

В.Г. Баженов  
В.П. Баженова

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ  
МЕХАНИЗМЫ КОРРЕКЦИИ  
ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
ШКОЛЬНИКОВ**

---

**ВЫСШЕЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ**

---



ISBN 978-5-222-10873-4



9 785222 108734

Серия  
• Высшее образование •

**В.П. Баженков, В.Г. Баженкова**

---

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ  
КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО  
ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

Ростов-на-Дону  
«Феникс»  
2007

УДК 159.922.7(075.8)

ББК 88.8я73

КТК 0130

Б 16

**Рецензенты:**

И.Н. Макарова, кандидат психологических наук,  
доцент;

В.А. Тутинас, кандидат юридических наук, профессор

**Баженов В.Г.**

**Б 16** Психологические механизмы коррекции девиантного поведения школьников. / В.Г. Баженов, В.П. Баженова. — Ростов н/Д.: Феникс, 2007. — 320 с. — (Высшее образование).

**ISBN 978-5-222-10873-4**

В учебном пособии представлены основные направления исследования девиантного поведения школьников. Рассмотрены современные представления о психологических механизмах личностного развития, сущность психологических механизмов коррекции девиантного поведения и психолого-педагогические условия коррекционно-развивающей работы в школе. Психолого-педагогическая диагностика раскрыта как фактор выявления психологических механизмов коррекции девиантного поведения школьников. Описаны методы и формы коррекционной и развивающей работы со школьниками.

Приложение включает комплексную программу изучения социально-педагогической ситуации жизнедеятельности школьников, методы диагностики детско-родительских отношений, черт характера, типа личности, межличностных отношений, тревожности, агрессивности, обидчивости и мстительности, депрессивных состояний, мотивации достижения и одобрения, ценностной ориентации и направленности личности, доступные для использования педагогами в школьной практике.

Книга адресована будущим учителям, юристам, школьным психологам, преподавателям университетов и школ, а также исследователям в области педагогики и психологии.

**ISBN 978-5-222-10873-4**

**УДК 159.922.7(075.8)**

**ББК 88.8я73**

© В.Г. Баженов, В.П. Баженова, 2007

© Оформление: изд-во «Феникс», 2007



## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы предупреждения отклоняющегося поведения школьников определяется противоречием между педагогической коррекцией — ее содержанием, формами, методами и сущностью психологических механизмов девиантного поведения.

Девиантное поведение по своей природе — сложное социальное и психологическое явление. Соответственно меры по предупреждению и коррекции девиантного поведения несовершеннолетних должны быть экономическими, идеологическими, социальными, психологическими и педагогическими, осуществляться государством и обществом в целом, решаться как комплекс воспитательных задач, учитывающих психологические механизмы его зарождения, проявления и коррекции. Среди социальных институтов, занимающихся коррекцией девиантного поведения детей и подростков, ведущее место занимает общеобразовательная школа.

Гуманизм профилактики и коррекции девиантного поведения несовершеннолетних выражается в переносе акцента с работы исправительных учреждений, правоохранительных органов на педагогическую профилактику девиантного поведения в условиях школы. Длительное время проблема девиантного поведения школьников рассматривалась как борьба с преступностью среди молодежи и считалась в основном прерогативой правоохранительных органов. Участие школы провозглашалось декларативно. Юристы работу педагогов оценивали только как помощь в предупреждении правонарушений и выделяли в ней правовую пропаганду и правовое воспитание.

Возрастание актуальности профилактики и коррекции девиантного поведения подростков становится особенно очевидной в связи с тем, что напряженная, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая, идеологическая обстановка, сложившаяся в современном обществе, обостряет возможность различных отклонений в личностном развитии и поведении школьников. Среди отклонений в поведении подростков особую тревогу у психологов, социологов, педагогов и родителей вызывают не только прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, но и возрастающие цинизм, жестокость, агрессивность, которые начинаются с недисциплинированного поведения вчера, казалось бы, еще послушного школьника.

Наиболее остро пограничное состояние недисциплинированного, преддевиантного поведения школьников проявляется на рубеже перехода ребенка из детства в подростковый возраст, затем может закрепиться в старшем подростковом возрасте (Д.И. Фельдштейн, 1996). К вновь появившимся личностным характеристикам педагогически запущенных подростков исследователи относят склонность к риску, который тесно связан с высокой физической агрессией, отсутствием чувства вины и страха, чувства ответственности за себя и других, перед будущим (С.А. Беличева, 1993).

В современных социально-психологических исследованиях поведение отклоняющееся рассматривается как девиантное (Я.И. Гилинский, 1992; А.Е. Личко, 1983; Ю.А. Клейберг, 1996; А.А. Реан, 1999; Л.М. Семенюк, 2001). Под девиантным поведением понимают систему поступков или отдельных проступков, противоречащих принятым в обществе нормам. Проявляется в виде несбалансированных психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации. В виде отклонений человека от осуществления нравственного и эстетического контроля над собственным поведением.

Современное состояние исследования девиантного поведения раскрывается в ходе анализа понятий социальная

норма, социально-психологического и психолого-педагогического понятий девиантного поведения, особенностей недисциплинированного поведения школьников, пограничного с девиантным поведением несовершеннолетних. В первой главе анализ существующих направлений исследования девиантного поведения в социальной, возрастной и педагогической психологии, в педагогике имеет учебно-методическое значение. Мы предполагаем, что знание авторов современных направлений исследования девиантного поведения поможет специалистам в поиске материала для более глубокого и заинтересованного изучения поставленной проблемы.

Понятие «психологический механизм», анализ современных исследований сущности психологических механизмов коррекции девиантного поведения и психолого-педагогических условий коррекционно-развивающей работы с недисциплинированными школьниками раскрываются во второй главе.

Разные подходы к определению механизмов (Т.В. Волошина, 1996; Р.Д.Санжаева, 1997; Е.Б.Весна, 1998; В.А.Иванников, 1998; Л.Н.Антилогова, 1999; А.С.Шаров, 2000; В.Г.Леонтьев, 2002) систематизированы в двух основных вариантах и охватывают практически все известные трактовки содержания психологических механизмов. Мы считаем возможным один из вариантов условно назвать «деятельностный», так как определение содержания и структуры психологического механизма, программы его изучения осуществляются на основе выявления факторов, влияющих на успешность (результативность) и способы (особенности) выполнения человеком деятельности. Основными методами исследования представляются объективные тесты, психологический эксперимент и социометрические опросы.

Другой вариант подхода к исследованию психологических механизмов мы условно назвали «личностным». Определение содержания и структуры психологических механизмов осуществляется на основе изучения и описания особенностей личности, ее поведения и деятельно-

сти в тех или иных ситуациях, а также сведений, сообщаемых испытуемым о себе в различных опросниках и анкетах.

Внутри каждого из этих вариантов выделяются группы достаточно однородных, близких друг другу психологических механизмов. При первом подходе исследования больше сосредоточиваются на определении специфики психологических механизмов организации, моделирования, проектирования и управления деятельностью и общением личности, а при другом — психологических механизмов формирования личностных особенностей человека.

Деятельностный подход в коррекции девиантного поведения раскрывается в качестве теоретико-методологической основы исследования сущности психологических механизмов коррекции девиантного поведения подростков. Особенности причин отклонений в поведении школьников, их педагогической запущенности раскрыты через понятие социальной ситуации в их жизнедеятельности и определяют психолого-педагогические условия коррекционно-развивающей работы в школе.

В третьей главе учебно-методического пособия проведен анализ содержания и структуры психодиагностической задачи, методик диагностики черт характера и мотивации, отклонений в характере и поведении школьников, методик изучения межличностных отношений в учебной группе и «Я-концепции» подростков, которые характеризуют основные психологические механизмы коррекционной работы с педагогически запущенными подростками. Анализ предусматривает общее описание методик, частные иллюстрации и методические рекомендации к их применению в психодиагностике девиантного поведения. Приводятся примеры из практической работы авторов. Некоторые методики представлены полностью в приложении. При выборе методик для включения в приложение мы ориентировались на доступность их применения в широкой педагогической практике. Другие, упомянутые в рекомендациях методики, могут

быть применены в школьных условиях при квалифицированной психологической поддержке. При необходимости полное содержание методик без особого труда может быть найдено в многочисленных практикумах по психодиагностике. Кратко предлагаются методические рекомендации по применению методов вторичной статистической обработки результатов психодиагностики.

В заключительной четвертой главе рассматриваются принципы коррекционной и развивающей работы с педагогически запущенными школьниками, некоторые основные формы этой работы, особо выделена профилактическая деятельность практического психолога в школе. Приводятся подробные примеры воспитательно-коррекционной работы с агрессивными детьми, коррекции тревожности и застенчивости недисциплинированных школьников.

Глоссарий содержит основные научно-методические понятия психолого-педагогической диагностики и коррекции девиантного и преддевиантного, недисциплинированного поведения.

Приложение содержит комплексную программу изучения социально-педагогической ситуации жизнедеятельности подростка, методики диагностики детско-родительских отношений, составляющих «Я-концепции», мотивации достижения и избегания, черт характера, тревожности, агрессивности, межличностных отношений недисциплинированных подростков, которые учителя могут использовать в коррекционно-развивающей работе.

# **Глава 1. Современное состояние исследований девиантного поведения школьников**

## **1.1. Возрастные особенности взаимодействия как фактор социализации личности подростков**

Одним из важных факторов социализации личности в подростковом возрасте является разрешение противоречия между возрастающей потребностью подростков в межличностном взаимодействии и недостаточной готовностью к нему. Изучение психологических факторов социализации подростка потребовало философского, общепсихологического обоснования понятия «фактор».

Фактор — от лат. «деловой, производящий» — движущая сила, причина какого-либо процесса, явления; существенное обстоятельство в каком-либо процессе или явлении [88].

Понятие фактора связано с философской концепцией детерминизма (от лат. — определяю) — учения о всеобщей закономерной связи, причинной обусловленности всех явлений [89]. Детерминация характеризует ведущие, главные закономерные связи, причины и следствия, хотя вовсе не отрицает случайности и исключения. Она дифференцирует значимость условий и оптимальных факторов любого связанного с ними процесса или явления. Сущность детерминизма заключается в том, что в закономерной связи явлений возникает основная внешняя причина, которая ведет за собой следствие, порождает существенные изменения в реальных объектах внутреннего мира индивида. Это и есть ведущий фактор — движущая сила.

Отстаивая идею детерминированности, общая психология вовсе не признает механическое перенесение внешнего во внутреннее как зеркальное отражение в психике явлений реального мира. Детерминизация подчеркивает активное участие личности в восприятии и переработке всего того, что происходит в окружающей действительности. Взаимосвязь объективного и субъективного в процессе детерминации и выступает основной предпосылкой образования личности. Поэтому различают объективные и субъективные факторы. Субъективный фактор производит действие в силу внутренних причин, результатов предшествующего развития и порождает самодвижение, саморазвитие. Объективным является все то, что не зависит от воли и сознания субъекта, а субъективным, напротив, — все, зависящее от его воли и сознания.

Возрастная и педагогическая психология изучает факторы психического развития личности, факторы социализации личности, а также психолого-педагогические условия развития личности.

Факторы психического развития — это то объективно существующее, что с необходимостью определяет жизнедеятельность индивида.

Факторы психического развития личности могут быть внешними и внутренними. Внешними факторами выступают окружающая среда и общество, в которых развивается человек, внутренними — биогенетические и физиологические особенности человека и его психики.

Взаимодействие внутренних факторов между собой, их связь с внешними в сущности рождает структуру личности: ее направленность, сознание, самосознание и т.д. Поэтому поведение и деятельность человека обуславливаются его основными структурами, образовавшимися на основе унаследованных и социализированных факторов.

Необходимо отличать факторы психического развития от условий психического развития. Условия — это то, что оказывает определенное влияние на индивида,



то есть внешние и внутренние обстоятельства, от которых зависят особенности, характеристики и уровень психического развития. Внешними условиями психического развития личности являются обучение и воспитание, внутренними — активность человека, интересы, мотивы, воля и т.д.

Факторы социализации личности в самом общем виде могут быть представлены в виде двух больших групп. В первую входят социальные факторы, отражающие социально-культурный аспект социализации и затрагивающие проблемы ее групповой, исторической, культурной и этнической специфики, во вторую — индивидуально-личностные факторы, в значительной мере определяемые своеобразием жизненного пути личности, реальный опыт позитивного взаимодействия.

Изучение возрастных особенностей готовности подростков к взаимодействию позволит установить меру ее влияния на усвоение социальных норм. Взаимодействие субъектов, возникающее в общении и совместной деятельности, влияет не только на ее результаты, но и переформирует самого человека, формирует его новые возможности, проявляет те, которые существуют потенциально.

Сущность взаимодействия в психологии раскрывается через взаимные влияния людей друг на друга в процессе общения (интерактивная сторона общения). В отечественной психологии общение трактуется иначе, чем термин «коммуникация» и включает не только передачу и прием информации, но и восприятие партнера по общению, оказание на него воздействия. По сути дела, общение есть реализация всей системы отношений человека — общественных и межличностных.

Исследование общения в широком смысле слова (как реальность межличностных и общественных отношений) (Г.М.Андреева, 1980 г., 1988 г., 1994 г., 2000г.) допускает такую интерпретацию взаимодействия, когда оно предстает как другая (по сравнению с коммуникативной) сторона общения. Эта другая сторона проявляется в том, что в ходе совместной деятельности для ее участ-

ников важно не только обмениваться информацией, но и организовать «обмен действиями» (воздействиями, планами и т.п.), спланировать общую деятельность. Такое решение вопроса исключает отрыв взаимодействия от коммуникации, но исключает и отождествление их: коммуникация организуется в ходе совместной деятельности, «по поводу» ее, и именно в этом процессе людям необходимо обмениваться и информацией, и самой деятельностью, то есть вырабатывать формы и нормы совместных действий.

Анализ теорий, описывающих (объясняющих) типы и стратегии межличностного взаимодействия в общении, показал, что к ним относятся: теория обмена, символический интеракционизм, теория управления впечатлениями. В русле этих направлений разработаны теории «среднего ранга»:

- символический интеракционизм (Д.Мид, Г.Блумер, Н.Дензин, Т.Шибутани, А.Роуз, А.Стросс, М.Кун);
- ролевые теории (Т.Сарбин, Э.Гоффман, Р.Линтон, Р.Ромментвейн, Н.Гросс);
- теории референтной группы (Г.Хайман, Т.Ньюком, М.Шериф, Г.Келли, Р.Мертон).

Согласно теории обмена Дж. Хоманса (1950 г.), люди взаимодействуют друг с другом на основе своего опыта, взвешивая возможные вознаграждения и затраты. С позиции теории символического интеракционизма Дж. Мида, Г.Блумера (1939 г.), поведение людей по отношению друг к другу и предметам окружающего мира определяется тем значением, которое они им придают. Теория управления впечатлениями Э.Гоффмана (1959 г.) утверждает, что ситуации социального взаимодействия напоминают драматические спектакли, в которых актеры стремятся создавать и поддерживать благоприятные впечатления. В рамках психоанализа З.Фрейда (1921 г.), межличностное взаимодействие, в основном, определяется представлениями, усвоенными в раннем детстве, и конфликтами, пережитыми в этот период жизни.

В социальной психологии существовало еще несколько попыток описать структуру взаимодействий. Так, например, большое распространение получила теория действия, или теория социального действия, в которой в различных вариантах предлагалось описание индивидуального акта действия. К этой идее обращались и социологи (М.Вебер, П.Сорокин, Т.Парсонс), и социальные психологи. Все фиксировали некоторые компоненты взаимодействия: люди, их связь. Воздействие друг на друга и, как следствие этого, их изменения. Задача всегда формулировалась как поиск доминирующих факторов мотивации действий во взаимодействии.

Например, в теории Т.Парсонса (1951 г.), была предпринята попытка наметить общий категориальный аппарат для описания структуры социального действия. Утверждалось, что в основе социальной деятельности лежат межличностные взаимодействия, на них строится человеческая деятельность в ее широком проявлении, она — результат единичных действий.

Единичное действие рассматривалось как некоторый элементарный акт: из них впоследствии складываются системы действий. Каждый акт рассматривался изолированно. Однако для нас представляет интерес указание на элементы в структуре взаимодействия: а) деятель; б) «другой» (объект, на который направлено действие); в) нормы (по которым организуется взаимодействие); г) ценности (которые принимает каждый участник); д) ситуация (в которой совершается действие).

Деятель мотивирован тем, что его действие направлено на реализацию его установок (потребностей). В отношении «другого» деятель развивает систему ориентации и ожиданий, которые определены как стремлением к достижению цели, так и учетом вероятных реакций другого. Может быть выделено пять пар таких ориентаций, которые дают классификацию возможных видов взаимодействий. Автор предполагал, что при помощи этих пяти пар можно описать все виды человеческой деятельности. Анализ социально-психологической теории Т.Парсонса

позволил Г.М.Андреевой утверждать, что его попытка выявить компоненты взаимодействия раскрывала его «анатомию», но схема была абстрактной [11, 101–102].

Выявление возрастных возможностей разрешения противоречия между возросшей потребностью к взаимодействию и отсутствием у подростка опыта позитивного взаимодействия можно рассматривать в качестве психолого-педагогической проблемы актуализации факторов социализации личности.

Определение психологического содержания подросткового возраста до сих пор остается дискуссионной проблемой отечественной психологии. Одним из современных подходов к исследованию возможностей и особенностей развития школьников этого возраста нам представляется изучение готовности подростков к взаимодействию.

Для того, чтобы увидеть специфику поведения подростков, оказалось необходимым противопоставить в анализе те жизненные сферы (жизненные ситуации), в которых это поведение наблюдается. Оказалось, что ребенок в старых, привычных ситуациях пытается действовать по логике новой идеальной формы, тем самым провоцируя конфликты. Если же подросток в новых ситуациях взаимодействия начинает действовать по логике новой идеальной формы, его действия оказываются уместными, адекватными.

Сами по себе такие попытки (симптоматически проявляясь в трудновоспитуемости) дают ребенку необходимый полигон для безопасного опробования новой идеальной формы и, следовательно, для полноценного проживания кризисного периода. Таким образом, одним из условий нормального хода подросткового кризиса является дифференциация сфер жизни или жизненных ситуаций, в которых новая идеальная (или идеализированная) форма поведения может опробоваться. Разрешение кризиса с необходимостью требует такой дифференциации в возрастной и педагогической психологии, поскольку, пока она не произошла, попытки воплотить новую

идеальную форму поведения в старых ситуациях взаимодействия со сверстниками и взрослыми оказываются бесплодными и конфликтогенными.

Необходимо очертить портрет подростка, который даст нам теоретические основания для выявления особенностей готовности детей к взаимодействию. Определение портрета подростка и трудно, и легко одновременно, потому что черты подростничества, составляющие основу некоторого обобщения, как правило, различны, хотя, говоря слово «подросток», мы все интуитивно представляем себе некоторую картинку типичного поведения. Именно для ее обоснования необходимы четкие теоретико-методологические основы исследования.

В отечественной литературе существует различие предподросткового кризиса и стабильного подросткового возраста, который принято называть «старший подростковый» (15–16 лет). Мы вслед за Л. С. Выготским и Д. Б. Элькониным принимаем данное различие за исходное положение в психологии подростка. В то же время нельзя не признать переходными, кризисными типичные характеристики поведения детей на протяжении всего подросткового возраста. К.Н. Поливанова [128] в исследовании психологического содержания подросткового возраста следующим образом снимает это противоречие: подростковый возраст как особый период психического развития личности в общественном сознании, в научных исследованиях стал выделяться лишь около ста лет назад. Подростковый возраст не нашел в современной культуре способов своего разрешения, подобно более древним возрастам. Сегодня нет еще в культуре (а не в психологических теориях) ведущей деятельности детей, переходящих в подростковый возраст. Поэтому в жизни мы имеем дело с кризисом, не находящим своего разрешения и обостряющимся в возрасте школьников 13–14 лет. Разрешение возрастного конфликта подростков — это организация деятельности, в которой ребенок может «опробовать» новые, идеальные формы поведения.

Для определения портрета подростка мы обратились к его описаниям в работах Т.В. Драгуновой [69, 29–58]:

- подростку важно, чтобы его взрослость была замечена окружающими;
- для подростка важно, чтобы форма его поведения была не детской;
- ценность для подростка некоторой работы определяется ее «взрослостью», т.е. соответствием некоторому представлению о взрослости;
- любимый герой подростка — человек активный, стремящийся к цели, преодолевающий серьезные, почти непреодолимые препятствия, выходящий из них победителем. В любом начинании он предпочитает быть деятелем, а не наблюдателем;
- склонность к мечтанию и фантазированию в сочетании со склонностью рассказывать о своих реальных (или выдуманных) качествах. «Ребята больше хотят что-то делать, чем реально делают»;
- возникновение разнообразных «кодексов» (например, товарищества);
- возникающие представления о нормах поведения провоцируют на обсуждение поведения взрослых, часто весьма нелицеприятное.

В данном определении подростка действительно дается его портрет. А именно — описываются внешние проявления, видимые окружающим поведенческие характеристики. Одно из первых психолого-педагогических исследований психологии подростка не исчезает из научного оборота знаний, прежде всего, потому, что содержит множество точно описанных фактов, отражающих особенности поведения подростка в реальной школьной практике. Однако современные исследователи, подтверждая результатами своих исследований точность описанных Т.В. Драгуновой фактов, дополняют и уточняют психолого-педагогическую трактовку этих фактов.

Среди современных подходов возрастной психологии к осмыслению и выявлению психологического содержания подростничества для изучения готовности подростков к взаимодействию представляет интерес утверждение К.Н.Поливановой (1996 г., 1999 г.) о том, что в основе изменения поведения в кризисном подростковом возрасте лежат открытие идеальной формы и ее мифологизация (т.е. действовать, как взрослый, означает и быть взрослым). Исследователь выделяет два ключевых слова: «как» и «означает». Во-первых, действие определяется его сходством с иным поведением (как взрослый), во-вторых, действие оказывается значимым [128, 23].

Данный подход и оригинальный сравнительный анализ собирательного образа подростка с образом декабриста в статье Ю.М. Лотмана «Декабрист в повседневной жизни» привел К.Н. Поливанову к выводу: подросток — прежде всего романтик идеальной формы. Возвышенный идеал становится мерилom (а проще — меркой) его отношения к действительности. Идеальность (абстрактность) представлений подростка свертывает для него все многообразие мира до его «соответствия — несоответствия» идеалу. Все действия подростка несут, прежде всего, нагрузку смысла, значения, поведение становится текстом, обращенным, прежде всего, к идеалу.

Отсюда следующая психологическая трактовка *особенностей* поведения подростка, которые мы принимаем. Они обусловлены тем, что поведенческий текст подростка обращен (адресован) к другим людям. Смысл этого обращения состоит в противопоставлении, подчеркивании своей «инакости». А педагоги, воспитатели обвиняют подростка в его эпатажности, что равносильно в обвинении дошкольника, например, в его настойчивых вопросах: «Почему?»

Подросток же превращает всякое действие в знак. Одежда, ставшая для большинства утилитарной, для подростка — значительна (имеет определенное значение). Ответ у доски, имеющий определенный смысл для учи-



теля, для подростка приобретает совсем иной смысл, например, самодемонстрации.

Важным представляется вывод о том, что поскольку свой поведенческий текст подросток выстраивает в реально существующих ситуациях, в которых действия в основном уже приобрели некоторый культурно-исторический смысл и этот смысл сохраняется окружающими, то «иное прочтение» привычных значений подростком или предъявление окружающим «нового языка» оказывается, во-первых, не понятым, во-вторых, не принятым, в-третьих, просто аффективно отвергаемым. Здесь и возникают конфликты взаимодействия подростка со взрослым и сверстниками. Разрешение данного противоречия составляет психологическую суть воспитания в подростковом возрасте.

В качестве текста для подростка начинает выступать поведение окружающих. Оно, практическое и ориентированное на достижение некоторых конкретных целей, становится поведенческим текстом, который ребенок прочитывает на языке своего идеала. Принимается как значительное (и значимое), то, что соответствует идеалу подростка. Но с гневом отвергается как гнусное, хамское — поведение, не соответствующее идеалу. И это еще одна причина конфликтов. Так, отметка в школе, имеющая, например, для учителя значение лишь оценки уровня знания, для подростка приобретает смысл уважения или унижения. Значение этого смысла зависит в первую очередь от соответствия форм и стиля реального взаимодействия представлениям подростка об идеале общения и совместной деятельности.

Поведение, ставшее текстом, обуславливает рождение автора этого текста как личности, как живого человека. То есть подросток, создавая свой поведенческий текст, демонстрируя поведение, значимое для других, для себя, создает и себя самого. До смыслового поступка, до жеста нет еще не только значения поведения — его текста, но нет еще и самого говорящего, обращающегося к нам этим жестом, поступком.

Это важное положение является одним из ключевых моментов переходности — кризисности — подросткового возраста, а именно необходимость самоосмысления в ситуации взаимодействия значения совершаемых действий — от жеста до поступка. Авторитарное навязывание подростку давно общепринятых в культуре значений его действий присуще взрослым изначально. Психологическим содержанием конфликта являются столкновения мнений, взглядов, суждений о *значении* осуществленного во взаимодействии текста поведения. В жизненной ситуации взаимодействия подростков с родителями, со школой взрослыми подчас однозначно трактуются любые естественные возрастные изменения в подростке как «вызывающие» по отношению к ним, то есть не признающие их авторитета.

В практике воспитания подростков возможны два пути. Первый. При встрече двух разных (подросткового и взрослого) значений одного и того же действия могут закрепиться их противопоставление и различия одной и той же ситуации. Тогда взрослые имеют дело не с конфликтом, поскольку для конфликта необходима встреча мнений, то есть поиск общего смысла, взаимное признание взрослого и подростка. Противопоставление и «борьба» за правоту собственного понимания действия — это не суть психологического конфликта. Противостояние связано просто с отсутствием взаимной представленности. В этом случае взрослый и подросток существуют в разных плоскостях бытия. Никто не желает изменений, а значит встреча невозможна, невозможно взаимодействие ни в общении, ни в совместной деятельности. Совместная деятельность и общение в собственном смысле и содержании не могут состояться.

Второй путь — восстановление исходной полноты действия. Взрослый достраивает свое практическое видение действия, восстанавливая его смысловую сторону, ребенок же обращивается на практическую составляющую своего жеста, тем также восстанавливая полноту исходного действия. Это уже ситуация «встречи» двух, пусть

и различающихся, но полных действий. Такая же ситуация встречи сверстников становится возможной при желании хотя бы одного из них объяснить свою позицию и понять позицию другого, а затем восстановить исходную полноту действий. Эта встреча может стать и конфликтом, но в таком конфликте изначально задано и пространство его разрешения, поскольку представленные действия полны. Есть вероятность и возможность истинного взаимодействия субъектов в системе межличностных отношений.

За этапом конфликта по начальной схеме кризиса К.Н.Поливанова [126] считает возможным наступление этапа его рефлексии. Именно встреча двух полных (хотя, возможно, и различных) действий и есть условие возникновения рефлексии. Именно рефлексия (понимаемая в самом широком смысле этого слова) становится точкой построения себя, своего действия, точкой перехода идеального действия в реальное, осуществления в реальном поведении своих идеалов. До встречи (и до рефлексии) поведенческий текст как бы еще не существовал. Он возникает лишь в самом акте предъявления, обращения, адресованности. Здесь уместна аналогия с театральным представлением. Как бы долго и тщательно оно ни готовилось, рождается оно лишь в момент предъявления его аудитории, в момент встречи. Действительно, в осмысленном поведении рождается личность. Сложность выбора текста поведения для ребенка (да не только для него) возникает из-за множественности (и даже бесконечности) возможных прочтений, трактовок языковой (жестовой) конструкции взаимодействий.

Действительно, означивание поведения приводит к его проявлению, к его обнаружению. В означивании происходит проба действия, его обнаружение, разглядывание. До означивания еще нет ни действия, ни действующего. Это положение возрастной психологии может быть проиллюстрировано многими примерами поведения воспитанников в кризисном возрасте. Например, дети, получив без возражений требуемое от родителей, увеличива-

ют требования, доводя до ситуации отказа. Происходящая далее сцена (конфликт) и является ситуацией, в которой происходит означивание, вскрывается смысл требуемого. До отказа и до конфликта нет как бы еще и самого требования (в том смысле, в каком это требование не исчерпывается действительной нуждой в чем-либо, а является элементом кризисного или «переходного» поведения). Наблюдения заставляют предположить, что негативизм и своеволие, характеризующие поведение подростка, являются своеобразным призывом ребенка придать значение, смысл тому, что он сам делает. Взаимное означивание раскрывает ребенку мир, но и открывает самого ребенка окружающим и ему самому.

Если бы смысл нового поведения подростка сводился к действительному желанию действовать каким-то новым образом, такое поведение стоило бы осуществлять где-то, где оно было бы уместно (например, в компании сверстников). Но подросток стремится обнаружить себя и в иных ситуациях — старых, привычных, т.е. в школе или в семье. В отличие от семилетнего ребенка, который знает, где «живет» его идеальная форма (в школе), подросток лишен такой натуральной представленности идеала.

В компании сверстников ребенок встречается не с идеалом (идеальной формой), а с некоторыми подражаниями идеалу. Ю.М. Лотман называет подобный мир псевдоромантическим. Для романтика непредсказуемость — это главный критерий подлинности. Общество сверстников в этом смысле предсказуемо, там действуют некоторые правила поведения, там за действиями закреплены некоторые значения (определенный кодекс чести, изначально задающий, что должно, а что — нет). Именно поэтому там и не может происходить встречи поведенческих текстов с их последующим конфликтом и разрешением через рефлекссию. На бытовом языке это означает, что, пока ребенок дома или в школе предъявляет свое подростковое поведение, сохраняется ситуация развития, сохраняется проба («поле пробности»). Когда же

поведение перестает быть адресованным наличной ситуации и приобретает разностилевость (дома — одно, с друзьями — другое), переходность его исчезает. При этом кризис развития завершается, начинается стабильный период. Хотя, возможно, эта стабильность и имеет акультурные формы (подростковые сообщества, раннее вступление во взрослую жизнь и т. п.).

Непредсказуемость влечет за собой и незавершенность. Понимание подростком романтического идеала как сражения, столкновения, отстаивания собственных ценностей и идеалов приводит к непредсказуемости (и в этом смысле незавершенности) действия. Подросток — существо, готовящееся к такому столкновению, замысливающее его, по мере сил осуществляющее.

Для подростка результативность действия свертывается, теряет смысл. На первый план выступает значение, причем в первую очередь со стороны своего замысла, т.е. не столько то, что получилось, а что *имелось в виду*. В этом смысле в целостном действии на первый план выступает замысел, реализация же свертывается или до нее вообще не доходит дело.

Реализация замысла при этом не исчезает, но отходит на второй план. Достижение искомого результата в определенном смысле оказывается неожиданным, чудесным (здесь мы имеем в виду характеристики причастия как формы посредничества, данные Б.Д. Элькониным [203]). Но на этапе кризиса замысел реализуется (завершается), как правило, лишь в конфликте, где, наконец, обнаруживается сам замысел. Словесное закрепление (завершение) замысла становится формой его удерживания до и во время конфликта, поскольку слово дает возможность обнаружить замысел в поведенческом тексте. В этом моменте особое значение приобретает коммуникативная компетентность подростка как умение раскрыть свой замысел.

Искомая культурная форма собственно подросткового (стабильного, а не переходного) действия должна задать новую форму завершенности. Для обоснования пос-

ледующих предположений о форме завершенности рассмотрим некоторые примеры спонтанно возникающих подростковых занятий.

Наблюдения за группой подростков обнаружили одну из возможных форм таких занятий. Установлено, что подростки отличаются тем, что, объединяясь в небольшие группы (до четырех человек), постоянно заняты придумыванием и попыткой реализовать задуманное. Подобная работа в педагогической психологии называется проектной. Из всего, что бывает задумано, осуществляется частично и очень немного. Например, было задумано изготовление книги. Слово «изготовление» использовано не случайно. Содержание книги обсуждалось в наименьшей степени. Обсуждалась именно «книга», в ней должны были быть обложка, текст, рисунки и т.д. Дети распределяли обязанности, затем долго общались по поводу задуманного. Замысел не был реализован, он уступил место новому — конструированию работа с дистанционным управлением. Далее, сменяя друг друга, были еще две книги, постановка спектакля (этот замысел исходил от учителя, но развертывание его происходило по той же схеме), подготовка поздравлений и подарков к 8 марта (в результате в последний момент были куплены типографские открытки и спешно написаны стандартные поздравления). Ни в одном из описанных проектов замысел не был реализован, хотя элементы реализации присутствовали. По мере реализации замысла результат работы все более разочаровывал участников, и постепенно они теряли интерес к задуманному.

Аналогичным образом протекают и бытовые игры девочек. Все время, посвященное игре, они проводят в обсуждении сюжета и событий, которые должны произойти. Сами по себе игровые действия при этом практически не развертываются, на них «не остается времени».

Похожее содержание имеет и общение подростков. При всем разнообразии сюжетов одним из ключевых моментов является обсуждение (планирование и последующий анализ) некоторого процесса «выяснения отношений» —

ссоры, знакомства. Дети (преимущественно девочки) обсуждают именно значение некоторого поведения (своего или чужого).

Во всех этих наблюдениях обнаружены определенные общие характеристики. Во-первых, идея создания чего-то целиком собственного, небывалого (или не важно, что бывалого), во-вторых, коллективность идеи — она объединяла нескольких детей. В-третьих, общение участников центрировалось именно вокруг замысла, распределения обязанностей, изменения образа проектируемого продукта. Все особенности подросткового возраста указывают на актуальность коммуникативной компетентности, которая проявляется в стиле общения, потребности в общении, эмпатии, коммуникативных и организаторских склонностях.

Могут ли описанные действия быть моделью для проектирования ведущего действия подростков? Мы пришли к убеждению, что могут, так как коммуникативная компетентность в своих проявлениях и показателях свидетельствует о возрастном развитии подростков. Они обладают теми характеристиками, которые мы выделили ранее.

Замысел действия обнаруживается в его реализации, поскольку последнее никогда не равно первому (если, конечно, речь не идет об исполнительском стереотипном действии). Поэтому описанные «проекты», игры, общение, по нашему мнению, должны быть реализованы, то есть необходима встреча замысла и реализации.

Для построения полного действия педагогу необходимо обеспечить встречу замысла и реализации. Эта встреча является необходимым условием полноты, она задает встречу действующего подростка с самим собой, со своим замыслом; замысел, собственно, и возникает только в реализации. Встреча замысла и реализации, результат, воплощенный в конкретных, вещных формах — текстах, разнообразных творческих продуктах — оказывается воплощением идеальной формы в реальную.



До получения результата (ответа) замысел остается лишь фантазией на тему идеальной формы. И именно как фантазирование мы рассматриваем разнообразные формы интимно-личностного общения подростков. Обсуждение отношений, характерное в реальной жизни для подростка, мы представляем как частичную, простую форму полного подростнического действия (в одном ряду с подобным общением стоят и описанные выше проекты, и подростковые игры). Отсутствие результата обсуждения, т.е. отсутствие каких либо изменений в результате обсуждения, нереализованность замысла оставляет ребенка в мире фантазий, что может привести к тяжелым личностным проблемам.

Таким образом, мы полагаем, что в подростничестве развитие обеспечивается ситуацией встречи замысла с его результатом. Спонтанно ребенок ориентирован на замысел (замысливание, означивание собственного поведения — или намерения — есть способ открытия идеальной формы). Но лишь встреча замысла и реализации дает возможность воссоздать (удержать) замысел, вынести его из сферы фантазий, превратить замысел в нечто, чем владеет сам ребенок (до того замысел владел ребенком). Иначе говоря, реализация замысла есть точка возникновения субъектности в подростничестве.

На основании приведенных выше рассуждений, необходимо и возможно обсудить вид деятельности, в которой осуществляются подобные встречи, т.е. ответить на вопрос о ведущей деятельности для подростков.

Несмотря на многочисленность публикаций, касающихся психологии подростка, особенно в западной литературе, единого мнения на этот счет не существует. В отечественной литературе авторитетны и изучены, по крайней мере, три варианта определения ведущей деятельности подростков. Д.Б. Эльконин (1993 г.) выделял интимно-личностное общение, Д.И. Фельдштейн (1995 г.) — общественно-полезную деятельность, В.В. Давыдов (1972 г.) — общественно-значимую деятельность.

Во всех определениях присутствует в той или иной мере фактор «общественности». С одной стороны, можно признать, что любая деятельность из ряда ведущих для разных возрастов имеет характер «общественности». Действительно, рассматривая деятельность как исходную форму овладения новым для возраста содержанием, мы строим ее всегда как совместную, т.е. в определенной мере как общественную. С другой — при изучении подростничества необходимо учесть стремление ребенка к общению со сверстниками. Но ведь и игра также разворачивается в условиях общения со сверстниками, но общение не становится центром игры.

Во всех определениях ведущей деятельности содержится указание именно на авторство действия подростка. Но если в определениях «общественно-значимая» или «общественно-полезная» существует указание на результативность действия, то в определении «интимно-личностное общение» акцент скорее делается на замысливании собственного поведения как своеобразного творческого акта (или его элемента).

Таким образом, известные определения ведущей деятельности подростка указывают на различные стороны взаимодействия и определяют внутреннее содержание ведущей деятельности.

Для определения содержания действия подростка, требуется прежде всего выявить идеальную форму этого действия, кто же «герой» подростка, также определить деятельность, в которой это действие возможно осуществить.

Для ребенка идеальная форма выступает как идеал, идеальный герой, причем поначалу, видимо, во всей чувственной конкретности реального персонажа. Так же, как для дошкольника, идеальной формой взрослости становится соседский первоклассник, для подростка образом искомой взрослости становится конкретный герой, персонаж, реальный человек. Д.Б. Эльконин и Г.В. Драгунова в 1967 г. писали о персонажах произведений А. Дюма, в частности «Трех мушкетеров», как о героях подростков.

Вопрос о герое современного подростка крайне труден. Не вдаваясь в обсуждение сегодняшней социальной ситуации, следует признать по крайней мере одно: навязанность (агрессивность) информационной среды. Современный обычный подросток почти лишен возможности выбора культурных текстов, из которых он мог бы вынести представление о своем герое, т.е. о персонаже авторского действия.

Предоставляемые ребенку образцы его собственного действия лишь очень отдаленно напоминают персонажей классической литературы, для которых физическое действие лишь в самой малой степени было воплощением авторства. Следовательно, сегодня одна из задач образовательной практики состоит и в открытии идеальной формы поведения (в чем, видимо, есть необходимость и в других возрастах, хотя и менее насущная), поскольку «естественным» путем ребенок открывает лишь суррогаты.

В то же время учебная работа подростка не может исчерпываться учебной деятельностью, т.е. «овладением общественно выработанными способами действий». На фоне подобного овладения (а не вместо) встает задача формирования собственного авторского действия ребенка. Здесь меняются фигура и фон обучения. В младшем школьном возрасте фигурой было «как, каким образом» сделать нечто, в подростковом — «что» сделать. Трудным вопросом является возможность осуществления этого формирования в условиях школьных учебных курсов.

На первый план в подростковом возрасте выходит внеучебное, внеурочное взаимодействие в неформальной малой группе сверстников. Однако независимо от видов деятельности ребенок должен иметь возможность практиковать авторское действие — замысливание, анализ условий реализации, получение продукта. Именно взрослый должен создать условия для реализации подростком своего замысла.

Взаимодействие подростков не может быть спланировано заранее (как не может быть спланирована детская

игра). Оно (как и игра) может быть лишь инициировано. Нельзя научить игре, нельзя создать методику обучения авторству. Можно лишь вместе с ребенком пройти весь путь от замысла до его реализации, убирая все технические трудности, преодолевая несовершенство средств реализации, закрывая собой все технические несовершенства. И в этом смысле взрослый — посредник, также осуществляет авторское действие, конечно отличное от действия ребенка. И в этом смысле посредник — это не учитель ( в смысле не обучающий), поскольку обучение не технологично в данной воспитательной ситуации.

Деятельность, внутри которой происходит трансляция авторского действия, может быть определена как проектная. Можно предположить, что собственно подростковая деятельность должна строиться в виде проектов, разрабатываемых внутри традиционных учебных курсов, а также в общественно-полезной внеурочной деятельности. Проектов, выполняемых группой детей под руководством и при участии взрослого.

Благодаря посреднику замысел подростка некоторым «чудесным» образом оказывается реализованным [128]. В точке встречи замысла и реализации происходит рождение идеи и рождение субъектности ребенка, породившего идею. Таким образом, изучение готовности подростка к взаимодействию возможно в контексте реальной деятельности школьника по замысливанию и реализации коммуникативных и организаторских действий, направленных на выполнение совместного проекта.

В подростковом возрасте формируются представления личности о мире межличностных взаимодействий. Подростки, в отличие от младших школьников, способны к анализу личности другого, стиля его взаимодействия. В межличностных отношениях все большую роль играет умение правильно общаться, опыт взаимодействия. Выбор для диагностического исследования подростков 14-и лет обосновывался тем, что большая часть испытуемых знала друг друга в течение длительного времени совместного обучения. В этом возрасте перестраивалась сама си-

стема неформальных отношений. Окончательно закреплялось принципиальное возрастное отличие взаимодействия подростков: определяющей становилась система «подросток — сверстник», а зависимой — «подросток — взрослый». В целом можно констатировать тот факт, что коммуникативное взаимодействие в подростковом возрасте носит более разносторонний и устойчивый характер, общение протекает более интенсивно и имеет ярко выраженную эмоциональную окраску. Для старшего подростка неформальные взаимоотношения приобретают особую ценность. Эпоха отрочества — эпоха индивидуализации. Человек в этом возрасте стремится к наибольшему раскрытию своих личностных качеств и к их самосовершенствованию, к успешному взаимодействию со «значимым другим». Показатели готовности подростка к взаимодействию в системе межличностных отношений отражают психологическое взросление подростка.

## **1.2. Социальная норма в становлении поведения подростков**

Научный подход к исследованию девиантного (отклоняющегося) поведения подростков и молодежи поставил ряд вопросов, решение которых обеспечивает теоретическое обоснование показателей и критериев недисциплинированного поведения школьников. Актуален анализ философских, социологических и психологических ответов на вопросы. Какое поведение можно считать нормальным, а какое отклоняющимся? Как изменился (и изменился ли вообще) критерий «нормы» социального поведения, и на чем этот критерий основан? Что характеризует «изнутри» детей и подростков с отклоняющимся поведением? Как показывают исследования психологов, педагогов, врачей-наркологов, криминалистов и др., вопрос о том, как выглядит девиантное поведение «снаружи», «извне», является более изученным.

Оценка любого поведения всегда предполагает его сравнение с какой-то нормой. Существует несколько аспек-

тов в понимании понятия «норма». Норма рассматривается как:

- оптимальное состояние, предполагающее наиболее устойчивое его существование, более всего соответствующее определенным условиям и задачам функционирования;
- исходное начало для сравнения (оценки) данных;
- отсутствие отклонений (отрицательный логический критерий);
- описательная характеристика (положительный логический критерий).

В философии «норма — предписание, образец поведения или действия, мера заключения о чем-либо и мера оценки. Норма выражает то, что существует или должно существовать во всех без исключения случаях, противоположность закону, который говорит лишь о существующем и происходящем, и правилу, которое может быть выполнено, а может быть и не выполнено» [34, 306]. Различаются нравственные, эстетические и логические нормы, кроме них — юридические и технические. Для нас важно следующее определение: «Нормальное — соответствующее норме, подчиняющееся правилу» [34, 306].

В социологии социальной нормой признается «...не всякое правило для действия, а лишь то, которое регулирует поведение людей, в котором люди вступают в их взаимоотношения с обществом ... коллективом, другими людьми, когда прямо и непосредственно проявляется сущность человека» [123, 43]. Е.М. Пеньков (1972 г.) в качестве методологического принципа, позволяющего выделить социальные нормы, берет разграничение действий человека на: а) действия-операции; б) личные поступки, в которых общественные отношения прямо не проявляются (выбор хобби, решение, сколько иметь детей, как их назвать и т.п.); в) общественное или социальное поведение. Последнее и является, на его взгляд, объектом регулирования социальных норм.

Таким образом, социальная норма — это норма, которая регулирует отношение человека с миром людей (отношения с обществом, общественными институтами, социальными группами, различными общностями, отдельными членами общества) в отличие от технологических норм, регулирующих отношение человека с миром вещей и природой. Социальная норма — предписание общепринятой формы, способа поведения людей в социально значимых ситуациях и для различных социальных ролей. Социальные нормы — это то, что человек в первую очередь должен усвоить в процессе социализации. В социальной, возрастной и педагогической психологии под социализацией понимаются процессы, обеспечивающие включение человека в ту или иную социальную группу, общество (М.И. Бобнева, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн и др.). «Социализация осуществляется путем формирования необходимых обществу и группе социальных свойств личности, ее статусных характеристик; в ходе овладения личностью системой норм и ценностей данной социальной группы и связанных с данным социальным статусом личности» [34, 72]. Именно такому виду социализации соответствует более узкое определение социальной нормы. В дальнейшем мы будем использовать данное значение, поскольку оно позволяет вычленить социально-психологические характеристики нормативного поведения, в частности, дисциплинированного. Человек формируется как личность в той мере, в какой у него развиваются социальные качества, определяющие его как социальное существо. Социализация растущего человека (в узком смысле этого слова) и представляет собой формирование необходимых обществу социальных свойств личности, становление человека как объекта социального поведения. В этой связи социальные нормы приобретают особое значение, «они используются как условие и детерминанты собственно социального развития личности» [34, 74].

Социальные нормы — это точка отсчета социального поведения личности, поскольку социальное поведение,



прежде всего, поведение нормативно-социальное. Единицей социального поведения является поступок, который определяется как «действие человека, рассматриваемого в его отношении с социальными, в том числе этическими и правовыми нормами, принятыми в обществе» [137, 219]. Человек обладает необходимыми обществу свойствами и чертами, если он усвоил требования, т.е. нормы, принял их и сделал внутренними регуляторами своего поведения. Эта адаптивная линия в становлении личности, которая отражает, по мнению А.Г. Асмолова (1996), тенденцию общественной системы к сохранению, устойчивости, обеспечивает включенность общественного индивида в систему социальных отношений; и только на ее основе личность может прийти к индивидуализации, которая выражается в активном поиске дальнейших путей развития общественной среды, во вмешательстве в жизнь общества, в перестройке его нормативной системы.

Процесс социализации, таким образом, характеризуется адаптивным поведением личности, актуализацией в ее сознании социальных норм (Д.И. Фельдштейн, 1996). Объективная цель ее — обеспечение преемственности поколений. Процесс же индивидуализации характеризуется выходом за рамки адаптивного поведения, нормотворчеством, поисками своего места в нормативной системе, субъективным творческим отношением к нормам. По существу, и социализация, и индивидуализация характеризуются становлением определенного типа регуляции поведения личности, поскольку «необходимое исходное звено любого механизма регулирования поведения людей составляет единство нормативных и ненормативных элементов, важнейших регуляторов каждой системы социального управления» [123, 26].

Деятельностный подход к развитию личности, положенный в основу концепции поуровневого развития личности, позволяет рассмотреть проблему интериоризации социальной нормы в сознании ребенка, презентации ее и превращения в личностную норму. «Чтобы нормы, включенные в общественное сознание, не только были

представлены в «индивидуальном» сознании, но были «присвоены» личностью, то есть превратились бы в элементы сознания данной личности, необходимы особые процессы, обеспечивающие такое включение. Содержание индивидуального сознания, представляющее собой усвоенные личностные продукты общественного сознания, «присваиваются» сознанием личности за счет выработки к ним определенного личностного отношения путем включения их в систему смыслов и значений, структурного соотнесения с общей сферой сознания личности и ее компонентами, их «размещения» в феноменальном поле сознания личности и увязки в организационной структуре поведения и внутреннего субъективного мира личности» [34, 103]. Формирование личностных смыслов человека, каковыми являются личностные нормы, возможно только в деятельности (А.Н. Леонтьев, 1982; А.Г. Асмолов, 1996).

Появляется необходимость наряду с понятием социальной нормы говорить о «психической норме». Психическая норма — это общепринятые в обществе требования к различным параметрам проявления психической активности человека. Наиболее общие критерии, характеризующие норму психического здоровья, норму психической активности человека, то есть его поведения, деятельности и общения:

- соответствие субъективных образов отражаемым объектам действительности, а также соразмерность и соответствие характера реакций внешним раздражителям, значению жизненных событий;
- адекватный возрасту уровень зрелости эмоционально-волевой и познавательной сферы личности;
- способность к адаптации в микросоциальных условиях;
- способность к самоуправлению собственным поведением, его изменению в зависимости от смены ситуаций, разумному планированию жизненных целей и поддержанию активности в их достижении;

- критический подход к обстоятельствам жизни, чувство ответственности за потомство и близких членов семьи и пр.

Разнообразием содержания деятельности, опыта личности объясняется индивидуальное разнообразие содержания нормативных представлений разных личностей. Включение нормы в систему смыслов и значений происходит в опыте социальной деятельности, т. е. в процессе выполнения личностью конкретных социальных функций в системе общественной практики (А.П. Буева, 1978). В социальной деятельности реализуется определенный уровень (широта) общественных отношений личности. Смысл и содержание социальной деятельности определяется не содержанием операций и даже не характером конечного продукта деятельности, а решением стоящих перед обществом задач и реализацией общественных целей. Уровень и содержание социальной деятельности, широта и характер общественных отношений, в которые через нее вступает личность, и определяют выбор и принятие той или иной нормы из содержания общественного сознания.

Термин «социальная деятельность» подразумевает ведущее значение мотивационной, нормореализующей линии в деятельности по сравнению с предметной ее линией, несмотря на поочередную активизацию данных линий в различные возрастные периоды. Не случайно переход личности с одной ступени развития на другую начинается с осознания своей социальной позиции в деятельности по овладению нормами человеческих отношений, с формирования нового уровня отношений с обществом, который будет актуальным для всего узлового этапа развития личности. Обе стороны деятельности находят выражение в определенном, ведущем на конкретном этапе онтогенеза типе деятельности, имеющем ведущее значение (А. Н. Леонтьев, Д. В. Эльконин, В. В. Давыдов, Д. И. Фельдштейн).

У ведущей деятельности прослеживаются две обязательные характеристики: содержательная (деятельность

по овладению нормами человеческих отношений, предметно-познавательная деятельность) и уровневая (какой уровень развития отношений с обществом в ней реализуется). В ведущем типе деятельности реализуется определенный (ведущий) тип (уровень) отношения с обществом. Так как признаком ведущего типа деятельности не являются количественные показатели, признаком ведущего типа отношений, т. е. отношения, максимально способствующего развитию личности ребенка, не должны быть внешние характеристики интенсивности, доминирования.

Ведущие отношения — это те жизненные отношения, которые не только указывают на общественную функцию ребенка, не только характеризуют его лично достигнутую степень развития. Эти отношения носят перспективный, прогнозирующий характер, они способствуют формированию новой социальной позиции ребенка и находят свое выражение в ведущем типе деятельности на данном этапе онтогенеза. Мы будем исходить из того, что для подростка такими отношениями выступают отношения с обществом.

Особого рассмотрения здесь требует вопрос о содержании ведущего типа деятельности для того, чтобы не спутать психологический и педагогический подходы к формированию личности. Конкретное же содержание этого ведущего типа деятельности зависит от разных причин и может быть самым различным (так, уровень, где подросток выходит непосредственно на общество, может находить свое выражение в деятельности преступных групп, неформальных «команд» или в общественно полезной деятельности). В этом смысле, действительно, «деятельность определяет личность, но личность выбирает ту деятельность, которая ее определяет». И в этом случае уместен уже педагогический подход, решающий, что и как должно быть сформировано в личности, чтобы она отвечала требованиям, которые на возрастной стадии предъявляет к ней общество.

С точки зрения педагогического подхода, для того, чтобы личность школьника отвечала требованиям обще-

ства, эта деятельность должна быть просоциальной, способствующей утверждению социально значимой позиции подростка в обществе: именно такая деятельность и будет «ведущей» в истинном значении этого слова. Данные особенности развития деятельности тесно связаны с развитием ориентации личности. В связи с этим необходимо, на наш взгляд, подчеркнуть следующее: ориентация личности на социальные нормы (т. е. нормы уровня — «общество») может не быть просоциальной. Например, в литературе отмечается существование так называемых институционализированных норм общества, т. е. тех норм, которые принимаются обществом как эталоны должного поведения, и реально действующих норм, которые могут не совпадать с деоническими представлениями общества. В частности, М.И. Бобнева (1972) выделяет две возможные ситуации расхождения деонических представлений и реально нормативного: 1) ситуация, когда «должно, нормативно задано поступать недолжным образом» (например, убивать за определенные виды преступлений, хотя вообще убивать нельзя); 2) ситуация «отчуждения» нормативного от носителей деонических представлений и «опредмечивание» его. В этой ситуации происходит расщепление потенциально и реально нормативного. Это происходит тогда, когда человек в реальной жизни может не руководствоваться этими нормами. Институционализированные нормы становятся нормами, когда человек принимает их и реализует как «должные», как нормы [34, 54].

В этике существует такое понятие, как «удвоение» морали. Это понятие предполагает два вида моральной регуляции поведения — деонические представления, моральное сознание человека, говорящего о том, к чему должны стремиться люди, и реально действующие нормы (нравы), которые регулируют фактическое, повседневное поведение человека. Все это позволяет нам выделить в так называемых социальных нормах два подвида — потенциально и реально нормативные.

Потенциально нормативные — это те деонические представления, которые регулируют реально практику-

емые формы поведения. Человек может нарушать систему институциональных норм, понимая свое поведение как такое, на которое данные нормы не распространяются. Следовательно, можно выделить несколько типов нормативной регуляции. Это регуляции, в основе которых лежат: 1. Институциональная норма; 2. Антиинституциональная норма; 3. Внеинституциональная норма, которая может выступать в двух видах: а) реально действующая всеобщая (большинство); б) реально действующая групповая. Каждая из трех видов норм может действовать на трех уровнях: человек — человек; человек — группа; человек — общество. Вместе с тем применительно к ребенку на факт расхождения деонических представлений общества и реально действующих норм редко обращают внимание. Априори считается, что ребенок, ориентированный на общество, должен ориентироваться только на институциональную норму. Параллельно, однако, существует литература, где показана, например, как причина отклоняющегося поведения подростков — ориентация их не на антиинституциональную, а на внеинституциональную норму.

Не случайно массовый опрос, проведенный Центром изучения общественного мнения в 1989 году, показал резкое расхождение между институциональными социальными ценностями, выраженными школьными работниками, и теми, которые присущи подросткам и старшеклассникам. Это, в частности, проявлялось во взглядах на те качества, какими должен, по мнению респондента, обладать человек в современном мире. В целом же многочисленные работы по нормативной ориентации ребенка «крутятся» вокруг институциональной нормы и факта расхождения между знаемой институциональной нормой и реальным поведением детей. В некоторых работах предпринимаются попытки классификации детей и подростков по тому, как они относятся к институциональной норме.

Так, в работе А.Л. Маливанова по данному признаку выделяются четыре группы подростков. Первая группа —

это подростки, стойко ориентирующиеся на институциональную норму, т.е. те, у которых нет расхождения между словом и делом. Ко второй группе отнесены подростки, у которых неразвитые представления об институциональной норме совпадают с низким нравственным уровнем поступков. Третью группу составляют подростки, у которых есть знание нравственных норм, но нет желания поступать согласно им. Четвертая группа — это подростки, у которых знание норм сочетается с неумением применять их в своем поведении.

К сожалению, сам факт расхождения институциональной и реально действующей норм при частной фиксации не находит какое-либо объяснение. Здесь наиболее интересным нам представляется объяснение Е. В. Субботского, который, исследовав данное расхождение у дошкольников, приходит к выводу, что в основе обсуждаемого феномена лежит несоответствие объективного значения моральных норм и того личностного смысла, который они имеют для ребенка. Расхождение отмечается в том случае, если правило поведения еще не стало для ребенка основным законом, опосредующим его отношения с другими людьми. Иными словами, данная норма должна быть воспринята ребенком как та, без которой он не сможет должным образом построить отношения, реализовать свои потребности.

Думается, что это правило распространяется и на подростковый возраст, являясь верным для любого возраста, поскольку еще А. Н. Леонтьев (1982) подчеркивал, как мало имеет значение для характеристики личности просто знание тех или иных правил, и какое большое значение имеет личностный смысл, ради которого к данному знанию обращаются.

Известно, что основной потребностью подростка является потребность быть взрослым, поэтому он стремится, прежде всего, усвоить те нормы, которые связаны в его сознании с нормами взрослого поведения. И это не обязательно институциональная норма, идеальная, пропагандируемая обществом. Более того, на наш взгляд, чем сильнее расхождение в обществе между пропаган-



дируемыми нормами и реально действующими, тем более вероятно, что подросток будет ориентирован не на институциональную норму. Она будет им, скорее всего, восприниматься как нечто близкое к норме возрастной (норме для маленьких, для детей). Подросток ориентируется на реально действующие нормы, потому что на самом деле ими руководствуются взрослые в своем каждодневном поведении. Это, конечно же, может лежать в основе отмеченного во многих работах падения роли идеалов в сознании современных школьников.

Таким образом, в зависимости от того, на какие нормы ориентируется школьник, на норму для детей или социальную норму, на какой тип детской или взрослой (социальной) нормы — институциональную, внеинституциональную, антиинституциональную — обращена его личность, мы можем говорить о возрастном уровне и характере социального развития личности. При этом нам представляется, что необходимо учитывать и такую возможность: осознание своего места в обществе может происходить и через осознание своей принадлежности к определенной когорте как части общества.

Следует заметить, что переориентация школьника на когортную норму — одна из причин социального инфантилизма, выступающего как отличительная черта современной молодежи (А. Г. Асмолов, 1996). В чем же суть феномена социального инфантилизма? Его сердцевина — бегство от выбора и возложение ответственности за принятие решения на плечи другого человека. Социальная роль «вечного ребенка» освобождает личность от ответственности, от суда за совершенные поступки» [16, 207].

Варианты социальной ориентации подростка разнообразны. Во-первых, это подростки, ориентированные на взрослых людей. Нормы, которые они задают для них (детские нормы, задаваемые взрослыми), полностью определяют характер данной группы подростков, от анти-социального до просоциального. Особенность данных подростков — низкий уровень социальной зрелости. Во-вторых, это подростки, ориентированные на общество (дос-

таточно высокий уровень социальной зрелости) и находящие свое место в нем через принадлежность к когорте. Хотя основная их цель — построение отношений с обществом, главной для них становится когортная норма (в данном случае когортная норма выступает как собственно социальная, поскольку осознается как норма большой социальной группы в составе общества), через следование которой они ощущают данную связь. По существу, они, как и подростки первой группы, не выходят за рамки своего возраста, что не может не тормозить их социального созревания. Как и в младшем школьном возрасте, они по-прежнему скованы возрастными рамками, что ограничивает диапазон их социальной ориентации. В зависимости от типа норм, на которые они ориентируются, их можно также поделить на три подгруппы. Во-первых, подростки, для которых характерно явное противопоставление своего поколения, выражающееся в антиобщественном, вызывающем поведении, цель которого — общественное утверждение. Во-вторых, подростки, ориентированные на когортную детскую норму институционального характера, управляемые зачастую обществом. И в-третьих, это подростки, находящие свое место в обществе через выход за рамки когорты и осознание своей связи с определенной социальной группой, слоем, принадлежность к которому носит внекогортный характер.

История знает немало случаев, когда подростки проявляли немалую активность в общественной деятельности различного характера (от просоциальной до антисоциальной) наравне с взрослыми. К сожалению, в современных условиях крайне сужена сфера социального функционирования таких подростков. Разрушение проидеологических организаций пионерии и комсомола не перешло еще в строительство общественных детских и юношеских организаций, которые могли бы обеспечить активную общественную деятельность школьников. Между тем именно по-настоящему взрослая, социально ответственная деятельность подростков, на наш взгляд,

максимально отвечает потребностям подростка и способствует его социальному созреванию. Эту мысль подчеркивала еще Т.В. Драгунова (1973). Отмечая как специфическую социальную активность подростка его восприимчивость к взрослым нормам, она писала: «Обучение взрослости возможно, если подросток начнет жить в системе норм и требований, существующих для взрослых, что связано с необходимым и обязательным увеличением его самостоятельности, обязанностей и прав. Если у взрослого сохраняется отношение к подростку еще как к ребенку, то возможны осложнения. Это отношение, с одной стороны, вступает в противоречие с задачами воспитания детей этого возраста и является препятствием на пути развития социальной взрослости подростка, а с другой — оно вступает в противоречие с представлениями подростка о степени собственной взрослости и его претензиями на новые права. Именно это противоречие является источником конфликтов и трудностей в отношениях взрослого и подростка» [69, 83].

Вместе с тем представление о необходимости расширения прав подростка и изменения типа отношений к нему в кругу контактирующих с ним взрослых представляется нам недостаточно отвечающим потребностям данного периода онтогенеза. Как отмечает Д.И. Фелдштейн, необходимо коренное изменение отношения общества к подростку, позволяющее расширить сферу социального функционирования растущего человека, проявить реальную общественную активность.

Итак, развитие личности в онтогенезе представляет собой становление человека как субъекта общественных отношений. Данный процесс предполагает наличие ведущих отношений личности. Такими отношениями на протяжении всего периода становления личности являются разноуровневые отношения с миром взрослых.

Можно выделить три типа ведущих отношений, в которых реализуются качественно разные по уровню социальные позиции личности. На первом уровне ведущими отношениями являются отношения с матерью, семьей.

Отношения носят ситуативно-эмоциональный характер. По периодизации Д.И. Фельдштейна (1996, 1998), этот уровень приблизительно соответствует первому узловому этапу и включает в себя два периода: младенчество и раннее детство. В самом деле, именно в этот период, как отмечается в исследованиях отечественных авторов, у ребенка формируются качества личности, в которых реализуется именно такой тип отношений: формируется общее эмоциональное отношение к Другому, дружелюбие — агрессивность, общительность — замкнутость и др.

На втором уровне, который соответствует второму узловому этапу, ведущими являются отношения с более широким кругом взрослых (сначала контактирующих, потом и дальних). Эти отношения будут носить сначала конкретно-личный характер, все более и более обобщаясь на протяжении всего этапа. По данным, имеющимся в специальной литературе, видно, что именно в этот период у ребенка формируются первичные нравственные инстанции: понятия о доброте, честности, верности и т. д., которые поначалу тесно привязаны к ситуации, поступку, а затем постепенно обобщаются и эмансипируются от них.

На третьем уровне ведущими выступают отношения с обществом (подростничество, ранняя юность). Они носят обобщенный, «принципиальный» характер и способствуют формированию мировоззрения ребенка (Д.И. Фельдштейн, 1996).

Субъективная значимость тех или иных отношений личности выражается в ориентации ребенка на нормы конкретных людей, общности и общества. Социальные нормы по-разному регулируют поведение личности на разных возрастных этапах. Самостоятельно, как фактор, регулирующий поведение, они начинают выступать на определенных этапах онтогенеза (И. С. Кон, К.К. Платонов, Д.И. Фельдштейн и др.). Данные психологических исследований утверждают, что уже в младенческом возрасте ребенок начинает ориентироваться в своем поведении на взрослого, вернее, на свое понимание того, что от

него хочет взрослый. Таким образом, у ребенка складывается определенная система норм, ориентированных на взрослого (Б. Уайт, Т. Бауэр, М.И. Лисина, В.С. Мужина и др.). Позднее эта система норм будет включать в себя не только нормы родительские, но и ближайших, а затем и дальних родственников. Носитель требований к ребенку будет все более и более абстрактным (И. С. Кон, В. Д. Ермоленко).

Собственно социальные нормы как бы вдвойне абстрактны, поскольку носителями их для ребенка выступает общество как некая абстракция, определенным образом организованная система. «Хорошее», отмечал И.С. Кон, осознается сначала как то, что одобряют значимые для ребенка люди (родители, учителя). А затем, как то, что соответствует определенным правилам. Ориентация на собственно социальные нормы свидетельствует о качественно новом рубеже в развитии личности, когда исчезает конкретный носитель нормы и норма выступает как самоценность. Вместе с тем ориентация на социальные нормы не предполагает их обязательной просоциальности.

Таким образом, каждое общество имеет свою определенную систему норм (систему ценностей), включающую требования к поведению и обязанностям членов данного общества. Система норм зависит от уровня социально-экономического, политического, духовного развития общества, а также от производственных общественных отношений в нем. Системы норм по отношению к социально-экономическому развитию являются зависимой переменной. Социальные нормы формируются неизбежно как следствие коммуникации и кооперации людей, они являются имманентной и основополагающей составной частью любой формы социализации человека. Не существует ни одного общества или группы людей без системы норм, определяющих их поведение.

Социальные нормы в обществе выполняют многообразные функции: ориентационную, регулирующую, санкционирующую, информационную, коррекционную, воспитательную и др. В нормах заложены определенные

способы действия, в соответствии с которыми индивиды строят и оценивают свою деятельность, направляют и регулируют поведение. Социальные нормы ориентируют на формирование целей поведения человека («делай то», «не делай это»); они могут содержать и требование относительно использования средств их достижения.

Отклонение от социальных норм является основной характеристикой поведения, опасного для общества и окружающих людей. Однако, отмечается, что не всегда «солидарность людей — норма, а классовая борьба — отклонение от нее». Это — «норма-идеал», пришедшая из этики. Таким образом, проблема социальной нормы, ее значение в становлении поведения школьника — междисциплинарная проблема. Ее решение в педагогике и педагогической психологии опирается на исследования общебиологических закономерностей психического развития человека и психосоциальных интеракций, а также на этико-философское понимание нормы.

Люди отличаются мерой выполнения или невыполнения моральных и правовых норм общения и деятельности, то есть, в общем, социальных норм. В силу этого возникают разные виды отклоняющегося от нормы, нарушенного поведения. Отклоняющееся от социальных норм поведение становится особым предметом юридических, социально-психологических, психолого-педагогических исследований.

Совпадение или отличие точек зрения разных исследователей на отклоняющееся поведение личности во многом зависит от предпочитаемых ими исследовательских подходов к определению понятия «норма». Педагог, школьный психолог осознанно, а иногда и неосознанно, становится на одну из исследовательских точек зрения, от которой в дальнейшем зависит его выбор практических методов и методик диагностики и коррекции девиантного поведения школьников. Потому так важно практическим школьным работникам ориентироваться в социально-психологических, психолого-педагогических исследованиях особенностей девиантного поведения личности.

### 1.3. Социально-психологические исследования девиантного поведения

Исследования поведения школьников в социальной, педагогической и возрастной психологии, а также в педагогике и юридической психологии показали, что подростковому возрасту присущи различные типы «нарушенного» поведения. «Нарушенное» поведение — это понятие неоднозначное ни в терминологии, ни в содержании самого термина, ни в его отношении к так называемому нормальному поведению. В терминологическом отношении «нарушенное поведение» часто рассматривается как синоним словосочетаний «трудный ребенок», «педагогически запущенный школьник», «ненормальное поведение», «ребенок с нарушениями в аффективной сфере», «делинквентное поведение», «девиантное поведение», «аддитивное поведение», «отклоняющееся поведение», «противоправное, преступное, криминальное поведение» и др.

Можно сказать, что отклоняющееся (или девиантное) поведение (от лат. *deviant* — отклонение) — это система поступков, преднамеренных непосредственных или опосредованных действий, противоречащих принятым в обществе правовым, нравственным нормам и нормам психического здоровья.

До вхождения в научный оборот понятия «девиантное поведение» для характеристики отклоняющегося от социальной нормы поведения употреблялось понятие «делинквентное поведение». Понятие «делинквентного поведения» было предложено Bennett J. [1960]. Термин «делинквентное поведение» распространялся в зарубежной литературе, характеризуя провинность, психологическую склонность, «психологическую тенденцию к правонарушению» (Л. Доддер, Х. Каплан, Ф. Регди, Ф. Фелдман, Б. Шелдон и др.). Оно обозначало мелкие правонарушения и проступки, не достигающие преступления (криминала), наказуемого в судебном порядке. Делинквентное поведение характеризовалось агрессивнос-



тью, лживостью, прогулами школьных занятий, бродяжничеством, крайним непослушанием, враждебностью к учителям и родителям, жестокостью к младшим и животным, то есть к более слабым по сравнению с собой живым существам, дерзостью и сквернословием.

Особый интерес представляют исследования, в которых раскрываются такие особенности воспитания «трудных детей», как необходимость усиления межличностной коммуникации учителей и учащихся в процессе обучения на примере нравственного диалога. Взаимопонимание рассматривается как цель обучения и основа внутришкольного образования.

Изучение молодежной культуры и, в частности, культуры подростков показало, что физическое, социально-психологическое, эмоциональное и познавательное развитие подростка зависит от конфликтных взаимоотношений с взрослыми по отношению к субкультурам и может привести к проблеме «трудных» подростков, проблеме преступности и других отклонений в поведении в переходном возрасте.

Исследования показывают, что многие подростки, совершающие противозаконные действия, сознавали при этом, что такие действия неправильны с моральной точки зрения. Участие подростков в делинквентных группах ослабляет влияние личных этических оценок. Справедливо отмечается необходимость усиления социального контроля, развития социальных связей, формирования альтруистических черт характера. Наиболее ценная сторона зарубежных исследований — их комплексный подход к факторам, определяющим возможные отклонения. Преобладают социально-психологические и социально-биологические аспекты. Слабое место исследований проблемы делинквентности — это игнорирование роли социально-экономических и педагогических факторов, порождающих конфликты между личностью и обществом.

Авторы справедливо отмечают значимость различных стадий процесса возникновения делинквентного поведе-

ния: от появления самых незначительных до отчетливо выраженных и опасных тенденций. Причины начальных отклонений некоторые авторы видят в следующем:

- в противоречивости норм и оценок поведения в ближайшем окружении, низкой самооценки подростков (Х. Каплан, Л. Чассин, Б. Шелдон);
- в неблагополучных семейных отношениях (Д. Бронфенбреннер, Д. Гринштейн, Д. Рул, Ф. Регди);
- в расхождении норм и оценок различных групп (Д. Саклофске, П. Криси);
- в употреблении алкоголя, наркотиков (В. Беннет, Н. Реган, С. Фицман);
- в проявлениях врожденной асоциальности, отчуждения от взрослых (Р. Стенфилд, Ф. Фелдман) и негативного самоутверждения (Н. Эпштейн, Н. Маргос);
- в отрицательном подражании отдельным асоциальным типам (Л. Доддер, И. Маклбауэр).

Делинквентность обычно начинается со школьных прогулов и приобщения к асоциальной группе сверстников. За этим следуют мелкое хулиганство, издевательство над младшими и слабыми, отнимание у них мелких карманных денег (на сленге делинквентных подростков это обозначается выражением «трясти деньги»), угон с целью покататься велосипедов и мотоциклов, которые потом бросаются где попало. Реже встречаются мелкое мошенничество, мелкие противозаконные спекулятивные сделки, вызывающее поведение в общественных местах. К этому могут присоединяться домашние кражи денег. Все эти действия не носят преступного характера.

В современных зарубежных и отечественных научных работах все шире рассматривается девиантное поведение, особенности которого часто приравниваются по смыслу к делинквентному, отклоняющемуся от норм. Однако подчеркивается особая склонность девианта к саморазрушающему поведению, агрессивности, трудновоспитуемости и т.п.

Некоторые отечественные (А.Е. Личко, В.Д. Менделевич, В.Г. Степанов и др.), а также и зарубежные исследователи считают целесообразным подразделение отклоняющегося, то есть девиантного поведения на три вида. На поведение преступное, то есть криминальное, на делинквентное, то есть поведение предпреступное, и на аморальное, что обозначает поведение безнравственное.

В мировой научной литературе существуют несколько подходов к определению феномена «девиантное поведение» и его причин. Одни ученые склонны считать, что девиация — это отклонение от нормы, которое влечет за собой изоляцию, лечение, тюремное заключение или другое наказание индивида (Н.Дж. Смелзер). Другие видят причину девиаций в разрыве между целями общества и социально одобряемыми средствами осуществления этих целей (Р. Мертон), третьи подчеркивают, что девиация возникает в результате конфликтов между культурными нормами (Т. Селлин). Н. Смелзер, анализируя примеры девиации (бесчеловечные поступки, которые всегда вызывают в обществе осуждение), а именно убийство, кровосмешение, изнасилование и др., выделил три содержательных компонента девиации. Чтобы оно совершилось, необходимы следующие компоненты. Во-первых, сам человек, которому свойственно совершение девиантного проступка. Во-вторых, норма (или ожидание), которая нарушается и это нарушение придает поведению индивида характер девиантного. И, наконец, в-третьих, это конкретный другой человек, группа или организация, чьи ожидания (принятая ими норма) были нарушены, и это вызвало реакцию на поведение нарушителя принятой нормы. Он отмечал, что ожидания, нарушение которых определяет девиантное поведение человека, со временем меняются. Среди населения могут возникать и возникают разногласия по поводу законности, то есть правомерности, и этичности, то есть правильности, тех или иных ожиданий общества от поведения людей. Различные слои общества начинают вы-

ражать разные точки зрения по поводу девиантности нарушений таких норм, которые приводят к курению, употреблению наркотиков, нарушению правил дорожного движения и т.п. Общество в различных культурах оставляет без внимания, относится терпимо, например, к абортам и гомосексуализму, к употреблению «легких» наркотиков и т.п. Н. Смелзер писал, что неоднозначность критериев определения девиантного поведения часто вызывает разногласия, и потому трудно установить, какой тип поведения можно считать девиантным.

В.Д. Менделевич отмечает, что девиация — это граница между нормой и патологией, крайний вариант нормы. Потому для определения девиантности необходимо опираться на знание нормы. В психологии норма рассматривается в качестве эталона поведения. Следование личности принятым в конкретное время в данном сообществе нравственным требованиям можно рассматривать как эталон, нарушение которого и сигнализирует о девиантности поведения человека.

Можно выделить разноориентированные направления концептуализации девиантного поведения. Биологическое и психологическое объяснения девиации связаны с анализом природы девиантной личности и представлены такими теоретическими конструктами, как антропологическая теория (Ф. Вуазен, И. Галль, Дж. Голдстейн, В. Дриль, Э. Кречмер, И. Ломброзо, А. Лалеман, П. Мейер, Б. Морель, Э. Уилсон, А. Хутон, Х. Шелдон, И. Эйбл-Эйбесфельд) и теория инстинкта (А. Адлер, К. Лоренц, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни).

Этнокультурный подход рассматривает девиантное поведение через призму традиций определенного сообщества людей: девиантом, прежде всего, считается тот, чье поведение отличается от норм, принятых в его микросоциуме, а также тот, кто проявляет поведенческую ригидность, не способен адаптироваться к новым этнокультурным условиям. Поскольку критерии отклонений заложены в культуре, то потребность в оперировании понятием «девиация» возникает в случае сопоставления

сложившихся традиций с инновациями, их разрушающими. Возникает возможность столкновения норм, которое происходит в виде асоциального явления, или начинает восприниматься новая, прогрессивная норма, следование которой способствует развитию общественных отношений.

Социологический вектор исследования девиации фокусирует внимание на следующих моментах: конструировании социальных связей; участии в формальных и неформальных видах активности внутри сообщества; выделении дезорганизирующих факторов, ведущих к конфликтным ситуациям и социальной напряженности; проблеме их снятия или смягчения; разработке и организации государственной политики.

В России традиции изучения преступной девиации развивали В. Куфаев, Г.И. Люблинский, Н.Н. Маковский. Описывались причины преступной девиации через социальное научение, легитимизацию и тиражирование с помощью масс-медиа преступных образцов поведения, часто остающихся безнаказанными.

В.С. Афанасьев, С.А. Беличева, Я.И. Гилинский, А.Г. Здравомыслов, В.В. Королев, В.А. Кудрявцев И.В. Маточкин рассматривают источники девиаций в контексте социальной стратификации, социального расслоения общества, анализируют предпосылки, затрудняющие социальное восхождение молодежи и способствующие движению молодых людей по социальным лифтам вниз, на самое дно.

Следует отметить, что отдельные авторы понимают под отклоняющимся поведением как негативные отклонения (преступления, правонарушения, антиобщественные действия), так и проявления позитивного плана, например, повышения творческой активности индивида [110, 53].

Заслуживает внимания виктимологическое направление исследования девиантного поведения, сложившееся в русле интеракционистских взглядов (Г. Геттинг, Б. Мендельсон, Э. Сатерленд). Научный поиск переориен-

тируется на исследование поведения жертвы, которая в ситуации преступления может облегчать и даже провоцировать преступную агрессию. Представляет интерес анализ поведенческих стратегий агрессора и жертвы как посылов преступного поведения (А. Бандура, Л. Берковиц, Д. Доллард, Н. Миллер). Особое значение для понимания связи агрессивности и жертвенности в преступном поведении имеют работы Т. Адорно, Д. Левинсона, Е. Маркузе, М. Хоркхаймера, Э. Френкель-Брунсвика, Э. Фромма. Авторы ставят вопрос о соотношении стремления к неограниченной власти над другим человеком с мазохистскими ориентациями, которые рассматриваются как оппозиционные, но зависимые друг от друга и сливающиеся стороны «Я-концепции».

Процесс интериоризации поведенческих стереотипов как механизм социализации рассматривается в работах П. Бергера и Т. Лукмана. Изучению социальной идентификации личности и групповой солидарности посвящены работы Ю.Л. Качанова, С.Г. Климовой, В.А. Ядова, Е.Р. Ярской-Смирновой. Проблематика формирования деструктивной идентичности рассматривается с точки зрения социального взаимодействия (Г. Блумер, Д. Джексом, Л. Колберг, Дж. Мид, Д. Хорке); роли когнитивных процессов (Г.Б. Брейкуэл, К. Келли, Г. Тэддфел, Дж. Тэрнер, Л. Фестингер); мотивации (З. Фрейд, Э. Фромм, Э. Эриксон, И.И. Карпец, В.Н. Кудрявцев, А.Р. Ратинов); характеристик возраста (Э. Эриксон, О.Н. Ежов, М.Э. Елютина, И.С. Кон); влияния референтных групп сверстников (В. Зельцер, В.Ф. Кондратишко, Д.В. Петров, Д. Прентисдайн, Н.М. Романова, Р. Роджерс, И. Тейлор, А.И. Яковлев); социальных стереотипов и аттитюдов (П. Бергер, И. Гоффман, Ф. Зимбардо, Э. Фромм, А. Шюи); исключения нетипичных (Э.К. Наберушкина, С.В. Степухович, Н.В. Шапкина, Е.Р. Ярская-Смирнова); роли масс-медиа (Л. Джой, Н.Забрак, Д. Уильямс) и др.

Девиантное поведение в рамках гендерного подхода имеет свою специфику. Девиантным может считаться

гиперролевое поведение, инверсия шаблонов гендерного стиля, изменение сексуальной ориентации человека.

М.В. Шайковой (1995) установлены наиболее выраженные психологические факторы девиантного поведения девушек-подростков. К ним автор относит акцентуацию характера, дисгармонию различных психологических подструктур личности (в подструктуре самоопределения — неадекватность самооценки, самосравнения и экспектаций, чрезмерно завышенный или заниженный уровень притязания, в подструктуре направленности — гипер или гипомотивация и др.), негативные «пограничные» психические состояния (гипернапряженность, гипертревожность, фрустрация и др.) [192].

Полученные данные показали, что сопоставление психологических качеств и характеристик возрастных групп несовершеннолетних женского пола, по мере выраженности склонности к девиантному поведению обнаруживает у них:

- криминогенные качества: высокие, не подкрепленные возможностями личности притязания, деформированная система ценностей, хроническая конфликтность в отношениях с взрослыми, изоляция в пределах замкнутой группы, склонность к девиантному поведению, акцентуация характера, свидетельствующая о недоразвитии эмоционально-волевой сферы, и др.;
- чрезмерно высокие притязания коррелируют с низким уровнем ценностных ориентаций, со слабой мотивацией, выполняющей при этом компенсаторную функцию;
- качества, свидетельствующие об общих трудностях в развитии личности: отсутствие адекватных представлений о будущем, нарушение эмоциональных отношений в семье, низкий социометрический статус, наличие конфликтов с окружающими, низкий уровень самосознания и др.

Установлено, что на ранней стадии подросткового возраста (14–16 лет) у девушек-подростков в меньшей сте-



пени проявляются различия в поведении и развитии личности по сравнению с обычными девушками по таким показателям, как формирование профессиональных намерений, ориентаций, а также на получение полезных знаний, навыков, интересов. Незначительны различия в отношении к нормам права, морали, способности оценивать себя и других с позиций этих норм, в уровне критичности и самокритичности.

Однако ранжирование показателей уровней девиантного поведения выявило статически значимые признаки отличия показателей поведения девушек-девиантов от обычных в возрасте 16-18 лет.

На базе представлений о существующих профессиональных и корпоративных стилях поведения и традиций осуществляется профессиональный подход к оценке поведенческой нормы и девиаций. Профессиональная норма — это технический стандарт, свод правил, модель поведения типичного представителя определенной профессии. Их нарушение рассматривается как девиантное поведение.

Особое значение в социально-психологическом подходе исследований девиантного поведения имеет его изучение в связи с внутриличностным конфликтом, деструкцией и саморазрушением личности, блокированием личностного роста и деградацией личности. Польский ученый Я.Щепаньский предлагал считать нормальной:

- среднюю (в статистическом смысле) личность, адаптированную и соблюдающую рамки установленных социальных норм, правил, традиций и, в целом, поведение которой соответствует социальным критериям;
- целостную личность, то есть такую личность, все структурные компоненты которой функционируют в координации друг с другом.

Норма в его понимании — это способность к установлению душевных контактов с окружающими, подчинение поведения общественным целям, выбор законных средств, эффективных для достижения личных целей, и др.

Какое же поведение следует считать нормальным? От ответа на этот вопрос зависит то, как следует определять отклонение, какой смысл нужно вкладывать в это понятие и, главное, в каких случаях поведение человека можно расценивать как «отклоняющееся».

Объективного ответа на этот вопрос не существует. Он зависит исключительно от тех критериев нормы, которые приняты у представителей данной культуры в определенную историческую эпоху. То, что вчера считалось ненормальным, завтра, возможно, будет казаться нормальным, а то, что нам представляется неприемлемым, иногда очень хорошо вписывается в жизнь других народов. Например, поведение людей, выразителей определенных передовых политических взглядов, вначале было расценено обществом, отторгающим эти взгляды, как девиантное.

Необходимо также различать критерии, которыми пользуются другие люди, определяя поведение раздражающего или вызывающего у них недоумение человека как «ненормальное», от тех критериев, которыми при этом пользуется сам этот человек, характеризуя, например, свое состояние, когда он не способен преодолеть собственное расстройство или даже просто сообщить о нем.

Другими словами, «нормальный» человек — это человек соответствующий в своих психических проявлениях основным тенденциям половозрастного развития и социальным нормам на данном этапе развития общества. Отклонения от этой нормы могут иметь временный или постоянный характер, а также различную степень выраженности — от более «заостренных» отдельных черт характера (акцентуация) до различного рода невротических состояний и деформаций личности. Данные психологические особенности конкретного человека находят выражение в его поведении, отличающемся, как правило, от общепринятых взглядов. В сочетании с нарушением социальных (правовых и нравственных) норм такое поведение характеризуется как девиантное (отклоняющееся).

«Нормальность» поведения оценивается также с точки зрения его типичности для представителей данного общества, группы. Как правило, чем реже встречается та или иная форма поведения, тем больше вероятность, что ее будут воспринимать как аномальную. Речь здесь идет о статистическом критерии, позволяющем утверждать, что от 2% до 3% людей по обе стороны от того большинства, которое ведет себя более или менее «нормально», окажутся люди соответственно «слишком» или «недостаточно» общительные, беспокойные, организованные и т.д. Чаще всего, однако, «ненормальным» считают человека, «вышедшего из всех нормальных рамок» все поведение которого идет вразрез с ценностями, привычками или установками других людей.

Поведение будет считаться тем «ненормальнее», чем больше опасности оно будет представлять для самого человека или для окружающих. В качестве примеров можно привести суицидальные действия, злоупотребление наркотиками или поведение, создающее угрозу для общественного порядка.

Одним из критериев аномальности может быть тот факт, что «расшифровка» окружающего мира головным мозгом происходит у данного человека не так, как у других. Всякое отклонение от «нормальной» расшифровки поступающих от окружающего мира сигналов связано с риском неправильной адаптации человека. Именно так обстоит дело у людей с нарушениями слуха или обоняния, а также у тех, кто склонен неадекватно воспринимать взгляды и жесты других людей как враждебные или, наоборот, как самые благожелательные. Кроме того, дело может заключаться и в изменении уровня сознания, связанного с его «помрачением», что может стать причиной зрительных или слуховых галлюцинаций.

Еще сильнее, чем перечисленные симптомы, внимание к человеку могут привлечь эмоциональные нарушения, например преувеличенные проявления грусти или гнева, безосновательные страхи или депрессия, вызванная травмирующим событием, преодолеть которые

человек не в состоянии. Наконец, бывает, что и без каких-либо эмоциональных расстройств человек оказывается неспособным преодолеть жизненный стресс, а это ведет к уходу в себя или просто уединению и, тем самым, к нарушению нормального общения с другими людьми.

Таким образом, понятие нормы весьма неоднозначно, и если вдуматься, то можно прийти к выводу, что четкой границы между поведением «приемлемым» и «неприемлемым» нет. Не существует и «идеальной» нормы. Всякий человек в той или иной степени ненормален. Просто у отдельных людей некоторые свойства выражены сильнее, чем у остальных, и поэтому такие люди нуждаются в дополнительной поддержке и помощи (и в адаптации).

Споры начинаются тогда, когда нужно решить, какой должна быть эта поддержка — социальной, медицинской, психологической или педагогической. Выбор, который в этих случаях необходимо сделать, по существу, зависит от того подхода, к которому прибегают в попытках объяснить аномальное поведение.

Таким образом, при определении характерных особенностей девиантного поведения каждый исследователь исходит из какого-то одного, предпочитаемого им подхода к определению нормы. Так как нет возможности однозначно определить, что есть норма, то и в определении девиантного поведения существует большое многообразие.

Под влиянием объективных условий и субъективных моментов каждый человек вырабатывает и реализует свою индивидуальную систему норм, которая частично может совпадать с существующими в обществе представлениями о нормах, а частично может противоречить им. Из всей совокупности социальных норм человек усваивает лишь часть из них, те, которые из общественного сознания перешли в индивидуальное сознание, осознаны им как необходимые.

В настоящее время в России, в связи с ломкой общественного сознания, происходит смена системы ценнос-

тей и социальных норм. Как уже упоминалось, нормы реально существуют только тогда, когда они реализуются или реализованы. В связи с этим вывод о том, какие нормы реально действуют в настоящее время, и, соответственно, какое поведение можно считать девиантным, можно сделать после отдельного самостоятельного комплексного исследования. Это важно еще и потому, что в обществе стихийно и планомерно-сознательно создаются нормы, ведущие к саморазрушению личности. Ю.А. Клейберг (1996) в результате своих исследований делает вывод о феномене «институализации девиантного поведения», превращения его в социально приемлемый и негласно одобряемый.

Мы в своем исследовании придерживались определения Ю.А. Клейберга [81], отражающего психологическую сущность явления: «девиантное поведение — это специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации ценностного отношения к ним». В арсенале этого способа собственные формы самовыражения: сленг, стиль, символика, мода, манера, поступок и т.п.

При этом девиантное действие выступает:

- в качестве средства достижения цели;
- как способ психологической разрядки, замещения блокированной потребности и переключения деятельности;
- как самоцель, удовлетворяющая потребность в самореализации и самоутверждении.

Девиантное поведение имеет возрастные особенности, и специально исследуются его особенности у школьников.

#### **1.4. Психолого-педагогическое понятие девиантного поведения школьников**

Любое отклонение от социальной нормы в поведении ребенка, его возрастные и индивидуальные особенности могут вызывать затруднения у педагога в общении со

школьником. Субъективное переживание трудности взрослые нередко «перекладывают» на личностные особенности воспитанника и воспринимают его как трудно-го, неудобного, неприятного, дефективного и т.п. Известно, что в педагогике и педологии имело распространение совмещение понятий — ребенок дефективный и трудновоспитуемый. Утверждалось, что каждый дефективный — трудновоспитуемый, а каждый трудновоспитуемый от того и труден, что имеет дефект физического или умственного, или, в целом, психического развития.

Однако социально-психологические исследования проблем развития исключительных личностей (Стенли Холл и др.) утвердили мнение, что трудновоспитуемость не всегда означает дефективность. Исследования одаренности в дифференциальной психологии подчеркивают проявления трудновоспитуемости в детском поведении многих будущих выдающихся литераторов, художников, композиторов, людей, оставивших глубоко индивидуальный след в искусстве, а также и в науке. Например, отмечается неординарное поведение в отрочестве С. Дали, Р. Вагнера, Ван Гога, Г. Андерсена. Непросто, можно сказать, трудно строились взаимоотношения с взрослыми с детства сверходаренных Галилея, Ньютона, Моцарта. С другой стороны, посредственными учениками в школе признавались Гегель, Дарвин, Наполеон, Эйнштейн, что тоже вызывало трудности в их взаимодействии с взрослыми. Одаренность рассматривается в виде отклонения от средней нормы и неумелым педагогом воспринимается как дефективность.

Уместно в данном случае утверждение В.Н. Сороки-Росинского о том, что тот или иной ребенок может оказаться трудным вовсе не в силу какого-либо дефекта, а, наоборот, по причине сложности и богатства своей натуры. Сильные и талантливые натуры зачастую развиваются очень бурно, а умеренность и аккуратность ребенка, столь милые сердцу многих педагогов, вовсе не всегда говорят о чем-нибудь ценном в духовном отношении. Великие гуманисты Я.Корчак, А.С.Макаренко, В.А.Сухом-

линский подчеркивали, что «трудный» подросток — это всего лишь неудобный для взрослых воспитанник.

В начале XX века наряду с термином «трудновоспитуемость» стало употребляться выражение «уклонение от нормы». Рассматривались следующие его виды: 1) субнормальность, или дефективность; 2) супранормность, или повышенная одаренность натуры; 3) денормность, или уклонение от нормы в узком смысле этого слова.

Понятие «отклоняющееся поведение», под которым понимали неприятие личностью норм и ценностей общества, прежде всего закрепилось в юридической психологии, в работах по предупреждению правонарушений личности, в том числе несовершеннолетних (В.Н. Кудрявцев, В.Д. Парыгин, В.В. Шпалинский, А.М. Яковлев). В Кратком психологическом словаре (1985) отклоняющееся поведение рассматривается как «система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым и нравственным «нормам» — сюда включаются преступления и уголовно не наказуемое аморальное поведение [88, 224]. Под отклоняющимся поведением понимают как негативные отклонения (правонарушения, антиобщественные действия, преступления), так и проявления позитивного плана. Например, Я.И. Гилинский (1981), рассматривая системный подход к предупреждению преступности, отмечал, что отклонения в поведении могут быть проявлениями позитивного плана и повышать творческую активность индивида [54].

Отклоняющимся может быть принято поведение, не соответствующее возрастным шаблонам и традициям, являющееся следствием акселерации, ретардации, гетерохронности развития. Наличие стандарта, фиксирующего типичные черты ребенка определенного хронологического возраста, позволяет нам каждого отдельного ребенка рассматривать как вариант, более или менее отклоняющийся от основного типа. С учетом стандарта — ребенка массового типа возрастного развития — Л.С. Выготский [50; 51] выделил отсталого ребенка, ребенка-



примитива с задержкой развития социокультурного происхождения и ребенка-дезорганизатора (как «трудного», так и одаренного). Подросток с девиантным поведением — это, как правило, ребенок-дезорганизатор.

Учитывая возрастные и личностные особенности подростков, следует отметить, что с позиций самого подростка рассматриваемое взрослыми отклоняющееся поведение считается им нормальным, так как соответствует игровой ситуации, которая отражает его стремление к необычным ситуациям, приключениям, завоеванию признания, испытанию границ дозволенного (В.С. Мухина, Д.И. Фельдштейн, Л.Б. Филонов). Поисковая активность подростка служит расширению границ индивидуального опыта. Х. Ремшмидт (1994) отмечает, что в период взросления трудно провести границу между нормальным и патологическим поведением [143]. Потому девиантом в педагогике считают подростка, который не просто однократно, случайно отклонился от поведенческой нормы, а постоянно демонстрирует преднамеренные нарушения социальных норм.

И педагоги, и психологи несовершеннолетних, поведение которых отличается отклонениями в нравственном развитии личности, акцентуациями характера, нарушениями в аффективно-волевой сфере; называют — «трудные дети» (К.С. Лебединская, М. Раттер, Л.С. Славина), «трудный подросток» (В.Т. Степанов, Д.И. Фельдштейн и др.). «Аномальных детей», имеющих отклонения от того, что является типичным или нормальным, но не включающее патологическое состояние; называют «дезадаптированные дети» (С.А. Беличева); «дети, нуждающиеся в специальной заботе» (Л. Кошч); дети «группы риска» (И.А. Невский); «ребенок с нарушениями в аффективной сфере» (К.С. Лебединская); педагогически запущенные дети (В.Г. Баженов, Е.А. Горшкова, Г.П. Давыдов). Однако названные термины в отдельности часто несут одностороннюю информацию: бытовую, клиническую, юридическую, отдельно педагогическую или психологическую. Поскольку единой практики употребления данных

понятий нет; порой неясно, к какой категории отнести ребенка, имеющего те или иные отклонения в поведении.

Таким образом, можно констатировать, что наиболее широко в психолого-педагогической литературе используется понятие отклоняющегося поведения школьников. Оно характеризует «ненормальное», «делинквентное», «девиантное», «аддиктивное», «противоправное, «преступное, криминальное» поведение несовершеннолетних. В зависимости от степени нарушения социальных, нравственных и психологических норм рассматривается поведение, характерное «трудному ребенку», «педагогически запущенному школьнику», несовершеннолетним «алкоголику, наркоману и таксикоману», «правонарушителю и преступнику».

Выделяя, например, подростков и молодежь «группы социального риска», А.В. Гоголева (2002) раскрывает понятие «аддиктивное поведение», дает классификацию, рассматривает факторы, его провоцирующие [57].

Аддиктивное поведение (от англ. *addiction* — пагубная привычка, порочная склонность) — одна из форм отклоняющегося, девиантного поведения, которое отличается степенью сформированности стремления личности к уходу от реальности. Такой уход начинает осознанно осуществляться школьником в результате искусственного изменения своего психического состояния. Наиболее распространен прием разнообразных по силе воздействия психоактивных веществ (ПАВ). Их употребление требует постоянной фиксации внимания школьников на специфических видах деятельности, обеспечивающих регулярное приобретение ПАВ и условий получения «кайфа» — желаемого психического состояния забытья, затуманенного сознания, галлюцинаций и т.п.

Наличие аддиктивного поведения указывает на нарушенную адаптацию школьника к изменившимся условиям микро- и макросреды. Ребенок своим поведением «кричит» о необходимости оказания ему экстренной помощи, и в этих случаях требуются профилактические меры — социально-психологические, психолого-педаго-

гические, в большей степени воспитательные, чем медицинские.

Аддиктивное поведение является переходной стадией от поведения девиантного к делинквентному и характеризуется злоупотреблением одним или несколькими психоактивными веществами в сочетании с другими нарушениями поведения, порой криминального характера. Среди них специалисты выделяют случайные, периодические и постоянные употребления психоактивных веществ. Отмечается усиление употребления наркотиков и алкоголя в условиях социально-экономических реформ. В июне 1998 в России насчитывалось 2 млн. наркоманов, а товарооборот — на 90 млн. долларов, что говорит о том, что Россия стала рынком сбыта наркотиков [57].

Употребление наркотических и алкогольных средств увеличивает риск подросткового вандализма. В период перехода к рыночной экономике резко участились вандальные проявления подростков. Особую значимость эта проблема приобрела в государствах, находящихся в состоянии социально-экономического кризиса (Г. Шнайдер).

Пик вандализма приходится на 1997, 1998, 1999 гг. Это обстоятельство привело к введению в УК РФ с 1.09.1997г. статьи 214 о вандализме. В основном нарушители — это молодежь 16–17-лет, что связано с проявлением в этом возрасте реакции группирования, оппозиции, эмансипации, проявлением механизмов подражания, заражения, внушения, а также с употреблением наркотических и алкогольных средств.

Согласно годовым сводкам МВД РФ, в России в 1998г. вандальные преступления участились на 12% по сравнению с 1997 годом, а их раскрываемость снизилась на 4,3% (86,6% в 1997 году, 82,3% в 1998 году).

Количество выявленных лиц в 1998 году выше на 10%, чем количество раскрытых преступлений. Это говорит о преобладании группового характера подростковой преступности (вандализма).

Вандализм нанес ущерб Московской железной дороге в 1998 году на сумму 10 млрд. рублей. Он часто носит характер побочной стороны преступления и является прикрытием более тяжких преступлений. Так, в 1998 году в Москве было совершено 994 кражи и 227 грабежей, причем 60% краж и 75% грабежей было совершено с взломом и порчей имущества.

Административно принимаемые меры против вандализма не приносят желаемых результатов, так как в большинстве случаев направлены на устранение последствий, а не социально-психологических, педагогических причин [57].

Проблемы коррекции и профилактики отклоняющегося поведения школьников были в центре внимания известных исследователей таких, как В.А. Крутецкий, Д.И. Фельдштейн, А.Е. Личко, В.Г. Степанов, И.С. Кон, А.Г. Ковалев, А.И. Захаров, М. Раттер, Э.Ш. Натанзон, И.А. Невский, Л.М. Зюбин, И.Ф. Мягков, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий, В.Н. Мясищев, А.С. Макаренко и др.

В нашей стране в 30-е годы успешно развивалось социально-педагогическое направление коррекционной работы, позже — социально-психологическое. Оба эти направления тесно связаны между собой. Например, в опытно-экспериментальной работе А.С. Макаренко [102;103] создавал воспитывающую среду в детской колонии, С.Т. Шацкий — в социуме по месту жительства. Заслугой А.С. Макаренко является то, что в научном творчестве он раскрывает психолого-педагогические механизмы построения жизнедеятельности воспитанников по образцу будущего, а не по подобию существующего образа жизни в современном ему обществе.

В современных исследованиях известны работы и теории отечественных ученых, изучающих различные стороны девиантного поведения: проституцию (Я.И. Гилинский, С.И. Голод, А.А. Габианн и др.); пьянство и алкоголизм (В. М. Бехтерев, А.В. Гоголева, Н.И. Григорьев, Ф.А. Шереги и др.); токсикоманию у подростков (В. С.

Битенский, А.В. Гоголева, А.Е. Личко, Б.Г. Херсонский); самоубийства (Я.И. Гишинский, Л.Г. Смольский, В.С. Овчинский и др.); с позиций криминологии и уголовно-правового воздействия (Н.В. Кудрявцев, В.М. Коган, А.М. Яковлев и др.); проблемы социологии девиантного поведения как социального явления (В. Афанасьев, Я. И. Гишинский и др.); механизмы индивидуального поведения с точки зрения соотношения биологического и социального в человеке (Н.П. Дубинин, И.И. Карпец, В.Н. Кудрявцев и др.).

С.А. Беличева [31] среди отклонений от нормы выделяет асоциальный тип отклоняющегося поведения. Рассматривая социальные отклонения, исследователь отмечает типы: корыстной направленности — хищения, кражи и т.п.; агрессивной ориентации — оскорбление, хулиганство, побои; социально-пассивного типа — уклонение от гражданских обязанностей, уход от активной общественной жизни. Все они различаются по степени общественной опасности, по содержанию и целевой направленности. Асоциальность рассматривается как наиболее общее понятие, означающее любое отклонение от социальных норм, то есть девиантное поведение. Проявлениями асоциальности выступают негативизм, конфликтность, агрессивность, направленные против множества людей, групп или учреждений.

Анализ существующих психологических теорий показывает, что в зарубежных исследованиях проблема девиантности рассматривается в рамках различных направлений: гуманистической психологии, психоанализа, бихевиоризма, «индивидуальной психологии» А. Адлера, экологического, когнитивного подходов. Практически во всех этих направлениях просматривается социально-психологический аспект, связанный с объяснением поведения людей включенностью их в социальные общности и взаимодействием с социальной средой. Феноменологический подход, использующий принципы понимающей, а не объясняющей психологии, позволяет объективно подойти к оценке отклоняющегося поведения, способствовать

пониманию его механизмов, мотивов совершения личностью девиантных поступков и выбрать адекватную и эффективную тактику психокоррекционного воздействия.

Психологический подход рассматривает девиантное поведение в связи с внутриличностным конфликтом, деструкцией и саморазрушением личности, блокированием личностного роста и деградацией личности.

Я.И. Гилинский [55] под девиацией понимает: 1) поступки, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам (стереотипам, образцам); 2) социальное явление, выражающееся в относительно распространенных, массовых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или же фактически сложившимся в данном обществе нормам (социальные отклонения). В первом значении девиантное поведение является преимущественно предметом общей и возрастной психологии, педагогики и психиатрии. Во втором значении — предметом социологии и социальной психологии.

В других случаях отклоняющееся поведение рассматривается как форма дезорганизации индивида в группе или категории лиц (девиантов и делинквентов) в обществе, обнаруживающая несоответствие сложившимся ожиданиям, моральным и правовым требованиям общества. Или: отклоняющееся (девиантное) поведение — действия и поступки людей, социальных групп, противоречащие социальным нормам либо признанным шаблонам и стандартам поведения. Под девиантным поведением понимают систему поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе нормам и проявляющиеся в виде несбалансированности психических процессов, неадаптированности, нарушении процесса самоактуализации или в виде уклонения от нравственного или эстетического контроля за собственным поведением (В.Ф. Моргун, К.В. Седых, 1995).

Последние годы межличностные отношения подростков все чаще характеризуются таким явлением, как

моббинг. Этимология слова восходит к английскому «mob» и означает «окружить толпой, нападать». Само понятие моббинг в возрастную и педагогическую психологию пришло из зоопсихологии. И с самого начала имелись в виду межличностные отношения школьников, которые отличались нередкими в школьной среде издевательствами над беззащитными и слабыми соучениками. Моббинг — это регулярное и целенаправленное анонимное нанесение морального, материального или даже физического вреда одноклассникам в стенах и на территории школы. Моббинговая ситуация обязательно содержит в себе элементы насилия и агрессии в школе.

Формы проявления моббинга разнообразны. Арсенал включает от безобидных, на первый взгляд, иронии, шуток, интриг, обвинений, домыслов до откровенных оскорблений, сплетен, унижений, силовых угроз, организованного психологического террора, травли «жертвы». Поведение школьников приобретает черты девиантного.

Таким образом, отклоняющееся поведение школьников — это система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым и нравственным нормам. В связи с широким применением девиантности как в отношении разнообразия его проявлений, так и в отношении количества детей, вставших на этот путь, возросло значение диагностики как для выявления девиантных детей и их психологических особенностей, так и для выяснения роли обучения в школе в предупреждении асоциального поведения.

Считается, что средой проявления девиантного поведения школьников является все что угодно: улица, семья, учебный коллектив и т. п. Провоцировать (стимулировать) девиантное поведение могут социально-экономические условия, семейно-бытовые отношения, социально-культурное окружение и, конечно же, межличностные отношения и общение людей друг с другом.

В настоящее время понятие девиантного поведения несовершеннолетних «перекрывает» понятия поведения



недисциплинированного, педагогически запущенного, отклоняющегося и т. п. поведения школьников. Общепринято под девиантным поведением понимать поведение, имеющее асоциальную направленность, выражающееся в действиях имитации или подражания отрицательным примерам. В компенсации или замещении своей несостоятельности в деятельности и отношениях с окружающими. В приспособлении или подчинении мнению других, реакциях ухода из-под опеки, лишаящей самостоятельности (И.П. Башкатов, Л.М. Зюбин, И.Ф. Мягков, В.Ф. Пирожков, Н.И. Швецова и др.).

Яркими характеристиками девиантного поведения подростков является преднамеренное, жестокое и агрессивное нанесение вреда и ущерба себе, окружающим, государству.

На наш взгляд, определение: «Девиантное поведение может проявляться в различных формах: в плохой успеваемости, неуверенности в себе, боязни отвечать, несмотря на то, что знает материал, тревожности, заниженной самооценке, пассивности, пессимизме, разочаровании в школе, пропусках занятий, неорганизованности, замкнутости, неумении дружить со сверстниками, агрессивности, озлобленности, страха, лживости, жестокости и др.» [124, 4] является примером того, что любое нарушенное поведение школьников называют девиантным. Да, девиантное поведение действительно может иметь и указанные проявления. Однако указанные проявления не носят асоциальной направленности. Если поведению присущи только указанные проявления, то, строго говоря, оно приобретает особый вид отклоняющегося поведения. Такое поведение традиционно в педагогической психологии называлось недисциплинированным поведением школьников.

Таким образом, признавая разработанность проблемы девиантного поведения в зарубежных и отечественных исследованиях юристов, психологов и педагогов, мы считаем возможным использование данного термина применительно к отклоняющемуся поведению несовер-

шеннолетних — недисциплинированному поведению школьников. Однако подчеркиваем, что рассматриваются действия, не носящие асоциального характера.

### **1.5. Недисциплинированное поведение школьников как пограничное с девиантным поведением несовершеннолетних**

При изучении социально-психологических особенностей недисциплинированных подростков мы исходили из позитивной концепции дисциплинированного поведения.

В современной школе в настоящее время иными становятся критерии дисциплинированности. Если ранее это качество часто отождествлялось с внешней исполнительностью, и за проявления нестандартности, творческого подхода порой следовали наказания, то теперь дисциплинированность все больше предъявляет требования к внутреннему миру человека, его духовному началу, чувству ответственности, сознательности.

Внутренне дисциплинированный человек следует нормам поведения не только в условиях контроля, но и будучи предоставленным самому себе. Такому человеку не свойственна терпимость к собственным нарушениям поведения. Он, понимая значение дисциплины, активно стремится к выполнению установленных правил поведения. Но он и не слепой приверженец норм. Ему претит нравственно-правовой догматизм. Сознательное отношение к дисциплине предполагает избирательность и нормотворчество, умение вовремя отказаться от следования устаревшим, отжившим требованиям и решимость в том, чтобы пробивать дорогу новой системе норм отношений и норм поведения, утверждающих их гуманизм.

Одним из важных качеств личности является ее дисциплинированность, предполагающая умение соотносить свои потребности, желания, интересы и поступки с моральными требованиями общества. Дисциплинированность — это качество личности, в котором отражается

сознательность привычного дисциплинированного поведения.

Общественная дисциплина — это определенный порядок действия людей, отвечающий сложившимся в обществе нормам права и морали. Дисциплина является необходимым условием нормального существования общества; благодаря дисциплине поведение людей принимает упорядоченный характер, что обеспечивает их коллективную деятельность и функционирование социальных организаций. Поэтому одной из задач психодиагностики является изучение всех форм сознательной дисциплины, а также отклонений от нее — недисциплинированности.

Цели, которые ставит перед собой человек, его мотивы и действия порождаются и определяются окружающим материальным миром, общественной жизнью. Но вместе с тем, действуя на основании общественно обусловленной необходимости, человек имеет и свободу выбора. По своему внутреннему содержанию она выступает как субъективная способность из множества объективных возможностей реализовывать одну, мотивированную его убеждениями, чувством совести, учетом условий конкретной ситуации. Именно они делают человека полностью ответственным за свои действия и поступки. Осуществляемый таким образом выбор основывается на познанной необходимости, на познанных законах развития природы и общества, в чем и заключается его свобода. В соответствии с этим подлинная свобода не исключает активной деятельности индивида в рамках познанной необходимости.

Человек познает не только природу и общество, но и самого себя. Это и позволяет ему господствовать не только над природой, но и над самим собой, над своими чувствами и поступками, контролировать свое поведение. Вместе с тем нельзя представить себе акт выбора как выражение чисто познавательной деятельности человека. В ситуации выбора человек поступает как цельная личность, действия которой несут на себе печать его пси-

хического склада, индивидуальности. Так, Д.Н. Узнадзе (1966) указывал, что выбор всегда согласуется с потребностями личности. Б.М. Теплов (1952) различал две основные стадии акта выбора: 1) «мысленное действие», приводящее к принятию решения, и 2) «фактическое действие», в процессе которого осуществляется принятое решение. В качестве одного из важнейших компонентов выбора он рассматривает борьбу мотивов.

С.Л.Рубинштейн (1946) включает в структуру действия потребности и основанные на них цели действия, предвидение результата, ход самого действия [146, 197]. Таким образом, дисциплинированное поведение является не чем иным, как целенаправленным выбором, нравственно правовым действием. Регулирующими отношениями при этом выступают общественные, деловые отношения между людьми.

Следует различать внутреннюю дисциплину, или самодисциплину, дисциплину из соображений выгоды и дисциплину по принуждению. Дисциплина из соображений выгоды или по принуждению поддерживается внешними санкциями — положительными или отрицательными. При такой дисциплине нормы не становятся внутренними принципами действия индивидов, поэтому она несет в себе возможность различных отклонений в их поведении.

Внутренняя дисциплина предполагает глубокое усвоение членами общества норм, регулирующих поведение людей. При этом основными регуляторами и посредниками социального взаимодействия оказываются высшие образования субъективного мира личности, такие как нравственные представления, убеждения, идеалы. Внутренняя дисциплина поддерживается без внешних санкций и принудительных мер, а подчинение при идеальной сознательности и дисциплинированности участников общей работы напоминает как бы мягкое руководство дирижера.

Дисциплина воплощает принцип взаимопомощи и сотрудничества. В дисциплине школьников должны про-

являться самостоятельность, инициатива, активность личности, должен отражаться ее добровольный характер. Но вместе с тем сознание детей находится в процессе развития и становления. Поэтому ведущая и направляющая роль в организации их поведения, дисциплины продвижения к общественно значимым целям принадлежит педагогам, воспитателям, взрослым.

Добровольность дисциплины заключается не в своеволии («что хочу, то и делаю»), а в том, что она воспринимается учащимися как необходимое условие нормального функционирования коллектива, создается и поддерживается всеми учащимися, а не навязывается им извне. Такой подход к пониманию школьной дисциплины дает возможность широко использовать психолого-педагогическое воздействие на подростка. Процесс воспитания сознательной дисциплины должен быть процессом движения от внешней организации поведения к внутренней, переходом к внутренне осознаваемым целям и мотивам, к убежденности в необходимости именно такого поведения.

Принцип добровольности дисциплины тесно связан с принципом сознательности. Дисциплина, основанная на понимании смысла и значения моральной нормы как регулятора поведения, основы выбора, есть результат нравственного развития ребенка.

Нравственное развитие ребенка представляет собой сложный, двуединый процесс генезиса нравственного сознания и поведения, включающий в себя развитие когнитивных и аффективно-мотивационных структур. При этом нравственное поведение выступает как реальная характеристика, важный показатель уровня нравственного развития. В психологической структуре нравственного поведения вычленяются: мотивы, побуждающие субъект к деятельности; цели — результаты, на достижение которых поведение направлено; средства, с помощью которых поведение осуществляется [12].

Элементарной «клеточкой» поведения является поступок, т.е. единичный акт общественно значимой дея-

тельности. В поступке, в его внутренней структуре, как в фокусе, выступает единство, с одной стороны, субъективных, личностных элементов (потребностей, интересов, целей, которые служат мотивами поступков), с другой — внешних обстоятельств совершения действия, не зависящих от воли поступающего, а также общественно значимых последствий действия. Поступок как акт человеческого поведения — это не просто действие (их совершают и животные), но и сознательное, целенаправленное действие, взятое в неразрывном единстве субъективных побуждений и общественно значимых последствий.

Общеизвестно, что нравственный поступок характеризуется так называемой свободой выбора. Эта особенность нравственного поступка означает, что, совершая его, человек может сделать выбор между двумя альтернативными действиями, которые различаются: 1) по степени его личной заинтересованности в них; 2) по их этической ценности, которая может вступать в противоречие с личной заинтересованностью.

Бессмысленно говорить о нравственности вне связи со свободой. Например, при отсутствии возможности свободы выбора формы поведения нельзя вменить субъекту деятельности моральную ответственность. В то же время неверно говорить о моральной свободе, забывая о моральной ответственности человека за свои поступки и за поступки другого человека. Именно в этой моральной ответственности, в отношении растущего человека к себе и другим людям проявляется осознание, принятие, «присвоение» и реализация нравственной нормы.

Такое отношение включает целый ряд аспектов, часть из которых стала традиционным предметом исследований в отечественной психологии: самооценка, уровень притязаний, оценка в различных видах деятельности и др. В работах В.Н. Мясищева, Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина были заложены теоретические основы изучения отношения ребенка к себе и окружающему миру. Продуктивной парадигмой изучения

морального развития подростка, проявляющегося в нравственном поведении, является деятельностный подход (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). Развивая тезис Л.С. Выготского о социальном характере психики ребенка, отечественные психологи рассматривают нравственное развитие как присвоение подростком моральных норм, их обобщение и превращение во внутренние «моральные инстанции», реализуемые в нравственном поведении. Согласно А.Н. Леонтьеву, усвоение морального требования происходит на уровне значений и на уровне личностных смыслов: знаемая норма становится действенной лишь тогда, когда она входит в контекст ведущей деятельности и приобретает психологически действенный смысл. Поскольку в основе развития сферы значений и сферы личностных смыслов лежат разные психологические причины, познавательный и мотивационный аспекты нравственного развития могут не совпадать, между вербальным и реальным поведением в ситуации нравственного конфликта может наблюдаться разрыв.

Поведенческий компонент, выражающийся в дисциплинированном поведении, складывается в рамках социально ориентированной, социально одобряемой, социально признаваемой деятельности и в процессе общения со сверстниками и взрослыми.

Проблема недисциплинированного поведения школьников решается педагогами каждый день. Нежелание и неумение следовать нормам, выполнять правила поведения являются наиболее очевидными признаками недисциплинированности, трудновоспитуемости, педагогической запущенности учащегося. Неисполнительность или плохое исполнение норм поведения могут обуславливаться различными факторами, но чаще всего педагоги к ним относят такие негативные психологические качества личности учащегося, как импульсивность, упрямство, негативизм, неспособность понять сущность и значение того или иного поручения, задания учителя, своих собственных мотивов и обязанностей. Не всегда признается, что



недисциплинированное поведение провоцируется неправильными действиями взрослых: родителей, педагогов, проявляющих непоследовательность в требованиях, злоупотребляющих своими возможностями применять санкции наказания и поощрения школьников. Психолого-педагогические наблюдения позволяют сделать вывод о том, что учителя, воспитатели, широко применяющие поощрения, наказания, ситуацию соревнования и другие методы внешнего стимулирования, добиваются исполнения учащимися тех или иных правил, норм поведения. Однако при этом далеко не всегда ставится и решается как специальная педагогическая задача — воспитание у школьников желаний, способности и готовности к точному, своевременному, сознательному и творческому исполнению общественных требований и собственных решений. В арсенале педагогов, как правило, отсутствуют специальные методики целенаправленного формирования и оценки этих важных качеств личности, лежащих в основе дисциплинированности, общей культуры поведения.

В то же время педагогически запущенный учащийся, склонный к нарушению дисциплины, нередко крайне нуждается в том, чтобы ему квалифицированно помогли преодолеть собственную невнимательность, отвлекаемость, несобранность, мнительность, тревожность, неспособность довести начатое дело до конца и даже укоренившиеся упрямство и негативизм. И при организации деятельности и общения учащихся, при выявлении и коррекции объективных детерминант поведения учащихся учитель, воспитатель должен уметь отделить проявления возрастных особенностей от случаев собственно отклоняющегося поведения, пренебрежения социальными эталонами. Ошибки, допускаемые в этом плане педагогами, как правило, вызывают различного рода конфликты, сопротивление со стороны учеников. Потому так актуальны для школьной практики исследования психологических характеристик недисциплинированного поведения и типологии социальных ситуаций, порождающих отклонения в поведении трудных подростков.

В психологической литературе встречается мнение о том, что говорить о девиантной личности неправомерно, так как не существуют такие личностные особенности, которые отличают «преступника» от «нормопослушного» гражданина. Утверждается, что поведение человека определяется в основном ситуацией, а не личными качествами. Однако множество экспериментальных исследований выявили различия, которые лежат в сфере отношений личности к действительности, в сфере ее социальных установок и ценностей, а также характерологических особенностей (М.М. Коченов, С.Б. Кудрявцев, А.Р. Ратинов, Ю.А. Клейберг, А.А. Реан и др.).

Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что основные психологические параметры девиантной личности условно делятся на две группы: социально-психологические и индивидуально-личностные особенности. Социально-психологические особенности личности характеризуют поведение подростка в ситуациях взаимодействия в группе. К ним относят готовность к общению, к включению в совместную деятельность, которые проявляются в социометрическом статусе школьника, его коммуникативных, организаторских склонностях, уровне эмпатии, в зависимости от пола, возраста и социального положения и т.п. Например, проведены психолого-педагогические диссертационные исследования: И.К. Киямов (2000) — «Ценностные детерминанты атрибуции в ситуациях межличностного взаимодействия», М.В. Шайкова (1995) — «Девиантное поведение личности несовершеннолетних женского пола и пути его коррекции», И.И. Шурыгина (1999) — «Влияние социального статуса семьи подростков на их отношение к различным формам девиантного поведения», И.Г. Балашова (1999) — «Изменение социометрического статуса подростков в процессе социализации в учебной группе», Н.У. Заиченко (2001) — «Конфликтные характеристики межличностных отношений и конфликты между детьми и взрослыми», Е.В. Саенко (1998) — «Социально-психологические проблемы девиантного поведения под-

ростков старшего возраста», В.И. Тарасов (1998) — «Развитие позитивной системы субъективных отношений у подростков с девиантным поведением», И.В. Кондратьева (1999) — «Психологические особенности формирования элементов ненасильственного взаимодействия у детей дошкольного возраста», В.П. Кузьмина (1999) — «Формирование эмпатии у младших школьников к сверстникам в зависимости от детско-родительских отношений» и многие другие.

При исследовании индивидуально-личностных особенностей недисциплинированных школьников особое внимание уделяется изучению самооценки, локуса контроля, проявлений определенных типов акцентуаций характера, особенностей мотивационной и познавательной сферы и т.п. Примером могут служить психолого-педагогические исследования: С.В. Бармин (1999) — «Формирование высоконравственных потребностей как важный аспект нормализации «трудного детства» (по В.Н.Мясищеву)», Б. Дембеле (1994) — «Интеллектуальные причины неуспеваемости младших школьников», В.В. Ручкин (1997) — «О некоторых механизмах агрессии у подростков-правонарушителей», Н.И. Швецова (2000) — «Развитие самосознания у подростков с девиантным поведением», Ю.А. Васильева (1995) — «Особенности смысловой сферы личности у лиц с нарушениями социальной регуляции поведения» и многие другие.

Особое направление психолого-педагогических исследований, приобретающих все большую актуальность в настоящее время, ставит задачу выявления влияния, взаимосвязи между условно выделенными личностными характеристиками поведения и деятельности школьников. Например, исследования М.Е. Шмураковой (2001) — «Взаимосвязь осознания и переживания младшими подростками межличностных отношений в классе с их индивидуальными характеристиками», З.А. Алиева (2001) — «Взаимосвязь направленности личности и межличностных отношений старшеклассников», М.А. Ды-

гун (1998) — «Влияние межличностного взаимодействия в учебных группах на социальные установки личности в юношеском возрасте», Н.А. Хаймовская (1998) — «Зависимость между характером взаимодействия и особенностями привязанности ребенка к взрослому» и др.

Попытки осуществить типологию личности трудных подростков многократно предпринимались в отечественной и зарубежной психологии. При этом одни исследователи полагают необходимым базироваться на психофизиологических различиях детей, другие берут за основу особенности их психосоциального развития. Так, например, выделяют группы подростков, где к первой относятся дети с психопатическими чертами характера; ко второй — с задержками умственного развития и, наконец, к третьей — подростки, не имеющие патологических отклонений, но неправильно воспитанные, безнадзорные, что породило упрямство, вседозволенность, а в результате агрессивность и другие формы отклонений (В.С.Братусь, 1988).

В свое время П.Г. Вольский (1978), пытаясь классифицировать трудных подростков, исходил из мотивации их поведения. Он выделял: а) подростков, активно стремящихся удовлетворить элементарные и низменные потребности; б) слабовольных детей, поддающихся внушаемости, подстрекательству; в) подростков, действующих под влиянием истерии и др.

И.А. Невский (1981) ввел следующие различия в понятие «трудный подросток», подростки: а) с педагогической запущенностью; б) с социальной запущенностью (нравственно испорченных); в) с крайней социальной запущенностью.

Развивая эту классификацию, С.А. Беличева (1993) в первую группу сводит глубоко педагогически запущенных подростков. Отмечает, что их суждения примитивны, поверхностны, процессы внимания, запоминания ослаблены. Этим детей отличает бравада антисоциальными поступками. Вторая группа характеризуется аффективными нарушениями — подростки раздражитель-

ны, гневливы, в аффекте злобны. У многих появляются истероидные формы поведения. К третьей группе относятся дети развязные, неуживчивые, конфликтные. Их мышление инертно, ассоциации бедны, они трудно сходятся со сверстниками.

Для нашей работы особое значение имеет выделение понятия «педагогически-запущенных подростков», в котором недисциплинированность рассматривается как результат педагогических ошибок и возможная предпосылка правонарушений несовершеннолетних (В.Г.Баженков, 1990).

Традиционно результаты диагностики особенностей поведения трудных подростков рассматриваются как основания для выделения следующих групп:

1. Первую группу составляют психически неустойчивые подростки, которые по физическому и половому развитию отставали от сверстников. У таких подростков преобладала незрелость эмоционально-волевой сферы: наблюдались повышенная внушаемость, неустойчивость интересов, безответственность, поверхностность эмоций, невозможность тормозить желания. В школе такие учащиеся паясничали, демонстративно не подчинялись, прогуливали учебные занятия и внеурочные мероприятия.
2. Вторую группу трудных подростков составляли школьники с ускоренным половым развитием и с повышенной аффективностью, возбудимостью, агрессивностью. Их реакции оппозиции (протеста) возникали чаще на запрет со стороны педагогов и родителей. В семьях таких подростков обычно процветал культ авторитарности и деспотизма.
3. В третьей группе подростков школьная дезадаптация выступала более явно. Преобладала расторможенность влечений (сексуальность, бродяжничество, употребление алкоголя). Родители таких подростков, как правило, вели асоциальный образ жизни (Я. И. Гишинский, 1992).

Изучение Я.И. Гилинским подростков 11–14 лет с асоциальным поведением и злоупотреблением спиртными напитками показало, что большинство из них жили в конфликтной семейной ситуации. 76% родителей систематически злоупотребляли алкоголем. Полная безнадзорность со стороны родителей, низкий морально-этический уровень семьи, частые скандалы и драки в семье — вот атмосфера, в которой воспитывался подросток. Воспитательные воздействия сводились к физическому наказанию, что вызывало реакции протеста у подростков в форме ухода из дома и бродяжничества [55, 55].

В своем исследовании мы рассматриваем отклонения поведения, которые имели непатологический характер, а появились вследствие педагогической запущенности на фоне неблагоприятной микросоциальной среды. Недисциплинированные формы поведения носят характер переходящих, ситуационных реакций протеста, отказа, имитации, компенсации, эмансипации, увлечения, группирования и др. Это вызывающий тон, грубость, неповиновение, желание досадить, уход из дома из-за обиды, оскорбленное самолюбие, конфликтные переживания. В отличие от патологических реакций вышеперечисленные формы поведения психологически понятны, четко направлены против определенных лиц, сами проявления характерологических реакций кратковременны и неустойчивы. Нет патологии темперамента, влечений, соматовегетативных расстройств. Сохранена социальная адаптация подростка. Среди недисциплинированных подростков мы особо выделяем конфликтных, обидчивых, мстительных, враждебных, агрессивных, преднамеренно нарушающих школьные нормы поведения.

Современное понимание проблемы педагогической запущенности школьников отличает то, что в его основе авторы осознанно или неосознанно исходят из общего теоретического положения, которое утверждал А.С.Макаренко — «именно отношения составляют истинный объект нашей педагогической работы» [103]. Потеря этого объекта как цели обучения и воспитания учащихся в

школьной действительности, по нашему убеждению, приводит к деформации системы отношений подростка, которая реально проявляется в их неуспеваемости, недисциплинированности, низкой общественной активности, изоляции в социально значимой деятельности и общении. Уточнение понятия «педагогическая запущенность» привело к изменению критериев его определения. Наряду с поведенческими характеристиками стали изучаться отношения школьника, которые являются неизменным компонентом в психологической структуре сознательной деятельности личности. Это явилось новым шагом в развитии проблемы психолого-педагогической коррекции поведения педагогически запущенных школьников.

Анализ отношений педагогически запущенных школьников позволил выявить некоторые их особенности: негативное отношение к учению (Л.М. Зюбин, И.А. Невский), неподготовленность к общению (А.С. Белкин, А.Ф. Никитин), искажения нравственного аспекта отношений (С.А. Расчетина).

Понимая педагогическую запущенность как нарушение системы отношений личности в результате рассогласования педагогических воздействий, их неумелой инструментовки, малого социально-правового опыта подростка, о степени педагогической запущенности школьника мы судили по уровню осознанности и частоте дезорганизующих действий, нарушающих личные права и обязанности, провоцирующих ситуации риска в совместной деятельности; по направленности позиции личности воспитанника как субъекта отношений и возможности развития у него системы нравственных отношений.

Изучение нарушений школьной дисциплины, граничащих с правонарушениями, показало, что педагогическая запущенность не сдерживает подростка от проступков, а наоборот способствует накоплению опыта девиантного поведения, которое приобретает все больше особенности поведения предпреступного. Во всех проступках, прежде всего, проявляются нарушения нравствен-



ных отношений подростка к труду, людям и себе, искаженные представления об истинном объекте своих отношений.

Взаимосвязь педагогической запущенности и правонарушений школьников позволяет рассматривать коррекцию девиантного поведения в качестве одного из психолого-педагогических средств профилактики правонарушений школьников.

Успех коррекции девиантного поведения зависит от того, насколько идея гуманизации школьной среды воспитания обуславливает педагогическую логику коррекции девиантного поведения школьников в целостном воспитательно-образовательном процессе, а главное — это опора на внешние и внутренние психологические механизмы личностного развития. Только в этом случае педагогическая логика коррекции девиантного поведения сможет учесть не только внешние социально-педагогические условия жизнедеятельности школьника, но и внутренние психологические механизмы формирования личности в школьном возрасте.

## **ГЛАВА 2. Психологические механизмы — сущность, особенности, психолого- педагогические условия функционирования**

### **2.1. Понятие «психологический механизм» в современных исследованиях личностного развития школьника**

В последнее десятилетие активизировалось исследование психологических механизмов развития личности, ее формирования и регуляции жизнедеятельности. Особое значение имеет анализ результатов исследований психологических механизмов повышения уровня активности общения (Т.В. Волошина, 1996), решения проблемных ситуаций (Г.Б. Морозова, 1996), формирования образа жизни (Б.А. Класов, 1996), возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности (О.М. Краснорядцева, 1996), возникновения предвосхищающих эмоций (А.Ж. Усипбаева, 1996), формирования готовности человека к деятельности (Р.Д. Санжаева, 1997), формирования межличностных отношений в диаде «учитель-ученик» (Л.М. Колпакова, 1997), социализации — индивидуализации в онтогенезе (Е.Б. Весна, 1998), волевой регуляции (В.А. Иванников, 1998), самоуправления деятельностью (Н.А. Вагапова, 1998), оптимизации коммуникативного процесса (И.А. Яськова, 1998), развития нравственного сознания личности (Л.Н. Антилогова, 1999), регуляции нравственных аспектов деятельности младших школьников (Е.Е. Соловцева, 1999), диалогизации педагогического общения (М.В. Носков, 1999), регуляции жизнедеятельности человека (А.С. Шаров, 2000), отчуждения ребенка от учебного процесса (Е.Ю. Федоренко, 2000) и др. Анализ показал, что в психологии

существуют различные трактовки понятия «психологический механизм».

Понятие «механизм» пришло в психологию из психофизиологии, в которой оно наряду с понятиями реакция, процесс использовалось как основное. Например, А.Ф. Лазурский считал механизмом преодоления препятствий волевое усилие как особый психофизиологический процесс, связанный с реакцией личности на ситуацию вне и внутри е□.

Для методологического обоснования понятия «психологический механизм» авторы современных исследований используют положение о том, что С.Л. Рубинштейн под «механизмом» понимал процесс осознания переживания человеком его отношения к чему-то, что является для него очень значимым (С.Л. Рубинштейн, 1989). Другая точка зрения исходит из понимания механизма как «некоторого более элементарного уровня анализа, к которому не сводима специфика более высокого уровня, но который способен выполнять функцию средства» (В.С. Агеев, 1990). Нередко механизм трактуется как «некий способ аналогового моделирования субъектом ...объекта ..., включающего целостность открытой и латентной деятельности» (А.П. Сопиков, 1977).

На наш взгляд, разные подходы к определению механизмов могут быть систематизированы в двух основных вариантах, которые охватывают практически все известные трактовки содержания исследований психологических механизмов. Мы считаем возможным один из вариантов условно назвать «деятельностный», так как определение содержания и структуры психологического механизма, программы его изучения осуществляется на основе выявления факторов, влияющих на успешность (результативность) и способы (особенности) выполнения человеком деятельности. Основными методами исследования представляются объективные тесты, психологический эксперимент и социометрические опросы.

Другой вариант подхода к исследованию психологических механизмов мы условно назвали «личностным».

Определение содержания и структуры психологических механизмов осуществляется на основе изучения и описания особенностей личности, ее поведения и деятельности в тех или иных ситуациях, а также сведений, сообщаемых испытуемым о себе в различных опросниках и анкетах.

Внутри каждого из этих вариантов выделяются группы достаточно однородных, близких друг другу психологических механизмов. При первом подходе исследования сосредоточиваются на определении специфики психологических механизмов организации, моделирования, проектирования и управления деятельностью и общением личности, а при другом — психологических механизмов формирования личностных особенностей человека.

В то же время построение некоторых из конкретных психологических механизмов трудно отнести к одному из вариантов. Например, диссертационное исследование психологических механизмов формирования межличностных отношений в диаде «учитель-ученик» в условиях педагогической деятельности (Л.М. Колпакова, 1997) строилось на предположении, «что существенное влияние на механизмы формирования межличностных отношений оказывают индивидуально-психологические (тревожность, эмоциональная неустойчивость, интроверсия, локус контроля, интеллект), социально-демографические (пол, возраст, стаж), функционально-ролевые и статусные факторы» [83, 3]. Потому при обосновании и апробации механизмов формирования эмоционально-оценочной стороны межличностных отношений в диаде «учитель-ученик» автор использовал рядоположено принципиально различные группы методов: «L» — данные и «Q» — данные в рамках личностного подхода, а также «T» — данные в рамках деятельностного подхода.

Изучение механизма формирования межличностных отношений в отечественной психологии осуществляется в трех аспектах: социологическом, социально-психологическом и психологическом. С позиции социально-психологического подхода проблема формирования механиз-

мов межличностных отношений выявляется в условиях непосредственного контакта между людьми и рассматривается в контексте трех базисных сторон общения — коммуникативной, интерактивной и перцептивной (Г.М. Андреева, 1980).

В зависимости от аспекта исследования содержание понятия механизма трактуется по-разному. Во-первых, как процесс воздействия, приводимый в движение путем включения вербальной и невербальной систем с целью установления связи для передачи информации, которая необходима для совместной деятельности (А.А. Брудный, 1977; А.А. Леонтьев, 1979; В.М. Соковнин, 1974; Р.А. Ибрагимов, 1968; Н.Н. Богомолова, 1978 и др.). Во-вторых, представление о механизме взаимодействия раскрывается через анализ психологического «вклада» участников взаимодействия, «обмена действиями», то есть через взаимовлияние (Г.М. Андреева, 1980; Б.Ф. Ломов, 1976; Л.Г. Дикая, Н.Б. Шкопоров, О.Б. Аллахвердова, 1985). Наконец, исследователи перцептивного аспекта общения рассматривают механизм как способ функционального обеспечения познания людьми друг друга, и выделяются следующие механизмы: идентификация, эмпатия, рефлексия, стереотипизация, каузальная атрибуция (А.А. Бодалев, 1965; В.А. Ивасишин, 1987; Л.А. Петровская, 1989; В.С. Агеев, 1989; Н.Д. Творогова, 1992 и др.).

Концептуальными являются положения теории Р.Х. Шакурова (1995), который под механизмом понимает динамическую систему элементов, взаимодействие которых дает определенный результат. В качестве такой системы элементов выступают, прежде всего, потребности и их проявления — ожидания и установки, переживания, эмоциональные реакции и состояния, которые возникают у человека в результате восприятия, интерпретации и оценки значимости для себя поведения партнера в определенной ситуации.

Разработанный Р.Х. Шакуровым генетический подход предполагает, что в основе формирования отноше-

ний между людьми лежит система механизмов, характеризующих процесс удовлетворения потребностей.

Возникающие при этом эмоциональные переживания придают качественное своеобразие отношениям личности к деятельности, к людям, к себе и т.п. В качестве важнейшей выделяется аффилиативная потребность, то есть потребность в духовно-психологическом, эмоциональном единстве с людьми — в любви, нежности, в приятии, уважении, признании, доброжелательном внимании, симпатии и др.

При этом не существует прямой связи между потребностью и отношением к ее предмету, формирование отношений опосредовано ситуационными переменными, характером соотношения постоянно меняющихся внутренних и внешних условий.

По концепции Р.Х. Шакурова, трансформация потребностей в эмоциональные отношения происходит по схеме: потребность → ситуация → механизм → отношение. В результате удастся перевести общие теоретические рассуждения о потребностной природе межличностных отношений на операциональный уровень, позволяющий исследовать конкретные механизмы формирования человеческих отношений разных модальностей (симпатии, привязанности, чувства родства, уважения и доверия, половой и неполовой любви и др.).

Предложенная для исследования номенклатура основных психологических механизмов дает возможность понять и изучить генезис различных форм эмоциональных отношений. Созданы предпосылки для перехода от исследования генезиса отношений к исследованию генезиса психологических механизмов их формирования. Что, видимо, может составить проблему дальнейшего перспективного исследования психологических механизмов.

Таким образом, между рассмотренными выше вариантами подходов к определению психологических механизмов нет жестких границ, которые отсутствуют и по отношению к выбору методов психологической диагностики. Однако знание о специфике определения психоло-

гических механизмов в разных вариантах поможет адекватно предмету исследования сформулировать гипотезу и задачи, а также построить программу эксперимента.

Если исследователь остается строго в рамках одного варианта построения психологического механизма, то программа исследования приобретает одноплановость в лучшем смысле этого слова, то есть имеет одну ясную цель и группу методов или из варианта деятельностного подхода, или личностного.

Примером четко проведенного исследования психологического механизма в рамках выделенного нами первого деятельностного варианта является диссертационная работа Н.А. Вагаповой «Структурные особенности психологического механизма самоуправления деятельностью (на примере учебной и профессиональной деятельности)» (1998).

Автор исходила из содержания категории «деятельность» в различных взаимосвязях с общефилософскими и психологическими категориями «активность», «поведение», «субъект», «процесс», «мотив», «цель», «действие» и т.д. В качестве базового принято ее определение как одной из форм активности человека, которая направлена на создание предмета (материального или идеального) и в которой выражается и развивается психика (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

В соответствии с предметом исследования — структурных особенностей психологического механизма, обозначена позиция, с которой рассмотрен один из наиболее значимых аспектов деятельности — структурный. В данном исследовании структура деятельности понимается как система действий (операций), предложенная в системно-динамической концепции деятельности Р.Х. Шакурова. В целостной структуре деятельности автор выделяет четыре основные фазы ее развития: ориентирование, программирование, исполнение программы и коррекция результатов.

В каждой из этих фаз рассмотрено осуществление саморегуляции и самоуправления деятельностью, соотно-



шение и различия этих процессов. Основное различие двух процессов видят либо в том, что саморегуляция включается в процесс адаптации человека к среде, а самоуправление — в процесс «приспособления среды к человеку» (В.Е. Ключко), либо в том, что самоуправление включает не только регуляцию субъектом своей активности, но и образование им цели этой активности (Н.М. Пейсахов).

Проведенный анализ позволил Н.А. Вагаповой дать определение: «Психический процесс, включающий в свой контур саморегуляцию и целеполагание, осуществляемое самим субъектом, обозначается как самоуправление. Таким образом, самоуправление — это процесс, охватывающий личность в целом и проявляющийся в разных формах ее активности» [41,5]. Модель самоуправления, представляющая компонентный состав структуры процесса, рассматривалась в качестве описания психологического механизма самоуправления.

Исходя из того, что в разных видах деятельности личности этот механизм принимает конкретную форму, вариацию, модус, в теоретическом плане рассматривается одно из ключевых понятий исследования — операциональный психологический механизм деятельности. При этом полагается, что такие механизмы имеют единую основу, идентичную компонентной основе системы самоуправления личности, представленной в модели самоуправления Н.М. Пейсахова, включающей восемь звеньев: 1) анализ противоречий или ориентировка в ситуации, 2) прогнозирование, 3) целеполагание, 4) планирование, 5) критерии оценки, 6) принятие решений, 7) самоконтроль, 8) коррекция. Однако, в каждом виде деятельности у личности формируется механизм самоуправления, несколько отличающийся от тех, что имеют место в других. Они могут быть названы операциональными психологическими механизмами деятельности (такие же механизмы могут иметь место и в других формах активности). Отличия их друг от друга будут проявляться не в компонентном составе, а в относительной значи-

мости тех или иных компонентов структуры, в особенностях взаимодействия между ними, а также в специфике их взаимосвязи с внешними и внутренними факторами. Логическая последовательность программы исследования ограничена исследованием модусов самоуправления.

Кроме операционального аспекта при выявлении психологического механизма деятельности рассматривается их процессуальный аспект. Е.Б.Весна [45] утверждает, что отдельно можно выделить процессуальные механизмы социализации, которые отвечают на вопрос, как именно происходит интимизация социальной нормы.

Социализация и индивидуализация рассматриваются как два равноправные, равноценные по степени действия, но разные по направленности взаимообусловленные процессуальные явления. Каждый имеет свою специфику, которая отражается в структуре, механизмах и результирующих эффектах. В то же время их отличают совместные межпроцессуальные и интегративные характеристики, являющиеся результатом целостного процесса социализации — индивидуализации.

Традиционно особое внимание при анализе процесса социализации отводится механизму идентификации (Р. Асаджиоли, А. Бандура, Г. Гибш, К. Роджерс, Дж. Тернер, Т. Тэддфел, М. Форверг, З. Фрейд, Э. Эриксон, С.А. Беличева, И.С. Кон, Р.Л. Кричевский, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, Н.Н. Обозов, В.Б. Ольшанский, Б.Д. Парыгин, В.А. Петровский, В.А. Ядов и др.). Его называют ведущим, основным и даже единственным механизмом социализации. Проведенный анализ позволяет прийти к следующим теоретическим заключениям относительно данного механизма.

Идентификация является важнейшим условием социального развития человека. Механизм идентификации обеспечивает необходимый уровень и характер мотивации для овладения личностью нормами. Он является пусковым механизмом для процесса научения, в результате которого личность овладевает нормами общества. В

основе его лежит осознанный или неосознанный выбор личностью определенной позиции. Многочисленные исследования разных авторов показывают, что этот выбор может быть не только осознанным или неосознанным, но и вынужденным или добровольным.

Большую часть выделяемых психологических механизмов социализации можно описать как варианты идентификации личности: неосознанная добровольная идентификация с большинством — конформность; с отдельным человеком — подражание; осознанная вынужденная идентификация — подчинение; отказ от идентификации — психологические защиты; осознанная добровольная идентификация — рефлексия, самоопределение и т.д.

Сущностью идентификации является выбор социального типа (нормативного веера), на который личность будет ориентироваться при овладении новыми видами деятельности, система эталонов, в соответствии с которой будет проходить научение. Поэтому вторая группа механизмов социализации должна представлять собой собственно механизмы научения.

Как правило, в связи с научением упоминается механизм обусловливания. Характер, особенности, закономерности развития обусловливания изучаются активно как в зарубежной, так и в отечественной психологии (А. Бандура, Д.Е. Райнер, К. Роджерс, Б.Ф. Скиннер, Д. Уотсон, В.М. Бехтерев, И.П. Павлов, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.В. Симонов, В.К. Вилюнас). Исследования показали, что на определенной стадии развития личность переходит от внешнего обусловливания к самообусловливанию. Важную роль начинают играть абстрактные эталоны, «Я-концепция», направленность (система убеждений, ценностей, интересов личности) и потребность в их поддержании, удовлетворение которой обусловливает то или иное поведение личности.

Развитие личности, таким образом, представляет собой процесс самосовершенствования, выстраивания своей личности относительно норм, принятых человеком

как эталон в процессе самоотождествления (идентификации).

Изучение процессуальных механизмов социализации показало, что в целом социализация предстает как процесс включения социальных норм в субъективное поле личности, где неосознанное следование нормам сменяется репрезентацией-объективацией (актуализацией социальных значений), а затем интимизацией — интериоризацией, или включением социального знания в систему индивидуальных смыслов личности, достраиванием его чувственного компонента (А.Н. Леонтьев).

Индивидуализация мало изучена, относительно механизмов индивидуализации нет единого мнения. Как правило, среди механизмов индивидуализации называют отчуждение (обособление, внесуществование, интроверсирование), т.е. те механизмы, которые защищают автономность личности от внешнего влияния, воздействия социума, поглощения им (Р. Ассаджиоли, П. Блос, Д. Винни-Котт, Г. Гунтрип, А. Камю, А. Мартин, Ж. Пиаже, Ж. Рубинс, З. Фрейд, Э. Фромм, М. Хайдеггер, К. Хорни, К. Ясперс).

В отечественной психологии обособление рассматривается как один из важнейших механизмов личностного развития, символизирующий становление ее как социально ответственного субъекта, осознанно реализующего свою самостоятельную позицию (И.С. Кон, В.С. Мухина, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн). Утверждая общественную сущность человека, отечественные психологи трактуют обособление как механизм, обеспечивающий полноценное раскрытие данной сущности. Такой подход опирается на идею дополнительности процесса индивидуализации по отношению к социализации. Таким образом, отечественная психология понимает обособление как не имеющий самостоятельной аксиологической значимости дополнительный процесс, который связан с развитием личности как субъекта, переходом ее от бессознательной идентификации к самоопределению.

Е.Б.Весна отмечает, что исследование способности человека выйти за рамки норм, обособиться от них можно рассматривать как изучение условия продуктивности креативной личности. Также указывается на отчуждение от привычного как условие творческого переосмысления мира. Поэтому, утверждает автор, вслед за механизмом обособления должны подключиться механизмы творчества.

Говоря теперь о механизмах творчества, прежде всего называют механизм анализа через синтез, затем механизм интуитивации и механизм метафорообразования.

Характер и содержание социализации и индивидуализации, а также целостного процесса социализации-индивидуализации растущего человека качественно меняется под влиянием его развития как субъекта.

Разработка А.С. Шаровым [190] концептуальных основ системы психологических механизмов регуляции жизнедеятельности человека раскрыла систему факторов регуляции жизнедеятельности человека, которая включает в себя три подсистемы: ценностно-смысловую, активности и рефлексии, а также три уровня регуляции: операционный (регуляция поступков, поведения в конкретной ситуации и с учетом внешних и внутренних факторов); тактический (постановка целей, планирование собственной деятельности с учетом конкретных условий жизнедеятельности); стратегический (ориентация на дальнюю временную перспективу и принятые человеком ценности).

Регуляция осуществляется посредством системы психологических механизмов, для понимания которых важны три момента. Первый — концептуальной основой систематизации психологических механизмов регуляции жизнедеятельности выступает структура регуляции. Вторым — это то, что психологический механизм может включать в себя другие механизмы, а сам, в свою очередь, входить в какой-либо более общий психологический механизм. В этом случае все психологические механизмы, но в разной степени, несут в себе особенности

механизма интериоризации как «механизма механизмов». Третий — каждый психологический механизм включает в себя, опять же в различной мере и соотношении, процессы дифференциации и интеграции, т.к. они являются базовыми для развития и становления человека в культуре. Таким образом, в наиболее полном и развернутом виде психологические механизмы структурируются по уровням регуляции (операционный, тактический, стратегический) и включают в себя основные подсистемы регуляции (ценностно-смысловую, активности и рефлексии). Для обеспечения выполнения определенных регулятивных функций степень активизации подсистем психологического механизма неодинакова [190, 4–5].

Таким образом, система ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности включает в себя ценности различных уровней детерминации жизни (ценности существования, взаимодействия и организации жизни), которая формируется в подростковом и юношеском возрастах. Типология ценностных механизмов регуляции жизнедеятельности зависит от половозрастных и социально-психологических особенностей группы принадлежности.

А.С.Шаров, опираясь на концептуальные основы понимания психологических механизмов регуляции жизнедеятельности, разработал теоретические положения для понимания ценностно-смысловой сферы как единого и системного образования, которое реализуется посредством психологических механизмов дифференциации и интеграции. Частным проявлением этих механизмов выступает система ценностной ориентации, которая и является психологическим механизмом регуляции жизнедеятельности.

Близким к данному исследованию А.С.Шарова является работа И.К.Киямова «Ценностные детерминанты атрибуции в ситуациях межличностного взаимодействия» (Казань, 2000). И.К.Киямов опирается на разработанные концептуальные основы теории психологической

сущности человека как саморегулируемой системы. Психологические механизмы регуляции жизнедеятельности реализует в создании программ психокоррекции и профилактики, диагностики и консультативной работы. Автор утверждает, что структурно-динамическая модель регуляции человеком процессов своей жизнедеятельности включает в себя три подсистемы: ценностно-смысловую (мотивы, смыслы и ценности); активности (когнитивной, конативной и аффективной) и рефлексивную (метарефлексия, системная рефлексия и предметная), а также три уровня регуляции: стратегический, тактический и операционный. Эта модель разработана автором графически.

В определение понятия психологического механизма И.К.Киямов включает систему средств: «Психологический механизм — это постоянно действующая или ситуативно возникающая целостная психологическая система» [79]. В соответствии со структурой регуляции разработана классификация психологических механизмов регуляции жизнедеятельности, среди которых И.К. Киямов, так же, как и А.С. Шаров, особо выделяет механизмы дифференциации и интеграции.

«Единство между мотивами, смыслами и ценностями определяется тем, что они выполняют детерминирующую и регулирующую функции в жизнедеятельности человека, а различие — контекстом (хронотоп) и преобладающим источником активности. В системно-структурной организации ценностно-смысловой сферы и регуляции ярко проявляются две тенденции — дифференциация и интеграция» Их целостная психологическая организация обеспечивает выполнение регулятивных функций [79].

Понятие «психологический механизм» используется, прежде всего, описательно, как указание на нечто сложное. В возникновении понятия «психологический механизм» можно указать три момента.

Первый: психология как наука развивается преимущественно в естественнонаучной парадигме. Здесь самое



главное — объяснить, почему что-то происходит, вследствие каких причин. Второй, связан с идеей регуляции, которая также появилась в физиологии (И.М. Сеченов, 1953). Для реализации и раскрытия этой идеи необходимо рассматривать динамику психических процессов. Вот поэтому в отечественной психологии довольно популярно понятие «психический процесс» (С.Л. Рубинштейн, 1976; А.В. Брушлинский, 1979). И, естественно, потребовалось понятие «механизм», как то, что объединяет элементы психологического явления в некое целое и описывает особенности его функционирования. Третий момент связан с развитием идей системно-структурного подхода в психологии. По отношению к структуре регуляции «функциональный орган — это конкретная целостная конфигурация (архитектура), состоящая из определенных компонентов структуры регуляции и обеспечивающая выполнение тех или иных регулятивных функций» [79, 26-27]. Функциональные органы возникают под влиянием конкретной ситуации и исчезают, если в них уже нет необходимости. Но есть и постоянно действующие функциональные органы, устойчиво существующие в психике человека. В этом случае функциональный орган не только выполняет функцию психологического механизма, но и является им по сути.

В итоге И.К.Киямов дает следующее определение психологического механизма — «это постояннодействующая или ситуативно возникающая целостная психологическая система средств, которая обеспечивает выполнение тех или иных регулятивных функций и включает в себя основные подсистемы регуляции» [79, 27].

Подводя итог анализу психологических механизмов, автор отмечает три момента. Первый: концептуальной основой систематизации психологических механизмов регуляции жизнедеятельности выступает структура регуляции. Второй — это то, что, независимо от уровня анализа или аспекта (стороны), психологический механизм может включать в себя другие механизмы, а сам в свою очередь включен в какой-либо более общий психо-

логический механизм. В этом случае все психологические механизмы, но в разной степени, несут в себе особенности механизма интериоризации как «механизма механизмов». Третий: каждый психологический механизм включает в себя, опять же в различной мере и соотношении, процессы дифференциации и интеграции, т.к. они являются базовыми для развития и становления человека в культуре.

В наиболее полном и развернутом виде психологические механизмы структурируются по уровням регуляции (операционный, тактический, стратегический) и включают в себя основные подсистемы регуляции (ценностно-смысловая, активности и рефлексии). Для обеспечения выполнения определенных регулятивных функций степень активизации различных элементов психологического механизма не одинакова.

Есть еще одна проблема — генезис психологических механизмов. Генетически исходный и базовый механизм интериоризации задает в той или иной мере ориентир для понимания и исследования других психологических механизмов. Эта мысль в разнообразной форме встречается в работах отечественных и зарубежных философов (Н.А.Бердяев, 1994; В.С.Библер, 1991; М. Бубер, 1993; С.Л. Франк, 1990; М. Хайдеггер, 1993), филологов (М.М. Бахтин, 1979) и психологов (СЛ. Рубинштейн, 1957; В.А. Брушлинский, 1979). В современных исследованиях психологических механизмов: эмоциональных механизмов нравственного формирования личности (Н.А. Корниенко, 1993); мотивационных механизмов формирования и развития специальных (педагогических) способностей (И.В. Архипова, 1995); психологических механизмов формирования умения выделять концепт текста (О.В. Соболева, 1994); решения проблемных ситуаций (Г.Б. Морозова, 1994); адаптации студентов к учебной деятельности (М.С. Яницкий, 1995); косвенного внушения в деятельности учителя (С.В. Тимофеев, 1995); формирования образа жизни личности (Б.А. Класов, 1996); возникновения предвосхищающих эмоций (А.С. Усипбаева, 1996);

межличностного общения (А.А. Карелин, 1996); возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности (О.М. Краснорядцева, 1996); коммуникации в условиях межпрофессионального взаимодействия (Г.П. Куликов, 1997); развития профессиональной памяти (В.И. Зуев, 1998); оптимизации коммуникативного процесса (И.А. Яськова, 1998); формирования мотивационной готовности к учебно-познавательной деятельности (А.Г. Александров, 1999); регуляции нравственных аспектов деятельности младшего подростка (Е.Е. Соловцова, 1999); социально-психологических механизмов формирования организационной культуры (В.Н. Воронин, 1999) и формирования представлений о местной власти (В.И. Кибальник, 2000), а также защитных механизмов личности (М.В. Юркова, 2000; Л.Д. Демина, 2000); психологических механизмов управления (С.Г. Абрамова, 2002) и др. При всем многообразии и разноплановости предметов исследований общим является то, что сосредоточены они на четко ограниченном этапе и на типичной ситуации возрастного развития личности.

Решение проблемы генезиса психологического механизма не входило в задачи названных исследований. Например, безотносительно данной проблемы в докторском исследовании «Психологических механизмов развития нравственного сознания личности» (Л.Н. Антилогова, 1999) установлено, что нравственное сознание является интегративным личностным образованием, включающим в себя эмоционально-чувственную, рациональную и волевую сферы. Проявление нравственного сознания личности осуществляется в деятельности, поведении человека и его отношениях с другими людьми через комплекс взаимосвязанных компонентов: нравственных способностей, нравственных потребностей, нравственных качеств личности, а также посредством мотивов, целей, средств их достижения.

Как сложное динамическое образование нравственное сознание может быть представлено двумя подструктурами: подструктурой свойств и характеристик и подструк-

турой функций. Первая подструктура включает в себя ядерную часть (нравственные убеждения, нравственные ценности — базовые структурные элементы) и содержательную (нравственные качества, нравственные способности, нравственные потребности, мотивы). Каждая составляющая в отдельности и все вместе выполняют роль побудителей действий и поступков человека. Также характеризуют направленность, значимость (личностный смысл), знаковость, активность, эмоциональность, рефлексивность, установочные и волевые свойства личности.

Формирование и развитие нравственного сознания личности происходит под влиянием различной степени интенсивности психологических механизмов. Базовым среди них выступает альтруистический механизм, представленный альтруистическими потребностями, установками и мотивами, позволяющий выявить внутренний план осуществляемых людьми действий и поступков, определить направленность нравственного сознания человека, активизируя его рациональную, эмоционально-чувственную и волевую сферы. Альтруистический механизм выступает во взаимосвязи с такими частными механизмами, как механизм эмпатии, идентификации, принятия и освоения ролей, адаптации и самооценки.

Выделенные психологические механизмы полифункциональны, имеют различную степень обобщенности и конкретизации. Важнейшей функцией выделенных механизмов является реализация стремлений личности к самоактуализации, самореализации, к достижению нравственного самосовершенствования. Эффективность психологических механизмов возрастает, когда они выступают единой взаимосвязанной системой.

Анализ результатов эксперимента позволил автору утверждать справедливость гипотезы о значении активного социально-психологического обучения с включением психологических механизмов развития нравственного сознания личности. Отличием экспериментальных и контрольных групп учащихся и студентов стал тип обуче-

ния. Испытуемые первых групп, в отличие от вторых, проходили в течение трех лет курс активного социально-психологического обучения использованию системы психологических механизмов, направленных на развитие нравственного сознания. «Под воздействием психологических механизмов в экспериментальных группах учащихся и студентов произошло изменение в системе межфункциональных связей структурных компонентов нравственного сознания» [12, 38].

На наш взгляд, результаты экспериментального исследования были predeterminedены больше методом его проведения — обучением использованию механизмов развития нравственного сознания личности. Видимо потому «...наибольшие изменения претерпели такие структурные компоненты, как нравственные ценности, нравственные знания и нравственные качества». Изменение данных структурных компонентов связано с воздействием на когнитивную сферу личности активного социально-психологического обучения, которое составило основное содержание экспериментальной работы. Очевиден взаимосвязанный результат, что «Менее действенным было влияние психологических механизмов на такие структурные компоненты нравственного сознания, как нравственные потребности, способности, нравственные самооценки» [12, 38].

Проведенный анализ полученных результатов экспериментальной работы позволил автору сделать вывод о том, что организованный процесс активного социально-психологического обучения, направленный на выработку у испытуемых навыков нравственного поведения и отношений, через которые нравственное сознание проявляет себя, задействованные с этой целью системы психологических механизмов способствовали продуктивному развитию исследуемого феномена. Однако не ясны взаимосвязь и взаимопереходы рассмотренных психологических механизмов в их системе.

Специально проблема генезиса психологических механизмов поставлена и рассмотрена в докторском иссле-

довании Е.Б. Весна «Психологические закономерности и механизмы процесса социализации-индивидуализации в онтогенезе» (М., 1998). Именно постановка проблемы генезиса позволила автору исследовать не только содержание и структуры психологических механизмов, их разновидности, но и выявить степень их взаимодействия, взаимоотношения, взаимообусловленности и последовательность интенсификации на разных возрастных этапах развития личности. В результате автор утверждает, что «Для оптимального развития личности в детских возрастах достаточно полноценной представленности всех трех воспроизводимых в разноплановой деятельности компонентов (социализирующего, индивидуализирующего, персонифицирующего), которые могут быть связаны друг с другом по принципу подчинения, а в зрелом возрасте оптимальным является принцип равновесности. При этом гармоничное единство воспроизводимых компонентов разноплановой деятельности есть условие формирования гармоничной личности» [45, 7].

Установлена степень взаимодействия социализации и индивидуализации на разных ступенях онтогенеза. В раннем детстве линии социализации-индивидуализации обладают относительной автономией. Но, по мере развития человека как субъекта, они вступают во все большее взаимодействие. Зрелую личность отличает целостность, интегрированность, неразрывность социализирующей и индивидуализирующей линий, практически неразложимость данных двух компонентов единого процесса духовного развития (текучесть, зыбкость границ между ними). Теория онтогенетического развития личности, построенная на идее взаимодействия процессов социализации-индивидуализации, учитывает роль ведущего типа деятельности в данном взаимодействии, особое внимание уделяет подростковому этапу в становлении человека как личности и индивидуальности.

Особый интерес в плане постановки проблемы исследования психологических механизмов гуманизации совместной деятельности вызывает диссертационное иссле-

дствие Т.В.Волошиной «Психологические механизмы повышения уровня активности общения» (Новосибирск, 1996). Автор в качестве теоретической основы избирает положение: «В общем, психологический механизм является отражением в психике физиологических, физических, социальных и других объективных факторов, закономерностей взаимодействия человека с окружающим его миром. Отражение не закодированное, а открытое, содержательное, способное воплощаться в программу побуждения той или иной деятельности и поведения» (В.Г.Леонтьев, 1992). Основываясь на этом определении, под психологическим механизмом понимается система различных факторов, условий, средств, структур, отношений, связей и других психических явлений, обеспечивающих побуждение и регуляцию процесса активности общения, формирующих тот или иной его уровень [46, 8].

В большей степени эмпирическому исследованию подвергались такие механизмы, как идентификация, адаптация, эмпатия, децентрализация, социально-психологическая рефлексия, казуальная атрибуция и др. В целом, все рассматривались в качестве группы межличностных психологических механизмов. Так как эта группа включает достаточно большое количество механизмов, выполняющих определенные функции и имеющих различную сферу приложения, были выделены их общие признаки:

1. Межличностные психологические механизмы являются средством, с помощью которого обеспечивается интеграция индивидуальных действий в совместной групповой деятельности.
2. Межличностные психологические механизмы гибки и индивидуализированы.
3. Диапазон индивидуальных различий в степени овладения межличностными психологическими механизмами огромен и обуславливается как психологическими, так и социальными факторами.



Таким образом, «основная задача, которая решается посредством психологических механизмов — координация индивидуальных усилий в некоторой совместной деятельности» [46, 8].

Изучение воздействия психологических механизмов на повышение уровня активности общения сосредоточено на личностных показателях сформированности общения, раскрывает методы диагностики уровня активности общения.

Активность общения изучалась Т.В.Волошиной по трем базовым признакам направленности, интенсивности и продуктивности. Каждый из этих признаков, в свою очередь, регистрировался по проявлениям в следующих психологических показателях:

I. Направленность общения:

- а) мотивация (стремление) к общению;
- б) интернальность в общении;
- в) целенаправленность в общении;
- г) избирательность в общении;

II. Интенсивность общения:

- а) широта круга общения;
- б) импульсивность в общении;
- в) инициативность в общении;
- г) легкость вступления в общение;
- д) экспрессивность общения;

III. Продуктивность общения:

- а) сотрудничество в общении;
- б) эмпатийность в общении;
- в) результативность общения.

Конструирование методов и методик эмпирического исследования осуществлялось по мере выявления сущности предмета, изучения его свойств и закономерностей. Для диагностики активности общения использовалась комплексная методика, включающая анализ результатов деятельности, анкетирование, наблюдение, экспертную оценку, естественный эксперимент, а также при-

менение аппаратной методики. Важным для нашего исследования психологических механизмов коррекции девиантного поведения представляется вывод о том, что психологические механизмы развития общения, в то же время, помогают координации индивидуальных усилий в совместной деятельности.

Детальное ознакомление с исследованиями психологических механизмов дает возможность обобщить и выделить возможные и необходимые основные направления изучения психологических механизмов коррекции девиантного поведения школьников.

## **2.2. Сущность психологических механизмов коррекции девиантного поведения**

Для анализа сущности психологических механизмов коррекции девиантного поведения школьников нам необходимо было сконструировать модель педагогической деятельности, адекватную коррекционно-развивающим педагогическим задачам и раскрыть возможности изученных в психологических исследованиях механизмов в коррекционно-развивающей практике в зависимости от особенностей объекта педагогического воздействия.

Само определение содержания педагогической деятельности рассматривается в плане деятельностного подхода. В теории выделяются ее структура, логическая организация методов и средств включения субъектов образовательного процесса в деятельность и общение.

Особое значение для обоснования психолого-педагогических механизмов коррекции девиантного поведения в плане педагогической профилактики отклонений в поведении школьников имеет принципиальное положение о единстве теории и практики. Только там, где начинается научное изучение практической деятельности, анализ теоретических основ практического процесса развития личности, там прекращаются «спекулятивные измышления перед лицом действительной жизни», исчезают педагогические мифы долженствования.

Опыт изучения сложившейся практики предупреждения отклонений в поведении в школьных условиях дает исчерпывающую информацию о сложности, вариативности, неопределенности воспитательных ситуаций с педагогически запущенными школьниками, о существовании негативного и его живучести в поведении школьников, глубине последствий. Только в естественных условиях школы можно получить исходные данные о реальных проявлениях и факторах девиантного поведения, педагогической запущенности школьников. Все это подтверждает, что без непосредственного изучения деятельности и поведения школьников не обойтись.

Сложность методологического обоснования содержания и механизмов коррекции девиантного поведения школьников в нашей работе заключается в двустороннем аспекте исследования деятельности, как средства. С одной стороны, в связи со спецификой психологических механизмов воздействия на поведение субъекта для нас важно обоснование коррекции девиантного поведения как педагогической деятельности, педагогической профилактики отклоняющегося поведения школьников. С другой, необходимо обосновать воспитательные возможности деятельности школьника с учетом психологических механизмов его поведения.

Мы исходим из определения педагогической деятельности, в котором существенным признаком является ее целенаправленность на формирование позиции личности. Деятельность школьника рассматриваем как средство воспитания в силу возможностей достижения в ней воспитательной цели — воспитания системы отношений личности. Данное определение позволяет считать обоснованным следующее, выделенное нами соотношение: деятельность педагогическая направлена на организацию деятельности школьника с целью формирования личностной позиции воспитанника.

Становится возможным диалектическое решение поставленного вопроса: методологическое обоснование коррекции девиантного поведения как педагогической дея-

тельности, направленной на обеспечение психолого-педагогических условий функционирования внешних и внутренних психологических механизмов формирования позиции личности в деятельности и общении школьников, способствующих предупреждению отклонений в поведении школьников.

Анализ условий деятельности педагогически запущенных подростков в школьной реальности и методологическое обоснование содержания и структуры педагогической коррекции девиантного поведения несовершеннолетних нам видятся в следующей логической последовательности изучения факторов воспитания:

- соотношение активности школьника и его деятельности, обеспечивающее развитие личности в деятельности;
- соотношение позиции личности школьника и его деятельности, обеспечивающее воспитание системы нравственных отношений подростка;
- соотношение поведения школьника и его деятельности, обеспечивающее усвоение (интериоризацию) норм, нормативно-одобренных способов деятельности;
- соотношение ведущей деятельности и жизнедеятельности школьника, обеспечивающее учет возрастных особенностей развития личности.

В обосновании деятельностного подхода к коррекции девиантного поведения мы опираемся на основополагающие представления о человеке и личности, на системно-деятельностный принцип развития личности. Особое значение имеет реализация системно-деятельностного принципа в психологических исследованиях личности: в деятельностном подходе к изучению личности (А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), в комплексном, системном подходе к человеку (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анциферова, Б.Ф. Ломов, В.Е. Шорохова и др.), в теории деятельностного опосредования межличностных отношений в группе (Г.М.

Андреева, А.В. Петровский и др.), что существенно обеспечивает развитие педагогической теории организации деятельности воспитанников как средство профилактики отклонений в поведении.

Для методологического обоснования психолого-педагогической коррекции девиантного поведения мы опирались на теорию о закономерностях психического развития ребенка (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин); концепцию отношений (Б.Д. Ананьев, В.Н. Мясищев); концепцию ведущей деятельности и смены типов ведущей деятельности в онтогенезе (Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн); теорию освоения деятельности через нормативно одобренные способы деятельности (В.Д. Шадриков, Л.М. Фридман). В педагогических исследованиях основополагающими для нас являются концепция целенаправленности процесса воспитания (Б.П. Битинас, Е.В. Бондаревская, Л.Ю. Гордин, Б.Т. Лихачев); теория развивающихся отношений воспитанника, позиция личности (В.Г. Баженов, Е.В. Бондаревская, Н.Е. Щуркова); деятельностный подход к предупреждению и преодолению педагогической запущенности учащихся (Г.П. Давыдов, И.А. Невский).

Осуществление деятельностного подхода, то есть методологического принципа единства сознания и деятельности, позволил в психолого-педагогических исследованиях обратиться к теоретическому анализу реальной жизнедеятельности воспитанников. В основе всех ее проявлений лежит сознательное предметно-чувственное преобразование окружающего мира. В предметно-чувственной практике была найдена та клеточка, где материальное и индивидуальное, объективное и субъективное находятся в неразрывном единстве, где получают свое реальное разрешение противоречия между необходимостью и свободой, сущим и должным, желаемым и действительным. «Человека нельзя «сделать», «произвести», «вылепить» как вещь, как продукт, как пассивный результат воздействия извне, — но можно только обусловить его включение в деятельность, вызвать его собствен-

ную активность, и исключительно через механизм этой его собственной — совместно с другими людьми — деятельности он сформируется в то, чем делает его та (общественная в своей сущности, коллективная) деятельность (труд и т.д.)» [29, 254].

Но практика показывает, что не любые методы включения школьника в деятельность гарантируют формирование социально значимых качеств личности. Не обязательно нравственные знания перейдут в убеждения в ходе участия школьника в общественно значимой деятельности. Абсолютизация воспитывающей роли деятельности без учета психолого-педагогических условий ее организации и приводит к формализму школьных мероприятий, издержкам воспитательно-образовательного процесса, и тем самым к неизбежной необходимости коррекции девиантного поведения.

Изучение деятельности педагогически запущенных школьников показало, например, что наибольшее число нарушений дисциплины они совершают, являясь участниками урочной и внеурочной деятельности в школе. На разных уровнях организации мероприятий — общешкольных, групповых, мы наблюдали переход от озорства, шалости к дезорганизирующим действиям, а затем и к общественно вредным поступкам не только педагогически запущенных школьников, но и учащихся, которых педагоги относили к благополучным. В этом мы видим подтверждение нашему предположению об особенностях конкретного соотношения активности личности и деятельности: «положение о том, что личность развивается в деятельности, не может быть истолковано в том смысле, что всякая деятельность является условием развития личности» [13, 437]. Этот тезис мы рассматриваем как принципиальный, обосновывающий разграничение понятий «активность» и «пассивность» личности в деятельности. Пассивность большинства педагогически запущенных школьников обусловлена тем, что «определенная часть деятельности человека носит реактивный характер в том смысле, что она воспринимается че-

ловеком как навязанная извне, далекая от его стремлений, целей, интересов. Реактивной обычно является и та деятельность, которая оказывается значительно ниже возможности человека. В такой реактивной деятельности формируются отрицательные качества личности...» [13, 437]. На практике участие педагогически запущенных школьников в воспитательных мероприятиях чаще репродуктивно, так как, в лучшем случае, они воспроизводят слова и действия, навязанные окружающими, не принимая их как собственные. Такое участие точнее назвать присутствием подростка в деятельности, которое во многих школах удовлетворяет учителей в работе с недисциплинированными школьниками.

Коррекционная работа с педагогически запущенными подростками в школе показала, что учителя их поведение характеризуют как пассивное. Отмечают в нем нежелание выполнять поручение взрослых, общественные поручения в классе, отход от совместной деятельности с одноклассниками, нарушение норм и правил школьной жизни, изоляцию в системе межличностных отношений в классе. Негативность этих проявлений оценивается учителями мерой уклонения подростка от взаимодействий с педагогами и учащимися в школе. На вопрос — пассивно или активно поведение педагогически запущенного подростка, который инициативно и изобретательно изыскивает способы нарушения социальных норм и ценностей — многие учителя склонны отвечать, что активно. Такой ответ, на наш взгляд, показывает неправильное понимание учителями признаков активности личности.

В своем исследовании коррекции девиантного поведения как деятельности педагогической мы исходим из того, что активность личности, истски ее развития раскрываются через диалектику превращения возможности личности в действительность через деятельность, а степень активности личности определяется уровнем реализации общественных возможностей в действительность своего развития. Принцип развития личности, по мне-



нию К.А. Абульхановой-Славской, определяет активность человека «мерой его готовности идти на преодоление любых трудностей ради своих ценностей, не просто их принятием, а мерой их утверждения» [4, 257].

Если опираться на вышеизложенные признаки активности личности, то понимание инициативных и изобретательных способов нарушений дисциплины и правонарушений, как действий активных, приводит к тому, что такие действия должны рассматриваться как обеспечивающие развитие личности в деятельности, становление положительного отношения к общественно значимой деятельности. На самом же деле нарушение дисциплины и правонарушения являются проявлениями негативного отношения школьника к общественно значимым нормам совместной деятельности, а так же отклонений в поведении личности и деформации ее развития. Таким образом, поведение педагогически запущенного школьника мы считаем активным, если оно направлено на решение конкретной задачи, способствующее преобразованию негативных условий жизнедеятельности в действительность своего развития. Неточная трактовка этого положения на практике выражается в спокойном отношении педагога к пассивному (но послушному) поведению подростка. Или, наоборот, в непонимании взрослыми активности подростка, в неприятии отношений к нему взрослых в семье и школе. Отношений, которые подросток считает недостойными его личности, а взрослый этого не понимает.

Из поля зрения воспитателя исчезают психологические механизмы внутренней активности школьника как интегративной способности придать единый осмысленный характер всему процессу организации своей жизни. Их действие проявляется в том, что личность отодвигает одни, приближает другие ситуации, преодолевает препятствия, проводя свою жизненную линию, свою программу через цепь внешне несвязанных задач, которые могут мешать реализации потенциальных возможностей личности. Важным для нашего исследования является

утверждение Г.В. Суходольского: «Если самодвижение — это активность, то несамодвижение, движение, навязанное извне, — это реактивность. Активность проявляется в действии, реактивность в отраженном действии, т.е. реакции» [163, 14]. Различие психологических механизмов активности и реактивности выражает их диалектическую противоположность и дополнительность.

Недостаточное методологическое понимание их диалектической противоположности и дополнительности приводит к тому, что в методике коррекции девиантного поведения активность школьников подменяется реактивностью, либо не отличается от нее. Количество выполненных общественных поручений, участие в мероприятиях не всегда может служить показателем активности школьника, если не учитывается реализация возможностей самосовершенствования личности воспитанника. Упрощение психологических механизмов включения личности в деятельность, обеспечивающих ее подлинную активность, односторонняя трактовка послыки, что личность формируется в деятельности, приводят к необоснованным педагогическим действиям, которые затрудняют работу с трудновоспитуемыми школьниками.

Отрицательное влияние реактивной деятельности, отмечает Л.И. Анцифирова, может быть «снято в том случае, если она становится для человека необходимым средством для достижения его личностных, поставленных перед самим собой желанных целей; если эта деятельность понимается как неизбежное, нежелательное, но преодолимое, побочное следствие активной деятельности человека; если, наконец, эта деятельность сочетается с другой увлекательной деятельностью» [13, 437].

Таким образом, в сущности психологических механизмов коррекции девиантного поведения школьников можно выделить то, что они обеспечивают активность подростков, мотивируют самодвижение личности, целеполагание как понимание неизбежности преодоления нежелательных ситуаций на пути к желаемой цели.

Нравственная жизнь человека с детских лет — это непрерывное решение больших и малых жизненных задач. Решение задач можно рассматривать как выбор, определенный личностным смыслом, то есть индивидуализированным отражением действительности, выражающим отношение личности к тем объектам, ради которых развертывается ее деятельность и общение.

На основе концепции освоения деятельности как «решения задач», сформулированной в общетеоретическом аспекте С.Л. Рубинштейном и развитой в работах К.А. Абульхановой-Славской, мы рассматриваем в качестве индикатора активности личности — «отношение к задаче», которая представляет собой открытый фрагмент деятельности. Отношение к конкретной задаче определяет отношение личности к деятельности, посредством которой она решает данную задачу. Включение личности в общественно необходимую деятельность, состоящую из конкретных задач, происходит через становление ее отношения к этой задаче. К.А. Абульханова-Славская через становление отношения личности к конкретной задаче видит путь к формированию общего отношения к деятельности и превращению личности в субъект деятельности. Таким образом, мы видим формирование активной позиции личности возможным при психолого-педагогических условиях, обеспечивающих осуществление выбора и принятие поведенческих решений личностью.

Степень педагогической запущенности проявляется в уровне осознанности школьником личностного смысла, в присвоении ценностей разнообразных явлений культуры, норм, идеалов, приобретающих «значение для меня» и тем самым оказывающих влияние на личностный выбор.

Рассматривая личность в качестве субъекта деятельности, А.Г. Асмолов показывает, что ее творческая природа проявляется в процессах личностного выбора, постановке новых целей, овладении различными критическими ситуациями, в преобразовании себя и других.

В итоге делается важный для нашего исследования вывод, что быть личностью — это значит иметь личную жизненную позицию, осуществлять выборы. Возникающие в силу внутренней необходимости ситуации требуют от человека осуществлять выборы, уметь оценить последствия принятых решений, постоянно совершенствовать самого себя и других (А.Г. Асмолов, 1984.).

В постановке целей и перспектив развития личности на первый план выходит вопрос о гуманизации психолого-педагогических условий целеполагания в деятельности педагогически запущенного школьника. Гуманизацию целеполагания в педагогической коррекции девиантного поведения мы видим в том, что цель, перспектива личного развития педагогически запущенного школьника не замыкается на изменении неблагоприятных условий жизнедеятельности, некоторые из них часто невозможно изменить в конкретном случае. Ее достижение реально обеспечивается решением конкретных задач, например, включение подростка в работу кружков по интересам, выезд в спортивно-трудовые лагеря для ослабления отрицательного влияния семьи и «дворового окружения», включения в систему дополнительных консультативных занятий по предмету, составление индивидуальной программы, оказание помощи в ликвидации отставания в учебе; включение в проектную деятельность по улучшению условий труда и отдыха, рационального преобразования предметно-вещного окружения в школе и т.п.

В результате обеспечения подлинной активности школьника в решении конкретных задач становится возможным его превращение в субъекта деятельности. Если решение конкретных задач организации школьной нравственной среды, повседневной нравственной деятельности школьника создает психолого-педагогические условия формирования образа поведения; осуществления собственных действий субъекта, соответствующих данному образу; переживания возвратно-оценочных реакций социального окружения на действия субъекта и формиро-

вание модели отношения на новом, более высоком, чем исходный, уровне, то происходит этапно-циклическое становление, воспитание нравственного отношения личности к себе и окружающему (Н.Е. Щуркова, 1988, 1993, 2002).

В такой воспитательной ситуации основным для профилактики отклонений личности путем развития должно быть опосредованное соответствующими деятельностями движение, восхождение от узко личного к всеобщему (Л.И. Анциферова, 1969). Мы согласны с мнением Б.С. Братуся, который отмечает, что, так как предметом воспитания является нравственно ценностная, смысловая сфера личности, то для воспитателя по сути все равно занимается ли ребенок туризмом, фехтованием, музыкой, театром или плетением вологодских кружев, — важно развитие любой предметной деятельности, усложнение ее целей, развитие потребностей личности и т.п.

Таким образом, на первый план выходят психологические механизмы организации деятельности, обеспечивающие активность личности с целью предупреждения отклонений в поведении.

Итак, теоретико-методологический анализ соотношения активности школьника и его деятельности позволил обосновать следующие психологические механизмы педагогической коррекции девиантного поведения школьников:

- активность школьника как субъекта в решении жизненных задач — конкретных задач познания, общения и труда;
- самосовершенствование личности;
- нравственный выбор образца поведения;
- возвратно-оценочные действия школьника.

Изучение мотивов деятельности педагогически запущенных школьников показало, что в стремлении «испытать и выявить свои способности», которое с точки зрения С.Л. Рубинштейна является личностным основанием потребности в деятельности, отражаются искаже-

ния этой потребности [146, 603.]. Потому так неполно реализуются в деятельности самые различные по своему содержанию возможности подростка — это приобщение к культуре, творчеству, принадлежность к коллективу, присвоение социальных норм поведения и т.п. Постоянное стремление к сиюминутному удовлетворению искаженных потребностей снижает творческий характер деятельности, который проявляется в том, что личностный смысл приобретает сама деятельность, а не только удовлетворение потребностей достижения некоторых результатов (В.Г. Асеев, А.Г. Асмолов). Тип личностных противоречий и способ их разрешения в деятельности может привести к тому, что подросток утверждает и реализует в действиях свои асоциальные отношения.

Значение исследования отношений трудновоспитуемых школьников заключается в том, что в них трансформируются как бы прошедшие через потребности и мотивацию личности общественные отношения. Но отношения личности могут выступать не только как связь (отражение, выбор существующих общественных отношений), но и как оценка (соотнесение действительности со сформировавшимися у личности эталонами, критериями). Исследования отношений личности к деятельности приводят к понятию «позиция личности».

В своей работе мы опираемся на философское определение позиции личности, в котором она раскрывается как устойчивая, внутренне осознанная система отношений личности к обществу, к другим людям, к самой себе, обусловленная социальными ценностями. Б.Д. Парыгин социально-психологический аспект позиции раскрывает через отношение человека к системе норм, правил, шаблонов поведения, которые вытекают из его социального положения и предписываются окружающей его средой.

Для нашего исследования определяющее значение имеет то, что в психологии, благодаря работам С.Л. Рубинштейна и В.Н. Мясищева, понятие позиции личности было расширено до объема всех ценностных отношений личности к явлениям действительности. Наиболее

полное определение позиции личности содержится в работе Б.Г. Ананьева «Человек как предмет познания»: «позиция личности как субъекта общественного поведения и многообразных социальных деятельностей представляет сложную систему отношений личности (к обществу в целом и общностям, к которым она принадлежит, к труду, людям, самой себе), установок и мотивов, которыми она руководствуется в своей деятельности; целей и ценностей, на которые направлена эта деятельность» [9, 288].

Л.И. Божович рассматривала различия внешней и внутренней позиций личности в детском возрасте. Понятие «позиция», отмечает Л.И. Божович, чаще рассматривается в значении роли, когда позиция мыслится как нечто внешнее по отношению к личности, лишь как условие, при котором личность может проявить себя и которое принимает. А внутренняя позиция «обуславливает определенную структуру его отношений к действительности, к окружающим и к самому себе» [36, 174].

В.С. Мерлину принадлежит заслуга в разработке вопроса о взаимосвязи типичных отношений личности с мотивами деятельности, а также о роли отношений в формировании индивидуального стиля деятельности [109, 107–113]. Включение мотива в понятие внутренней позиции позволило В.С. Мерлину связать ее формирование с характером личности [108, 194–195].

В педагогике проблема позиции личности включается в проблему определения иерархии целей воспитания.

В своем обосновании психолого-педагогической коррекции девиантного поведения как процесса воспитания мы исходим из концепции Б.П. Битинаса о иерархии целей воспитания. Общая схема движения такова: «позиция личности — частные позиции — парциальные отношения — качества личности — конкретные проявления качеств» [32, 62]. Как видим, на самом нижнем уровне древа целей воспитания находятся конкретные проявления качеств личности. И если педагог ограничивается реакциями на отдельные конкретные проявления



качеств личности, сосредоточивается на их блокировке, изменении и т.п., то он обедняет цели педагогической деятельности. Попытки ограничиться коррекционными воздействиями на конкретные проявления качеств личности, например, безответственности, несдержанности и т.п., характерно для педагогической деятельности невысокой квалификации. В этом случае педагог за отдельными высказываниями, суждениями, практическими действиями школьника не видит его отношений, то есть объекта воспитания: нравственной направленности, устойчивости, активности, избирательности отношений.

На основе проведенного анализа становится очевидным, что на практике психолого-педагогическая коррекция девиантного поведения на первый план выводит коррекцию безнравственных отношений школьников.

Для изучения позиции личности как системы отношений в этом сложном психологическом образовании на традиционном уровне были выделены когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты отношений. Применение унифицированных форм фиксации результатов изучения когнитивного, эмоционального и поведенческого аспектов отношений личности, а также целей и ценностей, самооценки и уровня притязаний и других личностных характеристик позволяет диагностический материал использовать для количественного и качественного анализа психолого-педагогических условий педагогической коррекции девиантного поведения.

Теоретико-методологическое обоснование соотношения позиции личности школьника и его деятельности как условия воспитания нравственных отношений подростка в ситуации, обеспечивающей единство свободы выбора и личной ответственности за принятое поведенческое решение, представляется нам перспективным для разработки психолого-педагогической теории коррекции девиантного поведения школьников. Оно раскрывает сущность психологических механизмов преодоления дисгармонии и формирования социальной позиции педагогически запущенных школьников:

- создание социальной ситуации включения школьников в деятельностно-опосредованные межличностные отношения, стимулирующие активность личности;
- обеспечение в этой ситуации единства и взаимосвязи свободы морального выбора и оценки, моральной ответственности школьника за поведенческие решения, которые принимаются им при разрешении самостоятельно поставленных задач.

Таким образом, психологические механизмы развития личности и формирования ее социальной позиции обеспечивают диалектический путь от «безликой» активности к личностной определенности в деятельности, а от нее — к отстаиванию человеком своего права в жизни именно на эту деятельность, превратившуюся в его личное дело, — таков путь развития личности. Путь от решения предложенных личности задач к нахождению личностного смысла внутренне значимых связей между ними, то есть объединение их в единую потребность — такова логика этого процесса.

Тем самым обеспечивается переход от деятельности ситуативной к деятельности по решению задач, поставленных самой личностью. Задачи теоретико-методологического обоснования сущности психологических механизмов психолого-педагогической коррекции девиантного поведения рассмотрены нами, прежде всего, на уровне построения методологической модели, адекватной содержанию педагогической проблемы. На этом уровне не ставилась задача выделения специфики коррекции девиантного поведения, а, наоборот, определение того единого основополагающего, что делает ее органической частью целостного непрерывного процесса воспитания.

Мы предлагаем модель, адекватную воспитательным аспектам коррекции девиантного поведения, что позволяет выдвинуть на первый план психологические механизмы, обеспечивающие достаточную степень активности личности, при которой общественные возможности

реализуются в действительные условия самосовершенствования личности.

Нам представляется возможным на этом уровне следующее теоретическое обоснование сущности психологических механизмов педагогической коррекции девиантного поведения, сформулированное в самом общем виде — это обеспечение активности личности, направленной на создание реальных условий жизнедеятельности, необходимых и достаточных для самосовершенствования школьника.

Таким образом, мы приходим к выводу, что обеспечение активности школьника как субъекта деятельности и общения является основным психологическим механизмом гуманной реализации коррекционно-развивающей работы в школе.

Предпосылки педагогической интерпретации психологических механизмов коррекции девиантного поведения мы видим во взаимосвязи и взаимообусловленности активности личности, ее отношений и системой отношений как позиции личности. Отсюда — нарушение социальной ситуации развития активности личности, ситуации ее самосовершенствования приводит к деформации личностных отношений, к отклонениям в поведении, и, в целом, к деформации позиции личности.

Теоретико-методологическое обоснование сущности психологических механизмов психолого-педагогической коррекции девиантного поведения дает возможность перейти к изучению психолого-педагогических условий функционирования психологических механизмов в практическом решении задач профилактики девиантного поведения школьников.

### **2.3. Психолого-педагогические условия функционирования психологических механизмов коррекции девиантного поведения**

Каждый учитель в своей работе сталкивается с детьми, которых он называет трудными. Когда педагоги го-

ворят, что ученик «трудный», то, как правило, к ним относят детей, в обучении и воспитании которых учителя испытывают состояние напряженности, сталкиваются с особыми затруднениями. Учитель осознает, что ему необходимо предотвратить и преодолеть сопротивление воспитанника педагогическому воздействию, добиться от него выполнения школьных требований, установить доверительные отношения.

Из всех детей, которые создают трудности в работе учителя, мы выделяем особую группу. Их поведение отличается осознанностью и частота дезорганизующих действий, действий, посягающих на честь и достоинство одноклассников и учителей, провоцирующих обострение конфликтности межличностных отношений, отстаивание эгоистических интересов. Таких детей называем педагогически запущенными. Именно они создают ситуации риска в школе, увеличивают вероятность нарушений дисциплины, девиантного поведения, совершения противоправных поступков.

Выбор путей разрешения затруднений в педагогической деятельности прямо зависит от того, в чем учитель, психолог, родители видят причину недисциплинированного поведения школьника.

Педагогический анализ проступков школьников показал, что любое нарушение школьной дисциплины есть волевое действие при определенных социальных условиях.

Социальная среда влияет на поведение ребенка через микросреду — семью, учебную группу. В семье, учебной группе ученик приобщается к общественным нормам поведения. Условия семейного, школьного воспитания и являются основными условиями его жизнедеятельности.

Чаще всего именно условия семейного и школьного воспитания утверждались в педагогических исследованиях в качестве прямых причин правонарушений педагогически запущенных школьников (М.А. Алемаскин, 1979; А.И.Островский, 1979; А.Е.Тарас, 1982; О.А.Свиридов, 1982; В.А.Татенко, 1985). Происходит это, видимо, потому, что большинство несовершеннолетних пра-

вонарушителей действительно воспитывались в неблагоприятных семейных условиях, были неуспевающими, школа не стремилась задерживать их в своих стенах.

Изучение культурно-бытовых условий жизни педагогически запущенных школьников показало, что они не имеют существенных отличий от культурно-бытовых условий жизни общей массы школьников. Особое отличие составляют характер взаимоотношений в семье, взаимоотношений семьи и школы. В этом плане семья педагогически запущенного школьника является неблагополучной. Однако лишь 54% педагогически запущенных подростков из неблагополучных семей в дальнейшем совершали противоправные поступки. Это позволяет предположить — неблагополучие взаимоотношений в семье влияет на деформацию отношений личности, но не является прямой причиной отклонений в поведении школьников.

Педагоги, отстаивающие другую точку зрения, считают, что неблагополучие в семье обязательно предполагает педагогическую запущенность подростка и в дальнейшем его противоправное поведение. Это служит для них оправданием невнимания к проблемам педагогически запущенного ребенка: «Все определяет семья, что я могут сделать», — рассуждает в этом случае педагог.

Конфликтность, дезорганизация, невыполнение педагогических требований отличают поведение педагогически запущенных школьников и во многом определяют особенности условий их школьного воспитания.

Изучение конфликтных отношений подростков показало, что в 95% случаев конфликт начинался со снижения интереса к учению.

Выявлено, что потеря познавательных интересов подростками является катализатором педагогической запущенности и проявляется в стойкой неуспеваемости (И.А. Невский, 1968; А.С. Белкин, 1981).

Раскрывая признаки «трудного» детства в плане предупреждения правонарушений несовершеннолетних, И.А. Невский особое внимание уделяет школьной успе-

ваемости трудных подростков. Автор приводит данные, которые показывают, что в среднем 70-80% трудных подростков — неуспевающие, 60-70% из них оставались на второй и третий год обучения [118, 9].

Важными для нашего исследования являются результаты, полученные Г.М. Миньковским, специально исследовавшим проблему правонарушений несовершеннолетних. В частности, им было установлено, что 60-70% несовершеннолетних преступников действительно были в школе второкурсниками. Однако в контингенте второкурсников в целом на преступный путь становятся не более 4-5% несовершеннолетних. Анализ школьной успеваемости несовершеннолетних правонарушителей позволил Г.М. Миньковскому утверждать, что «это явление не может рассматриваться как имеющее в основном криминогенную направленность» [110, 44]. Нет сомнения, что между неуспеваемостью и правонарушениями несовершеннолетних имеет место не прямая причинно-следственная связь, а определенная корреляция, отражающая предрасположенность неуспевающих учащихся к антиобщественным поступкам в результате постоянного эмоционального дискомфорта, накопления опыта дезорганизующих действий на уроках. Отсюда неуспеваемость не является причиной правонарушений школьников, а лишь одним из факторов, их обуславливающих.

Очевидна ошибочность определения внешних факторов — неблагополучия в семье и недостатков школьного воспитания, в качестве причин правонарушений несовершеннолетних (А.Е. Тарас). Мы согласны, что указанные А.Е. Тарасом — низкое качество преподавания отдельных предметов; нарушение некоторыми учителями педагогического такта; слабый контроль администрации и классных руководителей за учебной и поведением учащихся; неправильный выбор мер педагогического воздействия на недисциплинированных учеников; однообразие форм воспитательной работы в школе и в организации досуга школьников; недостаточное использование воспитательных возможностей ученического коллектива

ва; пассивность в работе с родителями и др., действительно являются реальными недостатками учебно-воспитательного процесса в школе. Они могут обуславливать отклонения в поведении учащихся. Однако, не все школьники, обучающиеся в данных условиях, далеко не всегда становятся правонарушителями или даже просто педагогически запущенными.

Между обстоятельствами семейного, школьного воспитания как условиями социальной среды и совершением личностью правонарушением имеет место не причинная, а вероятностная связь.

Таким образом, нет основания недостатки семейного и школьного воспитания рассматривать как полную причину педагогической запущенности и правонарушений школьников. Объективные условия определяют поведение человека, проходя через его сознание, отражаясь и преобразуясь в нем. Они влияют на систему его потребностей, чувств, отношений, его психические состояния и свойства. Определяясь условиями жизни и социальным опытом, эти субъективные факторы являются источником активности личности, и сами оказывают сильнейшее влияние на поведение, избирательность по отношению к внешним воздействиям и ответным на них реакциям.

Негативное поведение по своей природе не является внеобщественным, а представляет собой лишь его конкретно-историческую разновидность. Оно подчиняется тому же закону причинности, что и социальное поведение вообще. Любой поступок не возникает сам по себе, помимо или вне человека. Он всегда имеет своего материального носителя, т.е. личность. Поэтому ничто внешнее по отношению к человеку не может быть причиной его поступков, в том числе противоправных. Г. Гегель писал, что, если человек ссылается на то, что с истинного пути его совратили обстоятельства, соблазны и т.д., то этим он хочет как бы отстранить от себя поступок, но тем самым лишь принижает себя до несвободного существа — существа природы. В то время как на самом деле



его поступок всегда является его собственным поступком, а не поступком кого-то другого, т.е. не является следствием чего-либо вне этого человека. В этом плане девиантное поведение школьника не представляет собой никакого исключения. Ни неблагоприятная семейная обстановка, ни отсутствие одного из родителей, ни плохая успеваемость в школе, ни дурной пример взрослых, ни низкий культурный уровень, ни упущения в организации досуга, ни любые другие внешние по отношению к подростку обстоятельства в строго научном понимании не являются причинами совершенного правонарушения.

Названные факторы могут выступать только условиями девиантного поведения школьников, так как они способны лишь обусловить последнее, но не произвести его. Приписывать подобным обстоятельствам роль причин значит, в какой то мере, оправдывать общественные нарушения дисциплины школьников, их чувство безответственности и сознание того, что в содеянном виноваты не столько они, сколько различного рода внешние обстоятельства.

Подросток не жертва неких «причин-обстоятельств», ибо в любом случае он осознает коллизии между сущим в его поведении и должным. Собственно на этом основании школьник и несет ответственность за содеянные им проступки.

Другая крайность — причину педагогической запущенности школьника и его противоправное поведение видят в асоциальных свойствах личности. Специально ставится проблема диагностики отрицательных свойств личности правонарушителей. Л.Б.Филонов группирует: 1) жесткость, жадность, ложь как отрицательные качества личности, прямо указанные в законах, осуждающих противоправное поведение человека; 2) конфликтность, агрессивность, хитрость и другие как нарушающие социальное функционирование людей; 3) леность, эгоистичность, эгоцентризм как определяющие начала отклонений в поведении человека в социальной среде [179, 5].

Т.С.Гурлева приводит экспериментальные данные о качествах личности, наиболее характерных для трудно-воспитуемых школьников. Выделяет наиболее присущие: безответственность (80%), неисполнительность (около 70%), лживость (около 70%), пассивность (64%), упрямство (65%), безволие (70%). 75% трудновоспитуемых подростков 6—8 классов не осознают своей социальной роли в совместной деятельности, не способны возложить на себя ответственность за достижение общего результата, проявляют безразличие, пассивность, безответственность.

Но какими бы ни были свойства личности, ее идейные побуждения, взгляды, настроения, цели, черты характера, они сами по себе, без практической деятельности ничего произвести не могут, в том числе и девиантное поведение.

Одна лишь дерзкая решимость совершить проступок, мотив и цель его еще не есть причина нарушений дисциплины, а только необходимые субъективные условия, внутренние детерминирующие факторы. В этой связи, как бы взгляды и помыслы подростка не казались асоциальными, он не может быть назван правонарушителем. Исходная психологическая (внутренняя) готовность личности совершить что-либо далеко не во всех случаях реализуется на практике, и даже уже принятое решение о совершении конкретного проступка может существенным образом измениться или отмениться вообще. «До правонарушения могут только иметь место качества, способствующие этому. Но нельзя говорить о них, как о «преступных». Одно и то же качество, такое, например, как жадность или потребность в приобретении и наживе могут в одном случае реализоваться в простое накопительство (не воспрещенное законом); в другом же случае это может привести к преступлению» [179, 7].

Итак, изучение условий семейного, школьного воспитания, уровней воспитанности педагогически запущенных школьников показало, что каждое из них может стать фактором появления отклонений в поведении под-

ростка. Но ни одно из них обособленно не может рассматриваться в качестве прямой причины девиантного поведения.

Именно сочетание условий социальных (условий воспитания), уровня воспитанности школьника и, главное, его личного к ним отношения создает ситуацию, которая является прямой причиной успешного или неуспешного развития ребенка.

В центр исследования причин отклонений в развитии личности попадают внешние социальные условия, побуждающие активность ребенка, в единстве с его психическим состоянием, а главное — с отношением подростка к условиям жизни и к самому себе, то есть ситуация как таковая [49, 323].

Установлено, что «к началу каждого возрастного периода складывается своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение можно рассматривать в качестве социальной ситуации развития, так как сложившаяся ситуация представляет собой «исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода» [51, 258].

Именно в конкретной социальной ситуации возникают и развиваются новообразования, свойственные определенному возрасту, и, мы предполагаем, что от искажения социальной ситуации развития происходит нарушение отношений ребенка, становится возможным появление педагогической запущенности, как предпосылки противоправного поведения. Запущенности педагогической потому, что переход к новому типу отношений в социальной ситуации — педагогическая задача, успех решения которой зависит от взрослого, педагога и воспитателя.

Остановимся на особенностях социальной ситуации развития школьников подросткового возраста. В общем аспекте причин нельзя не выделять, что «подростковый

возраст — трудный период психического развития; он труден для самого подростка, он труден и при работе с ним. Клубок внутренних противоречий этого возраста и противоречий ребенка со взрослыми — родителями и учителями, особенно остро проявляющихся на данном этапе воспитания, сопротивление подростков воспитанию приводит к появлению большой группы трудных подростков» [177, 41]. Психологические особенности возраста отражаются уже в его названии — «переходный», «трудный», «критический». Основное содержание и специфическое отличие физического, умственного, нравственного, социального развития в этот период составляет переход от детства к взрослости. «Переходный возраст, — писал Л.С.Выготский, — представляет совокупность условий, в высшей степени благоприятствующих как внешним травматическим воздействиям, так и обострению, проявлению внутренних конституциональных задатков и предположенностей, которые до того находились в латентном состоянии» [50, 178]. Его отличает гетерохронность (неравномерность) развития личности, созревания полового, общеорганического и социального (Л.С.Выготский). В этом и заключается основное противоречие внутренних процессов развития в подростковом возрасте.

Сложность подросткового возраста мы видим в возможной неподготовленности ребенка к предшествующей этому периоду и последующей после него сменам ведущих видов деятельности. Схематично можно представить так: смена учебной деятельности на общение, а затем переход к деятельности по профессиональному самоопределению. Смена ведущих видов деятельности выражается в ситуации угасания значимости прежней деятельности и зарождения значимости новой. Это основное условие и признак перехода ребенком рубежей возрастных периодов развития. В точках перехода возможны возрастные кризисы, которые могут привести к отклонениям в поведении (О.В.Лишин, 1984, И.Г.Малкина-Пых, 2004).

Типичны и внешние условия воспитания детей этого возраста — игнорируются психологические особенности переходного периода, взрослые с трудом перестраивают свои привычные отношения к ребенку, формы их выражения и т.п. Сочетание внутренних процессов развития и возникающих при этом внешних условий создает особую социальную ситуацию развития в подростковом возрасте. Ее отличает наибольшая вероятность возникновения конфликтов между подростком и взрослым, между сверстниками. Если эта вероятность не уменьшается, а увеличивается, конфликты усиливаются из-за нарушений прав и обязанностей субъектов процесса воспитания, то происходит нарушение социальной ситуации развития ребенка, в которой обостряются недостатки семейного, школьного воспитания, и резко проявляется невоспитанность подростка. Взаимодействие этих факторов, нарушающее социальную ситуацию развития ребенка, мы рассматриваем как причину педагогической запущенности школьников.

Самым существенным для всего намеченного нами хода рассуждений является определение причин проступков школьника как искажений социальной ситуации развития личности. Предпринятая попытка преодолеть традиционный взгляд на причины отклонений в поведении как недостатки или семейного, или школьного воспитания, или наличие негативных качеств характера и опыта поведения подростков себя оправдала. Ее необходимость обусловлена несостоятельностью прежнего подхода.

Психолого-педагогическая коррекция девиантного поведения педагогически запущенных школьников обосновывалась как борьба или с невоспитанностью ребенка, или с недостатками семейного или школьного воспитания. Содержание коррекции девиантного поведения рассматривалось в качестве основного содержания работы школьного психолога с отдельным подростком.

Новый взгляд на причины девиантного поведения школьников помогает понять, что коррекционная рабо-

та — это не только изменение трудных условий жизнедеятельности, недисциплинированного поведения ребенка, но, главное, изменение его отношения к ним. Необходимо ответить на вопросы: каковы особенности условий жизни ребенка в семье, его взаимоотношений с учителями и одноклассниками, опыт нравственного поведения, сочетание которых приводит, например, к непослушанию, а затем и к проступкам? Не являются ли отклонения в поведении школьника проявлением протеста против унижения личности, непризнания ее прав и свобод? Каково его личное отношение к сложившейся ситуации?

Современное понимание проблемы коррекции девиантного поведения педагогически запущенных школьников отличает то, что в основе ее решения лежит общетеоретическое положение, которое утверждал А.С.Макаренко — «именно отношение составляет истинный объект нашей педагогической работы» [103, 458]. Гуманизация отношений в школе требует от многих учителей проявления инициативы и пересмотра своей позиции в разрешении ситуации. Не торопиться во всем обвинять учеников. Во всякой ситуации может быть повышена «концентрация» воспитательных возможностей, если взаимоотношения устанавливаются на уважении и поддержке личного достоинства, прав и свобод в реализации интересов учителей и учащихся.

Реальная жизнедеятельность школьника складывается из ситуаций его участия (неучастия) в совместной деятельности и общении, в жизни класса, школы. Некоторые из этих ситуаций под влиянием воспитательных действий содержат в себе компоненты целостного воспитательного процесса и его содержание, способы разрешения служат осуществлению целей воспитания. Такие ситуации называют воспитательными. Под воспитательной ситуацией мы вслед за Б.П. Битинасом (1984) понимаем часть воспитательного процесса, заключенную между двумя коррекциями. В ней проявляется степень соответствия внешних условий развития (условий жизнеде-

тельности) внутреннему процессу развития (складывающейся позиции личности). По нашему мнению, воспитательная ситуация может быть определена как совокупность условий, при которых проявляются и разрешаются воспитательные противоречия.

Учитель видит не только ученика, нарушающего дисциплину, совершившего плохой поступок, а в первую очередь ребенка, попавшего в сложную жизненную ситуацию. Понимание того, что этому ребенку грозит наказание, искреннее сочувствие ему, стремление помочь, поддержать, выразить сожаление по поводу случившегося создают определенный эмоционально-воспитывающий фон, он объединяет учителя и ученика общими переживаниями, сближает их позиции в общении и совместной деятельности как субъектов педагогического процесса.

Опыт работы с педагогически запущенными школьниками убедительно показывает, что в жизнедеятельности школьников преобладают ситуации, особенность которых заключается в обостренной напряженности и неопределенности выбора вариантов поведения, особой конфликтности. Подростки, не умеющие различать социальную опасность негуманных способов разрешения конфликтов, в случае отсутствия воспитательного взаимодействия с взрослым усугубляют ситуацию, в ней появляется и увеличивается риск проступков, противоправных действий.

Таким образом, социальная ситуация в школе такова, что действия или бездействие педагога при разрешении возникающих ситуаций могут привести к повышению риска в поведении учащихся. Такие ситуации реальной жизнедеятельности школьника с непредсказуемыми воспитательными результатами, в которых вероятность девиантного поведения подростка увеличивается, назовем социально-педагогическими ситуациями повышенного риска. В социально-педагогической ситуации ставится под угрозу возможность коллективной деятельности школьников, нарушаются отношения воспитанни-



ка к условиям жизнедеятельности, появляется причина нарушений школьной дисциплины.

Ситуация может перерасти в ситуацию риска, если учитель не использует психологические механизмы коррекции девиантного поведения. Элементарно допустил ошибку в анализе проступка ученика, сделал неверный вывод, не выяснил мотивы и т.п., то есть своими действиями стимулировал и закрепил негативные отношения воспитанника к себе и др.

В ситуациях риска большое значение имеет эмоциональное состояние учителя и ученика, характер уже сложившихся отношений участников ситуации, влияние присутствующих при этом учеников.

Осознание своей профессиональной позиции, использование психологических механизмов коррекции девиантного поведения раскрывают перед учителем, прежде всего, мотивы проступка ученика и помогают ему выйти из плена собственных эмоций, откликнуться на переживания ученика. Неумение учителя прогнозировать поведение ученика приводит к тому, что любые действия для него являются неожиданными, и, как следствие, вызывают раздражение.

Ситуация риска требует оптимального разрешения. Они дезорганизуют работу класса, влияют на нервно-психическое состояние участников. Растут личная неприязнь, напряжение противоборства, ожидание неприятностей может вызвать состояние депрессии. Знание природы ситуации риска и умелое преодоление ее на практике имеет огромное значение как для жизни школы, так и отдельной личности. И воспитательную ситуацию, и ситуацию риска в научно-методической литературе называют педагогическими. Отмечается, что педагогические ситуации различны по форме, содержанию, степени трудности, по месту действия, функции, взаимодействию субъекта и объекта. Разрешение ситуаций составляет тот важный канал, по которому осуществляется социальная организация поведения и личности учеников, благодаря чему любая ситуация в большей или

меньшей степени становится ситуацией учебно-воспитательной.

Школьная жизнь — это непрерывная цепь ситуаций. Многие возникают стихийно, непредвиденно, многие моделируются учителем. Следует отличать ситуации, вызванные объективными обстоятельствами, например, неправильное распределение поручений и др., от ситуаций, возникающих на основе субъективных причин — столкновения мотивов, установок, взглядов людей, их отношений. Известна педагогическая установка: в воспитании нет мелочей, и любая неучтенная мелочь может сделать неэффективными все усилия педагога. В реальной практике воспитатели порой однозначно трактуют это утверждение. Педагогический смысл выдвинутого А.С. Макаренко положения состоит в том, что в воспитании нет ничего раз и навсегда данного в своей постоянной значительности или незначительности. И то, что в одних условиях, в одной ситуации является мелочью в прямом смысле слова и чем можно, как мелочью, пренебречь, в других может сыграть решающую роль. Самая большая сложность воспитания и состоит в том, чтобы суметь в реальной жизни, нигде и никем не описанной, в каждом конкретном случае определить, что является главным, а чем можно в случае этом пренебречь. Хотя ситуации разнообразны по характеру протекания, последствиям для учебной группы, личности ученика и учителя, нам представляется, что основным критерием их классификации может быть уровень перехода ситуации риска в ситуацию воспитательную. Любая ситуация, как правило, приводит к определенному эмоциональному напряжению. Свидетельством того, что ситуация воспринимается школьником как ситуация риска, является ощущение угрозы, ущемления интересов, невозможности самоутвердиться. Она сопровождается целым рядом отрицательных эмоциональных переживаний: повышенной тревожностью, страхом, чувством враждебности, стремлением сопротивляться и т.п. Этот эмоциональный фон характеризует весь процесс взаимодействия

в ситуации риска. До известного предела каждый из участников может продолжать действовать в сложившейся системе взаимоотношений, пока степень неудовлетворенности его потребностей в данной ситуации не превысит личностного «порога терпимости» к фрустрирующим обстоятельствам. Как только этот порог оказывается пройденным хотя бы у одного из участников взаимодействия, он начинает воспринимать ситуацию как конфликтную, угрожающую, она становится ситуацией риска, так как ученик может выбрать неадекватные, точнее сказать, недисциплинированные формы поведения. Такие ситуации чаще всего возникают, если педагог постоянно требует от учеников беспрекословного подчинения. В противном случае следуют наказания, нотации, выговоры. Такие педагоги превращаются в постоянных конфликтоносителей, умудряющихся найти возможность обострить каждую ситуацию. Они обычно не пользуются авторитетом, и работа не приносит им самим удовлетворения.

Перевод ситуации риска в воспитательную мы рассматриваем в качестве основного условия, при котором функционируют психологические механизмы коррекции причин школьной недисциплинированности.

Изучение условий воспитания и обучения в школе позволило выделить их уровни.

**I уровень.** Стиль взаимоотношений в школе не предупреждает нарушения школьной дисциплины, а обостряет ситуации риска. Нарушения школьной дисциплины учащимися и учителями — опоздания, пропуски, срывы уроков, драки, кражи и т.п., учащаются и приобретают асоциальный характер. Школа работу по преодолению собственных недостатков проводит бессистемно. Разбор нарушений школьной дисциплины поверхностный, направлен на подавление конфликтов. Для педагогического руководства характерен авторитарный стиль. Это самый низкий уровень условий школьного воспитания. Он исключает свободу выбора и личную ответственность педагогов и школьников за принятые поведенческие решения. В результате нарушений школой основ-

ной обязанности — создание условий совершенствования ребенка в процессе обучения и воспитания, учащиеся не усваивают нравственные нормы поведения. Школа не пользуется правом повышения требования к субъектам процесса воспитания — ученикам, родителям, общественным организациям и к педагогам, которые в этой ситуации не выполняют своих обязанностей. Обозначим этот уровень — Ш1.

II уровень. Школа совершенствует условия воспитания и обучения с целью улучшения успеваемости учащихся, преодолевает отдельные недостатки в работе педагогов. На этом уровне реальные условия школьного воспитания могут предотвратить отдельные нарушения школьной дисциплины, но не предупреждают частоту и неожиданность возникновения ситуаций риска. Школа, пользуясь своим правом, предъявляет педагогические требования к субъектам процесса воспитания, но не создает условий для выполнения объективных требований. Расогласованность цели и методов процесса воспитания снижает возможность школы в прогнозировании его результатов. Процесс воспитания в школе с этой точки зрения неконтролируем. Обозначим его — Ш2.

III уровень. Вся деятельность школы направлена на создание условий, обеспечивающих реальные права и обязанности учителей и учащихся в улучшении школьной жизни. Перед ними ставится проблема самостоятельного, совместного нахождения решений, предупреждающих критические ситуации во взаимоотношениях. На этом уровне приобретают опыт выхода из ситуаций риска без ущерба личным взаимоотношениям, результатам совместной работы. Формируется моральная готовность к выбору поведенческих решений и принятию личной ответственности. Все это создает предпосылки для включения учителей и учащихся в деятельность по гуманизации школьной жизни. Обозначим этот уровень — Ш3.

К типичным ошибкам классных руководителей и учителей в работе с педагогически запущенными школьниками можно отнести: — принудительный характер ак-

тивизации подростков в общественно полезном труде и учении; — подмена активности трудновоспитуемых подростков собственной активностью; — ограничение самостоятельных, творческих дел в форме недоверия или доверие подростку только исполнительских поручений; — нарушение единых педагогических требований; — нарушение гуманизма педагогических требований; — деловые связи и отношения не отражают нравственные нормы взаимоотношений; — управление и регулирующие действия учителя направлены на ученика, а не на организацию его деятельности; — педагогическая аргументация выполнения норм и правил дисциплинированного поведения не раскрывает нравственного содержания заложенных в них отношений; — нарушение личного, доверительного аспекта общения с подростком.

Анализ указанных ошибок показал, что к ним особенно восприимчивы школьники, уже имеющие опыт негативного поведения, у которых условия жизни в семье подкрепляются таким же стилем взаимоотношений. Они сразу используют возможность нарушения школьной и общественной дисциплины, если классный руководитель не прослеживает до конца выполнение учащимися выдвинутых требований, сам нарушает эти требования, допускает вседозволенность и ежеминутное одергивание, использует ограничение лишь в форме наказаний и контроля. С борьбой за справедливость педагогически запущенный школьник связывает нарушение дисциплины, если классный руководитель требует от одного ученика, но не требует того же от другого, когда не отличает ложь от фантазии, слабо анализирует объективные и субъективные обстоятельства проступков, преувеличивает виновность трудновоспитуемых подростков. Особенно остро подростки переживают неоправданность своего доверия к классному руководителю, который, устанавливая личные контакты в общении, непоследователен в выполнении своих обещаний, в оценках достоинств и недостатков ребенка, в эмоциональных проявлениях личного отношения к нему.

ной обязанности — создание условий совершенствования ребенка в процессе обучения и воспитания, учащиеся не усваивают нравственные нормы поведения. Школа не пользуется правом повышения требования к субъектам процесса воспитания — ученикам, родителям, общественным организациям и к педагогам, которые в этой ситуации не выполняют своих обязанностей. Обозначим этот уровень — Ш1.

II уровень. Школа совершенствует условия воспитания и обучения с целью улучшения успеваемости учащихся, преодолевает отдельные недостатки в работе педагогов. На этом уровне реальные условия школьного воспитания могут предотвратить отдельные нарушения школьной дисциплины, но не предупреждают частоту и неожиданность возникновения ситуаций риска. Школа, пользуясь своим правом, предъявляет педагогические требования к субъектам процесса воспитания, но не создает условий для выполнения объективных требований. Расогласованность цели и методов процесса воспитания снижает возможность школы в прогнозировании его результатов. Процесс воспитания в школе с этой точки зрения неконтролируем. Обозначим его — Ш2.

III уровень. Вся деятельность школы направлена на создание условий, обеспечивающих реальные права и обязанности учителей и учащихся в улучшении школьной жизни. Перед ними ставится проблема самостоятельного, совместного нахождения решений, предупреждающих критические ситуации во взаимоотношениях. На этом уровне приобретают опыт выхода из ситуаций риска без ущерба личным взаимоотношениям, результатам совместной работы. Формируется моральная готовность к выбору поведенческих решений и принятию личной ответственности. Все это создает предпосылки для включения учителей и учащихся в деятельность по гуманизации школьной жизни. Обозначим этот уровень — Ш3.

К типичным ошибкам классных руководителей и учителей в работе с педагогически запущенными школьниками можно отнести: — принудительный характер ак-

тивизации подростков в общественно полезном труде и учении; — подмена активности трудновоспитуемых подростков собственной активностью; — ограничение самостоятельных, творческих дел в форме недоверия или доверие подростку только исполнительских поручений; — нарушение единых педагогических требований; — нарушение гуманизма педагогических требований; — деловые связи и отношения не отражают нравственные нормы взаимоотношений; — управление и регулирующие действия учителя направлены на ученика, а не на организацию его деятельности; — педагогическая аргументация выполнения норм и правил дисциплинированного поведения не раскрывает нравственного содержания заложенных в них отношений; — нарушение личного, доверительного аспекта общения с подростком.

Анализ указанных ошибок показал, что к ним особенно восприимчивы школьники, уже имеющие опыт негативного поведения, у которых условия жизни в семье подкрепляются таким же стилем взаимоотношений. Они сразу используют возможность нарушения школьной и общественной дисциплины, если классный руководитель не прослеживает до конца выполнение учащимися выдвинутых требований, сам нарушает эти требования, допускает вседозволенность и ежеминутное одергивание, использует ограничение лишь в форме наказаний и контроля. С борьбой за справедливость педагогически запущенный школьник связывает нарушение дисциплины, если классный руководитель требует от одного ученика, но не требует того же от другого, когда не отличает ложь от фантазии, слабо анализирует объективные и субъективные обстоятельства проступков, преувеличивает виновность трудновоспитуемых подростков. Особенно остро подростки переживают неоправданность своего доверия к классному руководителю, который, устанавливая личные контакты в общении, непоследователен в выполнении своих обещаний, в оценках достоинств и недостатков ребенка, в эмоциональных проявлениях личного отношения к нему.



Особую опасность для педагогической профилактики имеет установление негласного соглашения учителя и подростка — не мешать друг другу в школе. Оно предполагает, что учитель «не замечает» мелких нарушений дисциплины, а подросток опыт противоправного поведения реализует вне стен школы.

Нарушение гуманизма педагогического руководства мы видели в предъявлении учащимся требований, которые они не могли выполнить в сложившихся обстоятельствах жизни в школе и семье.

Как правило, все эти типичные педагогические ошибки в работе классного руководителя взаимосвязаны и приводят к определенному стилю педагогического общения. Наиболее характерной его чертой является широкое использование «антистимулирования» (Л.Ю.Гордин), а также «методики негативного стимулирования» (И.А.Невский). В результате педагогически запущенный школьник исключается из всех видов общественно полезной деятельности и общения, кроме учебной, в которой его преследуют постоянные неудачи. Самым негативным воспитательным эффектом сочетания типичных ошибок классных руководителей и учителей в работе с педагогически запущенными школьниками является ограничение, сужение активности воспитанников. Отсутствие условий для реализации активности, когда от ученика не требуют даже должного, поощряя и развивая, таким образом, безынициативность, покорность, приводит к безответственности, иждивенчеству, паразитизму, лени подростка в общественной жизни.

Таким образом, типичность выявленных ошибок проявляется в нарушении принципов коллективной организации совместной деятельности учащихся, которые мы видим в ограничении до минимума прав воспитанников при отсутствии условий для выполнения ими своих обязанностей.

Условия семейного воспитания мы так же дифференцировали по показателям взаимосвязи материально-бытовых условий жизнедеятельности подростка, взаимоот-

ношений в семье с предупреждением отклонений в его поведении:

**I уровень.** Быт не налажен, отсутствует режим труда и отдыха, нарушаются нормы питания, правила гигиены. Взаимоотношения в семье конфликтны, часты ссоры, употребление алкоголя, применение физических наказаний; отсутствует совместное проведение досуга, наблюдается отчуждение между родителями и детьми. В семье допускаются отрицательные примеры поведения родителей. Условия семейного воспитания провоцируют педагогическую запущенность школьника, Обозначим этот уровень — С1. Эти условия возникают при полном невыполнении родительских обязанностей.

**II уровень.** Быт в семье налажен. Отношения родителей к детям отличает навязчивая, мелочная опека, лишаящая подростков ответственности за выбор поведенческого решения. Во взаимоотношениях с подростками допускаются несдержанность, грубость, физические наказания. Совместный досуг не учитывает интересы ребенка, его возрастное развитие. Отношения в семье строятся без взаимопонимания, подавляется стремление детей к самостоятельности, независимости. Родители принимают участие в классных мероприятиях.

К этому же уровню мы относим условия воспитания в семье, взаимоотношения в которой отличает безразличие к интересам друг друга, предоставление ребенку полной самостоятельности, пренебрежение и незнание его интересов, отсутствие совместного досуга, помощи ребенку в сложных для него ситуациях. Жизненные ситуации многообразны и можно было бы продолжить описание условий семейного воспитания, которые мы относим ко II-ому уровню. Общее, что их объединяет — это наличие в семье достаточных материально-бытовых условий для полноценной жизнедеятельности ребенка, но низкая педагогическая культура во взаимоотношениях родителей и детей обедняет их. Условия семейного воспитания допускают возникновение ситуаций риска в поведении подростка. Обозначим этот уровень — С2.

**III уровень.** Быт в семье налажен, условия жизнедеятельности ребенка в семье соответствуют возрастным санитарно-гигиеническим нормам. Родители в отношении к детям заботливы, проявляют доверие к их интересам, уважают стремление к равноправию, стимулируют самостоятельность выбора поведенческих решений. Совместный досуг объединяет семью, родители стремятся помочь ребенку строить взаимоотношения в семье и школе на принципах гуманизма, предупредить конфликты и ситуации риска. Устанавливаются взаимоотношения, которые не исключают трудностей в развитии ребенка, но, в целом, обеспечивают его успешность. Тем самым условия семейного воспитания снимают отдельную проблему предупреждения отклонений в поведении подростка, так как обеспечивают формирование активной позиции личности. Обозначим этот уровень — СЗ.

Изучение личности имеет смысл педагогической диагностики, который заключается в том, чтобы на основе имеющихся в настоящий момент данных сделать вывод о дальнейших тенденциях развития личности, предвидеть возможные поступки, проступки ребенка с целью правильного выбора педагогических действий.

Основу для определения уровней воспитанности мы находим в теории процесса воспитания В.П. Битинаса: позиция воспитанника оценивается по ее общественной направленности, устойчивости и активности [32, 162].

Учитывая, что «показателем» можно назвать те проявления, которые поддаются наблюдению, т.е. фиксируются — слова, действия и поступки, то они и были определены в качестве показателей сформированности отношений. Однако «педагога интересуют не сами акты поведения, а то, как же качество личности они отражают» [32, 35] и потому показатели оценивались по критериальному нравственному отношению — отношению между личностью и окружающими (Е.В. Бондаревская). Показателями проявлений мы считали: понимание воспитанником морального содержания отношения; переживание этого отношения; стремление к его реализации

и практические действия, реализующие конкретное отношение. Именно потому, что действия, слова, переживания — эквивалентны отношениям, но не само отношение [201, 17], необходимо изучение сочетаний отдельных проявлений. Оно даст возможность судить о целостном отношении личности.

Итак, уровень воспитанности мы определяли по направленности, устойчивости и активности позиции личности школьника. Это позволило выделить следующие уровни.

**I уровень.** Активно-негативная позиция характеризуется «гармоничностью». Искаженная система нравственных ценностей подростков проявляется в отстаивании контрнормативных моральных норм: словами, действиями, внешним видом, в устойчивой агрессивной форме поведения.

Моральные убеждения асоциальны, подростки имеют опыт негуманных взаимоотношений. Переживают чувство озлобленности, недоверия, страха, жадности, стремятся в нарушениях и проступках к унижению другой личности. Своими действиями обостряют ситуации риска, разрушающие социально ценные отношения в общественно-полезной деятельности коллектива. Мотивы общения с взрослыми и сверстниками зависят от направленности совместной деятельности: при общественно значимой — в учении и труде они проявляются в дезорганизирующих действиях, а при антиобщественной — в стремлении к действиям сообща, к взаимовыручке. Школьники не ищут положительного разрешения конфликтов, а усугубляют их, втягивают в ситуации риска как можно больше участников. Совершают проступки, граничащие с преступлениями, вовлекают школьников в антиобщественные деяния. Нарушение норм и правил поведения носит личностно-направленный характер, то есть направлено против конкретной личности или против определенной группы школьников. Для подростков характерно самоисключение из системы межличностных отношений одноклассников, безразличное отношение к

учебным неудачам, лень. Стремление к самостоятельности, верности, честности, справедливости, самокритичности и уверенности в поведении подростка тесно коррелирует с упрямством, раздражительностью, несдержанностью, агрессивностью, жесткостью и грубостью, а также лживостью и эгоизмом. Отмечается высокая устойчивая самооценка, уровень притязаний завышенный, статус в системе межличностных отношений — «отверженный». Отсутствуют доверительные отношения в семье и школе. Однако подростки проявляют уважение к некоторым взрослым, членам семьи, педагогам, родственникам, которые проявляют заинтересованное участие в их делах и предлагают выбор конструктивного выхода из ситуации риска, как нежелательной для их дальнейшего развития.

Позиция личности подростка, по показателям сформированности совпадающая с активно-негативной позицией личности педагогически запущенного школьника, в целом характеризуется отрицательной направленностью ее содержания, устойчивостью в реализации контрнормативных моральных знаний, идеалов и норм в предпреступном поведении подростка. Инициативность и изобретательность обостряют напряженность ситуации риска. Частый выбор вариантов поведения — нарушений, близких к правонарушениям, мы рассматриваем как показатель «активности позиции», противоположной истинной активности, направленной на самосовершенствование личности. Обозначим этот уровень воспитанности школьника — III.

**II уровень.** Пассивно-негативная позиция характеризуется системой эгоистических ценностных отношений. Под влиянием искаженных нравственных знаний подростки оправдывают эгоистическое отношение к труду, людям, к себе. Стремятся занять и сохранить свою позицию стороннего наблюдателя. Подростки колеблются в нравственных суждениях, свои убеждения не отстаивают, безразличны к нарушениям школьной дисциплины, склонны их провоцировать. Переживают чувство стыда, подав-

ленности, если нарушение раскрыто, в противном случае безразличны к последствиям своих действий. Школьники удовлетворены отметками знаний «3», переживают свои неудачи в учебе, стремятся быть незаметными в совместной деятельности и общении. Нелюбознательны. Стремятся избежать нарушений школьной дисциплины и противоправных действий, жестокости в обращении, не ищут материальной выгоды. Действия ситуативны, допускают правонарушения на уровне проступков. При разрешении конфликтных ситуаций ищут выгодных для себя решений. Неустойчивость поведения увеличивает степень риска в неконтролируемых школьных ситуациях, вероятность нарушения правил поведения и техники безопасности на уроках труда, физкультуры, в общественно полезной деятельности. Проявляют стремление к установлению доверительных отношений, но в то же время проявляют озлобленность, лживость, мошенничество. Дают обещания родителям, учителям исправить поведение, но не прилагают усилий к их исполнению. У школьников с данной позицией личности самооценка неустойчивая, завышенная, уровень притязаний также неустойчив и завышен. Статус в системе межличностных отношений — «непопулярный». Дружеских связей в классе не имеют, общественных поручений избегают, но если оно им доверяется от имени класса, то проявляют активность при выполнении. Имеют небольшой положительный опыт общественных поощрений. Но в то же время не меньше опыт пережитых наказаний за неудачи в учебе, дисциплинарные проступки. Могут бравировать перед сверстниками своим безразличным отношением к их делам и скрыто провоцировать нарушения школьной дисциплины. В ситуациях, создававших возможность изменения статуса в системе межличностных отношений и уровня притязаний, появляются некоторые признаки активности в поиске путей улучшения своей позиции. В ситуации педагогически целесообразно организованной и контролируемой сопротивлению подростков воспитательным воздействиям значительно снижается.

Если позиция подростка совпадает с показателями пассивно-негативной позиции педагогически запущенного школьника, то она в целом характеризуется отрицательной направленностью ее содержания, неустойчивостью проявлений контрнормативных моральных знаний, представлений и убеждений подростка в нарушениях школьной дисциплины. В поведении школьника проявляется неопределенность в выборе вариантов поведения, стремление избежать личной ответственности. В общественно полезной деятельности при помощи педагога подросток ищет условия выхода из ситуации риска. Обозначим этот уровень воспитанности школьника — П2.

**III уровень.** Неустойчиво-негативная позиция характеризуется неточным пониманием подростками содержания моральных норм взаимоотношений, нравственной аргументацией «с чужих слов», их нравственные суждения противоречивы, убеждения нестойкие. Переживают угрызения совести, если их действия причинили вред. Испытывают стремление к соблюдению нравственных норм, однако в действиях непоследовательны. Неудовлетворены своими школьными оценками и положением в системе межличностных отношений. У школьников с данной позицией занижена самооценка, колеблется и уровень притязаний. Подростки требовательны к стилю общения, болезненно переживают кажущееся неуважение, а сами в то же время допускают грубость, высокомерие, бестактность. Мотивы общения со взрослыми и сверстниками проявляются в стремлении к самоутверждению, в желании завоевать доверие, быть понятым, защищенным, найти признание, провести время вместе, получить положительную оценку своих действий. Но из-за малого опыта общественно ценного поведения формы удовлетворения мотивов общения бывают эгоистичны, от чего и зависит изменение статуса подростков в системе межличностных отношений — «принятый» или «непопулярный». Проявляют желание выполнять общественные поручения, но редко доводят их до конца. На любые требования отвечают встречными требованиями, претензия-



ми, не признают своей причастности к нарушениям, хотя и бывают их инициаторами. Мотивы поведения эгоистичны. Но может оказывать товарищескую помощь одноклассникам, попавшим в затруднительную ситуацию. Неустойчивая позиция приводит к таким проступкам, о которых они потом жалеют, стремятся разрешить конфликтные ситуации в свою пользу. Избегают участия в дисциплинарных нарушениях, но если становятся их свидетелями, то не сдерживают сверстников, а могут, при стечении обстоятельств, принять в них участие. Также подростки легко совершают нарушения школьной дисциплины, граничащие с проступками. Поддаются отрицательным влияниям, но не в меньшей мере и воспитательным воздействиям. Особое значение приобретает последовательность и непрерывность воспитательного взаимодействия.

На этом уровне воспитанности, совпадающем с неустойчиво-негативной позицией педагогически запущенного школьника, позиция подростка в целом противоречива: направленность отношений не соответствует содержанию моральных знаний подростка. Ее неустойчивость проявляется в ситуативности выбора вариантов поведения, в некритическом отказе подростка от собственных прав и обязанностей, она далека от позиции активной. Назовем это уровень воспитанности школьника — ПЗ.

Такой подход к изучению воспитанности школьников позволил выделить группы подростков по уровням исходных позиций. Их отличает отношение к ситуациям: П1 — подростки противодействуют педагогическим влияниям, не используют условия жизнедеятельности для самосовершенствования; П2 — подростки пассивны в позитивном разрешении ситуации риска, но принимают помощь взрослого в их предупреждении;

ПЗ — подростки стремятся к позитивному выходу из ситуации риска с помощью взрослых. Для изученных групп педагогически запущенных подростков свойственны непонимание своих прав в школе и семье, неумение предъявлять и отстаивать их, при одновременном нару-

шении своих обязанностей в общении, учебной и общественно полезной деятельности.

Индивидуальное сравнение уровня воспитанности конкретного школьника с указанными исходными позициями позволяет определить степень педагогической запущенности школьника.

Таким образом, мы имеем три группы показателей, каждая из которых имеет три элемента. Если число групп показателей обозначим через  $ч$ , а число элементов — через  $к$ , то число возможных ситуаций будет равно  $кч$ . Отсюда, при  $к = 3$ ,  $ч = 3$ , мы можем найти число ситуаций:  $кч = 3 \cdot 3 = 27$ . То есть при трех группах факторов — условия семейного воспитания, условия школьного воспитания, воспитанность подростка, рассмотренных по трем уровням, возможны двадцать семь вариантов ситуаций развития личности подростка. Можно ли какие-то из них рассматривать как полную причину правонарушений школьников? Все ли двадцать семь ситуаций провоцируют неизбежно правонарушения подростков? Особую группу ситуаций мы выделили сразу, обозначим ее через  $СI$ . Это сочетание первых уровней всех изученных факторов: криминогенная обстановка в семье, полная запущенность в работе школы с трудновоспитуемыми подростками, деформация системы отношений личности, опыт противоправного поведения педагогически запущенного школьника, противодействие педагогическим влияниям.

Для выделенной социально-педагогической ситуации характерны разрозненность воспитательных мероприятий в школе, ее предупреждающих ситуаций риска; конфликтность взаимоотношений в семье, допускающая обострение агрессивности в поведении подростка; эгоистическая направленность позиций личности; ориентация на контрнормативные нравственные отношения, опыт противоправного поведения школьника. Таким образом, в ситуации  $СI$  сочетаются самые низкие уровни условий воспитания ребенка в семье и школе с устойчивыми эгоистическими отношениями подростков.

Именно такое сочетание условий воспитания и обучения, уровня воспитанности подростка заранее предполагает возможность правонарушений. Педагоги в сложившейся ситуации не расположены к признанию и анализу собственных недостатков. Сложность ситуации С1 в том, что подросток чрезвычайно нуждается в помощи взрослого, но при сложившихся обстоятельствах не может получить ее ни в семье, ни в школе. В ситуации типа С1 школа, семья и подросток не выполняют своих обязанностей, не становятся субъектами процесса воспитания, который распадается, не состоявшись. Такое сочетание условий воспитания и воспитанности школьников провоцирует правонарушения. Поэтому ситуацию С1 можно рассматривать как прямую причину девиантного поведения подростка.

Ситуации, которые мы относим к типу С2, отличаются сочетанием первого и второго уровней условий воспитания в семье и школе с тремя разными позициями личности педагогически запущенных школьников. Их объединяет неопределенность, непредсказуемость возможных результатов воспитания. Для них характерно то, что или школа предпринимает некоторые профилактические меры по отношению к ребенку и семье, или семья — по отношению к ребенку и школе, но в обоих случаях без необходимого согласования воспитательных усилий. В то же время мы наблюдали повышение нравственной устойчивости подростка к негативным влияниям семьи, если в школе подросток получает помощь и преодолевает неуспехи в учебе. Объединение усилий родителей и ребенка в достижении новых знаний и культуры поведения при условиях плохой организации учебно-воспитательного процесса в школе также повышало вероятность предупреждения ситуации риска. Однако типичной для С2 является ситуация, в которой наблюдаются отдельные профилактические мероприятия школы и семьи в случае явных нарушений школьной дисциплины подростком, но целенаправленной работы по гуманизации школьной жизни не ведется.

Таким образом, в ситуации С2 мы наблюдаем взаимодействие школы и ребенка против криминогенной обстановки в семье, или семьи и ребенка против негуманных условий школьного воспитания. В ситуациях данного типа повышается вероятность предупреждения нарушений школьной дисциплины. Показательно для ситуаций типа С2 сочетание высокого уровня условий школьного воспитания с низкими уровнями условий семейного воспитания и воспитанности подростка. В этом случае единственно школа выступает субъектом процесса воспитания, а семья и подросток трудными его объектами.

Ситуацию типа С3 отличает работа учителей по ликвидации пробелов в знаниях, развитию познавательных интересов, использование «ситуации успеха», формирование учебных действий. Родители ребенка стремятся помочь ему в предупреждении конфликтов. Но социально-педагогическая ситуация обостряется непоследовательностью действий педагогов и родителей, не учитывающих особенности позиции личности подростка. К ребенку в школе и семье допускается нетактичность в разборе нарушений дисциплины. Не проводится педагогический анализ объективных и субъективных сторон поступка, истинной виновности подростка. В этих ситуациях наблюдается стремление подростков к исправлению своего поведения. Условия школьного воспитания способствуют реализации потребности подростка в самовыражении, преодолении школьных неудач. Подросток, неудовлетворенный своей успеваемостью, отношением к нему одноклассников, принимает помощь взрослых в разрешении затруднительных ситуаций. В ситуации С3 уменьшается степень риска в поведении подростка. Возможность срывов в поведении провоцируют несогласованность, нарушение норм педагогического общения и прежде всего этических.

В ситуации типа С3 возможно обеспечение активности подростков в освоении нравственно-правовых норм взаимоотношений, нормативно одобренных способов де-

тельности. Для них характерно, по сравнению с ситуациями другого типа, снижение числа нарушений школьной дисциплины и общественного порядка более, чем в три раза. Данная ситуация наиболее перспективна в плане перевода ее в воспитательную, так как подросток осознанно стремится к выходу из критических ситуаций.

Особые ситуации, в которых вчера во всех отношениях благополучные дети сегодня совершают кражи, акты вандализма, участвуют в драках, отнесем к типу С4. Все учащиеся в ситуации С4, совершившие проступки, ранее не вызывали беспокойства у родителей и педагогов. Детей отмечали за их активное участие в делах класса, школы. Лишь после совершенного проступка родители и педагоги начинают анализировать свои просчеты в обучении и воспитании школьника. Несмотря на то, что таких ситуаций немного, но именно они высвечивают всю опасность скрытого накопления негативизма, деформации нравственных отношений подростка. В настоящее время число ситуаций С4 увеличивается, показывая несостоятельность функционального подхода к школьнику как объекту воспитания, средству достижения своих педагогических целей, формальных критериев оценки условий воспитания.

Поиск ответов на вопрос: почему подросток в учебной, общественно полезной деятельности классного и общешкольного коллективов утверждал одни нравственные истины, а в ситуациях риска избрал вариант поведения контрнормативный, например, участвовал в групповом избиении, показал, что для ситуации типа С4 характерны неустойчивость нравственно-правовых отношений личности, формализм в оценке активности школьника, забота семьи о ребенке сводится лишь к материальному обеспечению его жизнедеятельности.

Работа с подростками показала, что предупреждение и преодоление педагогической запущенности наиболее успешно в ситуациях типа С5, которые, собственно, и можно назвать воспитательными. Для них характерно то, что и семья, и школа, и ученик действуют совместно

по преобразованию условий и обязательств, провоцирующих неуспехи в учебе, нарушения школьной дисциплины, ситуацию риска в целом.

Сочетание обстоятельств жизнедеятельности и исходной позиции личности обеспечивало в ситуации типа С5 организацию самовоспитания подростка, включение его в деятельность по гуманизации школьной жизни.

Сочетание условий семейного, школьного воспитания и уровня воспитанности подростка, конечно, в жизни более многообразные. Типы социально-педагогических ситуаций выделены с целью теоретического обобщения особенностей сложившихся отношений подростка, характерных взаимоотношений. Это знание позволит учителю диагностировать конкретную жизненную ситуацию с точки зрения ее воспитательных возможностей, что является, на наш взгляд, основным психолого-педагогическим условием использования психологических механизмов коррекции девиантного поведения подростков.

# **Глава 3. Психолого-педагогическая диагностика как фактор выявления психологических механизмов коррекции девиантного поведения**

## **3.1. Содержание психодиагностики девиантного поведения**

Для выявления основных направлений психодиагностики в коррекционной работе с педагогически запущенными школьниками необходим анализ психодиагностических задач, которые возникают перед практическим психологом и педагогом при установлении психолого-педагогических причин возникновения ситуаций риска в жизни подростка и выборе психологических механизмов коррекции девиантного поведения.

Из авторского определения причины девиантного поведения подростка как ситуации, отражающей взаимосвязь уровней семейного, школьного воспитания и отношения ребенка к себе и к условиям жизнедеятельности, следует необходимость психолого-педагогической диагностики в нескольких направлениях. Во-первых, это диагностика особенностей его взаимоотношений в семье и в школе, а, во-вторых, диагностика отклонений в характере и поведении, психических состояний, самооценки, уровня притязаний, мотивации, положения школьника по оцениваемому свойству среди других людей и его уровень воспитанности. Таким образом, мы определяем основные направления психодиагностики в работе по предупреждению и преодолению девиантного поведения школьников.

Общим для содержания психодиагностических задач каждого направления является то, что они характеризуются



ются объектом, методами и результатами решения. Особенности каждой задачи определяются спецификой объекта исследования, которая, в свою очередь, определяет выбор методов диагностики и психологических механизмов коррекции. Объект исследования — это педагогическая ситуация как сочетание отношений педагогически запущенного школьника к окружающим и к самому себе с уровнем его воспитанности, психических состояний и качеств личности. Для сужения, конкретизации исследования определяют тип педагогической ситуации. И только широкое многоплановое исследование ситуации предполагает обобщение результатов частных методик диагностики и выявление психологических механизмов ее решения в аспекте возрастного развития.

Важно правильно выделить предмет исследования психодиагностической задачи. Необходимо помнить, что предмет исследования — это те существенные свойства и отношения объекта, познание которых, по вашему выбору, представляется особенно важным для решения поставленной проблемы. Определение предмета зависит как от авторского видения свойств объекта и возможных путей разрешения поставленной проблемы, так и от уровня научных знаний психолога и педагога, имеющих у них в наличии исследовательских средств, которыми они владеют. Предмет определяется на основе анализа свойств и признаков объекта исследования, но не совпадает с ним. Один и тот же объект может изучаться для решения одной и той же проблемы (но при разных условиях), а также и разных проблем (например, воспитания и обучения).

Предмет устанавливает познавательные границы, в пределах которых изучается конкретный объект в данном исследовании. Потому при изучении одного и того же объекта при решении поставленной проблемы возможны разные направления, методы и результаты. При интерпретации полученных результатов необходим количественно-качественный их анализ.

В структуре психодиагностической задачи выделяют: цель, условия и проблемная ситуация. Целью психо-

диагностики педагогически запущенного школьника является ответ на вопрос о причинах, обуславливающих определенное состояние объекта психодиагностики. Состояние, отношение, уровень воспитанности школьника оцениваются с точки зрения нормы и возможных психологических механизмов коррекции девиантного поведения школьников.

Специфика условий решения психодиагностических задач состоит в том, что, отражая реальное отклонение исследуемого объекта от нормы или его гипотетическую возможность, условия не заданы явно в самом начале решения задачи. Они устанавливаются и формулируются психологом и педагогом в ходе обследования.

Проблемная ситуация возникает при соотнесении условий психодиагностической задачи с ее целью и характеризуется неполнотой эмпирических сведений, полученных при обследовании разнотипных факторов девиантного поведения школьника.

В этой связи деятельность практического психолога и педагога должна быть направлена на решение основных типов задач психодиагностики по каждому выделенному направлению изучения социально-педагогической ситуации в жизнедеятельности педагогически запущенного школьника:

- получение диагноза на основе констатации уровней школьного и семейного воспитания, уровня воспитанности и личностного развития школьника (группы школьников);
- постановка диагноза, позволяющего находить место испытуемого в системе внутригрупповых отношений по выраженности тех или иных качеств личности, дисциплинированности школьника;
- прогноз дальнейшего развития социальной ситуации как воспитательной;
- определение наиболее актуальных психологических механизмов коррекции девиантного поведения школьника.

В этом случае при решении психодиагностической задачи использование методик даст возможность в одном направлении интерпретировать разнообразные результаты, взаимодополняющие, раскрывающие взаимосвязи и возможные перспективы коррекции девиантного поведения как выхода из ситуации риска.

В настоящее время опубликовано большое количество работ по психодиагностике, раскрывающих ее как научную дисциплину и как практическую деятельность психолога. Психодиагностическое обследование (практическое) — это процесс применения уже готового, разработанного теста, а его результат — сведения о психических свойствах конкретного испытуемого. Диагностическое исследование — это комплекс работ, направленных на формулирование концепции измеряемого свойства, на выявление диагностических признаков, по которым можно получить информацию о заданных свойствах, это создание и испытание методики регистрации выявленных признаков.

Потому, очевидно, большой популярностью пользуются издания, содержащие россыпь методик и ключи к ним. Из множества изданий учителям можно порекомендовать такие, как: Шмелев А.Г. Основы психодиагностики. Учебное пособие для студентов педвузов. М. — Р-н-Д, 1996; Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. — М., 1996; Немов Р.С. Психология: учебник для студентов педвузов: в 3 кн. Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. — М., 1995; Бурлачук С.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике, СПб, 1999; Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростков. — М., 1999; Семаго Н.Я., Семаго Н.Н. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психологов. — М., 2001; Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. — М., 2001; Шапарь В.Б. и др. Практическая психология. Инструментарий. — М., 2002 и многие другие.

Для сравнительного анализа условий семейного воспитания и отношения педагогически запущенного ребенка к ним можно использовать тест «Самооценка конструктивного поведения во взаимоотношениях с детьми» (Приложение 1-3) из «Практикума по конфликтологии» (автор С.М.Емельянов, СПб, 2000. — С.261-262). Для интерпретации полученных данных ценными являются результаты исследований проблем детско-родительских отношений Добрыниной О.А. «Проблема формирования благоприятного социально-психологического климата семьи». (М., 1993); Зицера В. Фактор свободы в становлении взаимоотношений между детьми и родителями, СПб, 1998; Кузьминой В.П. Формирование эмпатии у младших школьников к сверстникам в зависимости от детско-родительских отношений в семье, Н.Новгород, 1999; Синягиной Л.Ю. Психологические аспекты жестокости в детско-родительских отношениях, Ульяновск, 1996; Елизарова А.Н. Ценностные ориентации семьи как фактор родительско-юношеского конфликта — М., 1995 и др. Очевидно, что проблема детско-родительских отношений, обуславливающих педагогическую запущенность, настолько многогранна и требует постоянного исследования с учетом все новых результатов.

### **3.2. Диагностика мотивации**

Одним из ведущих психологических механизмов регуляции жизнедеятельности является формирование потребности-мотивационной сферы личности. Диагностика потребностей и диагностика мотивов взаимосвязаны, но не тождественны. Каждому мотиву соответствует свой вклад в реализацию той или иной потребности, но с другой стороны мотивы, связанные с определенной потребностью, не являются простой суммой, а могут образовывать некоторую иерархическую систему с доминантами на разных ее уровнях. Психологические методы диагностики мотивов представляют, пожалуй, центральное звено в исследовании системы действительных отношений

человека к труду, другим людям, к самому себе и пр., где мотивация является основой (стимулом) этих отношений, а также своего рода «строительным материалом» свойств личности.

Мотивы нельзя непосредственно наблюдать или измерить. Об их существовании и особенностях можно судить лишь по поведению людей. Вместе с тем, учитывая, что мотивы и мотивационные процессы пронизывают все сферы личности, существует множество разнообразных операциональных индикаторов, лежащих в основе оценки мотивации. Перечислим важнейшие из них.

1. Непосредственная оценка представлений человека о причинах или особенностях поведения, интересах и т.д. (так называемая когнитивная репрезентация).
2. Искажение объекта перцепции (восприятия) под воздействием мотивационных тенденций.
3. Повышенная восприимчивость к объекту актуальной мотивации (сензитивизация, принцип резонанса).
4. Воздействие мотивационных тенденций на когнитивные оценки и тем самым на структурирование, классификацию и организацию определенного стимульного материала.
5. Выявление зоны целей, соответствующих мотиву.
6. Валентность объекта (производится путем выявления системы побудительных ценностей, соответствующих мотивам).
7. Проявления мотивов в продуктах воображения и фантазии (например, при использовании проективных методик).
8. Избирательность внимания к аспектам ситуации, соответствующим мотивам.
9. Интенсивность эффекта Зейгарник (через оценку характера, навязчиво повторяющихся (персеверирующих) нереализованных действий, намерений

можно косвенно судить о лежащих в их основе мотивах).

10. Настойчивость при столкновении с преградой (величина усилий, которые проявляет человек для преодоления преграды, может характеризовать силу мотивационной тенденции, определяющую его действия).
11. Совокупность внутренних или внешних преград, соответствующих (релевантных) мотивам.
12. Время принятия решения в ситуации мотивационного конфликта при выборе среди альтернатив (приближение — приближение, избегание — избегание).
13. Другие временные параметры:
  - а) количество времени, посвящаемое определенной активности (реальное распределение времени);
  - б) количество времени, желаемое для определенной активности (желаемое распределение времени);
  - в) количество времени, затрачиваемое на обсуждение, разговоры и т.п. по темам, релевантным актуальной мотивации.
14. Характер свободного выбора активности в экспериментальной ситуации.
15. Эффективность выполнения деятельности (при прочих равных условиях в определенных пределах более сильной мотивационной тенденции соответствует больший уровень эффективности соответствующей деятельности или поведения).
16. Выбор в экспериментально созданной ситуации конфликта между разными мотивационными тенденциями.
17. Характер содержания личностного смысла различных характеристик поведения, деятельности, ситуации и т.д.
18. Характер типичных защитных психологических механизмов, связанных с мотивами, потребностями

(мотивационные тенденции, реализация которых блокирована внешними или внутренними преградами, проявляются в защитной мотивации).

19. Характер свободных ассоциаций (причинная обусловленность содержания и количества ассоциаций актуальной мотивационной тенденции).
20. Содержание тактик каузальной атрибуции, релевантных определенным мотивам (мотивам могут соответствовать типичные тактики приписывания (атрибуции) причин, которые организуются в определенные атрибутивные стили).
21. Характер наблюдения за поведением других: а) в смоделированной ситуации; б) в естественной обстановке.
22. Содержание самонаблюдения за своим поведением.
23. Характер динамики поведения конкретного человека в течение длительного периода (монографический метод).
24. Особенности формирования и трансформации мотивов в экспериментальных условиях.
25. Характер продуктов деятельности.
26. Содержание и интенсивность эмоциональных реакций, детерминированных актуальной мотивацией (А.А. Бодалев, В.В. Столин).

**Методические приемы и средства выявления и оценки мотивации.** Полная и объективная оценка мотивации человека требует привлечения различных типов данных (L, Q, T), что предполагает применение разнообразных методических средств. Основными среди них являются следующие.

А. Анкеты с прямыми вопросами типа: «Почему Вы сделали так-то и так-то?», «Ради чего Вы поступили подобным образом?» и т.п. В анкетах также может содержаться перечень потребностей, мотивов, интересов, ценностей, из которых обследуемый должен сделать выбор более или менее соответствующих его потребнос-



тям, мотивам, интересам, ценностным ориентациям. Экспериментальным вариантом выявления мотивов может также служить моделируемая ситуация выбора человеком тех или иных действий, отношений к различным явлениям, поступкам других людей. Выбирая из нескольких альтернатив, человек всегда делает выбор в пользу удовлетворения наиболее актуальной для него в данный момент потребности.

Однако подобные методы позволяют, в основном, судить лишь о «кажущихся мотивах». Это обусловлено тем, что ситуации, как правило, носят гипотетический характер; ряд потребностно-мотивационных тенденций просто не осознается человеком. Ответы на вопросы анкеты, кроме того, сильно подвержены намеренным (фальсификация) или ненамеренным искажениям.

Б. Экспертные оценки на основе перечисленных выше индикаторов потребностно-мотивационных тенденций или опросников (L-данные).

В. Личностные опросники, позволяющие реконструировать потребности и мотивы обследуемого по данным самооценок поведения (Q-данные), которые напрямую не соответствуют мотивам, но эмпирически с ними связаны. Здесь, как и в случае анкетирования и интервью, возникают проблемы с фактором социальной желательности и защитной мотивации.

Опросники мотивов — это подгруппа личностных опросников, ориентированных на диагностику потребностно-мотивационной сферы личности, позволяющих определить, на что направлена активность индивида. В таких опросниках мотивы рассматриваются как причины выбора направленности поведения.

Можно указать несколько наиболее популярных опросников мотивов:

1. «Список личностных предпочтений» А. Эдвардса (EPPS) измеряет силу потребностей по классификации Г. Мюррея. К непосредственным потребностям Г. Мюррей относил потребности в достижении, уважении, порядке, проявлении себя, автономии, содействии, внут-

реннем анализе, помощи, лидерстве, унижении, заботе, изменении, терпении, индивиде другого пола, агрессивности. Каждой из 15 потребностей соответствует своя шкала. Индикаторы потребностей сформулированы в виде утверждений (всего 210 пар утверждений). Испытуемый последовательно осуществляет выбор из представленных ему пар потребностей в пользу более предпочитаемой. Сила каждой потребности выражается относительно силы других потребностей индивида в виде итогового индекса.

2. Форма по изучению личности Д.Джексона (PRF) ориентирована на диагностику 20 свойств личности, из которых 12 имеют те же названия, что и шкалы свойств EPPS. Добавленные 8 свойств (потребностей) обозначены как осмотрительность, импульсивность, игра, социальное одобрение, понимание, когнитивная структура, защищенность.

3. Опросник для измерения аффилиативной тенденции и чувствительности к отвержению А.Мехрабиана оценивает две обобщенные мотивационные тенденции, входящие в структуру мотивации аффилиации: стремление к принятию и страх перед отвержением (чувствительность к отвержению). Аффилиация — стремление человека быть в обществе других людей. Названным тенденциям соответствуют две шкалы. Первая шкала содержит 26 пунктов, вторая — 24 пункта.

Стремление к принятию диагностируется такими пунктами, как:

- 1) «Я легко схожусь с людьми»;
- 2) «Мне нравится заводить как можно больше друзей»;
- 3) «Я предпочел бы самостоятельную работу коллективной» и т.п. Всего 30 пунктов.

Страх отвержения оценивается такими пунктами, как:

- 1) «Я стесняюсь идти в малознакомое общество»;
- 2) «Я стараюсь меньше общаться с людьми критического склада»;

- 3) «Обычно я легко общаюсь с незнакомыми людьми»;
- 4) «Я часто говорю то, что думаю, даже если это неприятно собеседнику» и т.п.

Шкалы оценивают, по мнению автора, в первом случае общие позитивные ожидания человека при установлении межличностного контакта, а во втором — негативные ожидания.

4. Опросник для измерения результирующей мотивации достижения (RAM) А. Мехрабиана (1969) построен на теории мотивации достижений Дж. Аткинсона. Тест диагностирует результирующую тенденцию мотивации достижения, которая операционально представлена разностью — ( $M_s - M_{af}$ ), где  $M_s$  — интенсивность мотивации стремления к успеху;  $M_{af}$  — интенсивность мотивации избегания неудачи. Имеются мужской (форма А) и женский (форма Б) варианты теста.

Стремление к успеху диагностируется такими пунктами, как:

- 1) «Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасаясь получения плохой»;
- 2) «Я трачу больше времени на чтение специальной литературы, чем художественной».

Стремление избегать неудач оценивается такими пунктами, как:

- 1) «Я предпочел бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я должен сам определять свою роль»;
- 2) «Я скорее стал бы играть в команде, чем соревноваться один на один».

В обоих тестах Мехрабиана для устранения влияния фактора социальной желательности используется асимметричная шкала с семью градациями от +3 — полностью согласен; до -3 — полностью не согласен.

5. Опросник потребности в достижении (ПД) предложен Ю.М. Орловым (1978) для измерения выраженно-

сти потребности достижения. Потребность в достижении — это тенденция к улучшению результатов, переживанию успеха/неудачи в деятельности, неудовлетворенности достигнутым, настойчивости в достижении своих целей, уверенности в себе.

Потребность в достижении диагностируется такими пунктами, как:

- 1) «По моему мнению, большинство людей живут дальними целями, а не близкими»;
- 2) «В жизни у меня было больше успехов, чем неудач»;
- 3) «Эмоциональные люди мне нравятся больше, чем деятельные»;
- 4) «Мои родители строго контролировали меня».

Предлагаем эту несложную в использовании «Шкалу оценки потребности достижения» (Приложение 11). Основное внимание необходимо сосредоточить на интерпретации полученных результатов. Для этого мотивация достижения трактуется как стремление к улучшению результатов, неудовлетворенность достигнутым, настойчивость в достижении своих целей, стремление добиться своего во что бы то ни стало и т.п.

6. Шкала оценки мотивации одобрения. Определить уровень мотивации одобрения можно с помощью шкалы Д. Крауна и Д. Марлоу (Приложение 12).

7. Шкала депрессии (Приложение 13). Опросник содержит 19 суждений и может быть использован для скрининг-диагностики при массовых обследованиях в целях дифференциальной диагностики депрессивных состояний и состояний, близких к ним.

8. Оценка значимости различных ценностей может выявляться при помощи опросника терминальных ценностей («ОТеЦ», автор Сенин И.Г.). Опросник включает 80 утверждений, оцениваемых по степени важности от 1 до 5 баллов и позволяет определить преобладающую ценность (сохранение собственной индивидуальности, духовное удовлетворение, достижение результатов, развитие

себя, активные социальные контакты, креативность, высокое материальное положение, собственный престиж), а также наиболее значимую для человека жизненную сферу (профессиональной жизни, обучения и образования, семейной жизни, общественной жизни, увлечений).

9. Предлагаем методику «Ценностные ориентации и направленности личности» (Л.Н. Силантьева, 1977) (Приложение 14), при помощи которой можно диагностировать направленность личности как систему доминирующих мотивов.

Опыт практической работы с подростками, демонстрирующими грубые формы нарушения школьной дисциплины, показывает, что у таких учащихся имеет место относительная бедность собственного внутреннего мира, узость кругозора. Набор потребностей, к удовлетворению которых можно стремиться, создавая хотя бы иллюзорную наполненность собственной жизни, небогат. Соответственно, интересы неглубоки, ситуационны и быстро истощаются.

Можно предполагать несформированность системы личностных ценностей и, соответственно, собственной личностной позиции в оценке действительности. Неспособность обогатить свою жизнь более содержательным образом (путем переориентации на более широкий — «ценностный» — горизонт), определяет ориентацию человека вовне — на внешние критерии оценки, на некритичное принятие не только поведенческих норм и стереотипов, но и мировоззрения в целом, обеспечивая «душевную анемию» и «слабую сопротивляемость моральной заразе» (Я.Корчак).

Тесно связана с описанным явлением фиксация таких подростков прежде всего на настоящем, на «здесь — и — теперь», стремление к удовлетворению немедленно всех имеющихся потребностей. Образ будущего оказывается чрезвычайно аморфным, не имеющим мотивирующей силы, т.к. будущее часто оказывается «пустым». Феноменологически это проявляется в ситуативной обусловленности поведения, слабости долгосрочного прогнозирова-

ния, в том, что девианты часто не задумываются над возможными последствиями как отдельных собственных действий, так и своего образа жизни в целом.

В тех случаях, когда поведение субъекта мотивируется, в основном собственными потребностями и социальными ценностями (представленными в виде более или менее осознанных поведенческих норм), но собственная система ценностей не сформирована, субъект склонен некритично принимать задаваемые извне поведенческие стереотипы. Он не соотносит их с собственными представлениями (из-за отсутствия таковых) о моральности и приемлемости своего поведения. Феноменологически это проявляется в бездумности, приспособленчестве, группоцентрической ориентации (Б.С. Братусь, 1994), в демонстрации внешнего локуса контроля.

Для лиц с нарушениями социальной регуляции поведения характерно преобладание гедонистической мотивации и вытекающих из нее мировоззренческих представлений, общей «гомеостатической» установки. Это уже в школьном возрасте проявляется в преобладающей ориентации подростка на удовлетворение потребности в пище, одежде, отдыхе и на все то, что способствует ее удовлетворению как в актуальном поведении, так и в планировании своей жизни, построении «образа желаемого».

Выявленная несформированность системы личностных ценностей обуславливает «закрытость» для таких субъектов общечеловеческих ценностей и идеалов. Приводит к «сужению перспективы» личностного развития. В целом мировоззрение педагогически запущенных школьников отличается относительной бедностью и ограниченностью ценностно-смысловых ориентиров собственной жизни.

Социальные ценности, регулирующие девиантное поведение школьников, в большинстве случаев остаются для них лишь «знаемыми», внешними. Поэтому наблюдается либо преимущественно «экстерогенное» нормативное поведение, либо (при наиболее грубых формах де-

виации) открытое игнорирование социальных норм и правил, проявляющееся в различных формах открытого протеста, в том числе в противоправном поведении. В последнем случае несовершеннолетние правонарушители не признают за «внешними», чужими для них ценностями права быть ценностями для других людей, что порождает установку на вседозволенность.

Социальные ценности, вносящие свой вклад в регуляцию поведения педагогически запущенных школьников, являются преимущественно ценностями близкого, значимого окружения (семья, друзья). Они в большей степени ориентированы на внешние критерии оценки, на некритичное принятие навязываемых значимым социумом — как реальным (референтная группа), так и воображаемым (герои произведений «массовой культуры») — норм, эталонов и стереотипов.

### **3.3. Диагностические средства анализа – «Я-концепции»**

Среди психологических механизмов коррекции девиантного поведения школьников особое место занимают составляющие «Я-концепции» — когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты образа Я, самооценка, уровень притязаний и т.п.

В области психодиагностики самосознания используются традиционные и вновь разрабатываемые классы методик: стандартизированные самоотчеты в форме описаний и самоописаний, идеографические методики типа репертуарных решеток, проективные техники и др. Как наиболее употребительные для диагностики самосознания аннотируются, например, следующие методики: контрольный список прилагательных Г. Гоха; Q-классификация В. Стефенсона; семантический дифференциал Ч. Осгуда; тест ролевых конструктов Г. Келли.

1. Стандартизированные самоотчеты. К этому типу методик психодиагностического исследования самосознания относятся, прежде всего, тесты-опросники, состо-



ящие из более или менее развернутых утверждений, касающихся:

- отношения испытуемого к самому себе в различных жизненных сферах;
- чувств, мыслей относительно тех или иных событий или обстоятельств в жизни субъекта;
- поведенческих проявлений;
- взаимоотношений с другими людьми.

Способ ответа широко варьируется в различных опросниках: используются двух-, трех-, четырех-, пяти- и семибалльный альтернативный выбор, вербальное или невербальное согласие. Ниже приведены примеры таких опросников.

2. Шкала «Я-концепции» Теннеси (1965) — опросник, предназначенный для подростков (с 12 лет) и взрослых. Содержит 90 пунктов на анализ «Я-концепции» и 10 пунктов шкалы лжи. Используется пятишаговая шкала ответов от «полностью согласен» до «абсолютно не согласен». Пункты опросника отбирались с помощью экспертов в отношении каждого утверждения к определенным строке и столбцу. По строкам были представлены: 1) самокритичность; 2) самоудовлетворенность; 3) личностное Я; 4) семейное Я; 5) социальное Я.

С помощью данного опросника можно выявить глобальное самоотношение (самоудовлетворенность) человека: специфические формы самоотношения к своему телу, к себе как моральному субъекту, к себе как члену семьи и т.д. Опросник также позволяет дать дифференцированное заключение о самоотношении, в отличие от содержательного аспекта «Я-концепции».

3. Шкала детской «Я-концепции» Пирса-Харриса (1964) — популярный в США опросник, составленный из 80 простых утверждений относительно своего Я или тех или иных ситуаций и обстоятельств, связанных с самоотношением. Предназначен для детей в возрасте от 8 до 16 лет. Пункты опросника основаны на коллекции детских утверждений относительно того, что детям в себе

нравится, а что не нравится. Опросник содержит равное число позитивных и негативных формулировок. Несколько первых утверждений опросника приведены ниже.

1. Мои товарищи смеются надо мной.
2. Я счастливый человек.
3. Мне трудно заниматься.
4. Я всегда грустный.
5. Я умный.
6. Я стеснительный.
7. Я нервничаю, когда меня вызывают к доске.
8. Моя внешность раздражает меня.
9. Когда я вырасту, я буду значительным человеком.
10. Я волнуюсь, когда у меня контрольная в школе.

Несмотря на методологическую критику подобных опросников, они остаются основным инструментом в исследованиях «Я-концепции», постоянно создаются новые опросники для специфических целей и популяций.

4. Методика «Q-сортировка», разработанная В. Стефенсоном и опубликованная в 1958 году, используется для изучения представлений о себе.

Испытуемому предлагается набор карточек, содержащих утверждения или названия свойств личности. Их необходимо распределить по группам от «наиболее характерных» до «наименее характерных» для него. Задания могут быть приготовлены в соответствии с целями диагностики. Достоинством методики является то, что при работе с ней испытуемый проявляет свою индивидуальность, реальное «Я», а не «соответствие-несоответствие» статистическим нормам и результатам других людей. Возможна и повторная сортировка того же набора карточек, но в других отношениях:

- социальное «Я» (Каким меня видят другие?);
- идеальное «Я» (Каким бы я хотел быть?);
- актуальное «Я» (Какой я в разных ситуациях?);
- значимые другие (Каким я вижу своего партнера?);

— идеальный партнер (Каким бы я хотел видеть своего партнера?).

Методика позволяет определить шесть основных тенденций поведения человека в реальной группе: зависимость, независимость, общительность, необщительность, принятие «борьбы» и избегание «борьбы». Тенденция к зависимости определена как внутреннее стремление индивида к принятию групповых стандартов и ценностей: социальных и морально-этических. Тенденция к общительности свидетельствует о контактности, стремлении образовать эмоциональные связи, как в своей группе, так и за ее пределами. Тенденция к «борьбе» — активное стремление личности участвовать в групповой жизни, добиваться более высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений; в противоположность этой тенденции избегание «борьбы» показывает стремление уйти от взаимодействия, сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах, склонность к компромиссным решениям. Каждая из этих тенденций имеет внутреннюю и внешнюю характеристику, т. е. зависимость, общительность и «борьба» могут быть истинными, внутренне присущими личности, а могут быть и внешними, выступать своеобразной «маской», скрывающей истинное лицо человека. Если число положительных ответов в каждой сопряженной паре (зависимость — независимость, общительность — необщительность, принятие «борьбы» — избегание «борьбы») приближается к 20, то мы говорим об истинном преобладании той или иной устойчивой тенденции, присущей индивиду, и проявляющейся не только в определенной группе, но и за ее пределами.

Исследование проводится следующим образом. Испытуемому предъявляется карточка утверждений и предлагается ответить «да», если оно соответствует его представлению о себе как члене данной конкретной группы, или «нет», если оно противоречит его представлению, и только в исключительных случаях разрешается ответить: «сомневаюсь», т. е. разложить на три группы ответов.

Ответы испытуемого разносятся по соответствующим ключам и подсчитываются тенденции по каждой из сопряженных пар. Так как отрицание одного качества является признанием полярного качества, количество ответов «да» складывается с количеством ответов «нет» противоположных тенденций.

В результате мы получаем суммарное количественное определение для каждой из перечисленных тенденций. Для сведения результатов в границы от +1 до -1 полученное число мы делим на 10. Предполагается, что ответ «да» имеет положительный знак, а ответ «нет» — отрицательный. Три-четыре ответа «сомневаюсь» по отдельным тенденциям расцениваются нами как признак нерешительности, уклончивости, астеничности, однако в других случаях это может свидетельствовать об известной избирательности в поведении, о тактической гибкости, стеничности. Эти качества можно верифицировать, анализируя их в совокупности с другими личностными особенностями.

Возможна и нулевая оценка, когда суммы ответов «да» и «нет» совпадают. Именно такое положение может явиться источником внутреннего конфликта личности, находящейся во власти имеющих одинаковую выраженность противоположных тенденций.

Определенный интерес представляет использование данной методики в качестве взаимооценки для сравнения представлений о самом себе с мнением каждого о каждом внутри группы.

5. Диагностика самооценки и уровня притязаний подростков по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.

Данная методика апробирована А.М. Прихожан на учащихся 7–10 классов (около 900 чел.) и дает количественные характеристики уровня притязаний и самооценки. Методика основана на непосредственном оценивании (шкалировании) школьниками ряда своих личных качеств, таких, как здоровье, способности, характер и т. д. Подросткам предлагалось на вертикальных линиях

отметить определенными знаками уровень развития у них этих качеств (показатель самооценки) и уровень притязаний, т. е. уровень развития этих же качеств, который бы удовлетворял их. Каждому испытуемому предлагался бланк методики, содержащий инструкцию. Инструкция зачитывалась вслух экспериментатором и затем подростками «про себя». Методика проводилась фронтально — с целым классом. Особое внимание обращалось на объяснение первых этапов ее выполнения, а именно на заполнение первой шкалы. Мы проверяли правильно ли применялись предложенные значки: на каждой линии подросток чертой ( — ) отмечал уровень личного оценивания развития у себя рассматриваемого качества. После этого крестиком (х) отмечал уровень развития рассматриваемых качеств, при котором он был бы удовлетворен и почувствовал бы гордость за себя. Каждый подросток получал бланк, на котором были начерчены семь линий — на равном расстоянии друг от друга и равной длины, по 100 мм. На каждой линии экспериментатором были отмечены верхняя, нижняя и средняя точки. Проведенная разметка, собственно говоря, и превращала простые линии в измерительные шкалы. Верхняя и нижняя точки обозначались экспериментатором четко, а средняя — едва заметно. Эти линии выполняли значение шкал, на которых подростки, ориентируясь на отмеченные начало, конец и середину шкалы, указывали свои оценки наличного и желаемого уровней личностного развития. Следуя рекомендациям методики, мы предлагали шкалы оценивания: 1) здоровье; 2) ум, способности; 3) характер; 4) авторитет у одноклассников; 5) умение многое сделать своими руками, умелые руки; 6) внешность; 7) уверенность в себе. Детальное ознакомление подростков с ходом выполнения методики позволило им оценивание по шкалам 2, 3, 4, 5, 6 и 7 провести самостоятельно, действуя по инструкции.

**Инструкция.** Любой человек оценивает свои способности, возможности, характер и др. Уровень развития каждого качества, стороны человеческой личности мож-

но условно изобразить вертикальной линией, нижняя точка которой будет символизировать самое низкое развитие, а верхняя — наивысшее. Вам предлагаются семь таких линий. Они обозначают:

- 1) здоровье;
- 2) ум, способности;
- 3) характер;
- 4) авторитет у сверстников;
- 5) умение многое делать своими руками, умелые руки;
- 6) внешность;
- 7) уверенность в себе.

На каждой линии чертой (—) отметьте, как вы оцениваете развитие у себя этого качества, стороны вашей личности в данный момент времени. После этого крестиком (x) отметьте, при каком уровне развития этих качеств, сторон вы были бы удовлетворены собой или почувствовали гордость за себя.

Время на выполнение задания вместе с чтением инструкции отводилось 10–12 мин. Учащиеся, которые по разным причинам не смогли участвовать в исследовании, которое проводилось фронтально, имели возможность выполнить задание в дополнительно назначенное время.

6. Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности. Данный тест является надежной информативной методикой самооценки уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность как состояние) и личностная тревожность (как устойчивая характеристика человека). Разработана Ч.Д. Спилбергом (США) и адаптирована Ю.Л.Ханиным (Приложение 15).

7. Детский вариант шкалы тревожности (СМАС). Шкала Дж. Тейлора получила широкое распространение, и в России наиболее известна шкала адаптации Т.А. Немчина (1966) (Приложение 16). Тест хорошо зарекомендовал себя при решении следующих задач:

- выявление групп риска с точки зрения профилактики и сохранения психического здоровья детей;

- анализа характера эмоциональных проблем детей;
- профилактики «срывов», связанных со стрессовыми ситуациями, предъявляющими повышенные требования к нервно-психическому состоянию школьника и др.

### 3.4. Диагностика черт характера

Особую сложность, особенно у педагогов, вызывает диагностика характера. Характер человека имеет оценочное значение. Это значит, что он затрагивает интересы других людей, существенно сказывается на их настроении, самочувствии и потому ценится в другом человеке.

Психологическими механизмами коррекции девиантного поведения являются черты характера, свойства характера, акцентуация характера, так как они влияют на тип отношений подростка к родителям, учителям, другим школьникам и к ситуации собственной жизнедеятельности в целом.

В психологии характер определяется как совокупность устойчивых индивидуальных свойств человека, складывающихся и проявляющихся в деятельности и общении, обуславливающая типичные для него способы поведения и жизнедеятельности в конкретных ситуациях. Характер — это своего рода стержень человека. В нем сосредоточиваются самые выраженные, самые существенные особенности человека как субъекта деятельности, общения, познания. К характеру, однако, относятся не все относительно устойчивые свойства, которые выделяются и закрепляются в человеке. В нем включаются только те свойства, которые выражают отношение человека к основным сторонам жизни и деятельности.

Характер может выражаться как в целях, которые человек перед собой ставит, так и в средствах или способах, которыми он их осуществляет. Он проявляется в том, что человек делает, и в том, как он это делает, т.е. характер может выразиться как в содержании, так и в



форме поведения. От преобладающего акцента в понимании сущности характера мотивационной (содержательной) или инструментальной основы объясняется различие психологических подходов в рассмотрении характера.

Именно такое различие содержательной и операциональной сторон позволяет говорить о существовании «хороших» личностей с «плохим» характером и наоборот, поскольку качество инструментальной стороны личности может заведомо расходиться с ее содержательным аспектом. Подобное смещение акцентов в понимании сущности характера и его изучении находит свое выражение в существовании двух основных теоретических концепций в отечественной и зарубежной литературе: теории черт (Г. Олпорт, Н. Шмишек, К. Леонггед, Э.Г. Эйдемиллер и др.) и теории отношений (Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев и др.).

Характер человека — и предпосылка, и результат его реального поведения в конкретных жизненных ситуациях. Выражающееся в мотивах отношение человека к окружающему, проявляясь в его делах и поступках, через них закрепляется и, становясь привычным, переходит в относительно устойчивые черты и свойства характера. Психологический механизм формирования характера точно схвачен в русской пословице: «Посеешь поступок — пожнешь привычку; посеешь привычку — пожнешь характер; посеешь характер — пожнешь судьбу». В описанном механизме формирования характера отчетливо выступают две неразрывно связанные составляющие: отношение субъекта к существенным целям и условиям своей жизни и способы действия, стиль поведения.

**Свойства характера.** Среди свойств характера, выражающих отношение человека к различным сторонам действительности, принято различать:

- а) черты, выражающие отношение человека к другим людям (доброта, чуткость, благородство, отзывчивость, гуманность, общительность и т.д.). По отношению к человеку, к другим людям различают характеры замкнутые и общительные. Вместе с

тем замкнутый характер может быть следствием как безразличия к другим людям, так и большой и сосредоточенной внутренней жизни. Так же и общительность у одних людей может быть широкой и поверхностной, у других — более узкая и более глубокая, сугубо избирательная;

- б) черты, отражающие отношение к вещам, продуктам деятельности (аккуратность — небрежность, практичность — непрактичность, расчетливость — щедрость — скупость, добросовестность — халатность и др.);
- в) черты характера, выражающие отношение человека к себе (самообладание — несдержанность, чувство собственного достоинства (самоуважение) — самоуничижение, высокомерие — скромность, самоуверенность — достоинство, самолюбие, гордость, тщеславие, эгоистичность, неприхотливость и др.);
- г) черты, отражающие отношение человека к труду (активность — пассивность, ответственность — безответственность, деловитость, инициативность, исполнительность, организованность, предприимчивость, старательность, самостоятельность, трудолюбие, усердие и т.д.).

Как устойчивое целостное образование характер человека формируется не отдельными поступками и действиями, а всем образом жизни человека, который включает определенный образ действий в единстве с объективными условиями, в которых он осуществляется. Образ же действий всегда исходит из определенных потребностей и мотивов, включает определенный образ мыслей, чувств и побуждений.

Следовательно, в число существенных, устойчивых свойств человека, черт его характера входят также интеллектуальные (рациональные) и эмоциональные свойства. Они составляют типичные, характерные свойства рационального и эмоционального отношения субъекта к миру, другим людям и к себе, характерные способы ос-

мысления и преобразования действительности. Так, рассудительность, благоразумие, легкомыслие, будучи особенностями мыслительной деятельности, являются в то же время и чертами характера субъекта.

Наиболее ярко взаимосвязь характера с другими психическими образованиями проявляется на примере воли. Волевые качества составляют силу характера, его определенность и твердость. Способность личности преодолеть свой характер со временем тоже может стать чертой характера и залогом гармонии между ценностными ориентациями и мотивами личности и совокупностью «характерных» для человека приемов и форм поведения и эмоционального реагирования. В случае отсутствия у человека единой «линии поведения», проявления слабой воли и подверженности влиянию других людей говорят о его бесхарактерности. Бесхарактерность — образное понятие, применяемое в психологии для подчеркивания аморфности личности, отсутствия целостности и стабильности в поступках, деятельности, подверженности внешним влияниям других людей, дефицита воли.

Таким образом, перечислим основные критерии, по которым черты личности могут быть отнесены к свойствам характера, и наоборот — черты характера к свойствам личности.

Во-первых, это те свойства личности, которые определяют поступки человека в выборе целей деятельности. Здесь как определенные характерологические черты могут проявиться рациональность, расчетливость или противоположные им качества.

Во-вторых, в структуру характера человека включены черты, которые относятся к действиям, направленным на достижение поставленных целей: настойчивость, целеустремленность, последовательность и другие, а также альтернативные им (как свидетельство отсутствия характера). В этом плане характер сближается не только с темпераментом, но и с волей человека.

В-третьих, в состав характера входят чисто инструментальные черты, непосредственно связанные с темпе-

раментом: экстраверсия — интроверсия, спокойствие — тревожность, сдержанность — импульсивность, переключаемость — ригидность и др. Своеобразное сочетание всех этих черт характера у одного человека позволяет отнести его к определенному типу.

Рассматривая свойства характера как объект психодиагностики, среди свойств характера принято различать общие (глобальные) и частные (локальные). Глобальные свойства характера фактически перекрывают свойства темперамента, так как распространяют свое действие на столь же широкую сферу поведенческих проявлений. Локальные свойства характера распространяются на частные, более узкие ситуации. Педагоги на практике часто не различают свойства темперамента и глобальные свойства характера, считая их проявлением одной и той же психологической реальности. Однако свойства характера целесообразно отличать от свойств темперамента хотя бы потому, что они в гораздо большей степени отражают стиль сознательной, волевой регуляции поведения и определяют поступки, за которые человек несет прямую моральную и юридическую ответственность.

Наиболее широко признанной в современных международных изданиях классификацией глобальных черт характера является так называемая «Большая пятерка» свойств (У. Норман, Л. Гольдберг, Р. Коста, П. МакКрэй, Д. Дигман, Ф. Остендорф, Б. ДеРаад, А.Г. Шмелев, М.В. Бодунов):

1. Самоуверенность — неуверенность.
2. Согласие, дружелюбие — враждебность.
3. Сознательность — импульсивность.
4. Эмоциональная стабильность — тревожность.
5. Интеллектуальная гибкость — ригидность.

Если факторы 1 и 4 в большей мере можно связать со свойствами темперамента (это, по существу, те же павловские «сила» и «уравновешенность»), то факторы 2, 3 и 5 являются собственно факторами характера как такового.

Концепция «Большой пятерки» разрабатывалась перечисленными выше психологами (среди которых американцы, немцы, голландцы, русские) на основе психолингвистического, а затем факторного анализа огромного числа языковых обозначений личностных черт в национальных языках. Указанная «Пятерка» факторов отражает межкультурные универсалии (общие черты) в представлениях об индивидуальных различиях в разных языковых культурах.

Уточним здесь же, что такая черта характера, как «экстраверсия — интроверсия» (общеизвестная, благодаря весьма популярным работам К. Юнга, а затем Г. Айзенка), в концепции «Большой пятерки» является производной от первого фактора, а именно: общительность, экстравертированность склонны проявлять уверенные в себе люди, а неуверенные в себе проявляют замкнутость, интровертированность.

Среди массы несовпадающих типологий и классификаций локальных (ситуационно зависимых) факторов характера (Р. Кэттелл, Х. Гоф, Дж. Гилфорд, Д. Джэк-сон, А.Е. Личко, А.Г. Шмелев) назовем лишь отдельные факторы, имеющие несомненное значение в психологической практике:

Общительность — замкнутость.

Доминантность (лидерство) — подчиненность.

Оптимизм — уныние.

Совестливость — бессовестность.

Смелость — осторожность.

Впечатлительность — толстокожесть.

Доверчивость — подозрительность.

Мечтательность — практицизм.

Тревожная ранимость — спокойная безмятежность.

Деликатность — грубость.

Самостоятельность — конформизм (зависимость от группы).

Самоконтроль — импульсивность.

Страстная увлеченность — апатичная вялость.

Миролюбивость — агрессивность.

Деятельная активность — пассивность.

Гибкость — ригидность.

Демонстративность — скромность.

Честолюбие — непритязательность.

Оригинальность — стереотипность.

Перечисленные факторы достаточно убедительно могут проиллюстрировать главные идеи современной дифференциальной психологии характера. Любой поступок, в котором проявляются перечисленные выше черты, оказывается полидетерминированным, то есть имеет много внешних и внутренних условий проявлений. Причем внешние условия (внешние ситуационные стимулы и условия поведения) действуют на человека не автоматически, а через его особенности восприятия и понимания (категоризации) ситуации.

Если человек не склонен рассматривать объективно опасную ситуацию как тревожную, то он и не будет проявлять реакцию тревоги. Внутренние факторы поведения тоже оказываются разноуровневыми. Если ситуация не очень четко помещена человеком в определенную категорию, если воспринимается им неоднозначно (как ситуация неопределенности), то скорее всего он будет следовать в этом случае своему темпераменту или глобальным свойствам характера. Например, выносливый и самоуверенный человек будет активно исследовать ситуацию, добирать недостающую информацию извне, а слабый и неуверенный в себе — скорее будет проявлять опасливость и будет избегать избыточно тревожной, пугающей его неопределенности. Если же ситуация категоризована человеком однозначно, то он попытается применить в ней выработанную у него привычную для данной ситуации стратегию поведения.

**Проблемы психодиагностики свойств характера.** В настоящее время признается, что применительно к чертам личности большинство существующих и весьма по-

пулярных методик слишком редко различают мотивационные, темпераментальные и характерологические черты личности. Особенно плохо различаются эти разноуровневые факторы поведения с помощью опросников.

Очень часто испытуемые стремятся отвечать на вопросы опросников, исходя из того, какими они хотели бы видеть себя. Они выдают желательный, а не реальный «Образ Я». Поэтому психолог в этом случае имеет дело не с реальными мотивами и темпераментом, и даже не со сформированными компенсаторными чертами характера. Это, по сути дела, черты, которые человек только еще желает выработать в себе. В поведении они еще не проявляются, но они уже отражены в ответах на опросник. Опасность такого рода искажения результатов, снижающих достоверность опросников, особенно повышается в тех случаях, когда вопросы ставятся в прямой, «лобовой» форме, когда в опросниках описываются ситуации, крайне значимые для самоуважения и самооценки человека.

Более валидными методами являются проективные методики, экспертные опросы, а также изучение поведения людей в реальной обстановке (наблюдение, эксперимент).

Следует отметить, что объективная психодиагностика свойств характера человека должна учитывать все многообразие выразительных признаков поведения человека. Это могут быть и сознательно демонстрируемые в ходе реальной или экспериментальной ситуации действия, высказывания, поступки человека, отражающие его отношение к различным сторонам действительности, реализующие содержательную функцию характера. Одновременно должны учитываться и признаки инструментального плана (форма общения, внешний облик, походка, особенности речи и т.п.). Проявления характера находят свое выражение: в действии или бездействии человека, позиции, высказанной в словах; отношением к чему-либо, оформленным в виде жеста, взгляда, тона речи, смыслового подтекста и т.п.



**Некоторые методики психодиагностики свойств характера.** Наиболее распространенным, собственно психодиагностическим методом изучения характера являются опросники. Как и при изучении других психологических свойств личности, при изучении характера наблюдается ряд подходов. В некоторых из них характер рассматривается как созвездие рядоположенных особенностей поведения.

Например, с помощью ММРІ (многостадийный личностный опросник штата Миннесота) диагностируются проявления характера — норма, оригинальность, интроверсия, твердость, воля, педантизм, ригидность, чувствительность, тревога, мнительность и самоконтроль.

Он содержит 550 утвердительных высказываний, широко охватывающих такие области жизнедеятельности человека, как здоровье, сексуальные, религиозные, политические и социальные отношения, вопросы образования, работы, семьи и брака, а также наиболее известные невротические и психотические типы поведения. Такие, как маниакальные состояния, галлюцинации, фобии, а также садистские и мазохистские наклонности. Применять его в условиях школы и по отношению к детям школьного возраста не всегда целесообразно.

При необходимости пилотажного обследования детей подросткового возраста возможно применение опросника Айзенка. Пользуясь данной методикой, можно определить тип темперамента и преобладающие черты характера. Интерпретация типов характера содержит небольшие рекомендации для педагога.

Айзенк предложил в качестве базисных два параметра индивидуальности: экстраверсию-интроверсию, нейротизм-эмоциональную стабильность. Эта дифференциальная концепция основана на эмпирическом выделении двух типов невротических расстройств: истерического невроза, который свойственен лицам холерического темперамента (нестабильным экстравертам), и невроза навязчивых состояний, который свойственен лицам меланхолического темперамента (нестабильным интровертам).

Феноменологически в поведении экстраверты проявляют себя как «возбудимые и подвижные», а «интроверты» — как заторможенные и инертные. По Айзенку, экстраверт общителен, любит вечеринки, имеет много друзей, не любит сам читать и учиться. Он жаждет возбуждения, рискует, действует под влиянием момента, импульсивен. Экстраверт любит каверзные шутки, не лезет в карман за словом, обычно любит перемены. Он беззаботен, добродушно весел, оптимистичен, любит смеяться, предпочитает движение и действие, имеет тенденцию к агрессивности, вспыльчив. Его эмоции и чувства строго не контролируются, и на него не всегда можно положиться.

В противоположность экстраверту интроверт спокоен, застенчив, интроспективен. Он предпочитает общению с людьми книгу. Сдержан и отдален от всех, кроме близких людей. Планирует свои действия заранее. Не доверяет внезапным побуждениям. Серьезно относится к принятию решений, любит во всем порядок. Контролирует свои чувства, редко поступает агрессивно, не выходит из себя. На интроверта можно положиться. Он несколько пессимистичен, высоко ценит этические нормы.

Фактор нейротизма или нестабильности рассматривается как результат неуравновешенности процессов возбуждения и торможения. Он свидетельствует об эмоционально-психической устойчивости или неустойчивости, стабильности или нестабильности и рассматривается в связи с врожденной лабильностью вегетативной нервной системы. Фактор нейротизма представляет собой параметр, в соответствии с которым всех индивидов можно расположить в ряд, на одном полюсе которого находится тип личности, характеризующийся чрезвычайной устойчивостью, зрелостью и прекрасной адаптированностью, а на другом — чрезвычайно нервозный, неустойчивый и плохо адаптированный тип.

В настоящее время разработано и апробировано два взрослых варианта (А и Б) и детский, состоящий из 60 пунктов (Приложение 5). 24 вопроса по шкале экстра-

версии-интроверсии, 24 по шкале нейротизма и 12 по шкале лжи. Шкала лжи введена для выявления обследуемых с «желательной реактивной установкой», т.е. с тенденцией реагировать на вопросы таким образом, чтобы получились желаемые для исследователя результаты.

При обработке результатов подсчет баллов проводится в первую очередь по шкале лжи. Если результат выше 5, то результаты считаются недостоверными и не интерпретируются.

Как правило, типы темперамента в жизни в чистом виде не встречаются, и можно говорить только о преобладающем их сочетании.

Характерологический опросник (К. Леонгарда) предназначен для выявления акцентуаций, т.е. направленности характера. В основе опросника лежит концепция акцентуированных личностей, согласно которой акцентуации — это «заострение» некоторых, присущих человеку, индивидуальных свойств. К. Леонгард при исследовании личности выделял ряд обобщенных проявлений — акцентуаций характера:

1. Демонстративный тип — характеризуется развитой способностью к вытеснению из памяти неприятных сведений и фактов, демонстративности поведения.
2. Педантичный тип — ригидность, инертность психических процессов, долгое переживание травмирующих событий.
3. Застревающий тип — чрезмерная стойкость аффекта со склонностью к формированию сверхценных идей.
4. Возбудимый тип — повышенная импульсивность, ослабление контроля над влечениями и побуждениями.
5. Гипертимический тип — постоянно повышенный фон настроения в сочетании с жаждой деятельности, высокой активностью, предприимчивостью.

6. Дистимический тип — характеризуется сниженным настроением, фиксацией на мрачных сторонах жизни, идеомоторной заторможенностью.
7. Тревожно-боязливый тип — основная черта — склонность к страхам, повышенная робость и пугливость, высокий уровень тревожности.
8. Циклотимический тип — характерна смена гипертимических и дистимических фаз.
9. Аффективно-экзальтированный тип — свойственен большой диапазон эмоциональных состояний, легкий переход в восторг от радостных событий и в полное отчаяние от печальных.
10. Эмотивный тип — чувствительные и впечатлительные люди, отличаются глубиной переживаний в области тонких эмоций в духовной жизни человека.

Опросник включает 88 утверждений, которые опрашиваемый в отношении себя должен или принять (поставить знак «+»), или отвергнуть (знак «-»). При подсчете баллов по каждой шкале опросника для стандартизации результатов значение каждой шкалы умножается на определенное число (это указано в «ключе» к методике).

Применение опросника (в целях консультации, изучения особенностей характера педагогически запущенных школьников, а главное — обеспечения условий использования психологических механизмов коррекции девиантного поведения подростков) возможно как в группе, так и в индивидуальном порядке, в том числе и с привлечением экспертов.

Адаптированным для подросткового возраста вариантом опросника является тест-опросник Шмишека (включает также 88 вопросов, переформулированных с учетом возрастных особенностей испытуемых) (Приложение 6).

16-факторный личностный опросник Р. Кэттелла (16 PF) впервые был опубликован в 1949 году и с тех пор широко используется в психодиагностической практике. В отличие от MMPI он предназначен для здоровых

людей, форма и содержание утверждений более понятны и знакомы людям. В них не содержится специальных медицинских и психологических терминов.

Варианты утверждений:

Когда я ложусь спать, я:

- а) засыпаю быстро; в) нечто среднее; с) засыпаю с трудом.

Я бы скорее занимался:

- а) фехтованием и танцами; в) затрудняюсь сказать; с) борьбой и баскетболом.

Опросник универсален и практичен, дает многогранную информацию об индивидуальности человека. В настоящее время различные формы 16 PF опросника являются наиболее популярным средством экспресс-диагностики личности. Они используются во всех ситуациях, когда необходимо знание индивидуально-психологических особенностей личности. Опросник диагностирует черты личности, которые Р. Кэттелл называет конституционными факторами: фактор А — «замкнутость — общительность»; В — «интеллект»; С — «эмоциональная устойчивость»; Е — «доминантность — подчиненность»; F — «экспрессивность»; G — «нормативность поведения»; H — «смелость»; I — «чувствительность»; L — «подозрительность — доверчивость»; M — «практичность»; N — «дипломатичность»; Q — «уверенность в себе»; Q1 — «консерватизм»; Q2 — «конформизм»; Q3 — «самоконтроль»; Q4 — «напряженность»; MD — «адекватность самооценки».

На каждое из предлагаемых утверждений испытуемый должен выбрать наиболее подходящий для него ответ (а, б, в) и занести его на специальный опросный лист. Сумма баллов, присваиваемая в зависимости от выбираемого ответа, дает значение фактора, а их сочетание образует психодиагностический профиль личности испытуемого. Содержание опросника известно психологам и рекомендуется педагогам использовать в сотрудничестве с психологом, имеющим опыт работы с этим опросником.

Возможно определение типа личности по методике Дж. Голланда (Приложение 7). Согласно типологии личности американского психолога Дж. Голланда различают шесть психологических типов людей: реалистичный, интеллектуальный, социальный, конвенциальный, предприимчивый и артистичный. Опросник содержит 42 альтернативных предполагаемых выбора профессии. Очень важно подготовить для правильного проведения опроса листы ответов. Надо объяснить, что выбор профессии мы проводим воображаемый, не реальный, но каждая альтернатива в каждой новой строке рассматривается в качестве единственно возможной. Поэтому необходимо совершить выбор в каждой предложенной альтернативе. Если испытуемый правильно участвовал в опросе, то в его листе ответов обязательно обведено кружком 1а, или 1б; 2а или 2б; 3а или 3б и т.д. Далее, необходимо учесть, что некоторые профессии учащимся незнакомы. Нередко испытуемые уже в ходе опроса спрашивают, как о незнакомых профессиях, об архивариусе, копировщице, стенографисте, лингвисте, фельетонисте, офтальмологе и др. Спрашивают не только школьники, но и студенты. Поэтому, чтобы не прерывать индивидуальный ход ответов на вопросы, можно заранее зачитать отдельные профессии для группового объяснения, но рассмотреть каждую профессию отдельно, без альтернативы и безоценочно.

### **3.5. Диагностика отклонений в характере и поведении школьников**

Для выявления неблагоприятных сочетаний и негативного развития черт характера используются проективные методики в сочетании с другими методами (глубинное интервьюирование, аналитическое наблюдение, экспертный опрос, анализ житейской ситуации).

В отечественной психологии выработан ряд принципов диагностики отклонений в характере и поведении людей:

- первичный учет линии и величины отклонения;
- анализ качеств человека как оперативных единиц, которыми он постоянно пользуется;
- выделение особенностей представлений человека и того смысла, который он вкладывает в те или иные понятия, имеющие общепринятое значение.

Данные принципы и созданные на их основе методики позволяют определить величину отклонения и проанализировать характер самого отклонения.

При диагностике величины отклонения возможны следующие варианты:

- отсчет от нормативов, общеизвестных правил (нарушение заранее зафиксированного предписания);
- отсчет от принятого в среде образца поведения (нарушение ожидаемого паттерна поведения);
- отсчет от собственного привычного стиля поведения, что является одним из первых сигналов начавшегося отклонения.

Во всех этих случаях анализируется некий исходный эталон, от которого произошло отклонение. При этом серьезные отклонения можно констатировать лишь при условии специального знания о сочетании признаков нормативного поведения (характерного для данной социальной группы) и типичного отклонения. Стратегия психодиагноста состоит в постоянном сопоставлении поведения человека и его качеств с учетом их иерархии и взаимосвязи в общей структуре личности.

Логика психодиагностических действий состоит в выявлении системы самооценок человека относительно своих качеств и оценок качеств окружающих его людей, установлении тезауруса личности, или системы наименований и значений, из которых он конструирует свое понимание среды, в которой живет и действует. Затем выявляется ассоциативная связь определенных качеств с возможными ситуациями, где они могут проявиться.

Следующий шаг — конструирование «отклоняюще-



ции на возможные санкции со стороны общества (в методике инструкция рекомендует соблюдать определенные ограничения). В процессе всей работы обращается внимание на проявление у испытуемых на определенных этапах психологических барьеров, блокад, нарушающих процесс взаимодействия и коммуникации. Важно фиксировать, где (т.е. в связи с чем) возникла блокада, каков общий уровень возникающих препятствий.

Свидетельством неблагоприятной тенденции в развитии характера является чрезмерно выраженная агрессивность человека. Под агрессивностью понимается свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъектно-объектных отношений. Агрессивность имеет количественную и качественную характеристики, а также различную степень выраженности. Чрезмерное ее развитие начинает определять весь облик личности, которая может стать конфликтной, неспособной на сознательную кооперацию.

Агрессивные проявления можно разделить на два типа: мотивационная агрессия (как самооценность) и инструментальная (как средство). Практических психологов в большей степени должна интересовать мотивационная агрессия как прямое проявление реализации присущих личности деструктивных тенденций. Определив уровень таких деструктивных тенденций, можно с большой степенью вероятности прогнозировать возможность проявления мотивационной агрессии.

Последнее время большое распространение получили методики исследования обидчивости, враждебности, мстительности, агрессивности и других личностных особенностей школьников. В частности, широко известна методика диагностики показателей и форм агрессии А.Басса и А.Дарки (адаптация А.К.Осницкого) (Приложение 9). Методика позволяет установить показатели индекса агрессивности и индекса враждебности.

Создавая свой опросник, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности, А.Басс и А.Дарки выделили следующие типы агрессии:

- физическая агрессия — использование физической силы против другого лица;
- косвенная — агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная;
- раздражение — готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость);
- негативизм — оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев;
- обида — зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия;
- подозрительность — в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред;
- вербальная агрессия — выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы);
- чувство вины — выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

Вопросник состоит из 75 утверждений, на которые испытуемые отвечают «да» или «нет». Примеры утверждений:

- иногда я сплетничаю о людях, которых не люблю;
- мне кажется, что я не способен ударить человека.

Утверждения составлены понятно, доступны уже выпускникам начальной школы.

Для сопоставления и дополнения полученных диагностических данных можно использовать небольшой опросник: «Шкалу обидчивости и мстительности» (Приложение 10), опубликованную в методике Е.П. Ильина и П.А. Ковалева «Личностная агрессивность и конфликт-

ность» в книге Ильина Е.П. «Эмоции и чувства». СПб, 2001. Данная методика позволяет определить склонность человека к враждебности, проявляемой через обидчивость и мстительность. Содержит всего 20 утверждений, несложных по смыслу и стилю изложения.

Диагностика отклонений в характере и поведении подростков является необходимым фактором использования психологических механизмов коррекции девиантного поведения, таких как агрессивность, враждебность, обидчивость и мстительность и т.п. педагогически запущенных подростков.

### **3.6. Методики изучения межличностных отношений недисциплинированных школьников**

Доступен для исследования межличностных отношений старших подростков тест Тимоти Лири (Приложение 8), содержащий 128 утверждений. Прочитав утверждение, испытуемый должен представить соответствие этого утверждения по отношению к самому себе. Если он считает, что утверждение, например, «любит поплакаться» соответствует его представлению о себе, то в листе опроса напротив номера утверждения ставит знак «+». Или, например, если утверждение: «великодушен, терпим к недостаткам», считает не соответствующим своему представлению о себе, то в листе ответа напротив номера утверждения ставит знак «-».

Аккуратно разделив окружность на восемь равных дуг, необходимо провести восемь секущих, которые разделят круг на восемь октантов. На первом луче откладывается число баллов, соответствующих авторитарному типу взаимоотношений, на втором — независимому... и т.д., как указано в инструкции. Соединив последовательно полученные на восьми лучах точки, вы получите психологический профиль типа взаимоотношений каждого испытуемого. Вы увидите, насколько каждый профиль индивидуален, но в то же время имеет некоторые общие контуры у школьников, отличающихся девиантным по-

ведением или школьной недисциплинированностью, или уже совершивших правонарушения.

**МЕТОД СОЦИОМЕТРИИ.** Для изучения системы межличностных отношений в учебной группе и положения в ней недисциплинированных школьников педагоги и школьные психологи широко используют метод социометрии, предложенный Дж. Морено еще в 1934 году и творчески адаптированный в педагогической психологии Я.Л. Коломинским. Описание применения данной методики мы приводим на примере диагностического эксперимента, проведенного в ходе выполнения дипломной работы по психологии.

Диагностический эксперимент проводился со всем составом седьмого класса — 27 учащихся. Социометрический статус определяют числом выборов или предпочтений, которые получает каждый член группы по результатам социометрического опроса. Несмотря на то, что социометрический тест критикуют за «одномерное изображение взаимоотношений», ситуативность результатов и отсутствие информации о причинах возникновения данной структуры группы и т.д., социометрия позволяет достаточно точно определить социометрический статус человека, отражающий его личностные характеристики, связанные со спецификой межличностных отношений.

В основу социометрического опроса были положены прямые вопросы: «С кем бы ты хотел остаться в одном классе, если бы ваш класс разделили?», «С кем бы ты не хотел остаться в одном классе, если бы ваш класс разделили?». Социометрическая процедура проводилась как параметрическая с ограниченным числом выборов. Величина ограничения числа социометрических выборов  $d$  — «лимит выборов», определялась по формуле:

$$P(A) = \frac{d}{N - 1} \quad (1),$$

где:  $P(A)$  — вероятность случайного события ( $A$ ) социометрического выбора;  $N$  — число членов группы. Вели-

чина  $P(A)$  выбиралась по таблице №1 (Приложение 8).

Таким образом, мы определили, что при количестве учащихся в классе  $N = 27$ ,  $P(A)$  должно располагаться в промежутке  $0,22-0,19$ . Значит «лимит выборов» у подростка при выполнении социометрической процедуры по заданным параметрам может быть примерно равен шести. По стандарту мы предложили подросткам совершить три положительных выбора и три отрицательных, то есть три отклонения.

Введение «социометрического ограничения» значительно повышает надежность социометрических данных по сравнению с непараметрической процедурой и облегчает статистическую обработку материала. С психологической точки зрения социометрическое ограничение заставляет подростков более внимательно относиться к своим ответам. Лимит выборов значительно снижает вероятность случайных ответов и позволяет стандартизировать условия выборов в группах различной численности в одной выборке. Это делает возможным сопоставление материала по различным группам.

Затем для математической обработки полученных данных социометрии применялись табличный и индексологический методы количественного анализа материала. Прежде всего для табличного анализа мы построили простейшую социоматрицу, в которую с помощью общепринятых условных обозначений внесли результаты выборов.

Существуют различные классификации социометрического статуса, построенные на анализе результатов социометрических исследований. Так, Дж. Морено выделяет следующие группы: «звезды», пользующиеся наибольшей популярностью в группе; «отверженные», получившие больше отрицательных выборов, чем положительных; «изолированные», не замечаемые другими членами группы ни с положительной, ни с отрицательной стороны; «социальный пролетариат», подавляющее большинство членов, пользующихся достаточно положительным отношением группы.

Я.Л.Коломинский построил свою классификацию, основываясь только на положительных выборах членами группы друг друга: «звезды», «предпочитаемые», «принимаемые», «изолированные». Иногда им выделялась группа «отверженных», тех, кто получил отрицательные выборы.

Мы считаем, что деление группы на 4-5 категорий не в полной мере отражает структуру межличностных отношений. Для более подробного анализа межличностных отношений в группе мы использовали классификацию, которая основывается и на положительных, и на отрицательных выборах подростков (В.Г. Баженов, Л.А. Байсеркеев, 1998).

На основе избранного подхода к социометрическому исследованию мы выделили семь категорий групп подростков в классе. Основанием для включения подростка в ту или иную микрогруппу послужило сходное с другими членами микрогруппы число положительных и отрицательных выборов, которые он получил от одноклассников. Были обозначены следующие уровни: I — «звезды». Подростки, получившие не менее 5 положительных выборов и не более 1 отрицательного. II — «предпочитаемые», набравшие 3-4 положительных и не более 2 отрицательного. III — «терпимые». Подростки получали 1-2 положительных и не более 2 отрицательных выборов. При этом, общее количество полученных подростком выборов не меньше 2. IV — «неоднозначные» — подростки, которые получили число положительных и число отрицательных выборов между собой почти равных. Причем количество отрицательных не меньше 2; V — «незаметные», получившие не более 1 голоса. VI — «изолированные» — микрогруппа подростков, набравших больше отрицательных голосов, чем положительных. Причем разность чисел положительных и отрицательных выборов не меньше 2. VII — «гонимые», получившие не меньше 10 отрицательных выборов.

Данная классификация была использована при изучении уровней социометрического статуса подростка. Как

показали результаты исследования 27 учащихся седьмого класса наибольшее число подростков вошло в группу, которая находилась на I — ом уровне социометрического статуса — 22 % подростков от всего класса выделались в группу «звезды». Данный результат оказался весьма неожиданным, так как в среднем группа статуса «звезды» обыкновенно составляет 10–11% [14], то есть в два раза меньше полученного нами результата. Далее идут группы подростков, которые назывались «предпочитаемые», «терпимые», а также «изолированные» и «гонимые», они оказались количественно равными и составили по 15% каждая от общего числа учащихся в классе. Меньшее количество учащихся вошло в группы «неоднозначных» (11%) и «незаметных» (7%).

Анализ социоматрицы показал, что в каждой группе, кроме группы «неоднозначных», представлены недисциплинированные подростки. Неожиданным оказалось и то, что в статусной группе «звезды» наряду с дисциплированными, хорошо успевающими, активно участвующими в жизни класса подростками находились и недисциплинированные подростки. Два недисциплинированных подростка в статусе «звезды» были «закадычными» друзьями — все свободное внеурочное время проводили вместе, являлись «заводилами» шумных компаний, могли «сорвать» урок; пользуясь популярностью, «эксплуатировали» более послушных и успешных в учебе друзей — заставляли делать за себя письменные домашние задания, контрольные работы по некоторым учебным «нелюбимым» предметам. Владимир Б. и Астик Г. не скрывали, что гордятся своим положением «недисциплинированных». Высказывания: «Мы не подлизы..., Подумаешь, опоздали на пять минут... и т.п.» показывали открытую браваду подростков нарушениями элементарных норм и правил школьной жизни. Двумя другими подростками в статусе «звезды» оказались Елена В. и Елена Г. Обе семиклассницы успешны в учебе с первого класса, доброжелательны к одноклассникам, внешне привлекательны. Между собой одноклассницы не дружат. И



вообще в классе друзей нет, говорят, что некогда дружить. А ходить на школьные дискотеки неинтересно. В классе для них главное учебная работа. В шумных забавах одноклассников не участвуют, осуждения нарушителям школьной дисциплины не высказывают. Пользуются у одноклассников уважением. Вот такие противоположные по показателям дисциплинированности подростки оказались в одной статусной группе. Они одинаково получили число выборов больше пяти, но вокруг них сгруппировались разные по дисциплинированности подростки. Другие две девочки в статусной группе «звезды» — Анжела К. и Карина Э., очень дружны между собой, входят в избранный актив класса, высказываются против нарушителей школьной дисциплины в классе, выполняют поручения учителей.

Исследуемые нами уровни социометрического статуса отражают различный характер включенности школьников в межличностные отношения. Не вызывает сомнения, что первые три типа статуса («звезды», «предпочитаемые», «терпимые») свидетельствуют об успешном включении в межличностные отношения в учебной группе, причем лучше быть «предпочитаемым», чем «терпимым», и лучше быть «звездой», чем «предпочитаемым»). У всех подростков этих статусов число выборов превышает число отклонений.

Во всех статусных подгруппах, кроме «неоднозначных», присутствуют недисциплинированные подростки: во II, III, V, VI — по одному подростку. Совсем не подходит название статуса — «незаметные» — Ашоту Б. Он в социометрическом эксперименте получил один выбор и одно отклонение. В результате социометрический статус  $SS=0$ , потому подростку определен был статус «незаметный». Однако недисциплинированное поведение подростка делает его очень заметным и запоминающимся: не выполняя учебные задания, постоянно спорит с учителями и одноклассниками о несправедливом отношении к себе, выкрикивает на уроках, привлекает внимание к смешным (с его точки зрения) фактам и ситуациям. Вы-

ступая на уроках в роли шута, подросток мешает и одноклассникам, и учителям. Ашоту Б. очень хочется быть в центре внимания, быть избранным даже со знаком минус. Одноклассники беззлобно относятся к «оригинальным» нарушениям дисциплины подростка и говорят, что он «выступает не за правду, а чтобы себя показать». Видимо потому Ашот Б. оказался в статусе члена группы, с которым не хотят ни дружить, ни враждовать, то есть в статусе «незаметного». Другой подросток в статусе «незаметный» получил три выбора и три отклонения. Таким образом, также у него  $CC=0$ . Андрей Б. — классический «незаметный»: ровный «троешник», пассивный молчун и соглашатель. Так же бесспорным можно считать, что последние два типа («изолированные» и «гонимые») указывают на неуспешную степень включения в группу, где положение подростков седьмого типа («гонимые») является наихудшим. Что касается сравнения четвертого и пятого типов («неоднозначные» и «незаметные»), то определить их место в системе межличностных отношений уже не так просто. Так же трудно сказать, что же лучше, быть «неоднозначными» т.е. вызывать противоречивые чувства у сверстников, или быть «незаметным», когда никто из группы не проявляет эмоционально окрашенных отношений к подростку. В статусе «неоднозначные» у подростков появляется отрицательный социометрический статус, то есть число отклонений начинает преобладать над числом выборов. В данную подгруппу не вошли недисциплинированные подростки. Это дало нам основание считать, что недисциплинированное поведение подростка не может вызывать неоднозначного к нему отношения. Наряду с отрицательным к нему отношением в среде подростков проявляется и положительное. Социометрия показала, что не меньшее число одноклассников хотели дружить с недисциплинированными (и дружили с ними), чем число подростков, которые стремились к взаимодействию с дисциплинированными.

Таким образом, проведенная нами классификация социометрических статусов подростков в системе межлич-

ностных отношений в учебной группе, позволила выделить семь уровней. Каждый из них дает возможность школьному психологу и классному руководителю провести количественный и качественный анализ статуса подростка в зависимости от характерных особенностей недисциплинированного поведения школьника.

Для изучения ведущих внутренних факторов, влияющих на особенности социометрического статуса подростка, нами были проанализированы индексы социометрического статуса, которые определялись по формуле:

$$C_i = \frac{\sum_{i=1}^N (R_i^+ + R_i^-)}{N-1} \quad (2),$$

где:  $C_i$  — социометрический статус,

$i$  — номер члена группы,

$R_i$  — полученные выборы  $i$ -ым членом группы,

$\sum$  — знак алгебраического суммирования чисел полученных выборов  $i$ -го члена,

$N$  — число членов группы.

Социометрический статус мы интерпретировали как субъективную меру влияния личности на группу. В зависимости от преобладания полученных выборов или полученных отклонений социометрический статус получал знак положительный или отрицательный (таблица № 3). Мы предполагали, что таким образом можно будет судить о положительном или отрицательном влиянии подростка на других, на своих одноклассников.

Однако, как показал качественный анализ полученных количественных показателей, в действительности в школьной жизни положительный знак социометрического индекса не является гарантией того, что подросток в статусе «звезды» является лидером. Действительно, социометрический статус измерял потенциальную способность человека к лидерству. Но в зависимости от направленности поведения способность к лидерству может привести к «антилидерству» — вожачеству. Это проис-

ходит неизбежно у недисциплинированных подростков, имеющих статус «звезды».

Полученные результаты социометрического исследования недисциплинированного поведения подтвердили частично гипотезу дипломной работы — особенности социометрического статуса подростка зависят от его недисциплинированного поведения. Вначале мы предполагали, что это выразится в невозможности занять статус «звезды» для недисциплинированного подростка. Но гипотеза нашла не количественное, а качественное подтверждение зависимости особенностей социометрического статуса от личностных особенностей поведения подростка.

В статусе «изолированные» Виктор Р. получил наименьший индекс. Его  $СС = -0,27$ . Анализ наблюдений показал, что его недисциплинированное поведение отличается крайне выраженное враждебное отношение к одноклассникам и учителям. Еще меньше социометрический статус у подростков на уровне «гонимые». Их поведение в классе приводит к тому, что многие одноклассники, а не они, на самом деле попадают в положение гонимых. Например, Олеся Р. устраивала в классе периодически повторяющиеся «разборки» конфликтов с одноклассниками. Искусно создавала вокруг них невыносимые условия скандала. К седьмому классу «жертвами» гонимых становились не только сверстники, но и учителя.

Таким образом, классификация социометрического статуса подростков в учебной группе позволила выявить, что преднамеренное нарушение подростком правил школьного дисциплинированного поведения, преднамеренное создание ситуаций риска оказывало влияние на его положение в системе межличностных отношений сверстников в зависимости от его личностных особенностей.

### **3.7. Количественно-качественные методы анализа результатов психодиагностики**

Психодиагностика девиантного поведения в рамках комплексной программы изучения социально-педагогической ситуации жизнедеятельности школьников позво-

лила собрать многообразные данные, свойственные личности и поведению педагогически запущенных школьников. Для того, чтобы полученный материал можно было доказательно использовать в обосновании решения научно-методических задач собственной исследовательской и педагогической деятельности, необходима его статистическая обработка.

Например, полученные данные по шкале самооценки Дембо-Рубинштейн необходимо свести в общий протокол для первичной статистической их обработки. Рекомендуется вычисление выборочного среднего. Выборочное среднее значение как статистический показатель представляет собой среднюю оценку изучаемого в диагностическом эксперименте психологического свойства. Эта оценка в общем характеризует степень его выраженности в целом у всей группы испытуемых, которая была подвергнута психодиагностическому обследованию. В данном случае уровень притязаний диагностировался по самооценке разных проявлений: ум, способности, авторитет у товарищей, умелые руки, внешность и уверенность в себе. Чтобы найти общий показатель уровня притязаний (УП) необходимо все показатели по данным проявлениям сложить и полученную сумму разделить на количество показателей. Сравнение полученной выборочной средней с отдельными показателями изученных проявлений дает возможность судить о выраженности УП по каждому из них. С этой же целью иногда предлагается найти медиану. Медианой называется значение изучаемого признака, которое делит выборку, упорядоченную по величине данного признака, пополам. Рассмотрим для примера часть протокола, в которой сведены показатели признаков уровня притязания и уровня самооценки, полученные в результате психодиагностики школьников с применением шкалы Дембо-Рубинштейн на стажерской практике в школе.

Рассмотрим первый массив данных, расположив его упорядоченно: 73, 86, 91, 95, 96, 97. Всего шесть показателей. Средний, который делит эту выборку пополам,

## ПРОТОКОЛ

Методика: шкала самооценки Дембо-Рубинштейн

Цель: определение самооценки и уровня притязаний Класс: 9В Дата 26.11.2002

шкалы	ОБСЛЕДУЕМЫЕ:																	
	1.		2.		3		4.		5.		6.		7.		9.		10.	
	УП	СО	УП	СО	УП	СО	УП	СО	УП	СО	УП	СО	УП	СО	УП	СО	УП	СО
Ум, способности	97	68	94	50	70	20	97	72	82	60	72	39	94	56	71	23	90	60
Характер	73	68	95	95	64	30	62	40	82	70	38	78	70	38	97	52	90	48
Авторитет у сверстников	86	50	95	95	50	39	97	52	82	60	21	60	87	49	92	92	90	46
Умелые руки	91	78	95	12	93	30	90	45	84	80	51	70	85	70	97	6	90	53
Внешность	96	52	94	6	81	48	89	49	81	73	47	77	96	55	95	22	92	53
Уверенность в себе	95	42	93	5	93	39	95	73	83	63	54	77	74	54	88	25	90	73
Медиана УП и СО	93	60	94,5	31	75,5	34,5	92,5	50,5	82	66,5	43	74,5	86	54,5	93,5	24	90	53
Величина УП и СО	Очень высокая	Высокая	Очень высокая	Низкая	Высокая	Низкая	Очень высокая	Средняя	Высокая	Высокая	Низкая	Средняя	Высокая	Средняя	Очень высокая	Низкая	Очень высокая	Средняя
Степень расхождения между УП и СО	33	Сильная	6 33,5	Сильная	41	Сильная	42	Сильная	15,5	Умеренная	Сильная	31,5	Сильная	Сильная	69,5	Сильная	37	Сильная
Степень дифференцированности УП и СО	Сильная	Сильная	Слабая	Сильная	Сильная	Умеренная	Сильная	Сильная	Слабая	Умеренная	Сильная	Умеренная	Сильная	Сильная	Умеренная	Сильная	Слабая	Сильная

должен находиться между показателями 91 и 95. Чтобы найти медиану, надо  $(91+95):2=93$ . Это и есть медиана, она равна 93. Если число показателей нечетное, то медианой является показатель, симметрично делящий всю выборку. Что дает знание медианы? Прежде всего в нашем случае медиана является общим показателем уровня притязаний. Сравнение отдельных показателей УП с медианой дает возможность судить об уровне их сформированности. Например, у испытуемого под № 1 УП в оценке своей внешности выше медианы на три единицы, а в оценке своего авторитета у сверстников на семь таких же единиц ниже. Знание медианы дает возможность сравнивать разные показатели со срединным значением — медианой, а не просто между собой. Были вычислены медианы: 93, 94,5, 75,5, 92,5, 82.

Для сравнения УП разных испытуемых, продиагностированных при помощи одной и той же методики, необходимо вычисление выборочной средней. Появляется возможность сравнить уровни притязаний у разных испытуемых по полученным средним величинам: 90, 94,5, 75,2, 88,3, 82,3. На уровне арифметического сравнения, очевидно, что у испытуемого под № 3 наименьший уровень притязаний и это дает основания утверждать о некоторых личностных особенностях. Хотелось бы предостеречь начинающих исследователей от поспешных выводов только на основании результатов первичного статистического анализа и отметить необходимость дальнейшей вторичной статистической обработки результатов психодиагностики.

Знание медианы и выборочной средней полезно для того, чтобы установить, является ли полученное распределение частных значений изучаемого признака (в нашем случае УП) симметричным и приближающимся к так называемому нормальному распределению. Средняя и медиана для нормального распределения обычно совпадают или очень мало отличаются друг от друга. В нашем случае такое совпадение наблюдается у показателей испытуемых под номерами 2, 3 и 5, а под номерами



1 и 4 разница между значениями медианы и средней значительна. Таким образом, мы установили, что полученное распределение не является нормальным. Если выборочное распределение признаков нормально, то к нему можно применять методы вторичных статистических расчетов, основанные на нормальном распределении данных, В противном случае этого делать нельзя, так как в расчеты могут вкратиться серьезные ошибки, предупреждает Р.С.Немов [ т.3. С.33–34].

Обыкновенно в математической статистике при описании метода вторичной статистической обработки имеются или отсутствуют указания на то, что можно его применять только к нормальному или близкому к нему распределению. Если такое указание имеется, то необходимо неукоснительно ему следовать и полученные эмпирические данные проверять на нормальность распределения. Если такого указания нет, то статистика применима к любому распределению показателей признака.

Среди методов вторичной статистической обработки результатов психодиагностики особое распространение получили методы, позволяющие установить:

1. Статистически достоверное различие двух выборок. Например, действительно ли в результате коррекционного воздействия (эксперимента) произошли предполагаемые изменения. В этом случае рекомендуется вычисление  $t$ - критерия Стьюдента для точного установления наличия или отсутствия статистически достоверных различий между средними показателями до и после эксперимента. Только в случае достоверного различия можно будет сделать определенный вывод о том, что эксперимент удался. Иногда такой вывод утверждается на основании арифметического сравнения средних величин или сравнения процентных показателей. Для пущей важности строятся диаграммы (благо на компьютере сейчас можно красочно применить способы табличного и графического представления результатов эксперимента), которые внешне как бы подтверждают выводы психодиагностики, но абсолютно недостоверны.

2. Если возникает специальная задача сравнения до и после эксперимента частотных распределений величин, выраженных в процентах, то рекомендуется использовать  $\chi^2$  — критерий.

3. Для сравнения дисперсии (она характеризует, насколько частные значения отклоняются от средней величины в данной выборке) двух массивов полученных данных, чтобы установить различаются ли они, рекомендуется применять критерий Фишера. Например, можно сравнить эффективность коррекционных программ или методов работы с педагогически запущенными школьниками по индивидуальному разбросу оценок поведения школьников.

4. Метод корреляции — метод вторичной статистической обработки, посредством которого выясняется связь или прямая зависимость между двумя рядами экспериментальных данных. Его применение дает возможность установить меру влияния одного явления на другое или взаимосвязь между показателями двух разных проявлений. Например, для выявления меры взаимосвязи индекса социометрического статуса и показателей недисциплинированного поведения подростков.

Мы посчитали возможным использование коэффициента ранговой корреляции, так как показатели, полученные при психодиагностике социометрического статуса подростков и их личностных особенностей, относятся к порядковым, а не к интервальным шкалам. Например, для оценки личностных особенностей подростков использовались ответы типа «да», «нет». Затем полученные оценки переводились в баллы. Коэффициент линейной корреляции к результатам, полученным таким образом, не применим. В этом случае для того, чтобы выявить степень близости ранговых рядов, и используется статистический прием вычисления коэффициентов ранговой корреляции.

Коэффициенты корреляции мы использовали для того, чтобы выяснить, существует ли взаимосвязь между переменными: особенностями социально-психологическо-

го статуса и личностными особенностями недисциплинированных подростков. Также необходимо было установить ее степень, т. е. тесноту взаимосвязи. Таким образом, в нашем варианте для установления взаимосвязи между социометрическим статусом и личностными особенностями недисциплинированных подростков наиболее корректно было использование коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена, который определяется по формуле:

$$R = 1 - 6 \sum d^2 / n (n^2 - 1) \quad (1),$$

где:  $R$  — коэффициент корреляции;  $d$  — разность между рангами сравниваемых объектов;  $n$  — число испытуемых или рангов в коррелируемых рядах.

Значение коэффициента корреляции изменялось от  $-1$  до  $+1$ . Величины, лежащие в этих пределах, отражали максимально возможную взаимосвязь сравниваемых переменных. Если бы коэффициент корреляции был равен нулю, то это означало бы, что взаимосвязь отсутствует. Положительная корреляционная связь указывала на прямо пропорциональное отношение между двумя переменными, а отрицательная — на обратно пропорциональную взаимосвязь. Чем больше абсолютное значение коэффициента корреляции, тем теснее связь между изучаемыми переменными. При значениях коэффициентов  $\pm 1$  можно было говорить об отношении тождественности между переменными. При положительном значении  $+1$  наблюдается тождественность прямая, а при отрицательном — обратная, противоположная.

Для начала расчета была составлена сводная таблица всех показателей социально-психологического статуса недисциплинированных подростков, полученных в результате психодиагностики. Затем в таблицу были внесены рассчитанные коэффициенты ранговой корреляции между индексом социометрического статуса и уровнем притязаний, между индексом социометрического статуса и уровнем самооценки, также между индексом социомет-

рического статуса и обидчивостью, мстительностью и враждебностью.

Для расчета коэффициента по формуле (1) предстояло проделать ряд операций. Прежде всего, надлежало табулировать все первичные результаты для определения рангов. Мы начинали с установления ранговой корреляции между индексами социометрического статуса (переменная X) и уровнем притязаний недисциплинированных подростков (переменная Y1). Данные этих переменных были сведены в таблицу № 2. В таблице № 2 для табулирования этих первичных результатов в 1 строке были выписаны номера испытуемых в классном журнале, во 2-й и 3-й строках — полученные ими суммы баллов по первой методике (переменная X) и по второй (переменная Y1). Y1 — это показатели переменной — «уровень притязаний».

Затем каждому первичному результату присваивался ранг следующим способом.

**Таблица № 1.**

*Взаимосвязь социометрического статуса и личностных особенностей недисциплинированных подростков*

Статус	№	Имя Ф.	Индекс социометрического статуса	Уровень		Обидчивость	Мстительность	Враждебность
				Притязаний	Самооценки			
I			X	Y <sub>1</sub>	Y <sub>2</sub>	Y <sub>3</sub>	Y <sub>4</sub>	Y <sub>5</sub>
I	1	Владимир Б.	0,19	85	73	7	8	15
I	8	Астик Г.	0,31	78	71	7	9	16
II	22	Сергей Т.	0,12	93	36	6	7	13
III	11	Андрей И.	0,8	55	42	7	8	15
V	18	Ашот П.	0,0	93	39	7	8	15
VI	20	Виктор Р.	-0,27	90	34	9	8	17
VII	21	Кирилл С.	-0,31	75	27	8	7	16
VII	3	Анна Б.	-0,39	90	32	9	8	17
VII	19	Олеся Р.	-0,42	88	25	9	9	18
Коэффициент ранговой корреляции R				R <sub>1</sub> = -0,13	R <sub>2</sub> = +0,7	R <sub>3</sub> = -0,84	R <sub>4</sub> = -0,13	R <sub>5</sub> = -0,83

Ранжирование начинается с того, что среди всех значений переменной  $X$  находится наибольшее значение, которому присваивается первый ранг. Наибольшее значение  $X$  (индекса социометрического статуса) оказалось у испытуемого под номером 8, оно было равно 0,31. В 4-й строке под №8 проставляется единица, что и означало 1-й ранг значения  $X$ .

Затем таким же образом определялись ранги следующих значений  $X$ . Необходимо выполнять особые вычисления, если встречаются равные показатели переменных. Например, у номеров 22 и 18 переменная  $Y_1$  имела равные наибольшие показатели — 93. Чтобы распределить ранги, в этом случае для табулирования необходимо было очередные номера рангов сложить:  $1+2 = 3$ , а затем разделить на число равных показателей, то есть на 2:  $3:2 = 1,5$ . Поэтому в строке «Ранги  $Y_1$ » номера 22 и 18 имеют равные ранги

Таблица № 2

*Табулирование первичных результатов переменных  $X$*

№ испыт. показатели	1	8	22	11	18	20	21	3	9
$X$	0,19	0,31	0,12	0,8	0,0	-0,27	-0,31	-0,39	-0,42
$Y_1$	85	78	93	55	93	90	75	90	88
Ранги $X$	2	1	3	4	5	6	7	8	9
Ранги $Y_1$	6	7	1,5	9	1,5	3,5	8	3,5	5
$d$	4	6	1,5	5	3,5	2,5	1	4,5	4
$d^2$	16	36	2,25	25	12,25	6,25	1	20,25	16

по 1,5. Затем у номеров 20 и 3 мы обнаружили равные баллы — 90. Для табулирования мы сложили очередные ранги 3 и 4, полученную сумму разделили на число равных показателей — 2. Получили 3,5. Это ранги номеров 20 и 3. Далее величины показателей  $Y_1$  распределились по убывающей и соответственно имели ранги 5, 6, 7, 8 и 9.

Знание рангов позволило найти их разность  $d$  (шестая строка) и вычислить  $d^2$  (седьмая строка). Теперь по

формуле (1) вычислялся коэффициент ранговой корреляции.

$$R_1 = 1 - 6 \cdot (16 + 36 + 2,25 + 26 + 12,25 + 6,25 + 1 + 20,25 + 16) : (9 \cdot 9 \cdot 9 - 9).$$

( $n$  — число испытуемых, равное 9).

Получилось, что  $R_1 = -0,13$ . Сравнение полученного значения  $R_1$  с критическими значениями коэффициентов корреляции и разных вероятностей допустимых ошибок (их таблицы публикуются в справочниках по математической статистике) показало, что между индексом социометрического статуса и уровнем притязаний недисциплинированных подростков взаимосвязь не обнаружена. Это, на наш взгляд, означает, что диагностика уровня притязания малоинформативна для выявления педагогической запущенности школьников.

С целью изучения взаимосвязи уровня социометрического статуса и самооценки недисциплинированных подростков по рассмотренной выше методике были протабулированы показатели  $У2$ : показатели переменной — «самооценки».

По формуле (1) вычислили

$$R_2 = 1 - 216/720 = 1 - 0,3 = 0,7.$$

Сравнение значения  $R_2 = 0,7$  с критическими значениями таблицы показало, что получен значимый коэффициент ранговой корреляции между индексом социометрического статуса и самооценкой недисциплинированных подростков.  $R_2 = 0,7$  указывает на взаимосвязь между переменными на значимом уровне 0,05, при котором допускается пять ошибок на сто испытуемых. Можно говорить, что существует прямо пропорциональная зависимость, которая выражается в следующем: с понижением индекса социометрического статуса происходит понижение самооценки у педагогически запущенных подростков. Следовательно, сочетание низкого индекса социометрического статуса с низкой самооценкой может

сигнализировать педагогу о возможной педагогической запущенности подростка. Необходимо обратить внимание на дисциплинированность подростка.

Обращают на себя внимание значение индексов ранговой корреляции  $R_3$  и  $R_5$ . Как отмечалось выше,  $R$  может иметь положительное и отрицательное значение. Для установления корреляции главным является то, что значение  $R$  по модулю должно входить в границы критических значений.  $R_3 = -0.84$ . Полученное значение  $R$  при  $n=9$  входило в отмеченные границы, причем с высоким значимым уровнем — близким к 0,01, то есть при данной величине корреляции была возможной лишь одна ошибка на 100 испытуемых. Высокое значение коэффициента корреляции указывало на наличие тесной корреляции между изучаемыми переменными, а отрицательный знак коэффициента — на то, что эта взаимосвязь проявляется в обратно пропорциональной зависимости. Это значило, что сочетание уменьшения величины индекса социометрического статуса с увеличением показателя обидчивости можно рассматривать в качестве личностной особенности недисциплинированных подростков.

На подобную взаимосвязь между индексом социометрического статуса и уровнем враждебности недисциплинированных подростков указывает величина коэффициента ранговой корреляции  $R_5 = -0,83$ . Он означает, что для педагогически запущенных подростков характерно увеличение уровня враждебности при уменьшении индекса социометрического статуса.

5. Для проверки значимости различия двух средних значений разных статистических совокупностей мы использовали критерий Г.Стьюдента ( $t$ -критерий). Возможно применение при нормальном распределении в выборках, различия средних значений проверяются по статистической значимости.

Таким образом, вторичная статистическая обработка результатов психодиагностики повышает достоверность и расширяет диапазон психолого-педагогической интерпретации полученных данных.



В настоящее время совершенствование компьютерных программ математического анализа результатов социально-психологических исследований значительно ускоряет техническое решение — нахождение величин, характеризующих взаимосвязи, независимость, сопряженность и другие функциональные отношения изучаемых переменных, а также построение графиков и диаграмм и т.п. (См.: А.Д. Наследов. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. — М. — СПб., 2005).

## **Глава 4. Коррекционная и развивающая работа со школьниками**

### **4.1. Принципы и задачи коррекционной и развивающей работы педагогического психолога**

Психокоррекционная работа со школьниками может быть ориентирована как на психологически благополучных ребят, так и на учащихся, имеющих более или менее сложные психологические проблемы, которые проявляются в ходе учебной деятельности, поведении (общении), наконец, во внутреннем психологическом состоянии детей и подростков. В первом случае нередко говорят о доминировании развивающей деятельности, во втором — собственно о коррекционной работе. Главный принцип, лежащий в основе содержательного наполнения и организации коррекции и развития, — целостность воздействия на школьника.

Диагностику в данном контексте следует рассматривать как основу для правильной организации коррекции и развития школьников, другие формы психологической работы дополняют или заменяют ее при необходимости. Благодаря результатам диагностики педагогический психолог получает представление о том, в какой именно сфере психического мира школьника локализуется проблема, так как ему известны различные научные представления о возрастных потребностях и особенностях учеников на различных этапах обучения.

Как показывает анализ литературы по педагогической психологии, основным недостатком в трактовке коррекционной и развивающей работы с учащимися является дробление единой личности ребенка на мелкие составные части. Так, предлагаются наборы упражнений

для развития когнитивной сферы младших школьников и младших подростков, по коррекции эмоциональной сферы, развитию социальных навыков и т. д. Чаще всего — это неструктурированные банки конкретных техник и упражнений. Вопрос же возникает относительно целесообразности такого искусственного разделения. Даже в тех случаях, когда речь идет об оказании конкретной психотерапевтической помощи школьнику, имеющему проблемы в определенной сфере психической жизни, нельзя считать, что остальные аспекты этой жизни развиваются благополучно, что возможен изолированный, частный внутренний конфликт. Если же речь идет о развивающей работе с психологически благополучными детьми, смысл такой узко ориентированной деятельности теряется совсем. Разделение ребенка на различные психические сферы и ведение коррекционно-развивающей деятельности в отношении отдельно взятых социальной, эмоционально-личностной или познавательной сфер ошибочно.

Это не исключает выделение приоритетных направлений в зависимости от возраста, локализации конкретных проблем, интересов и желаний школьников, но любая коррекционная и развивающая деятельность должна разворачиваться как процесс воздействия на личность ребенка в целом, во всем разнообразии ее социально-психологических проявлений.

Рассмотрим несколько требований, в соответствии с которыми нужно строить коррекционную и развивающую работу в школе. Прежде всего — добровольность участия в них ребенка и подростка. В случае, когда речь идет о младших школьниках и учениках 5–6 классов, необходимо также согласие родителей. При планировании содержания коррекционно-развивающей работы необходимо учитывать не только и не столько общевозрастные представления о потребностях, ценностях и особенностях, но и активно опираться на знание особенностей той социальной и культурной среды, к которой принадлежат школьники, их собственные индивидуальные особенности и потребности. При всей своей банальности этот тезис очень трудно

учесть при проведении конкретной групповой и индивидуальной работы со школьниками. Наконец, важный организационный момент: необходимо соблюдать последовательность и преемственность в формах и методах проводимой в школе коррекционной и развивающей работы.

Участие ребенка в различных формах коррекционной и развивающей работы в течение всех лет обучения в школе будет значительно более продуктивным, если он будет чувствовать в этой работе определенную логику, последовательность, методическую преемственность.

Остановимся подробнее на соотношении коррекционной и развивающей работы в деятельности педагогического психолога. Развивающая работа в школьной практике традиционно ориентирована, прежде всего, на познавательную, эмоционально-личностную, социальную сферы психической жизни и самосознание детей. Такая изначальная ориентация в рамках целостного воздействия вполне возможна, так как предполагает выделение некоторого приоритетного направления при выборе методов и приемов. Работа может осуществляться в различных формах.

Например, такая форма, как организация психологической развивающей среды. Она может создаваться самим психологом и представлять собой различные виды взаимодействий психолога и школьников в свободное от учебы время или на специально отведенных для этого учебных часах (тренинговые, развивающие, обучающие встречи). Кроме того, такую среду может создавать и поддерживать сам педагог, используя психологические развивающие технологии на учебных занятиях, в воспитательном процессе или организации внешкольного общения учащихся. Например, психолог и педагог первых классов могут совместно разработать программу психолого-педагогической поддержки детей на первых этапах адаптации в школе (1-й–2-й месяц в школе), которую учитель реализует в процессе учебного и внеучебного общения с детьми. Другой формой психологической развивающей среды может быть обучающая психодиагностика — самопознание и саморазвитие подростков и старшекласс-

ников в процессе совместного с психологом анализа данных различных психодиагностических процедур.

Кроме того, психологическое развитие может осуществляться через различные традиционные и привычные для учеников формы внутришкольной работы, которые планируются педагогами и психологами с учетом развивающего эффекта. Он может быть заложен в саму форму организации мероприятия (скажем, она потребует от школьников навыков конкурентного и сотрудничающего поведения, навыков понимания чувств и переживаний других людей, самоанализа и др.) или в его содержание (психологические КВНы, олимпиады и прочее). В учебной деятельности развивающая работа может проводиться психологом опосредованно. Так, психолог совместно с педагогами может разработать и внедрить в учебный процесс различные формы работы, позволяющие детям максимально развивать различные стороны их психического мира (речь идет не только об интеллектуальной сфере, но и эмоциональном, социальном, духовном опыте детей и т.д.).

Собственно психокоррекционная работа в школьной практике, как уже отмечалось, ориентирована на школьников с различными психологическими проблемами и направлена на их решение. Психолог, работая с большим количеством детей, в преобладающем большинстве случаев не может создавать под каждую проблему индивидуальную программу коррекции. Он должен быть оснащен определенным набором соответствующих коррекционных программ, специализированных, прежде всего, по возрастам, а внутри каждого возраста — по важнейшим проблемам, с которыми может столкнуться и будет в состоянии работать педагогический психолог. Далеко не все детские проблемы могут быть решены силами такого специалиста как из-за их специфичности, так и по этическим и даже чисто техническим причинам. Учитывается уровень квалификации и загруженность педагогического психолога, работающего в школе, отмечается в его обязанностях, прежде всего, развивающая работа и такие виды коррекционной, которые связаны с

решением проблем адаптации школьников и трудностей в их познавательной сфере (в рамках психической нормы). Решение проблем недисциплинированности, педагогической запущенности школьников связано с выше-названными традиционными и требует дополнительного времени, достаточных профессиональных навыков практического психолога.

Психокоррекционная работа может осуществляться как в форме групповой, так и индивидуальной деятельности. Выбор конкретной формы работы зависит от характера проблемы (могут быть противопоказания для групповой работы), возраста ребенка, его пожеланий. Для нее также сохраняет свое первостепенное значение принцип целостного воздействия, хотя очевидно, что выбор приоритетных направлений работы необходим.

В отличие от практических психологов, работающих в других областях, педагогический психолог очень сильно зависит от взаимоотношений с другими лицами, оказывающими влияние на ученика как объект его профессиональной заинтересованности — учителей, классного руководителя, школьной администрации, родителей. Педагогический психолог не может не считаться с их воздействием на ученика. Более того, эффективность всей его работы в школе в значительной мере определяется тем, насколько ему удалось наладить широкое и конструктивное сотрудничество с педагогами и администрацией школы в решении различных задач психокоррекционной и развивающей работы с учеником. Организуется же это сотрудничество в значительной мере в рамках профилактической и социально-диспетчерской деятельности психолога, психологического консультирования и просвещения среди школьников, родителей и педагогов, а также в ходе психолого-педагогических консилиумов.

Современная литература предлагает практическому педагогическому психологу большое разнообразие различных методических и содержательных подходов к проведению коррекционной и развивающей работы с детьми и подростками. Те или иные способности, психические

новообразования, конкретные психологические навыки ребенка не существуют сами по себе. Они возникают (формируются, развиваются) в том случае, если создана особая среда, особая система отношений с ребенком, которые формируют желание, потребность, интеллектуальную готовность. Нужны они ребенку тоже не сами по себе, а только в связи с какими-то системами его отношений с миром, другими людьми, самим собой, в которых эти качества или процессы приобретают ценность. Соответственно, различные проблемы в обучении, общении, психологическом развитии возникают у школьника тогда, когда ему не были созданы условия, в которых он мог бы развить определенные качества, либо в дальнейшем эти качества оказались ненужными, неостребованными. Причем, ущербность условий могла состоять как в их низком мотивирующем потенциале, так и в эмоциональной непривлекательности или в несоответствии интеллектуальным возможностям ребенка в конкретный момент развития. Обращаясь к коррекционной работе со школьником в этих случаях, психолог формирует не индивидуальные способности, а те общепсихические пространства, проходя через которые ребенок становится способным к новым отношениям и действиям. То есть практический психолог совместно с педагогом создает или воссоздает условия, в которых новые возможности, искомые психологические навыки или процессы могут сформироваться и стать нужными ребенку, значимыми с точки зрения построения адекватных отношений с миром и другими людьми.

Это, в свою очередь, означает, что условия коррекционной работы не могут сводиться к тренингу, «дрессуре» определенных компонентов психического мира школьника. Они обязательно должны включать в себя все необходимые элементы полноценной формирующей среды: эмоциональный, рефлексивный, мотивационный, смыслообразующий и т. д. Условия, создаваемые в психокоррекционной работе, — это условия формирования потребности в новом знании, возможности его приобре-



тения и реализации в деятельности и общении. Таким образом, коррекционная работа должна обеспечивать развитие ребенка и может реализовываться только в единстве с развивающей деятельностью психолога.

Как уже указывалось, развивающая работа ориентируется на всех учащихся. Собственно коррекционная работа целенаправленно ориентируется на преодоление конкретных проблем в обучении, поведении и личностном развитии, выявленных у конкретных школьников. Разработка вопросов содержания и организации развивающей и коррекционной работы со школьниками осуществляется в рамках трех следующих принципов:

1. Содержание развивающей работы, прежде всего, соответствует тем компонентам психолого-педагогического статуса школьников, формирование и полноценное развитие которых на данном возрастном этапе наиболее актуально.
2. Содержание коррекционной работы, прежде всего, соответствует тем компонентам психолого-педагогического статуса школьника, уровень развития и содержание которых не соответствует психолого-педагогическим и возрастным требованиям.
3. Развивающая и коррекционная работа организуется по итогам проведения психодиагностических минимумов.

Реализация первого принципа позволяет педагогическому психологу выделить приоритетные направления работы со школьниками различных параллелей, опираясь, с одной стороны, на знание психологических механизмов развития психики на данном возрастном этапе, а с другой стороны — на содержание психолого-педагогической карты школьника.

Так, на этапе адаптации в начальном звене целесообразно проводить развивающую работу в основном когнитивного содержания, а также занятий, способствующих развитию и коррекции произвольной регуляции эмоциональной и поведенческой сфер. При переходе из начального в среднее звено обучения сохраняет свое

значение когнитивное развитие. Однако ведущей становится работа по формированию и коррекции новой социальной и личностной позиции школьников в отношении обучения, отношений со сверстниками и взрослыми.

В подростковом возрасте актуальной становится социально-психологическая развивающая и коррекционная деятельность (освоение и коррекция навыков эффективного общения) и вновь обретает большой психологический смысл работа с эмоционально-вселевой сферой школьников (формирование и коррекция навыков эмоциональной и поведенческой саморегуляции, повышение уверенности в себе, развитие потребности в самовоспитании). В старшем школьном возрасте наиболее значима личностно-ориентированная коррекционно-развивающая работа. При организации работы в выбранном направлении психолог сможет оттолкнуться от системы психолого-педагогических требований и тем самым определиться в содержании работы.

Этот принцип существенно облегчит процесс подготовки психолога к тем или иным формам развивающей и коррекционной работы и, главное, сделает ее более осмысленной. Каждое тренинговое упражнение, почерпнутое из какой-либо разработки, может быть оценено с точки зрения его важности и целесообразности в свете системы психолого-педагогических требований, а именно: способствует ли оно развитию и коррекции тех психологических процессов, способностей и навыков, которые заложены в эту систему.

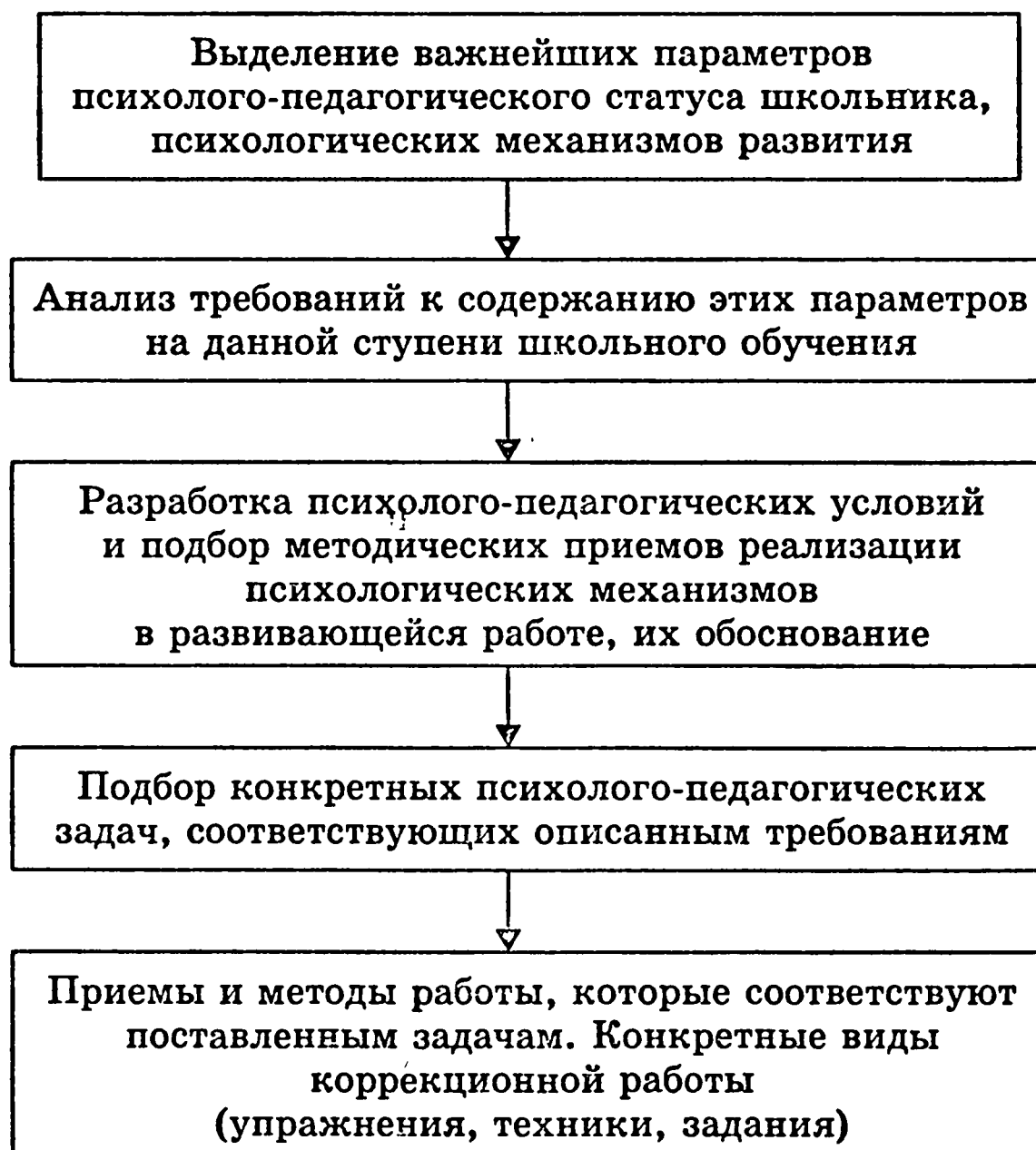
Несмотря на единство и взаимозависимость развития и коррекции, принципы отбора содержания для развивающей и коррекционной работы различны.

Однако их содержание объединяет система психологических механизмов коррекции девиантного поведения школьников:

- психологические механизмы формирования человеческих отношений разной модальности (симпатии, привязанность, чувство родства, уважения и доверия, половой и неполовой любви и др.);

- операциональные психологические механизмы деятельности (анализ противоречий и ориентировка в ситуации, прогнозирование, целеполагание, планирование, оценивание, принятие решения, самоконтроль, коррекция);
- процессуальные психологические механизмы деятельности (механизмы социализации, индивидуализации, идентификации);
- психологические механизмы регуляции жизнедеятельности человека (ценностно-смысловой, актуальность и рефлексия);
- психологические механизмы повышения уровня активности общения (направленность общения, интенсивность и продуктивность) и др.

Отбор содержания для развивающей работы со школьниками реализуется по следующему алгоритму:



В соответствии со вторым рабочим принципом, коррекционная работа в большей степени предполагает отбор содержания работы с ребенком, исходя из тех параметров статуса, в рамках которого обнаружены определенные проблемы. Проблема может состоять в несформированности определенных процессов и навыков, усвоении неадекватных форм и методов учебной деятельности или общения, отсутствии учета индивидуальных особенностей ребенка.

При этом следует помнить, что коррекционная работа не сводится только к исправлению конкретных недостатков. Она должна носить целостный характер, ориентироваться на развитие личности и психологические механизмы в целом. В каждом отдельном эпизоде коррекционной работы педагогический психолог решает самостоятельную аналитическую задачу: какого типа проблемы, связанные с психолого-педагогическим статусом, существуют у школьников данной параллели? Каковы психологические механизмы коррекции отклонений в поведении школьников? Соответственно, какие школьники могут быть собраны в группу, а с какими нужно работать индивидуально или малыми группами по 2-3 человека? Каким содержанием наполнить коррекционно-развивающую работу с ними, исходя из особенностей их статуса, и т.д.?

Третий рабочий принцип имеет очень важные организационные следствия. Подробно об этом речь пойдет ниже, здесь отметим лишь то, что коррекционная и развивающая работа логично связана с диагностической не только в плане организации, но и в сроках проведения. Коррекционная и развивающая работа проводится интенсивным блоком вслед за диагностикой первого и второго этапа, одновременно с проведением консультаций с педагогами и родителями, что существенно повышает ее эффективность.

Таким образом, психокоррекция — это метод психологического воздействия на человека, направленный на выявление психических механизмов его взаимодействия

со средой и их актуализацию с целью коррекции социальной ситуации развития школьника.

Целью психокоррекции детей и подростков является исправление нарушений психического развития, гармонизация формирующейся личности и профилактика нервно-психических расстройств, обусловленных внутренними и внешними факторами психического дизонтогенеза, то есть социальной ситуации развития в целом с использованием психологических механизмов развития личности.

Задачами психокоррекции детей и подростков являются:

1. Всестороннее психолого-педагогическое изучение личности ребенка, особенностей его эмоционального реагирования, уровня учебной мотивации, школьной и социальной зрелости, структуры и функционирования системы отношений, отклонений в нервно-психической сфере, в формировании отдельных свойств и функций. Сюда же относятся дифференциальная медико-психолого-педагогическая диагностика умственной отсталости и задержек психического развития, выявление начальных признаков психопатологических расстройств, требующих специализированной медицинской помощи.
2. Выявление и изучение неблагоприятных (психогенных, дидактогенных) факторов социальной среды (семья, школа), травмирующих ребенка, нарушающих его психическое развитие, формирование характера и личности, социальную адаптацию и способствующих сохранению изменений реактивности. Эта задача определяется как диагностика среды и коллектива.
3. Преодоление микросоциально-педагогической запущенности, коррекция неадекватных методов воспитания (непоследовательных, противоречивых, не учитывающих индивидуальных особенностей) и отрицательных воздействий социальной среды,

неадекватной физической, интеллектуальной и эмоциональной нагрузки — «терапия среды».

4. Помощь в разрешении психотравмирующих ситуаций, в формировании продуктивных взаимоотношений с окружающими, в повышении социального статуса (за счет проявления сильных и социально одобряемых качеств), в развитии компетентности в вопросах нормативного поведения. Это обеспечивается индивидуальной психотерапией и психокоррекцией детей из группы риска и детей с пограничными нервно-психическими расстройствами.
5. Воспитание высших эмоций и социальных потребностей (познавательных, этических, трудовых, эстетических), совершенствование способов психической саморегуляции, стимуляция созревания и развития интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер и отдельных психических функций, уровней общения, самосознания и деятельности, соответствующих зоне ближайшего развития (Л.С.Выготский). Эта задача решается на уровне общепедагогической психокоррекции и коррекционной педагогики.
6. Создание в детском коллективе атмосферы принятия, доброжелательности, открытости и взаимопонимания, психологической защищенности, плодотворной творческой самореализации, доверия, радости общения и познания мира, облегчающей интеграцию личности в обществе в процессе ее воспитания и самовоспитания — «терапия средой».
7. Составление рекомендаций для родителей и воспитателей по индивидуализации общепедагогического подхода к детям из группы риска, детям с психологической дезадаптацией, преневротическими расстройствами и акцентуациями характера — методический аспект психокоррекции.

Психокоррекция детей и подростков осуществляется в разных формах, в зависимости от конкретных условий

ее проведения, задач, возраста ребенка, профессиональных качеств специалиста и других факторов.

Выделяются пять видов стратегии:

1. Психокоррекция отдельных психических функций и компонентов психики (внимание, память, конструктивное или вербальное мышление, фонематическое восприятие, ручная умелость, игровая, учебная, познавательная деятельность и т.д.), либо коррекция личности.
2. Директивная или не директивная стратегия психокоррекционных воздействий.
3. Коррекция, направленная на индивида или сконцентрированная на семье.
4. Психокоррекция в форме индивидуальных или групповых занятий.
5. Психокоррекция как компонент клинической психотерапии в комплексном лечении нервно-психических заболеваний, либо основной и ведущий метод психологического воздействия на ребенка с отклонениями в поведении и социальной адаптации.

Любой психологический и социальный фактор, способный вызвать эмоциональную и поведенческую реакцию человека, может быть использован в качестве психотерапевтического и психокоррекционного средства в случае его целенаправленного применения с учетом психологических механизмов развития личности.

Различают общую, частную и специальную психокоррекцию.

Под общей коррекцией подразумеваются мероприятия общепедагогического порядка, нормализующие социальную среду ребенка, регулирующие психофизическую и эмоциональную нагрузки в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями, оптимизирующие процессы созревания психических свойств и личности, что уже само по себе может способствовать ликвидации психических нарушений и гармонизации личности в ходе дальнейшего развития. Задачи



общей психокоррекции, таким образом, сливаются с задачами психогигиены, психопрофилактики, педагогической этики и деонтологии. Они решаются в процессе организации учебно-воспитательного процесса, общения ребенка с людьми, участвующими в его воспитании и обучении.

Частная психокоррекция — это набор психолого-педагогических воздействий, представляющих собой адаптированные для детского и подросткового возраста психотерапевтические и психокоррекционные приемы и методики (суггестивные, рациональные, тренировочные, психоаналитические и проч.), используемые в работе со взрослыми, а также специально разработанные системы психокоррекционных мероприятий, основанных на ведущих для определенного возраста онтогенетических формах деятельности, уровнях общения, способах мышления и саморегуляции (игровая, семейная психокоррекция, музыкотерапия, куклотерапия, психогимнастика и т.п.).

Каждый прием имеет, как правило, несколько направлений психотерапевтического и психокоррекционного воздействия.

Рисование под музыку на свободную тему может вызвать катарсис у одного ребенка, служить источником повышения эмоционального тонуса у другого, являться способом совершенствования ручной моторики в процессе эмоционально привлекательной деятельности у третьего, стимулировать образное мышление у четвертого, быть одним из приемов, исправляющих незрелость пространственного анализа и синтеза, и т.д.

Частная психокоррекция вооружает специалиста арсеналом средств психологического воздействия, активизирующих психологические механизмы развития личности, которыми он насыщает программу групповой или индивидуальной работы.

Специальная психокоррекция — это комплекс приемов, методик и организационных форм работы с ребенком или группой детей одного возраста, являющийся

наиболее эффективным для достижения конкретных задач формирования личности, отдельных ее свойств или психических функций, проявляющихся в отклоняющемся поведении и затрудненной адаптации (застенчивость, агрессивность, неуверенность, сверхнормативность или асоциальность, неумение играть по правилам и удерживать взятую на себя роль, неумение пересказывать и четко излагать свои мысли, боязливость и склонность к страхам, аутичность, склонность к стереотипам, конфликтность с родными и сверстниками, завышенная или заниженная самооценка, слабость самоконтроля и т.п.).

Специальная психокоррекция, таким образом, призвана исправлять последствия неправильного воспитания, нарушившего гармоническое развитие и социализацию личности.

Социально-педагогическая ситуация в жизнедеятельности недисциплинированного школьника может быть обусловлена субъективными факторами (тревожные, аутистические, возбудимые черты характера родителей, отсутствие согласованности в педагогическом подходе между родителями и проч.) в сочетании с объективными условиями воспитания (неполная семья, асоциальные родители, безнадзорность, школьные конфликты и изолированность и т.п.) и личным его отношением к сложившейся ситуации. Особый случай представляют условия детских домов, исправительных учреждений для несовершеннолетних, воспитание в которых неотделимо от психокоррекции.

Таким образом, психокоррекция детей и подростков выступает в единстве психотерапевтического, психопрофилактического и воспитательного аспектов. Цель психокоррекции, несмотря на естественную социально нормативную ориентацию, не может состоять в том, чтобы непосредственно формировать личность. Она ставит перед собой общественно детерминированную, опосредованную задачу: создавать предпосылки для реализации гуманного воспитания и самовоспитания личности, которое возможно только с использованием психологических

механизмов развития личности, психологических механизмов коррекции девиантного поведения школьников.

#### **4.2. Формы групповой коррекционной и развивающей работы в школе**

Основное содержание психокоррекционных и развивающих занятий со школьниками всех возрастов составляют тренинговые игры и психотехнические упражнения, направленные на целостное психологическое развитие ребенка и решение конкретных психологических проблем. Вместе с тем, еще одним необходимым элементом всех занятий должны быть психотехники, направленные на развитие социально-психологических структур и процессов, поддержание благоприятного внутригруппового климата, сплочение и организационное развитие детского сообщества. Такая работа, ориентированная непосредственно на группу, совершенно необходима и требует специальной технологии для работы с группами детей разных возрастов. Тренинговая, психокоррекционная детская и подростковая группы не могут рассматриваться только как прием, как средство организации работы психолога со школьниками. Раз возникнув, группа начинает путь собственного развития, постепенно превращаясь в самостоятельного субъекта психологического воздействия на участников, систему их отношений, их психическое развитие в самых разных сферах. Воздействие группы существует независимо от воли психолога, однако в его силах сделать эффект такого воздействия предсказуемым и направленным, усилить при необходимости его возможности.

Процесс становления тренинговой ученической группы как психологической общности, нормы и ценности, лежащие в ее основании, особенности межличностных отношений — все это должно быть объектом пристального внимания психолога. В его интересах помочь сформироваться зрелой группе, с разветвленной системой взаимоотношений и благоприятным эмоциональным кли-

матом, который станет его психотерапевтическим помощником. С этой целью на протяжении всего существования группы психолог должен заниматься развитием и поддержанием групповой динамики. Для осуществления такой работы могут использоваться ритуалы приветствия и прощания, разминочные упражнения, игры, требующие взаимодействия и сотрудничества ребят, совместного поиска решений, соревновательные ситуации и так далее.

Вместе с тем, необходимо помнить, что длительное существование стабильной тренинговой группы может привести к развитию таких внутригрупповых процессов и отношений, которые, будучи весьма важными и значимыми для ее членов, начнут приходить в противоречие с целями и задачами психолога, начнут мешать реализации основной цели. Поэтому существование группы в постоянном составе не должно быть очень длительным.

К проблеме содержания развивающей работы относится и вопрос о количестве тренинговых игр и упражнений, используемых в ходе занятия. Мы полагаем, что наибольший развивающий эффект достигается не за счет увеличения разнообразия психотехнических приемов, а за счет наиболее полного использования потенциальных возможностей каждого из комплексных упражнений, включенных в занятие.

То есть, с одной стороны, предлагается ориентировать работу с детьми на использование сложных многофункциональных упражнений, позволяющих решать сразу несколько задач. Упражнение на развитие внимания может одновременно способствовать выработке навыков общения, сплочению группы, позволять ребенку познать еще какие-либо новые стороны своего «я». С другой стороны, каждое упражнение должно быть проведено несколько раз: с усложнениями, с передачей функций ведущего от взрослого к каждому желающему ребенку, другими возможными вариациями. Если упражнение полностью отработано, но очень нравится детям, его надо включать в работу группы до тех пор, пока

желание выполнять его сохраняется. Как показывает практика, для ребенка, находящегося в процессе адаптации или имеющего определенные трудности в обучении и развитии, каждый новый вид активности, тип решаемой задачи составляет определенную проблему. Перегрузка занятий новизной и разнообразием может только усугублять эти трудности, что резко снизит эффективность и значимость проводимой работы.

Целесообразно ввести единую универсальную структуру группового занятия с детьми в рамках школьной психологической практики. Усвоение этой структуры и привыкание к ней начинается в первом классе, еще на этапе адаптации, а в дальнейшем, в какие бы групповые формы работы не попадал школьник в процессе своего обучения, он будет сталкиваться с хорошо знакомой, привычной формой организации работы, что значительно облегчит ему вхождение в новую деятельность. Структура группового занятия со школьниками должна включать в себя следующие элементы: ритуал приветствия, разминка, рефлексия прошлого занятия, основное содержание занятия, рефлексия прошедшего занятия, ритуал прощания. Остановимся подробнее на каждом из элементов встречи.

Ритуалы приветствия — прощания являются важным моментом работы с группой, позволяющим сплачивать детей, создавать атмосферу группового доверия и принятия, что в свою очередь чрезвычайно важно для плодотворной работы. Ритуалы могут быть придуманы самой группой в процессе обсуждения, могут быть предложены психологом. Первый вариант, конечно, предпочтительнее, но в практике работы в начальной школе чаще реализуется второй. Ритуал предлагается и исполняется в первый раз уже на первом занятии, и задача взрослого — неукоснительно выполнять его каждую встречу, наблюдая за тем, чтобы в него были включены все дети. Желательно, чтобы в ходе развития группы контроль над исполнением ритуала перешел к членам самой детской или подростковой группы.

Разминка является средством воздействия на эмоциональное состояние детей, уровень их активности, выполняет важную функцию настройки на продуктивную групповую деятельность. Разминка может проводиться не только в начале занятия, но и между отдельными упражнениями в случае, если психолог видит необходимость как-то изменить актуальное эмоциональное состояние детей. Соответственно, разминочные упражнения необходимо выбирать с учетом актуального состояния группы и задач предстоящей деятельности. Определенные разминочные упражнения позволяют активизировать детей, поднять их настроение, другие, напротив, направлены на снятие чрезмерного эмоционального возбуждения.

Основное содержание занятия представляет собой совокупность психотехнических упражнений и приемов, направленных на решение задач данного развивающего или психокоррекционного комплекса. Как уже говорилось выше, приоритет отдается многофункциональным техникам, направленным одновременно и на развитие познавательных процессов, и на формирование социальных навыков, и на динамическое развитие группы.

Важен также порядок предъявления упражнений и их общее количество. Последовательность упражнений должна предполагать чередование деятельности, смену психофизического состояния ребенка: от подвижного к спокойному, от интеллектуальной игры к релаксационной технике и др. Упражнения должны также располагаться в порядке от сложного к простому (с учетом утомления детей). Что касается количества игр и упражнений основного содержания занятия, то об этом речь уже шла выше. Подчеркнем еще раз, что их должно быть немного, 2–4 тренинговые игры (упражнения). Желательно, чтобы часть из них (и с такой хорошо начинать работу) были разучены на прошлом занятии. Заканчивать эту часть занятия также целесообразно одной из любимых игр детей, созвучных с темой текущей встречи.

желание выполнять его сохраняется. Как показывает практика, для ребенка, находящегося в процессе адаптации или имеющего определенные трудности в обучении и развитии, каждый новый вид активности, тип решаемой задачи составляет определенную проблему. Перегрузка занятий новизной и разнообразием может только усугублять эти трудности, что резко снизит эффективность и значимость проводимой работы.

Целесообразно ввести единую универсальную структуру группового занятия с детьми в рамках школьной психологической практики. Усвоение этой структуры и привыкание к ней начинается в первом классе, еще на этапе адаптации, а в дальнейшем, в какие бы групповые формы работы не попадал школьник в процессе своего обучения, он будет сталкиваться с хорошо знакомой, привычной формой организации работы, что значительно облегчит ему вхождение в новую деятельность. Структура группового занятия со школьниками должна включать в себя следующие элементы: ритуал приветствия, разминка, рефлексия прошлого занятия, основное содержание занятия, рефлексия прошедшего занятия, ритуал прощания. Остановимся подробнее на каждом из элементов встречи.

Ритуалы приветствия — прощания являются важным моментом работы с группой, позволяющим сплачивать детей, создавать атмосферу группового доверия и принятия, что в свою очередь чрезвычайно важно для плодотворной работы. Ритуалы могут быть придуманы самой группой в процессе обсуждения, могут быть предложены психологом. Первый вариант, конечно, предпочтительнее, но в практике работы в начальной школе чаще реализуется второй. Ритуал предлагается и исполняется в первый раз уже на первом занятии, и задача взрослого — неукоснительно выполнять его каждую встречу, наблюдая за тем, чтобы в него были включены все дети. Желательно, чтобы в ходе развития группы контроль над исполнением ритуала перешел к членам самой детской или подростковой группы.



Разминка является средством воздействия на эмоциональное состояние детей, уровень их активности, выполняет важную функцию настройки на продуктивную групповую деятельность. Разминка может проводиться не только в начале занятия, но и между отдельными упражнениями в случае, если психолог видит необходимость как-то изменить актуальное эмоциональное состояние детей. Соответственно, разминочные упражнения необходимо выбирать с учетом актуального состояния группы и задач предстоящей деятельности. Определенные разминочные упражнения позволяют активизировать детей, поднять их настроение, другие, напротив, направлены на снятие чрезмерного эмоционального возбуждения.

Основное содержание занятия представляет собой совокупность психотехнических упражнений и приемов, направленных на решение задач данного развивающего или психокоррекционного комплекса. Как уже говорилось выше, приоритет отдается многофункциональным техникам, направленным одновременно и на развитие познавательных процессов, и на формирование социальных навыков, и на динамическое развитие группы.

Важен также порядок предъявления упражнений и их общее количество. Последовательность упражнений должна предполагать чередование деятельности, смену психофизического состояния ребенка: от подвижного к спокойному, от интеллектуальной игры к релаксационной технике и др. Упражнения должны также располагаться в порядке от сложного к простому (с учетом утомления детей). Что касается количества игр и упражнений основного содержания занятия, то об этом речь уже шла выше. Подчеркнем еще раз, что их должно быть немного, 2–4 тренинговые игры (упражнения). Желательно, чтобы часть из них (и с такой хорошо начинать работу) были разучены на прошлом занятии. Заканчивать эту часть занятия также целесообразно одной из любимых игр детей, созвучных с темой текущей встречи.

Рефлексия занятия предполагает ретроспективную оценку занятия в двух аспектах: эмоциональном (понравилось — не понравилось, было хорошо — было плохо и почему) и смысловом (почему это важно, зачем мы это делали). Рефлексия прошлого занятия предполагает, что дети вспоминают, чем они занимались в последний раз, что особенно запомнилось, зачем они это делали. Психолог предлагает вспомнить, с кем они обсуждали эти упражнения после встречи, показывали ли другим людям и что из этого получилось, объясняет, как это еще могло помочь им в учебе или общении вне занятий. Рефлексия только что прошедшего занятия предполагает, что дети сами или с помощью взрослого отвечают на вопрос, зачем это нужно, как это может помочь в жизни, дают эмоциональную обратную связь друг другу и психологу.

Структура занятия может быть изложена только в самом общем виде, так как ее конкретное наполнение зависит от уровня рефлексии детей, их открытости, зрелости самой группы и опыта ведущего. Вместе с тем соблюдение ее кажется нам важным условием эффективной работы с детьми.

Описанный подход к групповой коррекционной и развивающей работе в школьной практике имеет ряд важных организационных последствий. Более предпочтительной является интенсивная форма ведения занятий. Большим эффектом будет обладать цикл из 10–12 встреч, проведенных в течение 4–5 недель, чем более длительная работа, растянутая на всю четверть. Цикл работы с данной конкретной группой школьников не должен быть очень длительным (не более 15–20 занятий). Длительность занятий и размер тренинговой группы зависят от возраста детей, но в любом случае они должны позволять организовывать собственно групповую совместную деятельность и создавать возможность для эмоциональных межличностных контактов всех членов группы.

Организация описанной выше групповой работы со школьниками обладает большим потенциалом. Но при всей своей привлекательности работа со стабильными

небольшими тренинговыми группами очень трудоемка и требует много времени. Очевидно, в рамках большого учебного коллектива психолог не сможет организовать таким образом и психокоррекционную и развивающую работу.

В настоящее время все большее распространение в школе получают нетрадиционные формы групповой развивающей работы, которые отличаются от организованных тренингов в стабильных группах.

Отличия существуют и в том, как организуется работа, и в том, каким содержанием она наполняется. Прежде всего, некоторое развивающее психологическое содержание работы оформляется в данном случае в привычные социально-педагогические формы взаимодействия учеников друг с другом или с учителями: классные часы, тематические вечера и вечера отдыха, субботники, конкурсные мероприятия (олимпиады, КВН, «Что? Где? Когда?»), массовые походы за город и др. Ниже предлагаем некоторые возможные формы работы, описанные Е.Е. Чапеко в специально выделенном разделе курса «Педагогическая психология» — «Коррекционная работа со школьниками» (М., СГУ, 1999).

Обучающая психодиагностика — эта форма работы предполагает объединение ситуации тестирования, психологического просвещения и группового консультирования школьников. Преимущественно речь здесь следует вести о старшеклассниках, так как именно они являются авторами большинства запросов к психологу на «познание себя». Кроме того, они могут достаточно качественно обработать результаты и многое почерпнуть из группового обсуждения, так как в этом возрасте идет наиболее интенсивное познание себя через сравнение с другими.

По содержанию используемый диагностический материал может быть самым разнообразным. Наиболее популярными являются следующие группы методик:

- методики, ориентированные на изучение личностных особенностей;

- методики, ориентированные на изучение отношений с другими людьми;
- профориентационные методики (в том числе диагностика уровня развития способностей).

При тщательной подготовке и исполнении материал, собранный в процессе обучающей психодиагностики, может широко использоваться в практике педагогического психолога. Такая информация и такая форма работы могут использоваться следующим образом.

1. Использование полученных данных для заполнения психолого-педагогических карт школьников. То есть психолог может рассматривать полученные данные как информационную основу обычного цикла работы со школьниками определенной параллели. Конечно, их необходимо будет дополнить экспертными опросами и данными наблюдения. Однако в целом диагностические минимумы в параллелях старших классов могут проводиться по принципу обучающей психодиагностики. Это облегчит психологу работу на этапе обработки данных минимумом — наиболее трудоемком и утомительном. В данном случае школьникам предлагается провести диагностику самим себе и обработать полученные результаты.

2. Использование процедуры обучающей психодиагностики и ее данных для организации развивающей работы со старшеклассниками (8-11 классы). Работа с методиками, обработка результатов, естественно, актуализирует потребность подростков в психологических знаниях. Психолог может не только рассказать им, что означают те или иные конкретные результаты, но и объяснить их психологический смысл, раскрыть возможные причины и следствия обнаруженных феноменов, дать советы по организации самокоррекции, саморазвития. Такая работа может быть проделана в форме небольшой беседы, сопровождающейся наглядными демонстрациями, или в виде игры, набора различных упражнений и заданий. Ребята могут получить и определенные домашние задания.

Такая работа может быть организована на классных часах, во второй половине дня, а может быть предусмотрена планами учебных занятий. Для организации диагностической работы могут быть использованы личностные опросники типа Айзенка (подростковый вариант), Лири, Кеттелла (также подростковый вариант). Если есть возможность, следует применять компьютерные версии личностной психодиагностики. Например, компьютерную программу «Тинейджер», позволяющую получать на выходе, помимо первичных данных, адресные тексты, ориентированные на психолога, педагога, самого подростка и родителей.

Большой интерес школьников вызывают различные интеллектуальные тесты и пробы. Целесообразнее использовать такие процедуры, которые в меньшей степени ориентированы на критериальную оценку (например, уровень интеллекта), но позволяют школьникам проанализировать особенности своей мыслительной деятельности. Речь идет о выявлении типов памяти и мышления, особенностей восприятий и т. д. Целесообразно проводить диагностику когнитивной сферы, когда школьник сможет увидеть свою познавательную деятельность в целом, выделить ее сильные и слабые стороны, самостоятельно или с помощью взрослых наметить программу саморазвития. В рамках такой системы работы могут быть предложены и критериальные интеллектуальные тесты. Использовать их нужно с особой осторожностью, обеспечивая детям тайну результата. Психолог может, например, подготовить определенный аналитический материал по классу в целом: каков средний показатель по классу, например по мальчикам и девочкам отдельно, сколько человек вошло в группу с показателем значительно выше нормы и др. Естественно, что каждый этап диагностической работы должен сопровождаться рассказом психолога о психологическом смысле тех или иных показателей, методах развития тех или иных функций, демонстрацией возможных приемов, рекомендацией литературы и т. д.

Обучающая психодиагностика, особенно в среднем звене школы, может быть посвящена и социально-психологическим вопросам. Школьникам могут быть предложены различные методики на сплоченность, исследование норм и ценностей группы, лидерский потенциал членов группы и т.д. Такая работа может быть проведена в традиционной опросной форме или в процессе специальных диагностико-коррекционных и развивающих игр, упражнений.

Собственно социометрические процедуры должны использоваться крайне осторожно и прежде всего — для анализа сплоченности, отношений мальчиков и девочек, конфликтности класса. Диагностика такого рода может послужить хорошим началом для организации развивающей и даже коррекционной социально-психологической работы с классным коллективом. Обсуждение данных может перерасти в тренинговые социально-психологические занятия по развитию навыков общения, решения конфликтов, самовосприятия в общении. Кроме того, интерес к проблемам внутригрупповых взаимоотношений поможет педагогу-руководителю или воспитателю организовать педагогическую работу с подростками.

3. Организация на основе обучающей психодиагностики профконсультативной работы. В этом случае для диагностической работы психологом собирается соответствующий тестовый материал, а на основе данных обсуждаются вопросы, связанные с психологическими требованиями тех или иных профессий, возможностями саморазвития учащихся в том или ином направлении.

4. Использование данных психодиагностики для организации индивидуального консультирования школьников. Ситуация обучающей психодиагностики в этом плане дает два важных следствия. С одной стороны, участие в ней актуализирует у некоторых школьников потребность в обращении к психологу, побуждает их заняться психологическим самоанализом. С другой стороны, психолог получает материал, позволяющий ему осуществлять

консультацию на основе уже имеющейся информации о школьнике.

Еще одним вариантом нетрадиционной развивающей работы являются общешкольные психологические игры. Они предполагают включение всей школы в определенную психологическую деятельность на более или менее длительный срок. Создание длительной и разветвленной ролевой игры — дело сложное, предполагающее знание реальной школьной ситуации. В качестве примера рассмотрим небольшую одно-двухдневную игру «Радуга».

Содержание «Радуги» связано с применяемыми в психологии методами цветовой диагностики (тест Люшера, ТЦО, методика Лутошкина и др.). Утром, при входе в школу, всем ученикам и педагогам предлагается определить свое настроение с помощью цвета и опустить квадратик соответствующего цвета в общую урну. Урны две — одна для учащихся, вторая — для педагогов. Выбирать предлагается из нескольких фиксированных цветов. Для простоты процедуры, учитывая ее не строго диагностический, а популяризаторский характер, можно ограничиться 6-ю основными цветами, например красным, зеленым, синим, желтым, серым, черным. В течение учебного дня данные обрабатываются и вывешиваются две круговые диаграммы с раскладом утренних цветовых выборов учеников и педагогов. При выходе из школы ученики и педагоги еще раз осуществляют выбор цвета в соответствии со своим актуальным состоянием. Утром следующего дня у всех членов школьного коллектива появляется возможность сравнить между собой утренние и вечерние диаграммы детей и учителей, а также почитать на специальном стенде материал о том, что означает каждый цвет.

Опыт проведения такой игры показывает, что она чрезвычайно увлекает всю школу. На переменах, уроках и дети, и педагоги обсуждают возможные итоги, значение цветов. Кроме того, сравнение диаграмм дает всем участникам внутришкольного взаимодействия богатый материал для анализа. В день тестирования может быть



организован специальный «психологический тотализатор»: предложено всем желающим предсказывать результаты опроса, сочетание и изменение сочетания цветов в школьных и учительских диаграммах, их соотношение между собой.

Школа практической конфликтологии может также использоваться в школьной психологической практике как коррекционно-развивающая программа. Она предполагает обучение подростков навыкам анализа и разрешения межличностных конфликтов. Возможны различные формы ее существования. Прежде всего, школа практической конфликтологии может быть включена в план деятельности психолога как основная форма ведения общеразвивающей и коррекционной работы в параллелях старших классов в период проведения там текущих диагностических, консультативных и коррекционных мероприятий. В этом случае программа может быть реализована в форме серии групповых встреч (в рамках одного класса). В ходе этих занятий психолог знакомит ребят с явлением конфликта, его основными причинами и следствиями, проводит психодиагностические процедуры, направленные на измерение уровня конфликтности личности, стилей разрешения межличностных проблем, в игровой форме помогает прожить и разрешить различные конфликтные ситуации. Учитывая тот факт, что психолог в этом случае работает со всем классом, работа скорее всего будет носить разъясняющий и демонстрационный характер, включая элементы психодрамы.

Обучающий потенциал конфликтологической программы будет значительно выше при организации в школе постоянно действующего клуба «профессиональных» конфликтологов. Подростки, прошедшие семестровый курс обучения, смогут, совершенствуясь дальше, принимать участие в разрешении различных конфликтов во внутришкольной ученической среде. Такого рода работа с подростками является общепризнанной в мировой практике. Специфика тренинговой работы со школьниками в

данном случае заключается в том, что психолог обучает их не только умению анализировать конфликт, находить общий язык с оппонентом, правильно слушать и давать адекватную обратную связь, но и навыкам посреднической деятельности при разрешении конфликтов.

Аналогично конфликтологическому в школе может быть создан просто психологический клуб, условно говоря — клуб любителей психологии. В рамках данного клуба могут функционировать факультатив, тренинговые группы для желающих с определенной тематикой встреч, психологический лекторий, телефон доверия и т. д., причем в организации и проведении этих мероприятий большая роль может отводиться самим школьникам. Психолог может привлекать их к проведению определенных этапов плановых диагностических исследований, ведению развивающейся работы в младших параллелях и др.

### **4.3. Содержание и методика коррекционно-развивающей работы с агрессивными детьми**

Предлагается комплекс смоделированных ситуаций-игр, развлечений, направленных бесед, инсценировок, упражнений и т.п., призванных корректировать агрессивность участников занятий-тренингов. Такая организация работы, с опорой на предыдущий опыт молодых людей, позволяет удовлетворить их эмоциональные потребности и обеспечивает усвоение новых форм поведения, общения и совместной деятельности. Вся программа тренинга рассчитана на 15 занятий длительностью 1,5-2 часа два раза в неделю. Ведущий может модифицировать ход занятий по своему усмотрению.

Весь цикл воспитательно-коррекционных занятий регулируется несколькими методическими правилами, соблюдение которых обеспечивает достижение цели на каждом этапе тренинга. Они определяют, прежде всего, функции и поведение ведущего, могут стать также правилами поведения для участников занятия, если

будут вводиться путем моделирования или совместной разработки.

Предлагаемые правила направлены, прежде всего, на устранение факторов, влияющих особенно негативно на обучение и воспитание школьника. К ним относятся ситуации «угрозы, опасности», а также отношение взрослого к воспитаннику, как к объекту. Использование в своей воспитательно-коррекционной деятельности таких принципов, как принцип одобрения /акцептация/, партнерства, существования гуманных норм взаимодействия, способствует формированию ощущения безопасности у воспитанника, того, что он является носителем (субъектом) активности.

Всемирно известный принцип одобрения выражается в практических действиях и принятых формах контактов с воспитанниками. Соблюдение этого принципа не допускает критику, негативные оценки, указание ошибок в присутствии посторонних, то есть тех лиц, которые в данной конкретной ситуации не могут способствовать ее гуманному разрешению. Не допускается недооценка, угрозы и т.п. Педагог предусматривает подчеркивание положительных черт человека, его возможностей и способностей, достижений и позитивных устремлений. Этот принцип предусматривает также одобрение чувств. Ведущий не должен осуждать чувства и мотивы поведения участников занятий, указывать, какими они должны быть. Наша программа тренинга предусматривает соблюдение этого принципа.

Она направлена не на коррекцию эмоционального опыта, а на помощь в выборе, принятии и совершении решений и связанного с ними гуманного поведения. Обобщая, можно сказать, что ведущий должен проявлять доброжелательность к участникам занятий и формировать соответствующий тип поведения у них.

Этот принцип можно иначе назвать принципом межличностной доброжелательности. Именно созданию атмосферы доброжелательных, доверительных взаимоотношений и будут способствовать многие игры и упраж-

нения, направленные на выявление, передачу и восприятие школьником лично значимой информации.

Принцип партнерства включает в себя элементы близкого контакта и равноправия партнеров в процессе взаимодействия. Ведущий должен установить не только душевный, но и близкий контакт с детьми, что означает сокращение как физической, так и психической дистанции между ними и проявляющийся в личной и искренней заинтересованности ведущего проблемами участников тренинга. Ведущий должен проявлять активность, соблюдая при этом установленные правила поведения, особенно для достижения взаимопонимания. Он должен следить за ходом обмена информацией, активно участвуя в ее восприятии и передаче наравне с другими участниками тренинга.

Принцип существования норм обусловлен необходимостью выработки определенных правил поведения в период занятий. Их может быть немного, но они должны быть введены и одобрены всеми участниками уже на первых занятиях. Наша программа тренинга предусматривает две основные нормы:

1. То, что здесь происходит, остается между нами.
2. Давайте будем доброжелательны друг к другу.

Перечень норм может быть расширен по желанию участников занятий. Так, например, можно ввести нормы, определяющие очередность выступлений; обращение друг к другу только по имени, необходимость систематического участия в занятиях и т.п. При этом, однако, следует помнить, что нормы — это скорее рекомендации, а не запрещения, т.е. многочисленных ограничений вводить не следует.

### **Основные положения программы**

Разработанный цикл занятий традиционно делится на три основные части в зависимости от поставленных целей.

**Главная цель первой части** — формирование у детей желания активно воздействовать на собственное по-

ведение. Этой общей цели подчинены конкретные цели на каждом из трех этапов.

Вступительный этап первой части воспитательно-коррекционных занятий направлен на создание мотивации для участия в занятиях. Это полностью отвечает принципу добровольности участия. Первые встречи в группе будут посвящены, таким образом, установлению контактов, снятию психического напряжения, созданию атмосферы взаимного доверия. Второй этап занятий должен помочь детям в овладении основными навыками контактов с остальными участниками занятий. Цель третьего этапа заключается в выработке школьниками умений корректировать собственное поведение в ситуациях, вызывающих агрессию.

Вторая часть программы охватывает определение, вербализацию и активизацию личных стандартов. Необходимо, с одной стороны, определить нормы, предусматривающие доброжелательность и сдерживание агрессии, несмотря на негативные переживания и субъективное оправдание агрессии; с другой стороны — сопоставить эти нормы с собственным поведением. Такое построение этой части цикла способствует возникновению у участников стремления работать самому над собой.

Третья часть предусматривает обучение некоторым техникам самоконтроля и неагрессивного реагирования в конфликтных ситуациях.

#### **4.3.1. Примерный сценарий воспитательно-коррекционного тренинга с агрессивными детьми**

##### **Занятие 1**

**Цель:** формирование чувства безопасности и одобрения.

**Материалы:** 2 газеты.

1. В начале занятий участники собираются в круг. Ведущий приветствует участников и предлагает игру «Давайте познакомимся». Объясняет условия игры: «пер-

вый участник называет свое имя, его сосед слева повторяет это имя, затем добавляет свое. Следующий участник повторяет оба имени и добавляет свое и т.д.».

2. Круг. Ведущий объясняет цель занятий. Например: «Я хочу предложить Вам собираться два раза в неделю и проводить вместе свободное время. Во время наших встреч мы можем лучше узнать себя и друг друга, в частности, свои сильные стороны. Я знаю, что у каждого есть сильные стороны, что каждому хочется лучше понять себя, постараться изменить то, что ему в себе не нравится. Думаю, в этом мы можем помочь друг другу. Участие в наших занятиях добровольное. Решение о личном участии в занятиях каждый из вас может принять несколько позже, чтобы действовать по принципу: сначала узнай, потом скажи “да” или “нет”. Есть другие предложения?» После обмена информацией ведущий предлагает принять всем участие в продолжении тренинга.

3. Игра «Групповое интервью». Участники сидят в кругу. Тренер задает вопросы, на которые все по очереди отвечают. Примерные вопросы: Какой фрукт ты больше всего любишь? Куда ты хотел бы поехать на каникулы? Что ты делаешь в воскресенье утром? Какой школьный предмет тебе нравится больше всего? Есть ли у тебя друг? Любишь ли ты собак? Что тебя больше всего обрадовало в последнее время? Когда тебе бывает грустно? И т.д. Вопросы могут касаться интересов, привычек, радостных и грустных моментов жизни и т.д.

4. Игра «Гордиев узел». Все становятся в круг, закрыв глаза, вытянув руки перед собой. По сигналу каждый ловит две ладони любого партнера. Получившийся узел распутывает игрок, назначенный ведущим. Распутать узел, значит, установить последовательно чьи ладони соединились. Если число участников вместе с тренером четное, то он не включается в игру так же, как и назначенный ведущий. В противном случае тренер участвует в игре, чтобы сохранилось четное число.

5. Игра «10 вопросов ведущему». Участники задают тренеру любые вопросы, на которые он отвечает.

6. Игра «Сбор на газете». Ведущий просит участников разделить на две группы. Каждая группа должна полностью встать на лежащей на полу газете. По ходу игры можно усложнить задание, например, уменьшая поверхность газеты.

7. Игра «Кто первый схватит предмет». Группа делится на две команды. Задача команд — достать предмет, находящийся довольно далеко. Для этого нужно создать «живую цепь», прикрепленную с одной стороны, например, к дверной ручке. Расстояние до предмета больше длины цепи, так что приходится использовать другие способы соединения в цепь, к примеру, рука-нога.

8. Ведущий объявляет «сбор на газете».

9. Круг. Определение даты следующей встречи. Участники по очереди завершают предложение «сегодня на занятиях я себя чувствовал...».

10. Прощание. Все стоят в кругу, держась за руки. Ведущий «включает ток», то есть пожимает руку соседа. «Ток» проходит по всему кругу и возвращается к ведущему.

## Занятие 2

**Цель:** Знакомство — завоевание доверия. Создание атмосферы доброжелательности и открытости. Определение правил участия в занятиях.

**Материалы:** повязка на глаза, стулья, различные препятствия, мел, веревка, газета.

1. Приветствие — «ток».

2. Упражнение «Напряжение и расслабление». Участники садятся на пол. Колени подтянуты к грудной клетке, руки обнимают ноги, голова находится между колен. Спина сгорблена. Плечи касаются колен. Ведущий просит участников сознательно, с полной концентрацией внимания напрячь мышцы — лица, ног, стоп, живота, шеи, ягодиц, рук. Такое сознательное и сконцентрированное напряжение удерживать около одной минуты. Через минуту тренер просит сознательно выпрямиться и расслабить все мышцы. Этот медленный процесс дол-



жен продолжаться минуту. Затем релаксация — лежа, расслабившись, пусть участники постараются ни о чем не думать. Переход в позицию сидя. Упражнение можно повторить. В конце все участники по кругу завершают предложение. «Я понял, что ...» и «сейчас я чувствую, что ...». Можно обсудить приобретенный опыт. Следует обратить внимание на «осознанность» напряжения и влияние сознания на процесс расслабления и достижения положительного состояния.

3. Игра « Кто любит? » (похожа на игру «Сдается в наем»).

Ребята сидят на стульях или стоят в нарисованных на полу кругах. Одному из участников не хватает места. Проходя между стульями, он спрашивает, допустим: «кто любит фруктовое мороженое?». Тогда те, кто отвечает утвердительно, встают и освобождают стулья. Оставшийся без места задает следующий вопрос.

7. Игра в парах «Слепой ведет хромого». Участник А закрывает глаза повязкой. Участник В скачет на одной ноге (другая может быть привязана веревкой). А ведет В по определенному маршруту с препятствиями (стулья, книжки, круги, нарисованные на полу — «канавы» и т.п.). «Хромой» дает словесные подсказки «слепому», который, в свою очередь, его поддерживает. За нарушение правил движения и за потерю равновесия пара получает штрафное очко. Перед проходом каждой пары препятствия на трассе меняются. После завершения игры участники обсуждают ее результаты. Партнеры информируют друг друга о том, какое поведение им помогло в преодолении трудностей. Например, в такой форме: «Мне помогли твои...».

**Внимание!** Ведущий следит за тем, чтобы партнеры обращались непосредственно друг к другу.

5. Ведущий объявляет «Сбор на газете».

6. Игра «Чей голос?». Ведущий объясняет участникам, что по его сигналу они будут громко повторять условный пароль, например, «Я здесь!» Один из них должен угадать, кому принадлежит голос. Ребята завязы-

вают глаза и произвольно размещаются в комнате. Ведущий спрашивает, есть ли желающие отгадывать, или назначает сам. Затем легким прикосновением дает сигнал тому, кто должен произнести пароль.

**Внимание!** Ведущий хвалит и одобряет каждого угадывающего.

7. Беседа в кругу. Определение правил поведения во время занятий. Ведущий спрашивает участников, какие правила они бы хотели ввести, чтобы чувствовать себя лучше во время занятий. Поощряет желающих высказаться. Сам предлагает следующие нормы — «то, что здесь происходит, останется между нами», и «давайте будем доброжелательны друг к другу». Все предложения ведущий записывает. После подведения черты — голосование. Принимаются предложения, получившие наибольшее число голосов. Тренер просит их записать с тем, чтобы они были доступны для всех во время последующих занятий.

8. Ведущий вручает каждому участнику листок бумаги, на котором симпатическими чернилами (молоком) написана положительная информация об адресате. Текст участникам следует прочесть дома. Для того, чтобы узнать его содержание, нужно подержать листок над свечкой, следя за тем, чтобы бумага не сгорела.

9. Прощание — «ток».

### Занятие 3

**Цель:** обмен положительной информацией, тренировка концентрации внимания на себе и на других.

**Материалы:** повязка на глаза, полиэтиленовый кулек, карточки с неоконченными предложениями, типа «Я ценю в тебе...», «Мне нравится, когда ты...».

1. Приветствие — «ток». Повторение записанных норм поведения.

2. Игра «Клубок». Участники садятся на корточки в широкий круг. Завязывают глаза. По сигналу ведущего начинают двигаться к центру круга. Натыкаясь, друг на друга, не прекращая движения, они продолжают дви-

гаться, создавая клубок. Звучит сигнал, обозначающий конец игры. Участники снимают повязки.

3. Игра «Чье это?». Каждый из участников вместе с ведущим достает из кармана или сумки какую-либо вещь и кладет ее в мешок так, чтобы другие не видели. Затем ведущий достает вещи по одной с вопросом «Кому это принадлежит?». Все, кроме владельца, отгадывают. Угадавший правильно объясняет, на чем он строил свои догадки. Ведущий следит за тем, чтобы дети давали позитивное обоснование.

4. Упражнение «Вместе можно больше». Каждый участник произвольно выбирает себе место. Стоят прямо, пятки вместе, носки врозь. Нужно, не отрывая ног от пола, производить наклоны в различных направлениях. Каждый проверяет, как далеко он может наклониться, не упав при этом. Затем участники садятся в определенном месте. Ведущий предлагает обсудить это упражнение. Он может помогать, задавая вопросы, например: «ты можешь описать, что ты чувствовал, выполняя это упражнение?». После дискуссии дети разбиваются на пары и пытаются повторить упражнения, подбадривая и поддерживая друг друга. Закончив упражнение, дети обсуждают его. Обсуждение можно направлять, например, вопросами: «В каком случае тебе удалось наклониться дальше? Почему? Что ты чувствовал, когда рядом с тобой был друг? Ты можешь сравнить свои впечатления от первого и второго упражнения? Что ты хочешь сказать своему партнеру (поблагодарить, оценить его помощь и т.п.)». Ведущий должен участвовать в игре, чтобы затем наивно моделировать высказывания ребят в дискуссии.

5. Невербальная инсценировка. Участники получают от ведущего карточки, на которых написано, что следует изображать. Затем каждый показывает свою сцену — пантомиму. Зрители должны правильно угадать, о чем шла речь в сценке. Примерные темы сценок: «у меня болит зуб», «мне грустно», «я потерял деньги», «как приятно помечтать».

6. Игра «Похвальная грамота». Дети получают карточки по числу участников занятия. На каждой карточке написаны два неоконченных предложения — «Я ценю в тебе...» и «Мне нравится, как ты...». Ребята по собственному усмотрению заканчивают предложения и вручают адресату.

Если адресаты и отправители хотят, то в конце можно прочесть письма вслух. Ведущий также принимает активное участие в игре, высказывает свое мнение и предлагает другим сделать тоже самое. Перед началом игры можно сделать вступление «У каждого человека есть положительные черты, но говорить о них и выявлять их гораздо труднее, чем критиковать и насмехаться». Ведущий выражает надежду, что нам удастся найти положительные черты своих друзей и сообщить им об этом.

7. «Сбор на газете».

8. Прощание «ток».

#### Занятие 4

**Цель:** осознание эмоциональной жизни, тренировка концентрации внимания на себя, развития чувственной восприимчивости.

**Материалы:** картон или школьная доска, стулья, таблица с названиями чувств, лист бумаги и карандаш для каждого участника.

1. Приветствие — «ток».

2. Игра «Крестики-нолики». Поставить по 3 стула в 3 ряда (или нарисовать кружки). Участники делятся на две группы — «крестики», «нолики» — становятся в два ряда лицом друг к другу. Ведущий вызывает попеременно то крестик, то нолик. Те, кого вызвали, бегут к стульям и занимают места, как в общеизвестной игре «крестики-нолики». Нужно успеть занять место, пока ведущий досчитает до 5. Садясь, участники складывают руки, показывая крестик или нолик.

3. Игра «Что люди чувствуют». Беседа в кругу. Ведущий задает вопрос «Какие переживания, чувства быва-

ют у людей?», предлагает участникам ответить и записывает их высказывания на доске в первом лице единственного числа, например, я сержусь, боюсь, чувствую симпатию, я доволен, жду с нетерпением и т.п. Затем каждый участник заканчивает начатое таким образом предложение и выбирает следующего выступающего и чувство, о котором должен говорить. Следует сохранять темп игры и следить за тем, чтобы высказывания не комментировались.

4. Сбор на газете.

5. Упражнение «Воображаемое путешествие». Участники ложатся на пол в удобных позах. Закрывают глаза. Ведущий просит сконцентрировать внимание на дыхании, а затем говорит каждому по очереди: «Пусть твое воображение беспрепятственно путешествует... Что ты видишь? Скажи, если появится ясная картина (изображение)». Ведущий должен добиваться выразительной вербализации, например, «я представляю себе, вижу» и т.п. По просьбе участников ведущий может дать дополнительное время.

6. Игра «Что это значит?». Ведущий демонстрирует таблицу с написанными названиями чувств:

удовольствие	неудовольствие	злость
усталость	удивление	стыд
радость	облегчение	гнев
нетерпение	изумление	огорчение

Затем просит участников объяснить, как они понимают слова, обозначающие чувства. После беседы предлагает изобразить одно из чувств (по выбору ребенка) в статической позе («памятник») или в движении. Ведущий вместе с остальными детьми старается отгадать, какое чувство изображено,

7. Упражнение «Что я слышу». Участники ложатся на пол в удобных позах, закрывают глаза. Ведущий говорит: «Внимательно вслушайтесь в окружающие вас звуки. Какой звук ближе всего, каково его качество.

Какой звук самый громкий, какой — самый тихий, какой — наиболее отдаленный».

Упражнение выполняется в тишине. Затем ведущий, бесшумно двигаясь по комнате, производит 4 звука: хлопок в ладоши, шелест газеты, шарканье ног, чавканье. Дети открывают глаза и стараются записать звуки в их первоначальной очередности. Проверка записи. Повторение упражнения с предварительным условием — вслушивайтесь в звуки, запоминайте их, чтобы потом записать. При повторении упражнения звуки следует поменять. После окончания упражнения — обсуждение с выяснением, какие звуки было легче воспроизвести и запомнить, и почему.

8. Окончание — «ток».

## Занятие 5

**Цель:** осознание эмоций, иерархизация обыденных ситуаций, провоцирующих агрессию.

**Материалы:** стулья, листки с текстом, картон.

1. Начало — «ток».

2. Игра «Пересадка». Участники сидят на стульях в кругу.

Один участник, находясь в центре, пытается найти и занять свободное место. Задание усложняется тем, что все постоянно перемещаются на одно место вправо. Если кто-то зазеваётся, его место занимают, а «растяпа» входит в центр круга.

3. Игра «Угадай, что я изображаю». Ведущий показывает таблицу чувств с прошлого занятия. Делит участников на две группы — «скульпторов» и «моделей» (натурщиков). Каждый «скульптор» выбирает чувства и ставит свои модель» в позу, наиболее типичную для выражения данного чувства. Завершив работу, «скульпторы» записывают на бумаге названия своих произведений. Листки отдают «владельцам» «скульпторы» и те, вместе с «моделями», читают названия. Выбирают то, которое представляется им наиболее адекватным. При расхождении мнений партнеры договариваются между собой. Затем участники меняются ролями.

4. Игра «Как часто я испытываю...». Участники произвольно рассаживаются, получают листки следующего содержания «Как часто я испытываю:

чувство	очень редко	редко	средне	часто	очень часто
---------	-------------	-------	--------	-------	-------------

злость

удовольствие

гнев

радость

страх, испуг

удовлетворение

Участники заполняют таблицу, ставят крестики в соответствующей графе. Ведущий начинает разговор о том, насколько трудным было выполнение задания; в ходе беседы стремится выяснить, как определить и идентифицировать (распознать) чувства. С согласия участников собирает листки. Предлагает участникам в ближайшее время понаблюдать за собой и своими чувствами. Участники выбирают, за какими чувствами они хотят наблюдать. Для упрощения задачи ведущий предлагает носить в одном кармане несколько монеток и при фиксировании какого-либо чувства перекладывать 1 монетку в другой карман. Вечером количество монеток проверяется и записывается.

5. Игра «Вырази свои чувства». Участники становятся плотно в круг на расстоянии менее одного шага друг от друга. В центр круга добровольно выходит участник. Он закрывает глаза и бессильно падает на участников, образующих круг. Задача стоящих в кругу — поддерживать, бережно, не задерживая, «катить» падающего, «передавать» его по радиусу круга. При этом постараться не прикасаться к нему руками, а поддерживать его всем своим телом. Движение участника в круге может убыстряться и по желанию он добровольно может оторваться от круга и совершать любые движения в круге. Вся игра-упражнение происходит при полном молчании круга и только двигающийся в центре участник имеет право не сдерживать свои эмоции, выражать свои чув-



ства в движениях и звуках. Упражнение методически сложное. Может вызвать неожиданные реакции участника. Они на круге не обсуждаются. И вообще участниками между собой не обсуждаются. Понять со стороны, что испытал доброволец, не возможно. Можно только испытать свои чувства, став таким добровольцем. При желании школьник, добровольно участвовавший в упражнении, может обсудить испытанные чувства наедине с тренером без группы.

6. Беседа в кругу. Ведущий начинает разговор, например, «...в жизни каждого человека возникают ситуации, которые его нервируют, раздражают, злят так сильно, что ему хочется кого-нибудь обругать или ударить. Например, «Я больше всего злюсь когда... (дополнить примером из собственного опыта)». «Бывают ли у вас такие ситуации дома, в школе, во дворе, в интернате? Мы можем об этом поговорить?». Ведущий поощряет высказывания участников, записывая приведенные ситуации. Следует одновременно следить за тем, чтобы дети не формулировали оценок, критических замечаний, комментариев и т.д. Принимается и записывается каждое сообщение.

7. Окончание — «ток». Ведущий напоминает о наблюдении за собой.

## Занятие 6

Цель: активизация знаний о моральных нормах. Материалы: газета, вопросы для телеконкурса, описание ситуации для инсценировки.

1. Начало — «ток».

2. Сбор на газете.

3. Беседа о наблюдении за собой. Ведущий возвращается к «домашнему заданию». Участники по очереди завершают фразу «Мне удалось...».

Беседа о результатах наблюдения, трудностях и достижениях. Ведущий предлагает выбрать другое чувство и снова постараться понаблюдать за ним в течение нескольких дней.

4. Игра «Гордиев узел».

5. Телеконкурс «Знаешь ли ты правила дорожного движения?»

Конкурс проходит в инсценированной форме. Ведущий выполняет роль тележурналиста. Участники делятся на две группы по три человека, остальные изображают экспертов. Каждой группе конкурсантов предлагается три вопроса. Вот примеры вопросов:

- а. Что означает этот дорожный знак?
- в. Какова предельно допустимая скорость в городе?
- с. Какова допустимая скорость на трассе?
- д. Какой должна быть очередность движения на этом перекрестке?

6. Беседа в кругу. Тема: «Регулируют ли такие же “правила движения” человеческое поведение?». Ведущий приглашает высказываться и приводить конкретные примеры, иллюстрирующие самые простые нормы (помогай более слабому, уступай место в трамвае, не ходи по газонам и т.п.).

7. Этюд «Какая это норма». Участники делятся на две группы. Каждая группа получает от ведущего листок с описанием ситуации, которую нужно инсценировать. Задача зрителей определить норму, нарушенную «героем» ситуации. Примерная ситуация:

- а. «Антон, ученик 2 класса начальной школы, возвращался из школы домой. На улице к нему пристали четверо ребят, старше его. Они не пропускали его, требовали денег. Антон испугался, но денег им не дал. Тогда они побили его и отняли деньги».
- в. «Ребята из седьмого класса хотели поиграть в мяч после уроков, но площадку заняли ребята из восьмого класса. Несмотря на просьбы, они не уходили с поля. Тогда семиклассники стали им мешать, бросая в них камнями. Восьмиклассники, естественно, бросили игру и полезли в драку».

8. Беседа в кругу. Ведущий напоминает о предыдущих высказываниях, призывает обсудить этюды. Спра-

шивает, можно ли все инсценированные нормы объединить общей формулой: «Не причиняй зла ближнему». Просит привести примеры поведения, нарушающего эту норму. Конкретизация этой формулы может выглядеть так: не бей, не дразни, не выслеживай, не порти чужих вещей, не надоедай и т.п. Конкретные нормы можно записывать.

9. Окончание — «ток».

## Занятие 7

Цель: активизация чувственного восприятия запрета. Субъективизация запрета. Предвосхищение последствий агрессивного поведения. Пособия: рассказы из 6 занятия, мел, тексты ролей к инсценировке «суд».

1. Начало — «ток».

2. Игра «Прокурор». Участники сидят в кругу. Ведущий исполняет роль «прокурора». Становится в центре круга и обращается к одному из участников: «С этого момента тебе нельзя отвечать на вопросы, которые я буду тебе задавать. Вместо тебя отвечать будет твой сосед слева от тебя. Тебе нельзя поддакивать, отрицать, улыбаться или каким-то образом общаться со мной и товарищами. Ты понял? Прокурор задает вопросы в присущем ему стиле. Канвой этих вопросов являются небольшие истории из пункта 7-а, занятия № 6.

Примерные вопросы: «Ты был на улице, когда Антон из 2 класса возвращался домой? А друзья были с тобой? Кто это был? Ты требовал от Антона денег? Кто еще выманивал у него деньги? и т.п.». Прокурор задает вопросы быстро. Участники, как правило, забываются и таким образом выпадают из игры. Тогда прокурор заново начинает задавать вопросы другим участникам. Игру можно повторить, передав роль прокурора одному из мальчиков, который задает свои вопросы, например, к рассказу «В» из пункта 7 занятия № 6. Следует поддерживать темп игры.

3. Игра «Болотце». На полу рисуем два круга диаметром в несколько шагов. В каждом из кругов рисуются

круги поменьше, диаметром в один шаг. Участвующие делятся на две группы и становятся по периметру нарисованных больших кругов (так называемого болотца), берутся за руки. Команды вращаются в одну сторону по периметру своих кругов, стараясь не перешагнуть линии. Во время вращения отдельные участники пытаются затянуть друг друга в «болотце». Тот, которого удалось втянуть, может себя спасти, прыгая на «мостик», т.е. меньший круг. Из мостика он должен вновь прыгнуть вне «болотца». Наступивший в «болотце» получает штрафное очко.

4. Инсценировка «Суд». Участники проводят жеребьевку ролей, участвующих в игре — прокурора, защитника, члена состава присяжных, обвиняемого, пострадавших, эксперта и т.д. Ведущий выполняет роль судьи. Он объясняет также принципы проведения заседания созданного суда. Заседание ведет судья, прокурор и защитник имеют право выступить с речью, присяжные заседатели имеют право, подобно прокурору и защитнику, задавать вопросы обвиняемым и свидетелям, приговор принимает состав присяжных после его согласования, и единогласно. Для разнообразия предлагаем после разбора одного дела поменяться ролями на следующем заседании. Судья читает обвинение и задает вопросы в адрес состава присяжных — «Повел ли себя обвиняемый вопреки принципу: не наноси вреда другому, могли обвиняемый поступить по-другому?».

Предлагаемые сценарии происшествий:

«А». Иван — ученик 6 класса, 12 лет. Ему досаждал одноклассник: обзывал, отбирал тетради, распространял о нем сплетни. Иван долго терпел оскорбления, но ему было очень обидно. В нем все возрастал гнев. Однажды он пошел на квартиру одноклассника, тайком унес его любимого кота, которого потом бросил под проезжающий автомобиль.

«Б». Владимир из 7 класса приезжал в школу на велосипеде, который оставлял в раздевалке. Однажды оказалось, что кто-то продырявил ему камеру. Друзья ска-

зали ему, что это сделал Петя. Разозленный Володя на спортплощадке бросился на Петю и сильно его избил.

5. Игра «Кто начал?». Один из участников выходит из комнаты. По сигналу ведущего один мальчик делает определенное движение (например, взмах руками), а остальные копируют его, незначительно изменив это движение. Одновременно притворяются, что они на него не смотрят. Человек, который выходил из комнаты, должен догадаться, кто начал.

6. Окончание. Круг. Ведущий объявляет, что все свое внимание концентрируем на определенном принципе поведения, который может быть отражен, например, в форме пословиц («Кто другому яму роет, тот сам в нее попадет»). Он просит участников вспомнить такие пословицы и записать их на бумажках. В конце встречи «ток».

## Занятие 8

**Цель:** тренировка восприятия (понимания) нормы. Подготовка к разбору ситуаций, провоцирующих агрессию. Овладение и исполнение аутоинструкции.

**Пособия:** сборник пословиц, бумажки с выписанными именами, стакан с водой.

1. Начало — «ток».

2. Игра «Кто я?». Ведущий каждому из участников пристегивает на спину бумажки, на которых написаны имена известных литературных персонажей, сказочных и настоящих героев (например, Глеб Жеглов, Шерлок Холмс, Змей Горыныч, Наполеон и т.п.). Ребята, прохаживаясь по комнате, задавая вопросы своим товарищам, пытаются отгадать, кто такие указанные люди. Они могут задавать вопросы своим товарищам. Отгадавший пристегивает себе бумажку спереди и продолжает участвовать в игре, помогая другим.

3. Импровизация пословиц. Ведущий напоминает свою просьбу, с которой он обратился на предыдущих занятиях. Беседуя на тему подготовленных участниками пословиц, предлагает импровизированное представление их содержания в форме пантомимы, с помощью слов, либо

символического рисунка. Остальные пытаются отгадать содержание импровизации.

Пример: «Невестке в отместку», «Поднявши меч, от меча погибнет», «Начиная дело, о конце помышляй», «Не делай другому то, чего себе не желаешь», «Кто другому яму роет, тот сам в нее попадает». Если у ребят нет идей, ведущий может вручить им бумажки с пословицами. Потом мальчики в группах рисуют плакаты с пословицами, которые будут использованы на следующих занятиях.

4. Игра «Сороконожка». Участники становятся в затылок друг за другом, по форме «паровозика», с правым плечом, обращенным к центру. Руками держатся за талию впереди стоящего участника через одного. Ходят по траектории, которую определяет впереди идущий тренер. Скорость увеличивается по мере установления согласованности движения группы. Рекомендуется никому не давать советов окружающим, а постараться самому почувствовать ритм движения и не сбиваться. Круг постепенно замыкается. Все одновременно сгибают колени до момента, когда почувствуют, что они опираются и могут присесть на колени сзади стоящего соседа. Тогда, если получится, вся группа себя поддерживает.

5. Разговор в кругу. Ведущий возвращается к рассказам, служившим канвой в игре «суд». По ходу разговора помогает различать и называть эмоциональные переживания персонажей, выступающих в рассказах (злость, гнев, сострадание, зависть, грусть, бешенство, обида, отчаяние, нежелание, страх, ужас и т.п.). Ведущий фиксирует на бумажке названные эмоции рядом с соответствующим персонажем из рассказа. Затем просит указать мотивы поведения, например, желание отплатить, наказать и т. Эти высказывания тоже будут записаны. Очередные задачи идентификации относятся к поведению героя, возможным реакциям его жертвы и ее переживаниям. Высказывания мальчиков можно записать следующим образом:

1

Что чувствует герой	Что хочет герой	Что делает герой	Что чувствует жертва	Что делает жертва
---------------------	-----------------	------------------	----------------------	-------------------

2.

досада, злость, гнев и т. п.	отыграться	убивает кота	боязнь, ужас	вырывается царапается
------------------------------	------------	--------------	--------------	-----------------------

Участники сообща делают выводы.

6. Игра «Робот хочет пить». В игре участвуют два человека. Один из них — это «робот», который хочет пить, но он не знает, как это сделать, так как этого не запрограммировали. Второе действующее лицо — это «конструктор», задачей которого является программирование действий работа посредством точного определения очередных операций, позволяющих выпить воду из стакана. Например: встань, отведи левую ногу в сторону, приставь правую, вытяни руку вперед, поверни ее немножко вправо и т.п. Робот же реагирует только на команды конструктора и точно их выполняет. Игру можно повторить в парах, меняясь местами.

**Внимание!** Задание сложное для выполнения.

7. Окончание — «ток».

## Занятие 9

**Цель:** выработка личных стандартов, способности различать субъекты поведения, эмоциональных восприятий и намерений — я или он чувствует, я или он хочет, я или он сделал.

**Пособия:** повязка на глаза, записи с задачами для инсценировки.

1. Приветствие — «ток». Напоминание о норме, развешивание плакатов с пословицами.

2. Игра «Сетка безопасности». Группа становится в очередь. Два участника становятся напротив очереди — они выполняют роль сетки безопасности. Поочередно мальчики, стоящие в ряду, быстро или медленно — по своему усмотрению — идут с закрытыми глазами в сто-



рону «сетки». Заданием «сетки» является перехватить приближающегося до того, как он столкнется со стенкой.

3. Составление сюжета. Участвующие разделяются на четыре группы. Каждая из них получает листок с темой составляемого рассказа, но с противоположными заданиями. Тема сюжета: «Антон избил товарища после контрольной работы по математике». Задание для первой группы: сочинить сюжет к подтеме — «что сделал Антон после контрольной по математике»; второй группе — «что сделал товарищ во время контрольной?», третьей — «чего Антон хотел от своего товарища?», четвертой — «что Антон чувствовал?». После завершения работы в группах читаются вслух составленные сюжеты. После этого участники подготавливают инсценировку: они выбирают актеров, режиссеров спектакля, повествователя. Актеры представляют поведение участников происшествия и описывают словами свои замыслы (например, хочу списать у тебя). Рассказчик вводит в действие и сообщает об эмоциях, переживаемых героями. Ход событий определяют участники, ведущий же (как продюсер спектакля) следит только за четкостью словесных описаний.

4. Разговор в кругу. Оценка поведения Антона и его товарища с точки зрения Антона, товарища и общепринятых норм. Затем участники удобно располагаются на полу и стараются представить себе, воссоздать в своем воображении представленное раньше происшествие. Через некоторое время ведущий просит составить в уме собственную оценку поведения Антона. Оценка эта может быть передана другим, либо написана на бумаге, по усмотрению участников. Ведущий следит за тем, чтобы мальчики не комментировали, критиковали или убеждали товарищей. Каждый участник имеет право на собственную оценку.

5. Завершение — «ток».

## Занятие 10

**Цель:** формулирование личной проблемы. Заключение контракта.

**Пособия:** листки бумаги и карандаши каждому из участников.

1. Приветствие — «ток».

2. Игра «Баланс». Участвующие сидят в кругу. Ведущий напоминает о действительно имевшем место событии, рассматриваемом на восьмом занятии (пункт 5). Предлагается подвести баланс прибыли и потерь такого поведения. Ребята записывают его на бумаге, разграфленной на две части. Баланс может составляться индивидуально или же в парах, после чего он обсуждается в группах, листочки остаются у участников.

3. Игра «Болотце».

4. Игра «Баланс». Задание, схожее с предыдущим. Касается, однако, хода развития события и его развязки как результата «урагана мыслей». Разбор результатов. После чего ребята сравнивают приобретения и потери в каждом из вариантов. После обсуждения — раунд: завершение предложения «я осознал, что...».

5. Игра «Тень». Участники подбирают себе пару. Один является «тенью» другого. Тень точно повторяет любые движения партнера. Затем замена ролей. Разговор на тему приобретенного опыта, особенно разницы в восприятии чувств «тени» и активного субъекта.

6. Инспирированная импровизация. Участники разбиваются на две команды. Каждая из них получает тему импровизации — «придирка на улице», а также «ссора». Задание состоит в импровизировании ситуации на определенную тему, в которую участники в обязательном порядке должны включить предложения, написанные на листке, который получили от ведущего.

Примеры предложений: «слишком быстро теряю терпение», «интересно, сумею ли я владеть собой» или «хочу поступить благоразумно», либо «задумываюсь — что же предпринять». Ведущий дает время на сочинение фабулы. Затем группы представляют свои сценки.

Разбор инсценировки. Раунд: «моя проблема — это ...».

7. Разговор в кругу. Ведущий учитывает прежние контакты, чтобы школьники в результате разговора сфор-

мулировали свою проблему и выразили желание изменить свое поведение. Вот пример выступления: «Из наших разговоров я понял, что довольно часто у вас случаются такие ситуации, в которых вы ведете себя агрессивно по отношению к своим товарищам, родителям, учителям. Я правильно понял?». Спрашивает по кругу — ответы положительные или отрицательные, а также указывающие на частоту таких ситуаций. Затем ведущий продолжает: «Видно по всему, что в этих ситуациях вам сопутствует волнение, злость, раздражение, гнев. Это правда?».

Раунд — ответы. Ведущий: «У меня создается такое впечатление, что вы ведете себя вопреки вашей собственной воле. Но я сомневаюсь, правильно ли я понял». Раунд — ответы. Ведущий: «Мне интересно: в этой ситуации вы довольны собой или переживаете. Кто-то может что-то сказать на эту тему?». Спрашивает по кругу или ведет разговор с желающими выступить и сформулировать индивидуальным образом свою проблему, например: «хочу изменить свое поведение, но не могу подавить свой гнев, злость или раздражение». В дальнейшем ведущий определяет, есть ли у кого подобные проблемы. Школьники записывают свою проблему на листке бумаги.

8. Заключение контракта. Ведущий начинает, напоминая предыдущий разговор: «Из предыдущего разговора я понял, что ваша проблема, прежде всего, заключается в сложности поступать согласно собственной воле. Я задумываюсь, можем ли мы себе помочь в преодолении этой трудности. Кто-то из вас хотел бы помочь себе, работая над собой?». Раунд — ответы. Ведущий продолжает: «У меня есть для вас предложение. Кто из вас хотел бы заключить со мной договор? Предлагаю такой текст соглашения: «Я, ....., хочу изменить свое поведение по отношению к другим людям. Не хочу больше своим поведением причинять другим зло или вызывать у них страдания. Обязуюсь самому себе приступить к работе над собой». Текст соглашения завершается подписью автора и избранного им свидетеля.

Замечание. Общая формулировка: «причинять зло и вызывать страдание» должна быть уточнена словесным определением агрессивного поведения, имеющего место в данном случае.

9. Прощание — «ток».

## Занятие 11

**Цель:** выработка участниками набора аутозаклучений, умений по самонаблюдению.

**Пособия:** повязки на глаза, листики бумаги, разграфленные на две части.

1 Приветствие — «ток».

2. Игра «Тишина и предложение». Участники ложатся на пол либо сидят «по-турецки» с закрытыми глазами. Ведущий просит и ждет полной тишины. После ее достижения он обращает внимание на то, как вокруг тихо и спокойно; предлагает послушать тишину. Через минуту ведущий советует дать свободный ход своим мыслям, а потом просит начать мысленный разговор с самим собой. Предупреждает также, что он будет дотрагиваться до отдельных участников. Тот, к которому прикоснулся ведущий, должен будет выйти в центр круга и громко или тихо, быстро или медленно повторить вслух свою последнюю мысль, после чего вернуться на свое место. Перед определением следующего говорящего ведущий дожидается полной тишины.

3. Игра «Зеркало». Ведущий просит двух участников выйти из комнаты, остальным объясняет правила игры. Когда один из выходящих вернется в комнату, любой из находящихся в ней попытается подражать его движениям. Вошедший должен будет разобраться, что же здесь происходит. Если ответит правильно, занимает место в кругу, а в зал входит второй участник. Игра продолжается по тому же принципу.

4. Воссоздание ситуации в воображении — «чертик». Участники садятся в круг. Перед ними лежит бумага, разделенная на две части. Одна часть озаглавлена «мой ангел хранитель», вторая — «чертик». Ведущий просит

закрывать глаза и соблюдать тишину, затем старается придать определенную направленность визуальному ряду представлений — «вспоминай ситуацию, когда ты последний раз злился, потерял контроль над собой и причинил кому-то зло. Позволь своей памяти восстановить эту ситуацию». После паузы ведущий продолжает: «постарайся вспомнить, что ты тогда мысленно себе говорил, что говорил твой «чертик»? В каждом из нас сидит такой чертик, который уговаривает нас сделать что-то плохое или пережить что-то неприятное. Вспомни, на что он тебя подбивал, что говорил?» Через минуту — «Ты смог бы записать на бумаге адресованные тебе слова?». После фиксации этого послания — разбор упражнения.

5. Игра «Стена слепых». Участники разбиваются на две команды. Одна из них становится в ряд с интервалом в два шага друг от друга, у них завязаны глаза, руки в стороны. Вторая команда пытается пройти через созданную таким образом стену.

6. Игра «Ангел хранитель». Ведущий напоминает упражнение. Участники сидят в кругу с закрытыми глазами. Ведущий предлагает опять вернуться мыслями к прежней ситуации. Но в этот раз во второй части игры ведущий вызывает «Ангела хранителя», «Сейчас постарайся вспомнить, говорил что-либо твой «Ангел хранитель», уговаривал ли он тебя, призывал к чему-то? Если нет, то постарайся представить себе, что «Ангел хранитель» мог бы тебе сказать, как бы тебя уговаривал. Известно, что заданием нашего «Сторожа» является защита нас от неприятностей и зла. Наверняка и тебя он пытался охранять. Наверное что-то говорил. Вспоминай, восстанови все это в памяти. Если ты ничего не слышал, то подумай, что он мог бы тебе сказать». После паузы ведущий просит записать эти констатации. Разбор опыта и просьба вернуть листки, с согласия их авторов.

6а. Игра «Стена слепых» со сменой ролей.

7. Презентация образцов аутозаключений. Участники сидят в кругу. Выступает ведущий занятия: «Замечено, что люди могут себе помочь, разговаривая с собой.

Таким образом, они могут облегчить свои страдания, тогда, например, когда чего-то боятся, хотя бы ... отвечать на уроке, или же тогда, когда быстро впадают в гнев, злость, в результате чего наносят кому-то вред своим бесконтрольным поведением. Этот разговор напоминает нашего «Ангела хранителя». Он заставляет нас задуматься на минуточку, прежде чем поступить вопреки своей воле. Такой пример оказания себе помощи, решения собственных проблем применил ваш товарищ, может быть, несколько старше вас. Я вам расскажу про него в нескольких словах. Павлу 17 лет. Он очень часто злился по пустякам. Часто вступал в споры и даже драки с одноклассниками, братом и сестрой. Таким образом его дело попало в суд. Присудили надзор опекуна, однако и Павел решил поработать сам над собой. И вот как он говорил про это: (Приводится высказывание Павла, как модели). «Меня суд обвинил в избиении одного ... там. Меня часто охватывала злость, я дрался и ругался. И вот это случилось, тогда я подумал, что если так дальше пойдет, то жизнь у меня будет скверной. Я решил поработать над собой. Не сам, кто-то мне помог. В момент, когда я начинаю злиться, я мысленно говорю себе — ага, уже начинаю злиться, это предупреждение, включи сигнал, дыши глубоко, подожди, ничего не делай, дыши. Я сделал это несколько раз, сейчас тоже так делаю, каждый раз так делаю. Кажется, есть результаты. Все реже злюсь. В начале это было нелегко. Но это помогло мне остановиться. Только моя рука приподнималась вверх, как я говорил себе: «Ого, стоп-сигнал, подожди». И рука сама останавливалась. Сейчас я говорю себе только — «ого» и вопрос решен. Стараюсь также не думать о своем гневе, о том, что мне плохого сделали. Разговаривая с собой, думаю: не думай о злости, думай о том, что делать дальше. Это помогает мне смотреть трезво. Тогда я вступаю в разговор с человеком, прямо сообщаю ему, в чем дело. Все зависит от причины ссоры. Когда мне удается овладеть собой, а это случается все чаще, я удовлетворен, говорю: «Получилось, все луч-

ше получается, можешь быть доволен собой. И я доволен собой».

8. Завершение занятий. Ведущий предлагает в качестве домашнего задания поразмышлять над собой в контексте представленного рассказа Павла, чтобы каждый посмотрел на себя со стороны, мысленно поговорил с самим собой. На прощание — «ток».

## Занятие 12

**Цель:** выработка участниками аутоинструкций и неагрессивных способов решения интерперсональных проблем.

**Пособия:** таблица с набором самозаключений.

**Внимание!** Ведущий должен провести анализ предоставленных на листках самозаключений и постараться их обобщить. Из этих высказываний следует выписать на картоне «заклинания Ангела хранителя». Они будут основой для последующих упражнений.

1. Приветствие — «ток».

2. «Мозговая атака». Участники сидят в кругу. Ведущий, возвращаясь к предыдущему занятию, говорит: «Я прочитал внимательно ваши записки, которые вы мне передали в последний раз. Мне кажется, что «чертики» склоняют вас «рассчитаться» прежде всего с тем, кто является для вас непрошеным интриганом, и они заставляют вас думать о том, как разозлены, раздражены или обижены. «Ангел хранитель» же склоняет вас к совершенно другому выбору действия. Вот таблица, на которой выписаны предложения, с которыми вы обращаетесь к себе в те моменты, когда хотите защитить себя от тяжелых переживаний и неправильного поведения. После ваших размышлений, к которым я вас призвала, кто-то может или хочет добавить что-то к этому списку?». Запись предложений. Далее ведущий продолжает «Может включить сюда и то, что говорил в свой адрес Павел, о котором я вам рассказывала?». Затем участники выбирают те определения, которые им ближе всего.

3. Игра «Крестики-нолики».



4. Упражнение на аутоинструкцию. Участники сидят в кругу. Ведущий бросает мяч в сторону одного из мальчиков, произнося первое слово выбранной аутоинструкции. Задачей хватающего мяч будет завершение словом выбранного аутозаклочения. Игра продолжается до тех пор, пока участвующие предельно не сократят время для окончания предложения.

5. Игра «Стена слепых».

6. Упражнение «Я в воображении». Участники лежат на полу с закрытыми глазами. Ведущий предлагает прислушаться к собственному дыханию, а затем представить себя в ситуации, которая была бы очень приятной и опять прислушаться к дыханию. Следующей темой в воображении должна быть самая стандартная ситуация, вызывающая гнев и агрессивное поведение, которую мальчики вспоминали на предыдущих занятиях. Ведущий управляет воображением: «Представьте себе, что ты в... (здесь описание событий и обстоятельств типичной ситуации), «ты выходишь из себя, чувствуешь злость и гнев, ты доведен до «белого каления». Присмотришься к своим мыслям, чувствам, ведь это сигнал, чтобы ты сказал себе... Маленькая пауза и далее: «хорошо, представь себе, что ты глубоко вздыхаешь и говоришь себе... (здесь произносится соответствующее аутозаклочение, например — «ого! Я разгневан»), и продолжение: «Хорошо, представь себе, что твое напряжение падает. Сейчас ты говоришь себе... (аутозаклочение, например: «думай о том, что сделать, не думай о том, что ты зол»). Опять пауза и далее: «Подумай, сейчас твоя проблема сводится к тому, что делать. Дыши глубоко, сконцентрируйся. Пришло время решить этот вопрос. Представь себе сейчас, как ты поведешь себя в этой ситуации — видишь, что делаешь!». Пауза для того, чтобы представить себе свою реакцию «ты уже, наверное, что-то сделал. Ты доволен собой! Скажи себе сейчас то, что считаешь **НУЖНЫМ**, можешь похвалить себя». Обсуждение упражнения. Ведущий приглашает парней поделиться информацией, как они решили свои проблемы,

как проявили себя в воображении. В финале раунд: «Я собой...» и «Я говорю себе...».

7. Окончание занятия. Ведущий предлагает участникам домашнее задание: понаблюдать за собой до следующей встречи. Наблюдение касается чувств гнева, злости, раздражения, проявляющихся в контактах с другими людьми, а также занятий, адресованных себе в тот момент. Чтобы облегчить регистрацию этого состояния, школьники могут перекладывать мелкую монету из кармана в карман, сразу же после самоосмысления информации, ежедневно качественные и количественные данные рекомендуется писать в определенное время.

На прощание — «ток».

### Занятие 13

**Цель:** закрепление умений осуществлять аутозаключения и неагрессивные способы решения интерперсональных проблем.

**Пособия:** не нужны.

1. Встреча — «ток».

2. Разговор в кругу. Обсуждение результатов предыдущего домашнего задания. Оно заканчивается раундом «Окончи предложение»: «Я думаю, что у меня получится...», а также: «Предполагаю, что у меня будут трудности...».

3. Инсценировка «Переговоры». Участники разбиваются на две группы. Предметом переговоров является футбольный матч на спортплощадке. Спор возник потому, что две группы футболистов не любят друг друга и, хотя площадка принадлежит группе А, группа В раньше ее заняла. Между группами конфликты, которые заканчивались руганью, бранью и дракой. Задачей каждой из групп является принятие решения, как вести себя по отношению к противнику в заранее определенной ситуации. В принятии решения участвуют «Ангел хранитель» данной группы, избранный в каждой из групп.

Согласно инструкции, полученной конфиденциально от ведущего, присутствует контроль за необходимостью принятия решения пойти на переговоры. Затем группы приступают к обсуждению условий возможного соглашения. После окончания инсценировки — разбор упреждения.

4. Игра «Ангел говорит...». В начале игры роль «Ангела» исполняет ведущий. «Ангел» выполняет различные действия, которым подражают участники, но только тогда, когда этому действию предшествует высказанная «Ангелом» фраза, начинающаяся словами: «Ангел говорит», например, «подумай прежде, чем сделать что-то».

Если действию не предшествует фраза «Ангел говорит...», никому нельзя подражать этому действию. Если кто-то ошибся, он выходит из игры. «Ангел» в своих распоряжениях должен учесть хотя бы два аутозаклучения.

5. Игра «Поверь мне». Участники выбирают комиссию в составе трех человек, которую один из участников должен убедить в том, что это именно он навел порядок в классе, ранее им разгромленном. Исходным моментом является следующая ситуация: «Один из участников интенсивно готовился к контрольной работе. Он очень хотел получить хорошую оценку. Однако он допустил несколько ошибок, что дисквалифицировало его письменную работу. На неудовлетворительную оценку он отреагировал со злостью и гневом, после уроков обезобразив класс. Потом, неизвестно почему навел порядок, однако учителя ему не верят». Комиссия каждому отвечающему присуждает очки (единогласно), от 0 до 5 баллов. Победитель получает приз, придуманный комиссией.

6. В завершение — домашнее задание, похожее на предыдущее. Но в этот раз объектом наблюдения будет «вседержание от приступов гнева в словесной или другой форме». На прощание — «ток».

## Занятие 14

**Цель:** тренировка аутоинструктирования и закрепление неагрессивных способов решения интерперсональных проблем.

**Пособие:** картонки, карандаши.

1. Встреча — «ток».

2. Разговор в кругу. Обсуждение результатов самонаблюдения. В его завершение — раунд: окончи предложение: «Я попытаюсь еще...».

3. Инсценировка «Театр теней». По желанию, один из участников становится режиссером театра, представляющего событие, которое действительно происходило в его жизни и отмечалось агрессивным поведением. Среди других участников он распределяет роли, в том числе роль «мысли» и роль «чувств». Эти актеры представляют сценку, которая произошла в действительности. Другая актерская группа — «тени» — одновременно представляют этот инцидент, но с учетом позитивной модификации поведения героя (его мысли или реакций) под руководством того же режиссера. В завершение — обсуждение инсценировки.

4. Упражнение на воображение «Я — режиссер собственной жизни». Участники ложатся на полу и закрывают глаза. По команде ведущего дети представляют себе наиболее вероятную ситуацию, которая вызывает их гнев и агрессивное поведение. Однако, будучи сейчас режиссерами собственной жизни, они могут иначе спроектировать свои мысли, поведение, когда они в гневе. То, что произойдет в обновленной ситуации зависит только от них самих.

После завершения игры ведущий предлагает рассказать друг другу о своем поведении.

5. Игра «Пункт проката идей». Участники сидят в кругу.

Ведущий предлагает всем вспомнить такую ситуацию, в которой они повели себя агрессивно, по сей день не представляя, как можно было бы повести себя иначе.

Сейчас у них появляется возможность одолжить у кого-то идею для решения этого вопроса. Лицо, желающее одолжить идею, рассказывает о своем случае, затем садится перед выбранным товарищем и говорит ему: «Не знаю, что можно было бы сделать по-другому в этой ситуации. Можно я у тебя одолжу идею?». С такой просьбой он обращается к очередным товарищам до тех пор, пока не решится позаимствовать одну из предлагаемых ими идей.

6. Игра, которая понравилась больше всего.

7. Игра «Карта моей жизни». Задание заключается в том, чтобы нарисовать карту дорог своей жизни. На ней должны присутствовать главный путь, развилки, второстепенные дороги, крупные дороги, окружные, прямые, асфальтированные, ухабистые, с препятствиями, объездами, со стоянками, с прекрасными видами и тому подобное. Затем дети рисуют трассу своей будущей жизни и сравнивают ее с настоящей. Происходит разбор игры.

8. В завершении цикла занятий — разговор в кругу. Участники обсуждают приобретенный опыт. Затем они выбирают игру, которая больше всего им по нраву и которая была бы наиболее подходящей формой прощания. После проведения игры — раунд: каждый участник становится перед своим товарищем и благодарит его «Спасибо тебе за...».

На прощание — «ток».

#### **4.4. Коррекция тревожности и застенчивости**

Предлагая коррекционную и развивающую работу в целом со всеми учащимися школы, необходимо все-таки обратить внимание на работу с недисциплинированными школьниками. Психодиагностика показывает, что их отличает повышенная тревожность, обидчивость, враждебность и т.п. Рассмотрим коррекцию тревожности и застенчивости школьников.

Проблема преодоления тревожности, по существу, распадается на две: проблему овладения состоянием тре-

возности, снятие его отрицательных последствий и устранение тревожности как относительно устойчивого личностного образования. Работа по преодолению тревожности может осуществляться на трех взаимосвязанных и взаимовлияющих уровнях:

- 1) обучение школьника приемам и методам овладения своим волнением, повышенной тревожностью;
- 2) расширение функциональных и операциональных возможностей школьника, формирование у него необходимых навыков, умений, знаний и т.п., ведущих к повышению результативности деятельности, созданию «запаса прочности»;
- 3) перестройка особенностей личности школьника, прежде всего его самооценки и мотивации. Одновременно необходимо проводить работу с семьей школьника и его учителями с тем, чтобы они могли выполнять свою часть коррекции.

Приемы коррекционной работы с учащимися, отличающимися тревожностью как устойчивым личностным образованием:

1. «Переинтерпретация» симптомов тревожности. Часто школьников с повышенной тревожностью деморализуют первые признаки появления этого состояния. Во многих случаях оказывается полезным рассказать, объяснить им, что это признаки готовности человека действовать (признаки активации), их испытывает большинство людей, и они помогают ответить, выступить как можно лучше. При определенной тренировке этот прием может помочь школьнику «выбраться из чертова колеса».
2. «Настройка на определенное эмоциональное состояние». Школьнику предлагается мысленно связать взволнованное, тревожное эмоциональное состояние с одной мелодией, цветом, пейзажем, каким-либо характерным жестом; спокойное, расслабленное — с другим, а уверенное, «побеждающее» — с

третьим. При сильном волнении сначала вспомнить первое, затем второе, затем переходить к третьему, повторяя последнее несколько раз.

3. «Приятное воспоминание». Школьнику предлагается представить себе ситуацию, в которой он испытывал полный покой, расслабление, и как можно ярче, стараясь вспомнить все ощущения, представлять эту ситуацию.
4. «Использование роли». В трудной ситуации школьнику предлагается ярко представить себе образ для подражания (например, любимого киногероя), войти в эту роль и действовать как бы «в его образе». Этот прием оказывается особенно эффективным для юношей.
5. Контроль голоса и жестов. Школьнику объясняется, как по голосу и жестам можно определить эмоциональное состояние человека. Рассказывают, что уверенный голос и спокойные жесты могут иметь обратное влияние — успокаивать, придавать уверенность. Указывают на необходимость тренировки перед зеркалом и «зрителями», например при подготовке уроков.
6. «Улыбка». Обучение целенаправленному управлению мышцами лица. Школьнику дают ряд стандартных упражнений для расслабления мышц лица и объясняют значение улыбки для снятия нервно-мышечного напряжения.
7. «Дыхание». Рассказывают о значении ритмичного дыхания, предлагают способы использования дыхания для снятия напряжения, например, делать выдох вдвое длиннее, чем вдох; в случае сильного напряжения сделать глубокий выдох вдвое длиннее, в случае сильного напряжения сделать глубокий вдох и задержать дыхание на 20–30 секунд.
8. «Мысленная тренировка». Ситуация, вызывающая тревогу, заранее представляется во всех подробностях, трудных моментах, вызывающих ее пере-



живания, тщательно, детально продумывается собственное поведение.

9. «Репетиция». Психолог проигрывает со школьником ситуации, вызывающие у того тревогу. Например, школьник как бы отвечает у доски, психолог исполняет роль «строгого учителя», «насмешливого одноклассника», детально отрабатывая способы действия учащегося. Полезным оказывается и то, что психолог, не предупреждая школьника об этом заранее, меняет тон разговора с ним. Он становится нетерпеливым, прерывающим собеседника, недовольным слушателем.
10. «Доведение до абсурда». В процессе беседы с психологом, а также в некоторых других, априорно «спокойных» ситуациях, школьнику предлагается играть очень сильную тревогу, страх, делая это как бы дурачась.
11. «Переформулировка задачи». Известно, что одним из моментов, мешающих результативной деятельности тревожных людей, является то, что они сосредоточены не только на ее выполнении, но в большей степени на том, как они выглядят со стороны. В связи с этим необходимо тренировать у них умение формулировать цель своего поведения в той или иной ситуации, полностью отвлекаясь от себя. Например, при ответе у доски: «Я должен рассказывать о законе всемирного тяготения» вместо «Я должен ответить во что бы то ни стало» или «Я должен получить «5»». Необходимо обучать школьника умению снижать значимость ситуации, понимать достаточно относительное значение «победы» или «поражения». В этом плане такой прием оказывается эффективным, некоторые ситуации предлагается рассматривать как своего рода тренировочные, в которых он может поучиться владеть собой для стоящих перед ним более серьезных испытаний.

Эти и другие приемы являются достаточно эффективными прежде всего для учащихся, испытывающих так называемую «открытую тревогу». В работе со школьниками, тревожность которых проявляется как бы в скрытой форме (часто такие учащиеся говорят, что они не испытывают тревоги, но постоянно терпят неудачи из-за своего невезения, несостоятельности, отношения других людей), необходимо обратить внимание на развитие у школьников умения анализировать свои переживания и находить их причины (самоанализ). Для этого можно предложить им сначала обсудить переживания или поступки сверстников по схеме: что произошло? Что переживает и думает герой? Какова причина? Успешно или неуспешно он действовал в этой ситуации? Что он должен делать? Затем школьнику можно предложить применить эту схему по отношению к себе, ведя разграфленный соответствующим образом дневник или записывая ответы на вопросы на магнитофон. Часть этих записей в последующем можно обсудить совместно с психологом. Важным этапом в работе со «скрытыми» учащимися является выработка у них критериев собственного успеха. Оценка успеха у них часто затруднена, в связи с этим многие достаточно удачные ситуации рассматриваются ими как неуспешные. Продуктивным в таких случаях оказывается обсуждение вместе со школьником объективных показателей успеха в той или иной ситуации, как бы «договориться» с ним, какой результат считать успешным, и затем максимально развернуто записать эти критерии применительно к различным ситуациям, после чего постоянно в беседах обращаться к этим критериям, побуждая учащегося оценивать свои результаты.

#### **4.5. Профилактическая деятельность педагогического психолога**

Психопрофилактическая работа — мало разработанный вид деятельности школьного психолога, хотя важ-

ность ее признается всеми учеными и практиками, имеющими отношение к предупреждению девиантного поведения школьников. О психологической профилактике следует говорить в тех случаях, когда психолог на основе своих знаний и опыта проводит работу по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии учащихся, по созданию психолого-педагогических условий, максимально благоприятных для реализации психологических механизмов развития личности.

Основная сложность этой работы заключается, прежде всего, в психологической неготовности педагогического коллектива и родителей к пониманию ее необходимости. Главный их аргумент состоит в том, что в школе столько явных проблем и с отдельными учащимися, и с целыми классами, а психолог говорит о каких-то трудностях, которые еще только могут возникнуть. Педагогический психолог начинает психопрофилактическую деятельность тогда, когда еще нет сложностей в работе с ребенком, классом и пр., но он предупреждает эти сложности как возможные.

В психопрофилактике инициатива целиком и полностью исходит от самого психолога. Можем сказать, что здесь мы наблюдаем самозапрос в чистом виде. Психолог сам предусматривает на основе своих знаний то, о чем можно предупредить, что можно изменить, посоветовать, чтобы создать благоприятные условия для обучения и воспитания школьников.

Основное содержание психопрофилактической работы педагогического психолога в следующем:

1. Психологи предъявляют для соблюдения в школе психологические условия организации обучения и воспитания, необходимые для психологических механизмов нормального психического развития и формирования личности учащихся на каждом возрастном этапе.

Так, например, они предлагают предупреждение психологической перегрузки школьников, связанной с мно-

гочасовым пребыванием в коллективе, с напряжением, вызванным у некоторых детей неуверенностью в своих знаниях, боязнью контрольных работ, вызова к доске и пр. Многие учащиеся испытывают учебные перегрузки, обусловленные, прежде всего, психологическими причинами: недостаточно сформированы интеллектуальные и учебные умения и навыки, отсутствует положительная учебная мотивация, не развита познавательная активность, у многих учащихся выявлена неадекватная самооценка, обуславливающая неуверенность в своих силах, повышенную тревожность и пр. Предупредить все эти нежелательные явления можно только тогда, когда с самого начала школьное обучение опирается на психологические механизмы развития личности и коррекции девиантного поведения детей и подростков.

Одно из условий нормального психического развития ребенка предполагает, что у каждого ученика есть любимый учебный предмет (предметы) или какой-либо иной вид деятельности. Психолог должен помочь каждому учителю-предметнику определить группу учащихся, наиболее заинтересованных данным предметом. Им можно давать дополнительную литературу, дополнительные задания. Это создает интеллектуальный фон класса, развивает интерес к знаниям, делает их ценными и привлекательными для учащихся, развивает способности и таланты, формирует основу для выбора будущей профессии.

В классе 30–35 учеников, учебных предметов — 10–12. Если каждый учитель по своему предмету выделит 4–5 человек, особо заинтересует их специальными заданиями, дополнительной литературой, в классе не останется незаинтересованных. А если они все-таки будут? Тут психологу вместе с учителями и с классным руководителем необходимо докопаться до причины этого. Приохотить к знаниям хотя бы через один какой-либо предмет надо каждого. Не оставить ни одного ученика. Потому что именно у педагогически запущенных, недисциплиниро-

ванных школьников нет ни одного интересного предмета. Заинтересовать каждого ученика изучением хотя бы одного предмета возможно только тогда, когда учителя, работающие в данном классе, представляют собой коллектив профессионалов, заинтересованных в формировании личности каждого ребенка, а не только в том, чтобы именно по «своему» предмету был получен определенный процент успеваемости. «Дирижирует» таким коллективом, корректирует действия учителей классный руководитель. А помочь ему в этом — задача педагогического психолога, решая которую, он способствует психологической профилактике педагогической запущенности школьников.

2. Одно из центральных условий психического развития учащихся — благоприятный психологический климат в школе. Психолог оптимизирует формы общения в педагогическом коллективе, способствует улучшению форм общения педагогов с учащимися, родителей с детьми и, наконец, учащихся между собой.

Постоянное доверительное общение со взрослым является одной из важнейших предпосылок формирования устойчивой и высокой психологической готовности к оптимальному социальному действию. Если взрослый (учитель, родитель) эмоционально принят ребенком, подростком, старшеклассником, то они ценят то, во что верит взрослый, и наоборот.

3. Большое внимание психолог должен уделять предупреждению возможных осложнений в связи с переходом учащихся на следующую возрастную ступень. Переходные возрастные периоды — очень ответственные моменты психического развития личности. К началу нового периода у ребенка должны быть сформированы все основные психологические новообразования предшествующего периода.

Психолог, прежде всего, берет под контроль период поступления ребенка в школу, в течение которого происходит наиболее резкая смена основных видов деятельности. Психолог принимает самое активное участие в

определении готовности детей к школьному обучению при приеме их в первый класс. Более подготовленными к школе приходят в 1 класс те дети, с которыми занимались до школы с опорой на психологические механизмы развития личности и коррекции недисциплинированного поведения. Они оказываются в 1 классе в более благоприятном положении: у них уже пробужден интерес к знаниям, у них есть правильные навыки (пусть самые элементарные) в чтении, счете, рассуждениях, в ответах на вопросы, и они чувствуют себя свободнее, меньше теряются на уроках, более активны; они умеют пересказывать прочитанное, поделиться увиденным, на переменах их окружают одноклассники и с увлечением слушают их рассказы. Уже с 1 класса эти ребята завоевывают авторитет у одноклассников и доверие учителя. Дети, развитие которых до школы искажалось нарушениями социальной ситуации развития, попадают в более сложное положение: им вместе с прохождением программного материала нужна дополнительная коррекционно-развивающая программа.

Поэтому своевременная оценка психологической готовности детей к обучению в школе является одним из основных видов профилактики последующих возможных трудностей в обучении. При этом психолог, прежде всего, обращает внимание не столько на формальную готовность к школьному обучению (умеет читать, считать, знает что-то наизусть, умеет ответить на вопросы и пр.), сколько на определенные психологические особенности: как относится ребенок к поступлению в школу, был ли у него опыт общения со сверстниками, насколько уверенно или неуверенно чувствует он себя в ситуации беседы с незнакомым взрослым, насколько развита у него познавательная активность, каковы особенности его мотивационной, эмоционально-волевой готовности к обучению в школе и др. По результатам обследования психологом совместно с учителем разрабатывается программа индивидуального подхода к работе с детьми с первых дней их пребывания в школе.

Не менее важные вопросы встают и на других возрастных этапах. Например, на этапе перехода учащихся из начальной школы в среднюю, когда ребенок от одного учителя попадает сразу ко многим, каждый из которых предъявляет ему особые требования. Усложняется содержание учебных предметов и существенно меняются методы их преподавания, становится необходимой большая самостоятельность, возрастает значение отношений со сверстниками и др.

Этот период можно считать сензитивным для развития специальных способностей и самосознания школьников, потому что именно в этом возрасте они начинают задумываться и осознавать свои интересы, возможности, у них начинает формироваться устойчивая самооценка.

IV (V) класс — это переломный этап в жизни и развитии детей, так как они переходят к предметному обучению. Первые три-четыре года учения в школе один учитель преподает детям все основные предметы: математику, русский язык, чтение, природоведение. Он требовал одинаково успешного овладения всеми предметами. Можно сказать, что учитель в начальной школе заинтересован в успешном овладении детьми знаниями по всем основным школьным предметам в равной степени. Обычно он выделяет в классе сильных, средних, слабых учеников: сильные ученики хорошо усваивают программу по всем предметам, средние — средне по всем предметам, слабые — слабо, опять же по всем предметам. Не ставя себе цели сформировать специфические способности ученика, не имея достаточно четких критериев специальных способностей, учитель начальной школы не может активно способствовать формированию самооценки способностей у школьников.

Иную картину мы видим в IV (V) классе. Каждый учитель преподает один предмет и представляет, какими качествами должен обладать ученик, чтобы успешно усвоить материал по данному предмету. Например, учителя-словесники считают, что способных к русскому языку детей отличает осмысленное отношение к слову, чувство



его структуры. Они обладают чутьем к языку, а способные к литературе часто используют в речи образы и т. д. Учителя-математики считают, что способные к их предмету дети должны понимать зависимость между величинами, обладать умением анализировать, хорошей зрительной памятью, пространственным представлением и пр. Каждый учитель видит специфику своего предмета и пытается сформировать у учеников специфические качества, необходимые для успешного овладения материалом по данному предмету. Учитель в IV (V) классе стремится определить, выделить способных к своему предмету детей и пробудить у них любовь к нему. Если раньше ученики делились на сильных, средних и слабых, то теперь ученик, сильный по одному предмету, оказывается часто слабее по другому предмету. Если ученик один, другой, третий раз за ответ по данному предмету получил одобрение учителя и прочитал уважение в глазах товарищей, то он задумывается, почему такого не бывает с ним на других уроках, что помогает ему хорошо усваивать данный предмет и мешает усваивать другие предметы. Этот процесс самопознания происходит постепенно, часто неосознанно. А ведь в зависимости от характера самооценки способностей у ребенка складывается неправильное отношение к себе, вследствие чего самооценка может быть либо стимулом, либо тормозом развития. Очень часто учащиеся, не нашедшие подтверждения своим способностям к учению хотя бы по одному или нескольким учебным предметам, уже навсегда теряют интерес к школе и учению вообще. Избежать этого может помочь психопрофилактическая работа психолога как с детьми, так и с учителями, которая начинается еще задолго до встречи учеников со своими новыми учителями.

Свои проблемы возникают и в работе с учащимися VII (IX) класса, когда перед ними остро встают сложные проблемы жизненного самоопределения.

Все эти критические точки школьного, психологу приходится постоянно держать в центре своего внимания, именно на них направлена основная психопрофилакти-

ческая работа. Психологу важно привлечь к решению проблем и, главное, их предупреждению педагогический коллектив школы и родителей учащихся.

Социально-диспетчерская деятельность — вид профессиональной деятельности педагогического психолога, связанный с информированием заинтересованных лиц о возможностях получения социально-психологической помощи, выходящей за рамки его функциональных обязанностей.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В основу современной психолого-педагогической коррекции девиантного поведения школьников положены принципы гуманизма, демократизации совместной деятельности и общения воспитанников, индивидуально-го подхода к ребенку. При переосмыслении некоторых психолого-педагогических концепций с учетом современных требований и международных тенденций решения проблем предупреждения и преодоления отклонений в поведении несовершеннолетних приоритет получают проблемы школьной дисциплины и дисциплинированности.

Обучение и воспитание содействуют не только успешному преодолению существующих в жизни личности внутренних противоречий, но и их возникновению. Школьная жизнь каждый раз ставит перед подрастающим человеком новые задачи, которые осознаются, принимаются или отвергаются им, становятся (или не становятся) целями и задачами его собственной жизнедеятельности. Между ними и сложившимися у личности привычными средствами достижения личных целей возникают расхождения. Создание психолого-педагогических условий разрешения возникающих внутренних противоречий и составляет основное содержание воспитательно-коррекционной работы с педагогически запущенными школьниками.

Педагогическая цель разрешения внутренних противоречий — это использование процесса их разрешения как движущей силы психического развития личности, силы, побуждающей ее к самодвижению. Создавая оптимальные меры для разрешения этих расхождений, обу-

чение и воспитание успешно формируют новые действия и необходимые для них мотивы, помогают личности находить соответствующие требованиям общества собственные идеалы и формы проявления своего стремления к самостоятельности, к самоутверждению. Нарушение целесообразности педагогических условий в теории и практике воспитательно-образовательного процесса дает основание выделять особую проблему — проблему педагогической запущенности школьников.

К началу каждого возрастного периода складывается своеобразное, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Социальная ситуация развития, специфическая для каждого возраста, строго закономерно определяет весь образ жизни ребенка, или его социальное бытие. Среда с точки зрения развития становится для ребенка совершенно иной с того момента, когда он переходит от одного возраста к другому.

Ребенок — субъект социальной ситуации. Отношение ребенка к среде и среды к ребенку передается через его переживания, субъективную оценку и объективный выбор. Существенна не сама по себе ситуация, а то, как ребенок ее переживает, оценивает и какие действия выбирает в качестве приемлемых. В одной и той же семье, в одной и той же ситуации мы встречаем у разных детей разные изменения в личностном развитии, поскольку у них к одной и той же ситуации неодинаково все отношение.

Теоретико-методологическое обоснование исследования проблемы коррекции девиантного поведения позволило рассмотреть социальную ситуацию в качестве причины и следствия педагогической запущенности школьников.

Положение, занимаемое ребенком в данном обществе, определяется, с одной стороны, существующими представлениями о том, каким должен быть ребенок на каж-

дом возрастном этапе, а с другой — достигнутым ребенком уровнем развития, его индивидуальными возможностями удовлетворять общественные требования к тому или иному этапу возрастного развития.

В настоящее время в нашем обществе наметилась тенденция к изменению требований к ребенку, к усилению его самостоятельности и в то же время к осознанию особых прав ребенка. Новому поколению воспитателей предстоит реализация охранно-защитной концепции, в которой будет осуществляться переход от административно-карательных мер воздействия к мерам психолого-педагогической коррекции отклоняющегося поведения школьников. Для этого и организуется специальная подготовка выпускников педагогических вузов, социальных педагогов, практических психологов к психодиагностике и коррекции девиантного поведения несовершеннолетних. Предусматривается готовность учителей, воспитателей, школьных психологов к реализации на практике гуманных условий развития личности. То есть психолого-педагогических условий, связанных с самоопределением личности, с типом и способом разрешения социальной ситуации развития школьника, разрешения внутренних и внешних противоречий собственной жизни и с окружающими людьми, способствующих воспитанию внутренне свободного человека.

Но может ли школа в современных условиях осуществлять такое воспитание? Может ли школа идти впереди общества? Мы задаем такой вопрос вслед за многими прогрессивными педагогами и психологами. В ответ на этот вопрос Л.М.Фридман [180, 334–335] предлагает вспомнить уникальный, всемирно известный опыт Антона Семеновича Макаренко. Почему он был таким успешным? Если глубоко проанализировать его, то обнаружим, что и в колонии под Полтавой, и в коммуне под Харьковом дети жили, учились и работали по законам идеального будущего, как его представлял себе Макаренко, а не по законам и нормам окружающей среды.

Вспомним: вокруг царили оставшиеся после мировой и гражданской войн разруха, безграмотность и бескультурье, грязь и запустение, а в школах Макаренко цвели сады, утверждалась культура и нравственность взаимоотношений, налаживалось передовое производство, дети жили в материальном достатке. Осмысление организации жизнедеятельности детей в колонии позволило А.С.Макаренко выявить психолого-педагогические механизмы развития воспитательного коллектива — социально и личностно значимые цели совместной деятельности, развитие перспектив, межличностных отношений ответственной зависимости, распределение полномочий, мажорный стиль взаимодействия и др.

В современных условиях социального кризиса педагоги, психологи, социальные работники хотят помочь ребенку, который из-за педагогических ошибок воспитания в семье и в школе, из-за своих трудностей возрастного развития и личностных особенностей попал в сложную жизненную ситуацию. Возможность организовать для педагогически запущенных школьников опыт гуманных взаимоотношений в ходе психодиагностических процедур, воспитательно-коррекционного тренинга, в совместной деятельности и общении обеспечивается системой психологических механизмов:

- 1) психологических механизмов формирования человеческих отношений разных модальностей (симпатия, привязанность, чувство родства, уважения и доверия, половой и неполовой любви и др.);
- 2) операциональных психологических механизмов деятельности (анализ противоречий и ориентировка в ситуации, прогнозирование, целеполагание, планирование, оценивание, принятие решения, самоконтроль, коррекция);
- 3) процессуальные психологические механизмы деятельности (механизмы социализации, индивидуализации, идентификации);

- 4) психологических механизмов регуляции жизнедеятельности человека (ценностно-смысловой, актуальность и рефлексия);
- 5) психологические механизмы повышения уровня активности общения (направленность общения, интенсивность и продуктивность) и др.

Социальная ситуация развития определяет психолого-педагогические условия реализации психологических механизмов коррекции девиантного поведения школьника.



## БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Абрамова С.Г.* Психологические механизмы управления и о том, как их использовать. — М., 2002.

2. *Абраменкова В.В.* Генезис отношений ребенка в социальной психологии детства. — М., 2000.

3. *Абраменкова В.В.* Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. — М. — Воронеж, 2000.

4. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. — М., 1980.

5. *Агапов Д.А.* Формирование нравственно-правовых качеств подростков с девиантным поведением: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Саратов, 2003.

6. *Александров Ю., Олешкевич В.* Подростковая психология и мотивы девиантного поведения // Правозащитник. — 1997 — №1.

7. *Алемаскин М.А.* Межличностные отношения трудновоспитуемых школьников в коллективе класса. // Проблемы социальной психологии. — М., 1971. — С. 161-168.

8. *Алмазов Б.Н.* Психолого-педагогические основания реабилитации социально дезадаптированных подростков: Автореф. докт. дисс., — Екатеринбург, 1997.

9. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. — М., 1968.

10. *Ананьев Б.Г.* Социальная ситуация развития личности и ее статус // Хрестоматия по психологии / Под ред. А.В.Петровского — М., 1987.

11. *Ананьев Б.Г.* Основные характеристики человека и его развития // Ананьев Б.Г. Психология и проблемы

человекознания. Избр. психол. труды. / Под ред. А. А. Бодалева. — М. — Воронеж, 1996.

12. *Антилогова Л.Н.* Психологические механизмы развития нравственного сознания личности: Автореф. дис. ... докт. психол. наук, — Новосибирск, 1999.

13. *Анцыферова Л.И.* Личность и деятельность. // Проблемы личности. Т. 1, — М., 1969.

14. *Артюхова Т.Ю.* Психологические механизмы коррекции состояния тревожности личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Новосибирск, 2000.

15. *Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования. — М., 1984.

16. *Асмолов А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. — М., 1996.

17. *Баженов В.Г.* Теория и методика педагогической профилактики правонарушений школьников. Докт. дисс. — М., 1990.

18. *Баженов В.Г., Баженова В.П.* Предупреждение педагогической запущенности школьников. — Алма-Ата. 1989.

19. *Баженов В.Г., Баженова В.П.* Педагогические условия целеобразования в совместной деятельности подростков // Первые Международные научные Ломовские чтения. — М., 1991.

20. *Баженов В.Г., Баженова В.П.* Воспитательная ситуация в школьной жизни. — Алматы, 1994.

21. *Баженов В.Г., Баженова В.П.* Коррекция социальной ситуации развития как причины девиантного поведения подростков. // Психолого-педагогическая коррекция и психотерапия девиантного поведения и дисгармонии в развитии личности детей и подростков. — Воронеж, 1993.

22. *Баженов В.Г., Байсеркеев Л.А.* Гуманизация школьной жизни. — Алматы, 1998.

23. *Баженов В.Г., Баженова В.П.* Психолого-педагогическая диагностика и коррекция девиантного поведения школьников. — Тараз., 2003.

24. *Балин В.Д.* Механизмы психического отражения: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — СПб, 2002.

25. *Барышникова Н.А.* Механизм реализации коррекционно-развивающего учебно-воспитательного процесса для детей с трудностями социально-психологической адаптации // Завуч. — 1998. — № 2. — С. 95-96.

26. *Байярд, Роберт Т, Байярд, Джин.* Ваш беспокойный подросток: Практик. руководство для отчаявшихся родителей. / Пер. с англ. Ю.Брянцевой. — М., 1995.

27. *Бандура, Альберт, Уолтерс, Ричард.* Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений / Пер. с англ. Ю.Брянцевой, Б.Красовского. — М., 2000.

28. *Бармин С.В.* Формирование высококонрастных потребностей как важный аспект нормализации «трудного детства»: (по В.Н.Мясищеву) // Психолого-педагогические аспекты многоуровневого образования. — Тверь, 1999. — Т.12.

29. *Батищев Г.С.* Деятельная сущность человека как философский принцип. — М., 1986.

30. *Березин С.В.* Психокоррекционная деятельность школьного психолога в условиях межличностного конфликта учащихся подросткового возраста: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — М., 1995.

31. *Беличева С.А.* Основы превентивной психологии. — М., 1993.

32. *Битинас Б.П.* Структура процесса воспитания. — Каунас, 1984.

33. *Блонский П.П.* Педология. — М., 1934.

34. *Бобнева М.И.* Социальные нормы и регуляция поведения. — М., 1972.

35. *Бодалёв А.А.* Социальная среда и формирование ребенка как личности и как субъекта деятельности // Формирование гуманистической направленности учебно-воспитательной работы в педвузе и дошкольных учреждениях. — Шадринск, 1995.

36. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.

37. *Бондаревская Е.В.* Формирование нравственного сознания старших школьников. — Ростов-на-Дону, 1976.

38. *Быструшкин С.К.* Механизмы формирования адаптивных возможностей. — Новосибирск, 2002.

39. *Бютнер К.* Жить с агрессивными детьми: Пер.с нем. — М., 1986.

40. *Бякова Н.В.* Психологические механизмы влияния индивидуального стиля педагогической деятельности учителя начальной школы на социально-психологический климат класса / Н.В.Бякова // Перспективы развития практической психологии. — Шадринск, 2001. — Ч.1. — С. 57-64.

41. *Ваганова Н.А.* Структурные особенности психологического механизма самоуправления деятельностью.: Автореф. канд. дисс. — Казань, 1998.

42. *Васильева Ю.А.* Особенности смысловой сферы личности у лиц с нарушениями социальной регуляции поведения : Автореф. канд. дисс. — М., 1995.

43. *Васильева О.С., Филатов Ф.Р.* Особенности психокоррекционной работы с детьми разного возраста // Журн. практ. психолога. — 1999. — № 4.

44. *Ватова Л.С.* Психологические причины и условия возникновения подросткового вандализма: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — Калуга, 2000.

45. *Весна Е.Б.* Психологические закономерности и механизмы процесса социализации-индивидуализации в онтогенезе: Автореф дисс ... д-ра психол. наук. — М., 1998.

46. *Волошина Т.В.* Психологические механизмы повышения уровня активности общения: Автореф. канд. дисс. — Новосибирск. 1996.

47. *Виноградов П.Н.* Психологические механизмы освоения учащимися пространства школы / П.В.Виноградов // Современный школьник: внутренний мир, ценности и образ жизни. — СПб, 2002. — С. 103-110.

48. *Выготский Л.С.* Трудное детство // Собр. соч. в 6 томах — М., 1983.-Т.5.

49. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций.// Собр. соч. в 6 т. — М., 1983. Т. 3.

50. *Выготский Л.С.* Педология подростка.// Собр. соч. в 6 т.- М., 1984. Т. 4.

51. *Выготский Л.С.* Проблема возраста. // Собр. соч. в 6 т. — М., 1984. Т. 4.

52. *Гаврилова Т.П.* Личностные трудности и проблемы подростков: Сообщение 3 // Психологическая науки и образование. — 1997. — №3.

53. *Газман О.С.* Гуманизм и свобода (введение в гуманистическую педагогику) // Гуманизация воспитания в современных условиях. — М., 1995.

54. *Гилинский Я.И.* О системном подходе к преступности // Правоведение. — 1981. — № 5.

55. *Гилинский Я.И.* Социология отклоняющегося поведения и социального контроля // Рубеж. — №2, 1992.

56. *Гилинский Я., Афанасьев В.* Социология девиантного (отклоняющегося) поведения. — СПб., 1993.

57. *Гоголева А.В.* Аддиктивное поведение и его профилактика. — М., 2002.

58. *Гонеев А.Д.* Готовность учителя к управлению коррекционно-педагогической деятельностью с девиантными подростками / А.Д. Гонеев // Социально-правовые и психолого-педагогические проблемы управления образованием: диалог Запада и Востока. — Купрск, 2001. — С. 97–102.

59. *Горбатов С.В.* Концепция собственного будущего как фактор регуляции поведения несовершеннолетних: Автореф. канд. дисс. — СПб., 2000.

60. *Горшкова Е.А.* Педагогическая диагностика учащихся старших классов при организации реабилитационной работы: Проблемы личности. Профилактика отклонений в ее развитии. — М-Архангельск, 1993.

61. *Гребенников Л.Р.* Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1994.

62. *Гуртовая И.И.* Семья и подросток: комплексное социологическое исследование негативного девиантного поведения: Автореф. канд. дисс. — Ставрополь, 1996.

63. *Даниленков А.А.* Педагогические условия формирования мотивации поведения у подростков-правонару-

шителей: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Калининград, 2000.

64. *Демина Л.Д.* Психологическое здоровье и защитные механизмы личности: Учебное пособие. — Барнаул, 2000.

65. Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростков. — М., 1999.

66. *Долгинова О.Б.* Психологическая отчужденность и проблемы становления личности // Наш проблемный подросток: Учеб. пособие. — СПб, 1997.

67. *Достовалов С.Г.* Система доверительных отношений как детерминанта восприятия индивидуальности в юношеском возрасте: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук; — Ростов н/Д, 2000.

68. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. — М., 2000.

69. *Драгунова Т.В.* Психологические особенности подростка // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. — М., 1973.

70. *Заиченко Н.У.* Конфликтные характеристики межличностных отношений и конфликты между детьми и взрослыми: (Социально-психологический аспект) // Мир психологии. — 2001. — № 3.

71. *Захарчук В.А.* Нормы и отклонения в подростковой среде: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. — Тюмень, 1994.

72. *Зайдуллина Г.Г.* Педагогические условия социально-педагогической профилактики и коррекции девиантного поведения подростков в семье: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2000.

73. *Зимелева З.А.* Психологические условия возникновения и коррекции агрессивного поведения подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук — М., 2002.

74. *Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся. — М., 1994.

75. *Иванников В.А.* Психологические механизмы волевой регуляции: Учеб. пособие. — М., 1998.

76. *Каган М.С.* Человеческая деятельность. — М., 1974.

77. *Карелин А.А.* Психологические механизмы межличностного общения. — Саратов, 1996.

78. *Кернберг О.Ф.* Агрессия при расстройствах личности и перверсиях / Пер. с англ. А.Ф. Ускова. — М., 1998.

79. *Киямов И.К.* Ценностные детерминанты атрибуции в ситуациях межличностного взаимодействия: Автореф. канд. дисс. — Казань, 2000.

80. *Классов Б.А.* Психологические механизмы формирования образа жизни личности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — Новосибирск, 1996.

81. *Клейберг Ю.А.* Социальная работа и коррекция поведения подростков. — Кемерово, 1996.

82. *Коломинский Я.Л.* Психология взаимоотношений в малых группах. — Минск, 2000.

83. *Колпакова Л.М.* Психологические механизмы формирования межличностных отношений в диаде «учитель-ученик» в условиях педагогической деятельности: Автореф. канд. дисс., Казань, 1997.

84. *Кондратьев М.Ю.* Подросток в замкнутом круге общения — М-Воронеж, 1997.

85. *Кондратьев М.Ю.* Подросток в системе межличностных отношений закрытого воспитательного учреждения. — М., 1994.

86. *Корниенко Н.А.* Эмоциональные механизмы нравственного формирования личности. — Новосибирск, 1993.

87. *Кошман Н.В.* Формирование социально-психологических механизмов регуляции поведения подростков: Автореф. дис. ... канд. пед наук. — М., 2002.

88. Краткий психологический словарь. — М., 1985.

89. Краткая философская энциклопедия. — М., 1994.

90. *Кудрявцев В.Н.* Право и поведение. — М., 1978.

91. *Кулаков С.А.* Психотерапия и психопрофилактика аддиктивного поведения у подростков: Практик. пособие. — М. — СПб., 1996.

92. *Куприянов Р.В.* Социально-психологические механизмы возникновения конфликта в диаде преподава-



тель-студент вуза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Казань, 2000.

93. *Ларина Е.В.* Психологические и социально — педагогические факторы профилактики делинквентности старших подростков: Автореф. канд. дисс. — М., — 1995.

94. *Лафферти, Питер.* Что внутри разных механизмов?: Пер. с англ. — М., 1995.

95. *Лебедев И.Б.* Психологические механизмы, стратегии и ресурсы стресс-преодолевающего поведения (копинг-поведения) специалистов экстремального профиля: (На примере сотрудников МВД России) Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — СПб, 2002.

96. *Левитес Д.Г.* Педагогическое насилие: источники, механизмы, пути преодоления // Нач. шк.: плюс-минус. — 2000. — № 6. — С. 16-26.

97. *Леонтьев В.Г.* Мотивация и психологические механизмы ее формирования. — Новосибирск, 2002.

98. *Леонтьев А.Н., Эльконин Д.Б.* Право детей на образование и развитие психологических знаний о детях / / Перспективы — 1982. — № 1-2.

99. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

100. *Лубовский Д.* Развитие мотивов межличностных отношений у подростков 12-15 лет: (Групповая коррекционная и психотерапевтическая работа школьного психолога) // Воспитание школьников. — 1997. — № 2-3.

101. *Львова М.В.* Социально-психологические особенности профилактики девиантного поведения подростков: Автореф. канд. дисс. — Ярославль, 2000.

102. *Макаренко А.С.* О «взрыве» // Пед. соч в 8 т. — М., 1984. — Т. 3.

103. *Макаренко А.С.* Цель воспитания // Пед. соч. в 8 т. — М., 1984. — Т.4.

104. *Малисова И.Ю.* Рефлексивный и коммуникативный компоненты межличностного понимания. Автореф. канд.дисс., М., 1995.

105. *Мелибруда Е.* Я — Ты — Мы. — М., 1986.

106. *Мельников В.И.* Психологические механизмы

коррекции стрессовых состояний личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Новосибирск, 2000.

107. *Меньшикова Л.В.* «Я» — концепция и защитные механизмы психики: Учебное пособие. — Новосибирск, 2000.

108. *Мерлин В.С.* Очерк теории темперамента. — М., 1964.

109. *Мерлин В.С.* Проблема экспериментальной психологии личности. — Пермь, 1968.

110. *Миньковский Г.М.* Основные направления развития исследования проблемы борьбы с преступностью несовершеннолетних. — Вопросы борьбы с преступностью. Вып. 20. — М., 1974.

111. *Можгинский Ю.Б.* Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм. — СПб., 1999.

112. *Молодцова Т.Д.* Психолого-педагогические проблемы предупреждения и преодоления дезадаптации подростков — Ростов-на-Дону: РПУ, 1997.

113. *Молодцова Т.Д.* Внутренние механизмы дезадаптации подростков / Т.Д.Молодцова // Известия Южного отделения Российской академии образования. — Ростов н/Д., 2000. — Вып.2. — С. 167-173.

114. *Моргун В.Ф., Седых К.В.* Делинквентный подросток: Учеб пособие по психопрофилактике, диагностике и коррекции отклоняющегося поведения подростков для педагогов, социал. работников и студентов пед. психол., юрид. спец., интернов-психиатров. — Полтава, 1995.

115. *Морозова Г.Б.* Психологический механизм решения проблемных ситуаций в педагогическом коллективе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1994.

116. *Мукашева А.К.* Психологические механизмы социального познания. — Владимир, 1999.

117. *Назгаидзе Р.С.* Социально — философские проблемы борьбы с девиантными формами поведения подростков и молодежи: Автореф. канд. дисс.: — М., 1995.

118. *Невский И.А.* Трудный успех (без «трудных» работать можно). — М., 1981.

119. *Невский И.А.* Учителю о детях с отклонениями в поведении ( В помощь учителю). — М., 1990.

120. *Немов Р.С.* Психология: учебник для студентов педвузов: в 3 кн. Кн. 3 Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. — М., 1995.

121. *Носков М.В.* Исследование психологических механизмов диалогизации педагогического общения. Новгород, 1999.

122. *Овчарова Р.В.* Психологическая коррекция девиантного поведения подростков как переживание — преодоление критических ситуаций. // Образование и наука. — 2001. — № 5(11).

123. *Пеньков Е.М.* Социальные нормы — регуляторы поведения. — М., 1972.

124. *Петрынин А.Г.* Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением в условиях образовательного учреждения нового типа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Хабаровск, 2000.

125. *Поддьяков А.Н.* Противодействие обучению и развитию как психолого-педагогическая проблема // Вопр. психологии. — 1999. — № 1.

126. *Поливанова К.Н.* Возраст: норма развития и метод // Журнал практического психолога — 1999. — №2.

127. *Поливанова К.Н.* Возрастные кризисы глазами психолога и педагога // Психологическая наука и образование. — 1997. — №2.

128. *Поливанова К.Н.* Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии — 1996. — №1.

129. Практикум по возрастной психологии / Под ред. А.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко. — СПб, 2002.

130. Практикум по общей и экспериментальной психологии / Под общей ред. А.А.Крылова. — Л., 1987.

131. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Подросток в учебнике и в жизни — М., 1990.

132. *Протасова Н.И.* Психологическая диагностика девиантного поведения несовершеннолетних: Методич. рекомендации. — Астрахань, 2000.

133. Психологическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся. / Под ред. Проколенко Л.Н. и Татенко В.А. — Киев, 1989.

134. Психологическая диагностика: проблемы и исследования. / Под ред. Гуревича К.М. — М., 1988.

135. Психологическая диагностика: учебное пособие / Под ред. К.М.Гуревича и Е.М.Борисовой. — М., 1997.

136. Психологические механизмы регуляции активности личности: Сб. науч. тр. Ч. 1-2. — Новосибирск, 2001.

137. Психология. Словарь. / Под ред. А.В. Петровского. — М., 1990.

138. Психосоциальная коррекция и реабилитация несовершеннолетних с девиантным поведением/ [С.А.Беличева, О.В.Кардашина, Н.Д.Линде и др.; Под ред. С.А.Беличевой]. — М., 1999.

139. *Птичкина Е.Л.* Внутрисемейные детерминанты девиантного поведения старших подростков: Автореф. канд. дисс. — М., 2001

140. *Раттер М.* Помощь трудным детям. — М., 1987

141. *Рахматшаева В.А.* Психология взаимоотношений. — М., 1996.

142. *Реан А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. — СПб., 1999.

143. *Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности — М., 1994.

144. *Розулина Е.В.* Взаимодействие психологических механизмов стереотипизации и рефлексии как условие развития профессиональной компетентности учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Калуга, 2000.

145. *Розин М.В.* Построение сценария жизни как механизм личностного развития юношества: Автореф. канд дисс. — М., 1994.

146. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. — М., 1946.

147. *Руденский Е.В.* Кризис психологических механизмов адаптации личности и проблемы педагогического общения // Мир психологии. — 1998. — №3. — С.189–196.

148. *Руденский Е.В.* Дефицитарная деформация личности подростка как критерий виктимности: концепция и программа социально-психологического исследования. — Новосибирск, 1999.

149. *Савинкина Л.А.* Рефлексивный механизм саморегуляции психических состояний человека: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Новосибирск, 2000.

150. *Саенко Е.В.* Профессиональная деятельность психолога при профилактике девиантного поведения подростков: Автореф. канд. дисс. — Тверь, 9-1995.

151. *Санжаева Р.Д.* Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: Автореф. дисс. ... д-ра псих. наук. — Новосибирск, 1997.

152. *Селиванова Н.Л.* Использование педагогических ситуаций в процессе воспитания школьников. // Личность школьника как объект педагогических исследований. — М., 1980.

153. *Селихова Г.В.* Личностный рост в период взросления. — М., 1997.

154. *Семаго Н.Я., Семаго Н.Н.* Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психологов. — М., 2001.

155. *Семенюк Л.М.* Психологические условия коррекции девиантного поведения подростков и старшеклассников // Мир образования — образование в мире — 2001. — №2.

156. *Семенюк Л.М.* Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Под ред. Д.И. Фельдштейна — М-Воронеж, 1996.

157. *Семенюк Л.М.* Психологические условия коррекции девиантного поведения подростков и старшеклассников // Мир образования — образование в мире. — 2001. — №2.

158. *Серый А.В.* Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов. — Кемерово, 2002.

159. *Славина Л.С.* Трудные дети / Под ред. В.Э Чудновского — М-Воронеж, 1998.

160. *Соловцова Е.Е.* Механизм психической регуляции нравственных аспектов деятельности младшего подростка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1999.

161. *Сорокина А.И.* Конфликтность в поведении детей и подростков — Уфа., 1996.

162. Социальная дезадаптация: нарушения поведения у детей и подростков: (Материалы Рос. науч. — практ. Конф.). — М., 1996.

163. *Суходольский Г.В.* Основы психологической теории деятельности. — Л, 1988.

164. *Тарасов В.И.* Развитие позитивной системы субъективных отношений у подростков с девиантным поведением: Автореф. канд. дисс., — Ставрополь, 1998.

165. *Тимофеев С.В.* Применение психологического механизма косвенного внушения в деятельности учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Тверь, 1995.

166. *Токомбаева Н.У.* Роль социальной нормы в личностном становлении подростка как субъекта взаимоотношений с миром взрослых // Мир психологии. — 1997. — № 1.

167. *Толстых Н.Н.* Социальная ситуация развития и проблемы возраста // Формирование личности в онтогенезе / Под ред. И.В. Дубровиной — М., 1991.

168. *Туревская Р.А.* Диагностика механизмов и функции регуляции переживаний в подростковом возрасте // Вестн. психосоциал и. коррекц.- реабилитацион. работы. — 1994. — № 2. — С. 29-51.

169. *Уварова Л.В.* Механизм психической детерминации страхов в младшем подростковом возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2000.

170. *Ульянова О.С.* Психологические условия развития субъект-субъектных отношений в школе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2000.

171. *Усипбаева А.Ж.* Психологические механизмы возникновения предвосхищающих эмоций: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1996.

172. *Фатхуллин М.Ф.* Механизм взаимодействия внутренней и внешней детерминации творческой актив-

ности личности: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. — М., 1998.

173. *Федорова Г.Г.* Коррекционная работа с подростками девиантного поведения: Учебн. пособие. — СПб., 2000.

174. *Федоренко Е.Ю.* Психологические механизмы отчуждения ребенка от учебного процесса: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Красноярск, 2000.

175. *Фельдштейн Д. И.* Психология развивающейся личности. — М-Воронеж, 1996.

176. *Фельдштейн Д.И.* Детство как социально-психологический феномен социума и особое состояние развития // Вопросы психологии — 1998. — №1.

177. *Фельдштейн Д.И.* Подростковый возраст // Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. Избр. труды. — М., 1999.

178. *Филиппова Ю.В.* Социально-психологические механизмы формирования и коррекции личностных изменений у дошкольников с невротическим заиканием: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2000.

179. *Филонов Л.Б.* Проблемы диагностики отрицательных свойств личности правонарушителя // Факторы педагогической запущенности и психологические вопросы коррекции делинквентного поведения несовершеннолетних. — Воронеж, 1983.

180. *Фомина Н.Н.* Социально-педагогическая деятельность общеобразовательной школы по профилактике девиантного поведения подростков: Автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 2001.

181. *Фомичева И.Г.* Генезис развития и механизм авторитарного и гуманистического типов воспитания / И.Г. Фомичева // Гуманная педагогика и духовный мир учителя. — Тюмень, 2001.

182. *Фридман Л.М.* Психология детей и подростков. Справочник для учителей и воспитателей. — М., 2003.

183. *Хазалия Н.А.* Сензитивность детей подросткового возраста к осознанию, усвоению реализации норм честности // Мир психологии — М., 1997. — №1.



184. *Хараш А.У.* Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Психолого-педагогические проблемы общения. — М., 1979.

185. *Хасан Б.И.* Продуктивный конфликт как механизм развития личности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук, — Красноярск, 1996.

186. *Хайек Ф.* Дорога к рабству. — Лондон, 1983.

187. *Холличер В.* Личность и гуманизм. — М., 1981.

188. *Хорни К.* Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. — СПб, 1997.

189. *Четвериков Д.В.* Психологические механизмы и структура аддитивного поведения личности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — Новосибирск, 2002.

190. *Шаров А.С.* Система ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — Новосибирск, 2000.

191. *Шахова И.П.* Самоактуализация современных подростков и юношей в определении взросления // Мир психологии — 1996. — № 1.

192. *Шайкова М.В.* Девиантное поведение личности несовершеннолетних женского пола и пути их коррекции : Автореф. канд. дисс. — М., 1995.

193. *Швецова Н.И.* Развитие самосознания у подростков с девиантным поведением. — М., 2000.

194. *Шевандрин Н.И.* Психодиагностика, коррекция и развитие личности. — М., 2001.

195. *Шмелев А.Г.* Основы психодиагностики. Учебное пособие для студентов педвузов. — М. — Ростов н/Д, 1996.

196. *Штурцбежер Д.* Социально-экономические изменения: новые возможности и опасности для детского развития: Взаимосвязь между социальными изменениями, семейной ситуацией, воспитанием ребенка и детским развитием / Д.Штурцбежер; Пер. с нем. Л.Г.Кравцов // Мир психологии. — 2001. — № 3.

197. *Штроо В.А.* Защитные механизмы групповой динамики: Автореф. дисс. канд психол. наук. — М., 2000.

198. *Шурыгина И.И.* Влияние социального статуса семьи подростков на их отношение к различным формам девиантного поведения // *Семья в России.* — 1999. — № 1–2.

199. *Щуркова Н.Е.* Система воспитания нравственных отношений современного школьника: Автореф. докт дисс. — М., 1988.

200. *Щуркова Н.Е.* и др. Новые технологии воспитательного процесса. — М., 1993.

201. *Щуркова Н.Е.* Педагогическая технология. — М., 2002.

202. *Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В.* Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков — М., 1967.

203. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. // *Хрестоматия по возрастной психологии.* / Под ред. А.В. Петровского. — М., 1973.

204. *Эриксон Э.* Детство и общество. — Обнинск, 1993.

205. *Юнг К.Г.* Конфликты детской души / Пер. с нем. — М., 1994.

206. *Юркова М.В.* Структура и динамика защитных механизмов личности в процессе ее социализации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук, — Ярославль, 2000.

207. *Яницкий М.С.* Психологические факторы и механизмы развития системы ценностных ориентаций личности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — Новосибирск, 2000.

208. *Яськова И.А.* Психологические механизмы оптимизации коммуникативного процесса: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — Новосибирск, 1998.

209. *Lernziel Verstandigung-Dialogprinyip und Dialog-Verhalten* / F. Scheid (Hrsg); Mit Beitr, von R. Dieterich, R. Kleinknecht, H.-R. Liickert e.a. — Munchen; Babel: Reinhardt, 1982. -203 p.

210. *Hopkins S.R.* Adolescence: The Transitional Years. — Mew York: Acad. Press, 1983. — VIII, 494 p.; III. — Bibliogr.: p. 441-472. Index: p. 473-494.

211. *Claes M.* 1/ experience adolescenter. — Bruxeless:

Mardaga, 1983. — 208 p., III. — (Psychologie et sciences humaines). — Bibliogr.: p. 195-204.

212. Lessor R., Lessor S.L. Problem Behavior and Psychological Development; a Longitudinal Study of Youth. — N.Y.: Academic press, 1977; Jensen Y.F. Parents, Peers and Delinquent Action: a Test of the Differential Association Perspective. // Amer. J. of Sociology. — 1972 — Vol. 78 — p. 562-575.

213. Jensen Y.F., Brownfield D. Parents and Drugs: Specifying the Consequences of Attachment // Criminology. — 1983. V. 21 — p. 543-551.

214. Krohn M.D., Massy J. Social Control and Delinquent Behavior: an Examination of the Elements of the Social Bonds // Soc. — 1980. — Vol. 21. — p. 292-543.

215. Lesley T. Teaching Selflessness in a Selfish Society // Phi. Delta Kappan, 1987, Jfs 2 k. 68, — p. 674-678.

## Комплексная программа изучения социально-педагогической ситуации жизнедеятельности школьников

В современных условиях жизнедеятельности подростка возникают ситуации взаимодействия условий семейного и школьного воспитания с уровнем его воспитанности, в которых обостряется риск совершения проступков, повышается их вероятность. Такие ситуации мы назвали ситуациями риска. Коррекция ситуации риска и превращение ее в ситуацию воспитательную представляется актуальной в силу направленности на разрешение противоречий между условиями воспитания, а также противоречий между условиями воспитания и уровнем воспитанности школьников.

Механизмы перевода ситуации риска в ситуацию воспитательную зависят от ее типа. Определение типа социально-педагогической ситуации требует одновременного изучения обстоятельств жизнедеятельности подростка, уровня его воспитанности по заранее составленной программе.

Программа комплексная направлена на изучение:

- материально-бытовых условий, взаимоотношений в семье ученика, характера и форм общения, досуга в семье, форм конфликтов подростка с родителями, взаимодействия семьи и школы;
- отношений подростка к общественно полезной деятельности класса, мотивов и меры активности его участия в ней, стиля общения со взрослыми и сверстниками, положения в системе внутриколлективных отношений, уровней самооценки и притязания, ценностных ориентаций, в целом направленности, устойчивости и активности личности;
- воспитательной работы школы, методов подготовки к самовоспитанию, к профессиональному самоопределению, методов включения в деятельность класса, кружка, секции.

Предлагаем разработанные нами вопросы, которые помогут воспитателю в определении цели и составлении плана наблюдения, в составлении анкеты, формулировке тем сочинений, определении направления бесед, интервью и т.п.

Выборочная группировка вопросов, включение дополнительных, изменение их формулировки в соответствии с возрастом опрашиваемого позволяют применить их и для опроса трудновоспитуемого подростка, и его товарищей, одноклассников, учителей, классного руководителя, родителей. Творческое использование опросника позволит учителю глубоко и всесторонне изучить нравственные понятия и убеждения, переживания и стремления подростка в единстве с изучением его конкретных действий и поступков. Опросник подскажет, на какие возможные проявления характерных особенностей личности подростка следует обратить внимание.

## **I. Условия семейного воспитания**

1. Взаимоотношения в семье подростка: хорошие, конфликтные, антипедагогические, аморальные, асоциальные.

2. Как подросток относится к родителям: любит, уважает, гордится, ненавидит, презирает, боится, стыдится, безразличен. Иные отношения (какие).

3. Характер общения подростка с родителями: потребительский, доброжелательный, товарищеский, «панибратский».

4. Формы общения родителей с подростком в свободное время.

5. Чем обусловлена неприязнь к родителям: наличием отрицательных качеств у родителей, алкоголизмом, отсутствием духовных интересов, непедагогическими методами воздействия на подростка, отсутствием внимания к подростку. Иными причинами.

6. В какой форме проявляются конфликты подростка с родителями.

7. Как подросток реагирует на конфликты в семье: не

замечает, остается безразличным, внутренне глубоко переживает, выражает активный протест против одного из родителей, пытается примирить родителей, пытается извлечь выгоду для себя из этих конфликтов. Иные формы реакции (указать какие).

8. Посещают ли родители подростка общественные мероприятия, проводимые для родителей (лекции, беседы).

9. Обращались ли к Вам родители за помощью в воспитании своего ребенка.

10. Реализовались ли в процессе перевоспитания рекомендации учителя.

11. Что, на Ваш взгляд, мешает правильному воспитанию подростка в семье: родители воспитанием не занимаются, воспитанием занимается только один из родителей, воспитанием занимаются непостоянно, нет последовательности, отсутствие единых требований в семье, семье и школе; однообразие методов воспитания, допускаются физические наказания, граничащие с жестокостью.

## **II. Общая характеристика основных видов деятельности подростка**

1. Каким видам деятельности отдает предпочтение: учебной, трудовой, общественно-политической, спортивной, художественно-творческой, игровой, конструктивно-технической, опытнической работе в сельском хозяйстве, туристской.

2. Успеваемость в школе в настоящее время,

3. По каким предметам успевает лучше, по каким хуже.

4. Уклоняется ли подросток от учебной работы.

5. Формы уклонения от учебной работы.

6. С чем связаны неудачи в обучении: с пробелами в знаниях, отсутствием способности для овладения данной дисциплиной, отсутствием привычки к систематической учебной деятельности, конфликтными отношениями с преподавателем той или иной дисциплины, иные причины (указать какие).

7. Какова точность, быстрота, длительность удержания учебного материала в памяти.

8. Как проявляется устойчивость, переключаемость, распределяемость, рассеянность внимания.

9. Каковы проявления творческого и воссоздающего воображения (ответ на основе анализа результатов деятельности).

10. Какими учебными действиями владеет подросток: постановка цели учебной задачи, планирование учебных действий, контроль и самооценка.

11. Проводились ли в школе дополнительные занятия для ликвидации пробелов в знаниях, отношение подростка к ним.

12. Как выполняет общественные поручения в классе: активно, инициативно, добросовестно, только пунктуально, вяло, с холодком, плохо или отказывается от выполнения.

13. Отношение подростка к общественно-полезным целям деятельности коллектива: понимает их общественно-ценное содержание, единство общественных и личных интересов; переживает за успехи коллектива и свои личные в достижении поставленных целей; в действиях и поступках не противопоставляет личные и общественные интересы.

14. Как относится к общественно-полезному труду и самообслуживанию: личная направленность, общественная, деловая. Указать основные проявления.

15. Чем преимущественно занят школьник во внеурочное время.

### **Ш. Общая характеристика направленности личности**

I. Каковы мотивы участия в различных видах деятельности (высокий нравственный идеал, положительный пример, получение, стремление не подвести класс, школу, победить в соревновании, не огорчать родителей, боязнь быть наказанным, стремление принести пользу школе, классу, приобрести полезные знания, умения, навыки, мотивы самовоспитания и др.).



2. Глубина, широта, устойчивость и действенность выявленных мотивов деятельности.

3. Каковы мотивы общения со сверстниками, учителями, родителями.

4. Направленность читательских интересов.

5. Что отличает стремления школьника, его намерения, мечты и идеалы (общественно значимые или эгоистические, устойчивые или неустойчивые, разнообразные или однообразные).

6. Имеет ли место проявление (хотя бы частичное) антиобщественных потребностей: курение, употребление вина, отклонения в сексуальном развитии, воровство и другие правонарушения.

7. Какие отклонения в поведении подростка, наблюдающегося регулярно: грубит старшим, агрессивен, неуважителен, безразличен по отношению к одноклассникам, отказывается участвовать в общественно-полезных мероприятиях школы, недисциплинирован, дезорганизует и пропускает учебные занятия и внеурочные мероприятия, курит, употребляет жаргонные и нецензурные выражения, обманывает, совершает побеги из дома, занимается воровством.

#### IV. Положение личности в коллективе

1. С кем из одноклассников дружит педагогически запущенный подросток? Как продолжительна эта дружба? Основа дружеских отношений: взаимопомощь в учебе; общая оценка, отношение к событиям в классе; сходное положение в системе внутриколлективных отношений; близкое местожительство, общий досуг и т.п.

2. Стремится ли подросток расширить дружеские отношения с одноклассниками.

3. Какова направленность поведения его друзей-одноклассников и друзей вне школы.

4. К кому из взрослых (преподавателю какого предмета, классному руководителю, родителям, родным и знакомым и т.п.) подросток испытывает особое уважение и как это объясняет.

5. Возникали ли у подростка конфликты с учителями, классным руководителем, отдельными одноклассниками, учебной группой. По возможности указать причины конфликтов.

6. Как подросток реагирует на воздействия учителей и коллектива: ярко проявляет резко отрицательное отношение; не скрывает нежелания исправиться; безразличен, внешне принимает замечания, не изменяя поведения; стремится исправиться; преодолевает срывы в поведении.

7. Какие особенности личности подростка создают трудности во взаимоотношениях с одноклассниками и учителями: упрямство, капризность, раздражительность, несдержанность, агрессивность, жестокость, грубость, застенчивость, повышенная впечатлительность, внушаемость, лживость, лень, безволие. Иные (указать какие).

## **V. Динамические особенности личности (особенности темперамента)**

1. Выносил ли школьник в работе: может длительное время работать без перерыва, не снижая результатов; быстро утомляется, необходимы перерывы; длительно и напряженно работать не может.

2. Как переносит сильные жизненные воздействия: стойко, отвечает на них повышением активности, сильные воздействия приводят к срывам, к понижению активности.

3. Сохраняет ли самообладание и выдержку в трудных, непривычных, критических условиях или теряет, срывается, раздражается, пасует в трудную минуту.

4. Способен спокойно и долго ожидать чего-либо, для него важного. Или не способен к длительным ожиданиям.

5. Бурно включается в новую деятельность, легко «возбуждается» или трудно и медленно «загорается».

6. Подвижный, легко и быстро переходит от одной деятельности к другой. Или, наоборот, инертный, медленно и трудно переключается.

7. Легко и быстро усваивает новые знания, умения, навыки или трудно и медленно.

8. Легко отзывается на новые впечатления (даже если они незначительны) или школьник невпечатлителен.

9. Боевой, напористый, энергичный или «тихоня».

10. Уравновешен, спокоен, склонен к эмоциональным срывам, вспышкам.

## VI. Общие и специальные способности

Способности проявляются не столько в самих знаниях, умениях и навыках, сколько в динамике их приобретения. От способностей зависят скорость, глубина, легкость и прочность овладения деятельностью, оригинальность полученных результатов. Изучение способностей к различным видам деятельности вскрывает взаимосвязь способностей с жизненной позицией личности, с ее склонностью, выступающей как потребность неустанно заниматься определенной деятельностью. Склонность может раскрываться в интересе. Наличие устойчивого интереса, выраженной склонности может привести к высоким результатам продуктивной деятельности и стать основой развивающейся способности.

1. К какому виду деятельности проявляется повышенная склонность подростка.

2. К каким знаниям обнаруживается интерес.

3. К какому виду труда проявляется повышенная склонность: к ручному труду, физическим упражнениям, умственному труду.

4. Насколько эта склонность устойчивая, действенная и подлинная: добывает дополнительные знания, приобретает специальные навыки и умения, стремится включиться в производительный труд, проявляется стремление к общественным или личным успехам в этой деятельности.

5. Проявляет способности: в общей умственной деятельности, в трудовой, спортивной, технической, музыкальной, изобразительной; проявляет математические способности, педагогические, организаторские.

6. Имеет ли склонность к определенной профессии.

## **VII. Характеристика воспитательной работы с подростком**

1. Как вы реагировали на отклонения в поведении подростка в начале своей работы с ним: старались не обращать на них внимания, делали устные замечания школьнику, сообщали о проступках его родителям, пытались выявить причины проступка подростка в индивидуальных беседах с ним, обсуждали проступки подростка с участием его одноклассников, направляли на обследование к психоневрологу, иначе (как).

2. Основные меры педагогического воздействия в настоящее время.

3. Как строили работу с подростком: вовлекали в кружки и секции, давали общественные поручения; пытались ограничить его общение с подростками, отрицательно влияющими на него; проводили дополнительные занятия для ликвидации пробелов в знаниях, иначе (как).

4. Особенности индивидуального подхода в обучении учебным дисциплинам, в усвоении которых у подростков отмечаются трудности.

5. Перечислить методы индивидуальной работы с педагогически запущенным подростком во внеурочное время.

6. Методы поощрения подростка: устная похвала, запись в дневнике, благодарность на классном собрании, линейке и т.п.

7. Методы наказания подростка за проступки и невыполнение общественных поручений: порицание, обсуждение на классном собрании и т.п.

8. За что поощрялся или наказывался подросток. Соотношение мер поощрения и наказания.

9. Какая работа проводилась классным руководителем, родителями и др. по подготовке подростка к самовоспитанию: выявляли, как понимает и осознает подросток необходимость самовоспитания; имеет ли личную программу самовоспитания, какова ее цель, кто повлиял на ее выбор; какими методами самовоспитания вооружали подростка и т.п.

10. Как осуществлялось взаимодействие в семье.

11. Что, на Ваш взгляд, повлияло на закрепление отклонений в поведении подростка: неучет в учебно-воспитательной работе динамических особенностей личности (гипо- или гиперактивности: легкой возбудимости, значительного преобладания процессов возбуждения (торможения) над торможением (возбуждением), импульсивности поведения и т.д.); неподготовленность к учебно-познавательной деятельности, к совместной общественно-полезной деятельности, к общению с взрослыми и сверстниками (отсутствие навыков культурного поведения, навыков коллективного труда, привычки во взаимопомощи, соревнования и т.п.), недостатки воспитания в семье, податливость отрицательным влияниям, иные факторы (указать какие).

12. Давались ли какие-либо советы родителям по формированию познавательных навыков и умений у ребенка, укажите какие.

13. Какие советы давались родителям по формированию гигиенических навыков, привычек культурного поведения, формированию нравственных понятий и общественно значимого поведения.

Комплексная программа в целом определяет основные направления психодиагностической работы школьного психолога и педагога, их приоритеты и сотрудничество. По содержанию направления в комплексной программе изучения социально-педагогической ситуации жизнедеятельности школьников нетрудно определить доминирующее значение психологических или педагогических методов исследования в каждом из выделенных направлений.

Например, работа по первому и второму направлениям (исследование условий семейного воспитания и общая характеристика основных видов деятельности подростков) требует совместных действий педагога и психолога, а диагностика направленности личности, динамических ее особенностей, общих и специальных способностей (третье, пятое и шестое направления) — прерогатива школьного психолога.

Многие педагоги квалифицированно применяют социально-психологическую методику — социометрию для определения системы межличностных отношений в учебной группе и выявления места, положения в ней педагогически запущенного школьника. Однако на практике нередко допускается упрощенческий подход, который может предупредить опытный практический психолог. Конечно, общая характеристика воспитательной работы с подростком требует, прежде всего, педагогического анализа. Однако обсуждение таких вопросов, как мера педагогического воздействия, осуществление индивидуального подхода и т.п., с психологом способствует психологической интерпретации педагогических условий предупреждения девиантного поведения школьников. В целом, выполнение комплексной программы изучения социально-педагогических ситуаций жизнедеятельности школьников требует профессионального сотрудничества педагогов и психологов.

## Приложение 2

### Самооценка конструктивного поведения во взаимоотношениях с детьми

Фамилия \_\_\_\_\_ Имя \_\_\_\_\_ Отчество \_\_\_\_\_

Фамилия и имя сына (дочери) \_\_\_\_\_

Кто заполнял отец (мать) \_\_\_\_\_

№ п/п	Позиция	Оценка				
		5	4	3	2	1
1.	Я всегда помню об индивидуальности ребенка					
2.	Я всегда знаю и учитываю то, что каждая новая ситуация требует нового решения					
3.	Я всегда стараюсь понять потребности и интересы ребенка					
4.	Противоречия я воспринимаю как фактор нормального развития					
5.	Я всегда стабилен в отношениях с ребенком					
6.	Я стремлюсь к уменьшению числа «нельзя» и увеличению числа «можно»					
7.	Для меня наказание является крайним средством воспитания					
8.	Я стремлюсь дать ребенку возможность прочувствовать неизбежность негативных последствий					
9.	При необходимости я использую метод логического разъяснения возможности негативных последствий					



№ п/п	Позиция	Оценка				
10.	Я стремлюсь к расширению диапазона моральных, а не материальных стимулов					
11.	Я стремлюсь использовать положительный пример других детей и родителей. При этом соблюдаю меру и такт					

Проанализируйте и оцените по пятибалльной шкале свое поведение в процессе воспитания ребенка по 11 позициям, представленным в следующей матрице.

### Оценка результатов

1. Просуммируйте полученные баллы по всем 11 номинациям и найдите среднее арифметическое от этой суммы.

2. Если полученный результат составит величину от 4,5 до 5 баллов, то ваша готовность к воспитанию детей и взаимоотношениям с ними высока. Вы обладаете высокой психолого-педагогической культурой, позволяющей вам избежать серьезных конфликтов с детьми.

3. При результате от 3 до 4,5 баллов ваша готовность к воспитанию детей средняя. Во взаимодействии с детьми у вас могут возникать конфликты. Вам необходимо пересмотреть некоторые позиции вашего подхода к воспитанию детей.

4. Если результат меньше 3 баллов, то ваша готовность к воспитанию детей низкая. Вы не обладаете достаточной психолого-педагогической культурой. Чтобы избежать серьезных конфликтов с детьми, вам необходимо срочно заняться самообразованием, повышением психолого-педагогической культуры.

Можно на детско-родительские отношения посмотреть глазами ребенка. Для этого задать аналогичные вопросы и ребенку. С этой целью предлагается приложения 3.

## Приложение 3

Фамилия и имя \_\_\_\_\_

№ п/п	Позиция	мать					отец				
		оценка					оценка				
1.	Всегда помнит о моей индивидуальности	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
2.	Всегда знает и учитывает то, что каждая новая ситуация требует нового решения										
3.	Всегда старается понять мои потребности и интересы										
4.	Противоречия воспринимает как фактор нормального развития										
5.	Всегда стабилен в отношениях со мной										
6.	Стремится к уменьшению числа «нельзя» и увеличению числа «можно»										
7.	Для него наказание является крайним средством воспитания										
8.	Стремится дать мне возможность прочувствовать неизбежность негативных последствий										
9.	При необходимости использует метод логического разъяснения возможности негативных последствий										
10.	Стремится к расширению диапазона моральных, а не материальных стимулов										

№ п/п	Позиция	мать					отец					
		оценка					оценка					
11.	Стремится использовать положительный пример других детей и родителей. При этом соблюдает меру и такт											

Проанализируйте и оцените по пятибалльной шкале свое мнение о родителях по отношению к себе по 11 позициям, представленным в следующей матрице.

Оценка результатов аналогична приложению 2.

## Приложение 4

Фамилия \_\_\_\_\_ Имя \_\_\_\_\_ Отчество \_\_\_\_\_

Внимательно прочитайте каждое из приведенных суждений. Если вы считаете, что оно верно и соответствует вашим отношениям с родителями, то напишите «да», если же оно неверно, то «нет».

№ п/п	Суждение	Мать	Отец
1.	Умеет точно предсказать результаты моей учебной деятельности		
2.	Мне трудно ладить с ним (ней)		
3.	Он (она) справедливый человек		
4.	Умело подводит меня к моей учебной деятельности		
5.	Ему (ей) явно не хватает чуткости в отношении со мной		
6.	Слово отца (матери) для меня – закон		
7.	Тщательно планирует работу со мной		
8.	Я вполне доволен им (ею)		
9.	Недостаточно требователен (льна) ко мне		
10.	Всегда может дать разумный совет		
11.	Я полностью доверяю ему (ей)		
12.	Его (ее) оценка очень важна для меня		
13.	В основном в наших отношениях ведет себя однообразно		

№ п/п	Суждение	Мать	Отец
14.	Общаться с ним (нею) – одно удовольствие		
15.	Уделяет мне мало внимания		
16.	Как правило не учитывает моих индивидуальных особенностей		
17.	Плохо чувствует мое настроение		
18.	Всегда выслушивает мое мнение		
19.	У меня нет сомнений в правильности и необходимости методов и средств, которые он (она) применяет		
20.	Я не стану делиться с ним (нею) своими мыслями		
21.	Наказывает меня за малейший проступок		
22.	Хорошо знает мои слабые и сильные стороны		
23.	Я хотел бы стать похожим на отца (мать)		
24.	Наши отношения скорее носят деловой характер		

### Оценка результатов

В 1 балл оценивается ответ «да», в 2 балла оценивается ответ «нет».

Сумма баллов за ответы на вопросы 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22 — характеризует оценку ребенком родительско-детских отношений как «гиперопека»;

Сумма баллов за ответы на вопросы 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23 — характеризует родительско-детские отношения — «эгоцентричные»;

Сумма баллов за ответы на вопросы 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24 — характеризует, по мнению ребенка, родительско-детские отношения как «деловые».

Полученные результаты могут служить ориентиром для обсуждения особенностей детско-родительских отношений в семье. Интерпретация полученных результатов требует уточнения в индивидуальных беседах с родителями и ребенком без их оглашения.

### Методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки. Адаптация А. К. Осницкого

Прочитывая или прослушивая зачитываемые утверждения, примеряйте, насколько они соответствуют вашему стилю поведения, вашему образу жизни, и отвечайте одним из четырех возможных ответов: «ДА», «ПОЖАЛУЙ, ДА», «ПОЖАЛУЙ, НЕТ», «НЕТ».

1. Временами не могу справиться с желанием навредить кому-либо.
2. Иногда могу посплетничать о людях, которых не люблю.
3. Легко раздражаюсь, но легко и успокаиваюсь.
4. Если меня не попросить по-хорошему, просьбу не выполняю.
5. Не всегда получаю то, что мне положено.
6. Знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной.
7. Если не одобряю поступки других людей, даю им это почувствовать.
8. Если случается обмануть кого-либо, испытываю угрызения совести.
9. Мне кажется, что я не способен ударить человека.
10. Никогда не раздражаюсь настолько, чтобы разбрасывать вещи.
11. Всегда снисходителен к чужим недостаткам.
12. Когда установленное правило не нравится мне, хочется нарушить его.
13. Другие почти всегда умеют использовать благоприятные обстоятельства.
14. Меня настораживают люди, которые относятся ко мне более дружелюбно, чем я этого ожидаю.
15. Часто бываю не согласен с людьми.
16. Иногда на ум приходят мысли, которых я стыжусь.



17. Если кто-нибудь ударит меня, я не отвечу ему тем же.
18. В раздражении хлопаю дверьми.
19. Я более раздражителен, чем кажется со стороны.
20. Если кто-то корчит из себя начальника, я поступаю ему наперекор.
21. Меня немного огорчает моя судьба.
22. Думаю, что многие люди не любят меня.
23. Не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной.
24. Увиливающие от работы должны испытывать чувство вины.
25. Кто оскорбляет меня или мою семью, напрашивается на драку.
26. Я не способен на грубые шутки.
27. Меня охватывает ярость, когда надо мной насмеются.
28. Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались.
29. Почти каждую неделю вижу кого-нибудь из тех, кто мне не нравится.
30. Довольно многие завидуют мне.
31. Требую, чтобы люди уважали мои права.
32. Меня огорчает, что я мало делаю для своих родителей.
33. Люди, которые постоянно изводят вас, стоят того, чтобы их щелкнули по носу.
34. От злости иногда бываю мрачным.
35. Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не огорчаюсь.
36. Если кто-то пытается вывести меня из себя, я не обращаю на него внимания.
37. Хотя я и не показываю этого, иногда меня гложет зависть.
38. Иногда мне кажется, что надо мной смеются.
39. Даже если злюсь, не прибегаю к сильным выражениям.

40. Хочется, чтобы мои грехи были прощены.
41. Редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня.
42. Обижаюсь, когда иногда получается не по-моему.
43. Иногда люди раздражают меня своим присутствием.
44. Нет людей, которых бы я по-настоящему ненавидел.
45. Мой принцип: «Никогда не доверять чужакам».
46. Если кто-то раздражает меня, готов сказать ему все, что о нем думаю.
47. Делаю много такого, о чем впоследствии сожалею.
48. Если разозлюсь, могу ударить кого-нибудь.
49. С десяти лет у меня не было вспышек гнева.
50. Часто чувствую себя, как пороховая бочка, готовая взорваться.
51. Если бы знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с которым нелегко ладить.
52. Всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать что-нибудь приятное для меня.
53. Когда кричат на меня, кричу в ответ.
54. Неудачи огорчают меня.
55. Дерусь не реже и не чаще других.
56. Могу вспомнить случаи, когда был настолько зол, что хватал первую попавшуюся под руку вещь и ломал ее.
57. Иногда чувствую, что готов первым начать драку.
58. Иногда чувствую, что жизнь со мной поступает несправедливо.
59. Раньше думал, что большинство людей говорит правду, но теперь этому не верю.
60. Ругаюсь только от злости.
61. Когда поступаю неправильно, меня мучает совесть.
62. Если для защиты своих прав нужно применить физическую силу, я применяю ее.
63. Иногда выражаю свой гнев тем, что стучу по столу.
64. Бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся.

65. У меня нет врагов, которые хотели бы мне навредить.

66. Не умею поставить человека на место, даже если он этого заслуживает.

67. Часто думаю, что живу неправильно.

68. Знаю людей, которые способны довести меня до драки.

69. Не огорчаюсь из-за мелочей.

70. Мне редко приходит в голову мысль о том, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня.

71. Часто просто угрожаю людям, не собираясь приводить угрозы в исполнение.

72. В последнее время я стал занудой.

73. В споре часто повышаю голос.

74. Стараюсь скрывать плохое отношение к людям.

75. Лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить.

При обработке данных в обычных условиях ответы «ДА» и «ПОЖАЛУЙ, ДА» объединяются (суммируются, как ответы «да»), так же как и ответы «НЕТ» и «ПОЖАЛУЙ, НЕТ» (суммируются, как ответы «нет»).

### Ключ 1

для обработки результатов испытания по опроснику

« 1 ». ФИЗИЧЕСКАЯ АГРЕССИЯ (к=11):

1+, 9-, 17-, 25+, 33+, 41+, 48+, 55+, 62+, 68+.

« 2 ». ВЕРБАЛЬНАЯ АГРЕССИЯ (к=8):

7+, 15+, 23+, 31+, 39-, 46+, 53+, 60+, 66-, 71+, 73+, 74-, 75-.

« 3 ». КОСВЕННАЯ АГРЕССИЯ (к=13):

2+, 10+, 18+, 26-, 34+, 42+, 49-, 56+, 63+.

« 4 ». НЕГАТИВИЗМ (к=20):

4+, 12+, 20+, 28+, 36-.

« 5 ». РАЗДРАЖЕНИЕ (к=9):

3+, 11-, 19+, 27+, 35-, 43+, 50+, 57+, 64+, 69-, 72+.

« 6 ». ПОДОЗРИТЕЛЬНОСТЬ (к=11):

6+, 14+, 22+, 30+, 38+, 45+, 52+, 59+, 65-, 70-.

« 7 ». ОБИДА (κ=13):

5+, 13+, 21+, 29+, 37+, 44+, 51+, 58+.

« 8 ». ЧУВСТВО ВИНЫ (κ=11):

8+, 16+, 24+, 32+, 40+, 47+, 54+, 61+, 67+.

Номера вопросов со знаком «—» требуют и регистрации ответа с противоположным знаком: если был ответ «ДА», то мы его регистрируем как ответ «Нет», если был ответ «Нет», регистрируем как ответ «ДА». Сумма баллов, умноженная на коэффициент, указанный в скобках при каждом параметре агрессивности, позволяет получить удобные для сопоставления нормированные показатели, характеризующие индивидуальные и групповые результаты (нулевые значения не просчитываются).

### Ключ 2

с бланком для анализа результатов

	«1»	«3»	«5»	«4»	«7»	«6»	«2»	«8»
	1+	2+	3+	4+	5+	6+	7+	8+
	9-	10+	11-	12+	13+	14+	15+	16+
	17-	18+	19+	20+	21+	22+	23+	24+
	25+	26-	27+	28+	29+	30+	31+	32+
	33+	34+	35-	36-	37+	38+	39-	40+
	41+	42+	43+		44+	45+	46+	47+
	48+	49-	50+		51+	52+	53+	54+
	55+	56+	57+		58+	59+	60+	61+
	62+	63+	64+			65-	66-	67+
	68+		69-			70-	71+	
			72+				73+	
							74-	
							75-	
	11	13	9	20	13	11	8	

Суммарные показатели:

(«1» + «2» + «3»): 3 — ИА — индекс агрессивности;  
(«6» + «7»): 2 = ИВ — индекс враждебности.

А. Басс и А. Дарки предложили опросник для выявления важных, по их мнению, показателей и форм агрессии:

1. Использование физической силы против другого лица — **ФИЗИЧЕСКАЯ АГРЕССИЯ**.

2. Выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных обращений к другим лицам (угрозы, проклятия, ругань) — **ВЕРБАЛЬНАЯ АГРЕССИЯ**.

3. Использование окольным путем направленных против других лиц сплетен, шуток и проявление ненаправленных, неупорядоченных взрывов ярости (крик, топание ногами и т. п.) — **КОСВЕННАЯ АГРЕССИЯ**.

4. Оппозиционная форма поведения, направленная обычно против авторитета и руководства, которая может нарастать от пассивного сопротивления до активных действий против требований, правил, законов, — **НЕГАТИВИЗМ**.

5. Склонность к раздражению, готовность при малейшем возбуждении излиться во вспыльчивости, резкости, грубости — **РАЗДРАЖЕНИЕ**.

6. Склонность к недоверию и осторожному отношению к людям, проистекающим из убеждения, что окружающие намерены причинить вред — **ПОДОЗРИТЕЛЬНОСТЬ**.

7. Проявления зависти и ненависти к окружающим, обусловленные чувством гнева, недовольства кем-то именно или всем миром за действительные или мнимые страдания — **ОБИДА**.

8. Отношение и действия по отношению к себе и окружающим, проистекающие из возможного убеждения самого обследуемого в том, что он является плохим человеком, поступает нехорошо: вредно, злобно или бессовестно, — **АУТОАГРЕССИЯ**, или **ЧУВСТВО ВИНЫ**.

Опросник не свободен от мотивационных искажений (например, в связи с социальной желательностью). Требуется дополнительной проверки на надежность полученных результатов (либо с помощью ретеста, либо с помощью других методик). Применение данного опросника в работе с учащимися школы (с шестого класса и выше) и при работе с учителями (предметниками и проходящими подготовку по специальности «практический психолог») было достаточно диагностичным и конструктивным для последующей коррекционной работы.

### Шкала обидчивости и мстительности

Инструкция. Вам предлагается ряд утверждений. При согласии с ними рядом с соответствующим номером утверждения поставьте знак «+», при несогласии — знак «—».

#### Текст опросника

1. Мне чаще всего не воздают должное за мои дела.
2. Если по отношению ко мне поступают несправедливо, то про себя я накликаю обидчику всякие несчастья.
3. Обстоятельства почти всегда складываются благоприятнее для других, чем для меня.
4. Я считаю, что лозунг из мультфильма: «Зуб за зуб, хвост за хвост» справедлив.
5. Я часто обижаюсь на замечания других, даже если и понимаю, что они справедливы.
6. Часто я воображаю те наказания, которые могли бы обрушиться на моих обидчиков.
7. Меня обижает отсутствие внимания со стороны окружающих.
8. Ни одно оскорбление не должно оставаться безнаказанным.
9. Я всегда обижаюсь, если среди награжденных за дело, в котором я участвовал, нет меня.
10. Я не успокаиваюсь до тех пор, пока не отомщу обидчику.
11. У меня такое ощущение, что жизнь поступает со мной несправедливо.
12. Я считаю, что добро эффективнее мести.
13. Я не обижаюсь на шутки друзей, даже если они очень злые.
14. Я уважаю людей, которые не помнят зла.
15. Меня не трогает, если при похвале за общую работу не упоминается мое имя.
16. Я верю, что за зло можно отплатить добром, и действую в соответствии с этим.



17. У меня вызывают сожаление чрезмерно обидчивые люди.

18. У меня отрицательное отношение к мстительным людям.

19. Я не вижу ничего обидного в том, что мне говорят о моих недостатках.

20. Справедливо ли мнение, что если тебя ударили по одной щеке, то надо подставить и другую.

### **Ключ к опроснику**

Шкала обидчивости: пункты 1, 3, 5, 7, 9, 11 (за каждый положительный ответ начисляется 1 балл) и пункты 13, 15, 17, 19 (по 1 баллу начисляется за каждый отрицательный ответ).

Шкала мстительности: пункты 2, 4, 6, 8, 10 (за каждый положительный ответ начисляется 1 балл) и пункты 12, 14, 16, 18, 20 (по 1 баллу начисляется за каждый отрицательный ответ).

Подсчитывается сумма баллов по каждой шкале. Диапазон от 0 до 10 баллов. Чем больше сумма баллов, тем больше испытуемый склонен к обидчивости и мстительности, а по общей их сумме — к враждебности (в диапазоне от 0 до 20 баллов).

### Шкала депрессии

Опросник разработан для дифференциальной диагностики депрессивных состояний и состояний, близких к депрессии, для скрининг-диагностики при массовых исследованиях и в целях предварительной, доврачебной диагностики. Тест адаптирован Т.Н. Балашовой.

Полное тестирование с обработкой занимает 20-30 минут. Испытуемый отмечает ответы на бланке.

Уровень депрессии (УД) рассчитывается по формуле  
 $УД = ? \text{ пр.} + ? \text{ обр.},$

где ? пр. — сумма зачеркнутых цифр к «прямым» высказываниям № 1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 19;

? обр. — сумма цифр, «обратных» зачеркнутым, к высказываниям № 2, 5, 6, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 20.

Например: у высказывания № 2 зачеркнута цифра 1, мы ставим в сумму 4 балла; у высказывания № 5 зачеркнут ответ 2 — ставим в сумму 3 балла; у высказывания № 6 зачеркнут ответ 3 — ставим в сумму 2 балла; у высказывания № 11 зачеркнут ответ 4 — ставим в сумму один балл и т.д.

В результате получаем УД, который колеблется от 20 до 80 баллов.

Если УД не более 50 баллов, то диагностируется состояние без депрессии. Если УД более 50 и менее 59 баллов, то делается вывод о легкой депрессии ситуативного или невротического генеза. Показатель УД от 60 до 69 баллов — субдепрессивное состояние или маскированная депрессия. Истинное депрессивное состояние диагностируется при УД более 70 баллов.

Инструкция: «Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните соответствующую цифру справа в зависимости от того, как Вы себя чувствуете в последнее время. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных или неправильных ответов нет».

- А — никогда или изредка,  
 В — иногда,  
 С — часто,  
 D — почти всегда или постоянно

	А	В	С	D
1. Я чувствую подавленность	1	2	3	4
2. Утром я чувствую себя лучше всего	1	2	3	4
3. У меня бывают периоды плача или близости к слезам	1	2	3	4
4. У меня плохой ночной сон	1	2	3	4
5. Аппетит у меня не хуже обычного	1	2	3	4
6. Мне приятно смотреть на привлекательных женщин, разговаривать с ними, находиться рядом	1	2	3	4
7. Я замечаю, что теряю вес	1	2	3	4
8. Меня беспокоят запоры	1	2	3	4
9. Сердце бьется быстрее, чем обычно	1	2	3	4
10. Я устаю без всяких причин	1	2	3	4
11. Я мыслю так же ясно, как всегда	1	2	3	4
12. мне легко делать то, что я умею	1	2	3	4
13. Чувствую беспокойство и не могу усидеть на месте	1	2	3	4
14. У меня есть надежды на будущее	1	2	3	4
15. Я более раздражителен, чем обычно	1	2	3	4
16. Мне легко принимать решения	1	2	3	4

17. Я чувствую, что полезен и необходим	1	2	3	4
18. Я живу достаточно полной жизнью	1	2	3	4
19. Я чувствую, что другим станет легче, если я умру	1	2	3	4
20. Меня до сих пор радует то, что радовало всегда	1	2	3	4

### Детский вариант шкалы явной тревожности (СМАС)

Тест хорошо зарекомендовал себя при решении следующих фактических задач:

- выявлении групп риска с точки зрения профилактики и сохранения психического здоровья детей;
- анализа характера эмоциональных проблем детей;
- профилактики «срывов», связанных с экзаменационными, конкурсными, соревновательными и другими стрессовыми условиями, предъявляющими повышенные требования к нервно-психическому состоянию школьника;
- выявлении причин школьной дезадаптации;
- в психогигиенических целях — для определения оптимального расписания занятий, режима труда и отдыха, общей и учебной нагрузки и т. п.;
- при анализе факторов, связанных с повышенной утомляемостью школьника, нарушениях сна и др.;
- при определении целесообразности посещения ребенком группы продленного дня;
- в работе с детьми и родителями, в том числе выявлении соотношения тревожности детей и родителей/педагогов (при проведении с родителями/педагогами взрослого варианта шкалы).

#### Инструкция

На следующих страницах напечатаны предложения. Около каждого из них два варианта ответа: «ВЕРНО» и «НЕВЕРНО». В предложениях описаны события, случаи, переживания. Внимательно прочти каждое предложение и реши, можешь ли ты отнести его к себе, правильно ли оно описывает тебя, твое поведение, качества. Если да, подчеркни слово «ВЕРНО», если нет — «НЕВЕРНО».

Не думай долго над ответом. Если не можешь решить, верно или неверно то, о чем говорится в предложении,

выбирай то, что бывает, как тебе кажется, чаще. Нельзя давать на одно предложение сразу два ответа (т.е. подчеркивать оба варианта). НЕ ПРОПУСКАЙ ПРЕДЛОЖЕНИЯ, ОТВЕЧАЙ НА ВСЕ ПОДРЯД

Давай потренируемся:

Ты мальчик	ВЕРНО	НЕВЕРНО
Тебе больше нравится играть во дворе, а не дома	ВЕРНО	НЕВЕРНО
Твой любимый урок — математика	ВЕРНО	НЕВЕРНО
Далее представлен текст методики:		
1. Тебе трудно думать о чем-нибудь	ВЕРНО	НЕВЕРНО
2. Тебе неприятно, если за тобой наблюдают, когда ты что-нибудь делаешь	ВЕРНО	НЕВЕРНО
3. Тебе очень хочется во всем быть самым лучшим	ВЕРНО	НЕВЕРНО
4. Ты легко краснеешь	ВЕРНО	НЕВЕРНО
5. Все твои знакомые тебе нравятся	ВЕРНО	НЕВЕРНО
6 Нередко ты замечаешь, что у тебя сильно бьется сердце	ВЕРНО	НЕВЕРНО
7. Ты очень сильно стесняешься	ВЕРНО	НЕВЕРНО
8. Бывает, что тебе хочется быть как можно дальше от того места, где ты находишься	ВЕРНО	НЕВЕРНО
9. Тебе кажется, что у других все получается лучше, чем у тебя	ВЕРНО	НЕВЕРНО
10 В играх ты больше любишь выигрывать, чем проигрывать	ВЕРНО	НЕВЕРНО
11. В глубине души ты многого боишься	ВЕРНО	НЕВЕРНО
12. Ты часто чувствуешь, что другие недовольны тобой	ВЕРНО	НЕВЕРНО
13 Ты боишься оставаться один	ВЕРНО	НЕВЕРНО

14 Тебе трудно решиться на что-либо	ВЕРНО	НЕВЕРНО
15. Ты нервничаешь, если тебе не удастся сделать то, что хочется	ВЕРНО	НЕВЕРНО
16. Часто тебя что-то мучает, а что — непонятно	ВЕРНО	НЕВЕРНО
17. Ты всегда и со всеми вежлив	ВЕРНО	НЕВЕРНО
18 Тебя беспокоит, что тебе скажут родители	ВЕРНО	НЕВЕРНО
19. Тебя легко разозлить	ВЕРНО	НЕВЕРНО
20. Часто тебе трудно дышать	ВЕРНО	НЕВЕРНО
21. Ты всегда хорошо себя ведешь	ВЕРНО	НЕВЕРНО
22. У тебя потеют руки	ВЕРНО	НЕВЕРНО
23. В туалет тебе надо ходить чаще, чем другим детям	ВЕРНО	НЕВЕРНО
24. Другие ребята удачливее тебя	ВЕРНО	НЕВЕРНО
25 Для тебя важно, что о тебе думают другие	ВЕРНО	НЕВЕРНО
26. Часто тебе трудно глотать	ВЕРНО	НЕВЕРНО
27. Часто ты беспокоишься из-за того, что, как выясняется позже, не имеет значения	ВЕРНО	НЕВЕРНО
28. Тебя легко обидеть	ВЕРНО	НЕВЕРНО
29. Тебя все время мучает: все ли ты делаешь правильно, так, как следует	ВЕРНО	НЕВЕРНО
30. Ты никогда не хвастаешься	ВЕРНО	НЕВЕРНО
31. Ты боишься того, что с тобой может случиться	ВЕРНО	НЕВЕРНО
32. Вечером тебе трудно уснуть	ВЕРНО	НЕВЕРНО
33 Ты очень переживаешь из-за отметок	ВЕРНО	НЕВЕРНО
34. Ты никогда не опаздываешь	ВЕРНО	НЕВЕРНО



35 Часто ты чувствуешь неуверенность в себе	ВЕРНО	НЕВЕРНО
36 Ты всегда говоришь только правду	ВЕРНО	НЕВЕРНО
37 Ты чувствуешь, что тебя никто не понимает	ВЕРНО	НЕВЕРНО
38. Ты боишься, что тебе скажут: «Ты все делаешь плохо»	ВЕРНО	НЕВЕРНО
39. Ты боишься темноты	ВЕРНО	НЕВЕРНО
40. Тебе трудно сосредоточиться на учебе	ВЕРНО	НЕВЕРНО
41. Иногда ты злишься	ВЕРНО	НЕВЕРНО
42. У тебя часто болит живот	ВЕРНО	НЕВЕРНО
43. Тебе бывает страшно, когда ты перед сном остаешься один в темной комнате	ВЕРНО	НЕВЕРНО
44. Ты часто делаешь то, чего не стоило бы делать	ВЕРНО	НЕВЕРНО
45. У тебя часто болит голова	ВЕРНО	НЕВЕРНО
46. Ты беспокоишься, что с твоими родителями что-нибудь случится	ВЕРНО	НЕВЕРНО
47. Иногда ты не выполняешь свои обещания	ВЕРНО	НЕВЕРНО
48. Ты быстро устаешь	ВЕРНО	НЕВЕРНО
49. Ты часто грубишь родителям и другим взрослым	ВЕРНО	НЕВЕРНО
50. Тебе нередко снятся страшные сны	ВЕРНО	НЕВЕРНО
51. Тебе кажется, что другие ребята смеются над тобой	ВЕРНО	НЕВЕРНО
52. Бывает, что ты врешь	ВЕРНО	НЕВЕРНО
53. Ты боишься, что с тобой случится что-нибудь плохое	ВЕРНО	НЕВЕРНО

Методика может проводиться как индивидуально, так и в группах, с соблюдением стандартных правил группового обследования. Для детей 7–8 лет предпочтительней индивидуальное проведение. При этом если ребенок испытывает трудности в чтении, возможен устный способ предъявления: психолог зачитывает каждый пункт и фиксирует ответ школьника. При групповом проведении такой вариант предъявления теста, естественно, исключен.

Примерное время выполнения теста — 15–25 минут.

### **Обработка результатов.**

Предварительный этап. 1. Просмотреть бланки и отобрать те, на которых все ответы одинаковы (только «верно» или только «неверно»). Как уже отмечалось, в СМАС диагностика всех симптомов тревожности подразумевает только утвердительный ответ («верно»), что создает при обработке трудности, связанные с возможным смещением показателей тревожности и склонности к стереотипии, которая встречается у младших школьников. Для проверки следует использовать контрольную шкалу «социальной желательности», предполагающую оба варианта ответа. В случае выявления левосторонней (все ответы «верно») или правосторонней (все ответы «неверно») тенденции, полученный результат следует рассматривать как сомнительный. Его следует тщательно проконтролировать с помощью независимых методов.

2. Обратит внимание на наличие ошибок в заполнении бланков: двойные ответы (т.е. подчеркивание одновременно и «верно», и «неверно»), пропуски, исправления, комментарии и т. п. В тех случаях, когда у испытуемого ошибочно заполнено не более 3 пунктов субшкалы тревожности (вне зависимости от характера ошибки), его данные могут обрабатываться на общих основаниях. Если же ошибок больше, то обработку проводить нецелесообразно. Следует обратить особое внимание на детей, которые пропускают или дают двойной ответ на пять или

более пунктов СМАС. В значительной части случаев это свидетельствует о затрудненности выбора, трудностях в принятии решения, попытке уйти от ответа, т. е. является показателями скрытой тревожности.

### Основной этап

1. Подсчитываются данные по контрольной шкале — субшкале «социальной желательности».

**Таблица 1**  
Ключ к субшкале «социальной желательности»  
(номера пунктов СМАС)

Ответ «верно»	Ответ «неверно»
5, 17, 21, 30, 34, 36	10, 41, 47, 49, 52

Критическое значение по данной субшкале — 9. Этот более высокий результат свидетельствуют о том, что ответы испытуемого могут быть недостоверны, могут искажаться под влиянием фактора социальной желательности.

2. Подсчитываются баллы по субшкале тревожности.

**Таблица 2**  
Ключ к субшкале тревожности

Ответы «верно»
1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 53

Полученная сумма баллов представляет собой первичную, или «сырую» оценку.

2. Первичная оценка переводится в шкальную (см. абл. 3). В качестве шкальной оценки используется стандартная десятка (стены). Для этого данные испытуемого сопоставляются с нормативными показателями группы детей соответствующего возраста и пола.

**Таблица 3**  
*Тревожность. Перевод «сырых» баллов в стены*

Половозрастные группы (результаты в баллах)								
Стены	7 лет		8-9 лет		10-11 лет		12 лет	
	Девоч- ки	Маль- чки	Девоч- ки	Маль- чки	Девоч- ки	Маль- чки	Девоч- ки	Маль- чки
1	0-2	0-3	0	0-1	0-3	0-2	0-6	0-5
2	3-4	4-6	1-3	2-4	4-7	3-6	7-9	6-8
3	5-7	7-9	4-7	5-7	8-10	7-9	10-13	9-11
4	8-10	10-12	8-11	8-11	11-14	10-13	14-16	12-14
5	11-14	13-15	12-15	12-14	15-18	14-16	17-20	15-17
6	15-18	16-18	16-19	15-17	19-21	17-20	21-23	18-20
7	19-21	19-21	20-22	18-20	22-25	21-23	24-27	21-22
8	22-25	22-24	23-26	21-23	26-28	24-27	28-30	23-25
9	26-29	24-26	27-30	24-26	29-32	28-30	31-33	26-28
10	29 и более	27 и более	31 и более	27 и более	33 и более	31 и более	34 и более	29 и более

3. На основании полученной шкальной оценки делается вывод об уровне тревожности испытуемого (табл. 4).

**Таблица 4**  
*Характеристика уровней тревожности*

Стены	Характеристика	Примечания
1-2	Состояние тревожности испытуемому не свойственно	Подобное «чрезмерное спокойствие» может иметь и не иметь защитного характера
3-6	Нормальный уровень тревожности	Необходим для адаптации и продуктивной деятельности

*Окончание табл. 4*

Стены	Характеристика	Примечания
7-8	Несколько повышенная тревожность	Часто бывает связана с ограниченным кругом ситуаций, определенной сферой жизни
9	Явно повышенная тревожность	Обычно носит «разлитой», генерализованный характер
10	Очень высокая тревожность	Группа риска

## ГЛОССАРИЙ

**Агрессивность (враждебность)** — черта характера человека, поведение которого отличается стремлением причинить неприятности, нанести вред другим людям.

**Агрессия** — психологический механизм прямой атаки на объект, который вызвал трудную ситуацию, с целью обезопасить себя и преодолеть возникшую трудность. Вариантом агрессии является **РЕАКЦИЯ ИНВЕРСИЙ**, когда агрессия человека направляется на самого себя, что способствует мобилизации адаптивных возможностей личности.

**Акцентуированные типы характера** — типичные сочетания черт характера, при которых одна или несколько черт получают сильное, необычное развитие за счет других и доминируют над остальными, определяя собой поведение человека в различных ситуациях.

**Аффект** — кратковременное, бурно протекающее состояние сильного эмоционального возбуждения, возникающего в результате фрустрации или какой-либо иной, сильно действующей на психику причины, обычно связанной с неудовлетворением очень важных для человека потребностей.

**Аффилиация** — потребность человека в установлении, сохранении и упрочении эмоционально положительных, дружеских, товарищеских отношений с окружающими людьми, стремление к личному эмоциональному сближению с людьми.

**Барьер отношения** — взаимонепонимание вследствие негативных чувств собеседников друг к другу как к личности или как представителям определенных социальных групп.

**Барьер психологический** — внутреннее препятствие психологической природы (нежелание, боязнь, неуверенность и т.п.), мешающее человеку успешно выполнить некоторое действие, часто возникает в деловых и личных взаимоотношениях людей и препятствует установлению между ними открытых и доверительных отношений.

**Барьер смысловой** — взаимонепонимание между людьми, вызванное тем, что одно и то же явление имеет для них различный личностный смысл.

**Барьер эмоциональный** — интенсивные эмоциональные переживания, чаще негативного плана (стыд, чувство вины, страха, тревоги, низкая самооценка и др.), мешающие реализации личностной потенции человека в ходе общения.

**Валидность** — качество метода психологического исследования, выражающееся в его соответствии тому, для изучения и оценки чего он изначально был предназначен.

**Валидность внешняя психодиагностической методики** — соответствие результатов психодиагностики, проводимой при помощи данной методики, независимым от самой методики внешним признакам, относящимся к поведению того человека, который подвергается психодиагностическому обследованию.

**Валидность внутренняя психодиагностической методики** — соответствие показателей, получаемых при помощи данной методики, тому определению оцениваемого психологического свойства, которое использовано в самой методике.

**Валидность психодиагностической методики** — соответствие результатов получаемых при помощи данной методики, тому, для чего она была по замыслу предназначена.

**Вербальная реформуляция** — защитный психологический механизм как своеобразный способ словесной квалификации личностью своих недостойных побуждений и поступков, когда применяется «смягчающие» выражения и определения.

**Взаимодействие** — процесс взаимного влияния людей друг на друга в процессе общения; сопряжение систем взаимных воздействий.

**Влияние** — психологический механизм, процесс и результат изменения одним субъектом поведения, психики другого субъекта.

**Внушаемость** — податливость человека действию внушения.

**Внушение** — психологический механизм, процесс и результат неосознанного субъектом влияния на него другого человека, вызывающее определенные изменения в психологии и поведении.

**Воля** — свойство (процесс, состояние) человека, проявляющееся в его способности сознательно управлять своей психикой и поступками при достижении поставленной цели и преодолении возникающих внешних и внутренних препятствий.

**Восприятие межличностное** — понимание и оценка человека человеком, характеризующееся определенной пристрастностью, что проявляется в слитности когнитивных познавательных и эмоциональных компонентов, в ярко выраженной оценочной и ценностной окраске.

**Вытеснение (репрессия)** — защитный психологический механизм смещения, устранения личностью неприемлемых переживаний, тенденций, побуждений из сферы осознанных переживаний на уровень неосознаваемой, психической деятельности, что, как правило, сопровождается функциональной амнезией.

**Групповые нормы** — совокупность правил и требований, вырабатываемых группой и играющих роль важнейшего средства регуляции поведения, общения, взаимодействия и взаимоотношений членов группы.

**Девиантное (отклоняющееся) поведение** — поведение человека, отклоняющееся от установленных правовых или нравственных норм, нарушающее их.

**Делинквент** — субъект, чье отклоняющееся поведение, в крайних своих проявлениях, представляет собой уголовно наказуемые действия.



**Деперсонализация других** — психологический механизм поведения личности по отношению к другим, обезличивающий психологические и поведенческие особенности окружающих.

**Диалогическое общение** — равноправное субъект — субъектное взаимодействие, имеющее целью взаимное познание, самопознание партнеров по общению.

**Диссоциация** — психологический механизм сохранения личностью своих противоречивых мотивов и качеств, которые в силу значимости не могут быть отброшены, а из-за их противоречивости не могут быть интегрированы. Диссоциация позволяет личности до определенного времени сохранять внешне исключаящие друг друга формы поведения без существенного ущерба для своей деятельности и чувства самоуважения.

**Запущенность педагогическая** — устойчивые отклонения от нормы в сознании, поведении, учебной деятельности, общении детей и подростков, обусловленные отрицательным влиянием среды, ошибками в воспитании и обучении.

**Заражение** — психологический механизм бессознательной (невольной) подверженности индивида определенным психологическим состояниям, при которых происходит некритическое принятие какой-либо информации и чувств.

**Защитная классификация (уравнение)** — наличие у личности стандартных представлений в отношении ряда качеств и характеристик людей по формально близким признакам (социальным, психическим). Этот психологический механизм облегчает начальную психическую адаптацию личности к различным людям.

**Защитные маски** — наличие своеобразных шаблонов поведения, принятие определенных «ролей», манер заискивания, бравада, манерность, позиций направленных на скрывание от окружающих своих истинных намерений, свойств, своего «истинного лица». Это предохраняет личность от неблагоприятных и внешних факторов и облегчает ей процесс межличностного общения.

**Идеализация** — психологический механизм переоценки человеком своих или чужих личностных качеств, которые явно такой оценке не соответствуют. Идеализация способствует повышению чувства самоуважения, чувства межличностной надежности при угрозе их нарушения.

**Идентификация (имитация)** — адаптивный психологический механизм подражания или отождествления личности себя с реальными или воображаемыми людьми, «достойным делом», социальной микрогруппой и т.д., т.е. с теми, кто обладает качествами, которыми личность не располагает, но хочет иметь. Отождествление осуществляется путем подражаний и копирования манеры поведения, взглядов, суждений, установок авторитетных для личности лиц. Идентификация способствует повышению чувства уверенности, безопасности и надежности в трудных для личности ситуациях.

**Изменение качества аффектов** — защитный психологический механизм трансформации неприемлемой для личности модальности переживаний в другую, более приемлемую (например, чувство вины в агрессию).

**Изоляция (уход)** — психологический механизм, который проявляется в нескольких подвидах: а) отделение, ограничение болезненных переживаний от собственного «Я»; б) избегание, ограждение от контактов, которые могут вывести личность из состояния равновесия.

**Импульсивность** — характерологическая черта человека, проявляющаяся в его склонности к быстротечным, непродуманным действиям и поступкам.

**Интеллектуализация** — психологический механизм а) способствующий активной интеллектуальной переработке эмоциональных конфликтов; б) активного скрывания личностью своих истинных тенденций и мыслей с помощью интеллектуальной активности.

**Интроекция (ассимиляция, инкорпорация)** — адаптивный психологический механизм принятия индивидуумом взглядов, идей, мотивов, установок окружающих людей, что способствует согласованности во взаимодействиях с окружающими, повышает чувство «СОБ-

**СТВЕННОЙ СИЛЫ»,** внутренней устойчивости и самоуважения.

**Компенсация** — психологический механизм, усиливающий действия личности, направленные на восполнение своих реальных или мнимых недостатков. Компенсация осуществляется двумя путями: а) развитием «силы» в одной области деятельности (или одного какого-либо качества) для восполнения «слабости» в другой (замещенные виды деятельности); б) совершенствовани-ем как раз той черты, вида деятельности, в которой проявляется «слабость личности».

**Конверсия** — психологический механизм неосознанного освобождения личности от отрицательных, конфликтных переживаний через символические проявления психологического и сенсорного характера, через соматику.

**Конденсация** — психический процесс, при котором одна идея может содержать в себе всю «энергию» переживаний, связанных с группой идей; слияние родственных переживаний в одну мысль, в одно слово.

**Конформизм** — адаптивный психологический механизм изменения поведения или убеждений в результате реального или воображаемого давления группы.

**Мотив** — внутренняя устойчивая психологическая причина поведения или поступка человека.

**Мотив достижения успеха** — потребность добиваться успехов в разных видах деятельности, рассматриваемая как устойчивая личностная черта.

**Направленность личности** — понятие, обозначающее совокупность потребностей и мотивов личности, определяющих главное направление ее поведения.

**Негативизм** — психологический механизм устойчивого усилия личности противостоять попыткам других людей направлять или управлять ее поведением. Негативизм имеет тенденцию к консервативному сохранению личностной независимости в ситуациях, которые действительно или мнимо угрожают и чувству самоуважения.

**Нормативная регуляция поведения** — психологический механизм регулирования поведения человека социальными нормами, принятыми в обществе или в группе, или усвоенными им в процессе жизни.

**Нормативное сознание** — сфера сознания человека, связанная с пониманием и осознанием, а также принятием им существующих в обществе норм и правил поведения.

**Нормы социальные** — принятые в данном обществе или группе правила поведения, регулирующие взаимоотношения людей.

**Образование реакции (реакция формации)** — психологический механизм выработки личностью поведения или свойства подчеркнуто противоположного по отношению к тем качествам личности и формам поведения, которые у нее стойко существуют, но расцениваются самой личностью (или обществом) как неприемлемые.

**Общение** — обмен информацией между людьми, их взаимодействие и взаимовлияние.

**Ограничение «Я»** - защитный психологический механизм, который проявляется как избегание человеком ситуаций, в которых могут быть реализованы его отрицательные качества и побуждения или обнаружены его слабые стороны.

**Отрицание** — защитный психологический механизм активного неприятия личностью болезненных для нее реальных фактов, часто сопровождается ложью и фантазией. Отрицание рассматривается как один из первичных способов психологической защиты.

**Отсрочивание аффектов** — психологический механизм смещения проявлений аффектов во времени по отношению к ситуации, которая непосредственно их вызвала: Благодаря этому, личность не дезорганизуется в «ответственные» моменты и имеет возможность в последующем принять отрицательные переживания к рациональной переработке. Наличие такого механизма характеризует эмоциональную устойчивость личности к различным факторам психологического стресса.

**Парциальные отклонения, нарушения** — частичные, относящиеся к отдельным частям.

**Перенос** — психологический механизм:

1. Распространения мыслей и чувств пациента на врача (психолога), при этом перенос может быть: а) позитивным — как привязанность к врачу (психологу); б) негативным — как необоснованная агрессия к врачу (психологу), перенос беспокойства на него.

2. Формирования психологической связи между врачом (психологом) и пациентом, которая восполняет дефицит связи больной личности с окружающим миром.

3. Своеобразная опора личности на врача (другого авторитетного человека) как на регулятор ее поведения при трудных ситуациях и состояниях, когда резко падает способность к саморегуляции, возможности принятия самостоятельных решений. В этом случае другая личность осуществляет руководство поведением субъекта. Благодаря этому процесс адаптации значительно облегчается.

а) Возврат личности в трудной ситуации к прежним шаблонам поведения, которые в прошлом были адекватны для разрешения возникавших трудностей, но в настоящее время уже являются неадекватными ситуации, возрасту личности, уровню ее развития и т. д.;

б) отделение, отграничение болезненных переживаний от собственного «Я»;

в) позитивным — как привязанность к врачу (психологу);

г) развитием «силы» в одной области деятельности (или одного какого-либо качества) для восполнения «слабости» в другой (замещенные виды деятельности);

д) способ активной интеллектуальной переработки эмоциональных конфликтов;

**Перцептуальная защита** (избирательная невнимательность) — способность личности до определенного предела «не замечать» проявлений неодобрения к ней со

стороны окружающих. За счет этого человек предохраняет себя от возможных внутренних конфликтов и поддерживает состояние внутреннего равновесия и внешней согласованности.

**Перцепция социальная** — восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов (других людей, самих себя, групп, социальных общностей и т.д.).

**Подавление** — защитный психологический механизм смещения личностью на периферию сознания неприемлемых тенденций, желаний, импульсов и представлений, которые относительно легко могут быть опять осознаны.

**Подражание** — психологический механизм воздействия людей друг на друга, в результате которого происходит неосознанное воспроизводство личностных черт и поведенческих паттернов.

**Понимание** — способность постичь смысл и значение чего-либо и достигнутый благодаря этому результат.

**Поступок** — сознательно совершенное человеком и управляемое волей действие, исходящее из определенных убеждений.

**Проекция** — психологический механизм приписывания личностью окружающим неприемлемых для СЕБЯ своих мыслей, желаний, тенденций, побуждений, состояний и качеств; усмотрение причины своих неудач поступков в других людях, «объективной» ситуации. Благодаря таким действиям, человек временно уходит от признания ряда отрицательных явлений в самом себе, что позволяет ему сохранять чувство своей цельности, высокого самоуважения и не дезорганизовываться.

**Психическая норма** — общепринятые в обществе требования к различным параметрам проявлений психической активности человека.

**Психодиагностика** — область исследований, связанных с количественной оценкой и очным качественным анализом психологических свойств и состояний человека при помощи научно-проверенных методов, дающих достоверную информацию о них.

**Психокоррекция** — совокупность прикладных психологических знаний, умений и навыков, связанных с оказанием человеку практической психологической помощи в исправлении его психологии или поведения.

**Психологическая профилактика** — деятельность по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии учащихся и созданию психологических условий, максимально благоприятных для этого развития.

**Рационализация** — защитная мотивировка. Характеризуется тем, что личность сознательно или несознательно выдвигает не истинную, а ложную причину своих действительных желаний, намерений и поступков с целью оправдать себя, как в своих глазах, так и в глазах окружающих; снижение ценности желаемых объектов, достижений, качеств, которыми личность не может обладать (или обладает в малой степени).

**Регрессия** — психологический механизм: а) возврата личности в трудной ситуации к прежним шаблонам поведения, которые в прошлом были адекватны для разрешения возникавших трудностей, но в настоящее время уже являются неадекватными ситуации, возрасту личности, уровню ее развития и т.д.; б) стремления заменить трудные задачи более легкими; в) процесса возврата личности к более раннему этапу ее развития. По своим проявлениям регрессия может быть **ПАРЦИАЛЬНОЙ** и **ТОТАЛЬНОЙ**,

**Релаксация** — произвольное или непроизвольное состояние покоя, расслабленности, возникающее вследствие снятия напряжения, после сильных переживаний или физических усилий.

**Ригидность** — затрудненность, вплоть до полной неспособности, в изменении намеченной субъектом программы деятельности в условиях объективно требующих ее перестройки ряда качеств и характеристик людей по формально близким признакам (социальным, психическим). Этот механизм облегчает начальную психическую адаптацию личности к различным людям.



**Самоактуализация** — процесс развития человеком своих потенциальных способностей.

**Саморегуляция** — свойство живых систем видоизменять, восстанавливать свою структуру, функции в соответствии с требованиями ситуаций.

**Сензитивность** — характерологическая особенность человека, проявляющаяся в повышенной чувствительности к происходящим с ним событиям, обычно сопровождается повышенной тревожностью, боязнью новых ситуаций, людей, всякого рода испытаний и т.п.

**Символизация** — психологическая операция, с помощью которой значимый и «болезненный» объект для личности может быть заменен другим, менее значимым, за счет наличия у них общих черт.

**Симпатизм** — психологический механизм действий личности при трудных ситуациях и состояниях, направленных на привлечение внимания и призваны вызвать чувство, сочувствие, сострадания к личности у окружающих. Этим личность добивается санкционированного прощения, снисхождения к себе и своим побуждениям, что снимает внутреннее напряжение и облегчает последующее поведение.

**Смещение (вымещение, замена)** — психологический механизм удовлетворения, разрешения побуждений личности за счет «нейтрального» объекта, если по каким-либо причинам прямое удовлетворение невозможно. Смещение проявляется в разнообразных вербальных, эмоциональных, двигательных реакциях личности, которые направлены не на объект, вызвавший напряжение, а на совершенно нейтральный, случайный объект.

**Социально-психологическая компетентность** — способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений, то есть, умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия.



**Статус** — положение субъекта в системе межличностных отношений, определяющее его права, обязанности и привилегии.

**Сублимация** — психологический механизм своеобразного переключения неприемлемых для личности и общества импульсов и тенденций в общественно - одобряемые виды деятельности, формы поступков,

**Тревожность** — психологическое состояние повышенного беспокойства, эмоционального напряжения человека.

**Убеждение** — метод воздействия на сознание личности через обращение к ее собственному критическому суждению для формирования определенных взглядов и в целом мировоззрения.

**Уничтожение** — психологический механизм, близкий по своей сути образованию реакций, но принимающий характер символических жестов, что часто проявляется в виде различных ритуалов.

**Уход от себя** — защитный психологический механизм непосредственного ухода от трудной ситуации, или внутреннего отказа от ее психической переработки (это проявляется в развитии своеобразного апатического состояния), или уход от своих внутренних и внешних трудностей и конфликтов при помощи наркотиков и алкоголя.

**Фантазия (мечты, грезы)** — способ воображаемого решения проблем, конфликтов, используемый личностью для смягчения неудач и разочарований, снятия напряжения, временного успокоения и поддержания надежд. Благодаря этому личность получает возможность мобилизоваться для последующего более эффективного решения своих трудностей.

**Фрустрация** — эмоционально тяжелое переживание человеком своей неудачи, сопровождающееся чувством безысходности, крушения надежд в достижении определенной желаемой цели.

**Эгоцентризм** — психологический механизм преувеличения попытки личностью усилить значимость своего

**«Я»** путем постоянных стремлений обратить внимание окружающих, подчеркивая при этом свою значимость и ценность. Этот механизм направлен на повышение низкого чувства самоуважения, но является примитивным, тривиальным и даже вредным.

**Эквиваленты аффектов** — защитный психологический механизм своеобразной замены неприемлемых для личности аффективных переживаний другими переживаниями. Личность как бы «обманывает» себя относительно истинного характера собственных отрицательных переживаний.

# Содержание

<b>Введение .....</b>	<b>3</b>
<b>Глава 1. Современное состояние исследований девиантного поведения школьников .....</b>	<b>8</b>
1.1. Возрастные особенности взаимодействия как фактор социализации личности подростков ....	8
1.2. Социальная норма в становлении поведения подростков .....	28
1.3. Социально-психологические исследования девиантного поведения .....	44
1.4. Психолого-педагогическое понятие девиантного поведения школьников .....	56
1.5. Недисциплинированное поведение школьников как пограничное с девиантным поведением несовершеннолетних .....	67
<b>Глава 2. Психологические механизмы – сущность, особенности, психолого-педагогические условия функционирования .....</b>	<b>81</b>
2.1. Понятие «психологический механизм» в современных исследованиях личностного развития школьника .....	81
2.2. Сущность психологических механизмов коррекции девиантного поведения .....	102
2.3. Психолого-педагогические условия функционирования психологических механизмов коррекции девиантного поведения ....	117
<b>Глава 3. Психолого-педагогическая диагностика как фактор выявления психологических механизмов коррекции девиантного поведения ...</b>	<b>147</b>
3.1. Содержание психодиагностики девиантного поведения .....	147

3.2. Диагностика мотивации .....	151
3.3. Диагностические средства анализа «я-концепции» .....	161
3.4. Диагностика черт характера .....	168
3.5. Диагностика отклонений в характере и поведении школьников .....	181
3.6. Методики изучения межличностных отношений недисциплинированных школьников .....	185
3.7. Количественно-качественные методы анализа результатов психодиагностики .....	193
<b>Глава 4. Коррекционная и развивающая работа со школьниками .....</b>	<b>205</b>
4.1. Принципы и задачи коррекционной и развивающей работы педагогического психолога .....	205
4.2. Формы групповой коррекционной и развивающей работы в школе .....	220
4.3. Содержание и методика коррекционно- развивающей работы с агрессивными детьми .....	231
4.3.1. Примерный сценарий воспитательно- коррекционного тренинга с агрессивными детьми .....	234
4.4. Коррекция тревожности и застенчивости ....	262
4.5. Профилактическая деятельность педагогического психолога .....	266
<b>Заключение .....</b>	<b>274</b>
<b>Библиография .....</b>	<b>279</b>
Приложение 1 .....	296
Приложение 2 .....	306
Приложение 3 .....	308
Приложение 4 .....	310
Приложение 5 .....	313
Приложение 6 .....	320
Приложение 7 .....	322
Приложение 8 .....	325
<b>Глоссарий .....</b>	<b>333</b>

*Серия*  
*• Высшее образование •*

Вячеслав Григорьевич Баженов  
Валерия Петровна Баженова

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ  
КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО  
ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

Ответственный за выпуск: Кузнецов В.П.  
Корректор: Кузьмич С.В.  
Художник: Тимофеева Е.В.

Сдано в набор 27.10.06. Подписано в печать 1.12.06.  
Формат 84x108 1/32. Бумага типографская.  
Гарнитура School.  
Тираж 1500 экз. Заказ № 529.

Издательство «Феникс»  
344082, г. Ростов-на-Дону,  
пер. Халтуринский, 80.

Отпечатано с готовых диапозитивов в ЗАО «Книга».  
344019, г. Ростов-на-Дону, ул. Советская, 57.  
Качество печати соответствует предоставленным диапозитивам.