МИНОБРНАУКИ РОССИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. М.АКМУЛЛЫ»

И.Ф.ШИЛЯЕВА

ДИАГНОСТИКА И ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

учебное пособие

УДК
ББК

Работа подготовлена в рамках реализации Плана мероприятий по обеспечению подготовки специалистов с углубленным изучением истории и культуры ислама на период с 2017 по 2020 год, утвержденного Распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 ноября 2016 г. №2452-р.

Шиляева И.Ф. Диагностика и прогнозирование девиантного поведения в молодежной среде: учебное пособие [Текст] / И.Ф.Шиляева. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2019. – 102 с.

В пособии анализируются теоретические и технологические основы диагностики и прогнозирования девиантного поведения в молодежной среде. Систематизированы методы и методики ранней диагностики склонности к различным формам девиантного поведения.

Освоение представленных в пособии материалов позволит эффективно использовать диагностический инструментарий в системе профилактики девиантного поведения.

Пособие адресовано преподавателям и студентам духовных образовательных учреждений, а также всем интересующимся проблемами девиантного поведения.

Автор: И.Ф.Шиляева, кандидат филос.наук, доцент

ISBN

© Изд-во БГПУ, 2019
© Шиляева И.Ф., 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ……..... 4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИАГНОСТИКИ И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ……... 5
1.1. Факторы формирования девиантных стратегий поведения... 5
1.1.1.Анализ причин, детерминирующих отклоняющееся поведение……..... 5
1.1.2. Взаимосвязь акцентуаций характера и девиантного поведения…… 12
1.1.3. Одиночество личности как фактор риска формирования девиантного поведения молодежи…… 24
1.2. Оценка и прогноз поведенческих девиаций в подростково-молодежной среде…… 31
1.3. Вопросы для обсуждения и рефлексии…… 36

ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИАГНОСТИКИ И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ……... 39
2.1. Организация психологического исследования девиантного поведения…….. 39
2.2. Методы и инструменты оценки поведенческих рисков…….. 45
2.3. Методики ранней диагностики склонности к девиантному поведению …… 50
2.3.1. Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н.Орел)…….. 50
2.3.2. Методика первичной диагностики и выявления детей «группы риска» (М.И. Рожков, М.А. Ковальчук)…….. 63
2.3.3. Анкета для раннего выявления родителями химической зависимости у подростка (Е.В.Змановская) …….. 67
2.3.4. Тест - опросник «Склонность к зависимому поведению» (В.Д.Менделевич)..... 69
2.3.5. Опросник уровня агрессивности А. Басса – А. Дарки……. 75
2.3.6.Опросник суицидального риска (модификация Т.Н.Разуваевой)… 79
2.3.7. Тест на интернет-зависимость К.Янг (адаптация В.А.Лоскутовой)..... 82
2.3.8. Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества (Д. Рассел, М. Фергюсон) ……. 84
2.3.9. Опросник «Виды одиночества» (С.Г.Корчагина)…….. 86
2.3.10. Методика «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» (М. Цуккерман)…….. 90
2.3.11. Методика диагностики диспозиций насильственного экстремизма (Д.Г.Давыдов, К.Д.Хломов)…… 92
ЛИТЕРАТУРА…….....101

ВВЕДЕНИЕ

Факт отклоняющегося поведения в подростково-молодежной среде есть реальность, с которой, к сожалению, каждый день сегодня сталкиваются и педагоги, и психологи, и родители. Актуален как никогда стал комплекс проблем воспитания молодежи с асоциальным поведением, изучение его характеристики и динамики, определение путей и средств своевременной коррекции проявлений девиантности, деликвентности, агрессии и других негативных проявлений поведения.

В понимании самого феномена «девиантное поведение» мы придерживаемся позиции Е.В.Змановской: *девиантное (отклоняющееся) поведение - это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией.*

Оценка и прогноз поведенческих нарушений являются ключевым элементом стратегии предупреждения девиантного поведения и предотвращения его рецидивов в молодежной среде. Оценка поведения риска необходима для выбора адекватных мер реагирования на девиантное или делинквентное поведение: санкций или реабилитационных мероприятий.

Предлагаемое читателю пособие состоит из двух глав.

В первой главе «Теоретические основы диагностики и прогнозирования девиантного поведения в молодежной среде» анализируются причины девиантного поведения в подростково-молодежной среде. Особое внимание уделяется акцентуациям характера как важной предпосылке формирования девиантного поведения и взаимозависимости девиантного поведения и субъективного переживания одиночества. Подчеркивается важность оценки и прогнозирования поведенческих девиаций среди подрастающего поколения.

Во второй главе «Технологические основы диагностики и прогнозирования девиантного поведения в молодежной среде» рассматриваются организационные и методические вопросы, связанные с диагностикой девиантного поведения подростков. Выделяются основные направления и методы диагностической работы, даются общие рекомендации по организации диагностического обследования, предлагаются надежные методики ранней диагностики «группы риска».

Автор надеется, что материал, представленный в данной работе, будет полезен и начинающим, и опытным специалистам. Пособие является своеобразным базовым справочником специалиста, работающего с подростками и юношами в плане диагностики и профилактики девиантного поведения. Пособие будет также полезно и студентам в процессе выполнения эмпирических исследований в рамках курсовой и выпускной квалификационной работы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИАГНОСТИКИ И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

1.1. Факторы формирования девиантных стратегий поведения

1.1.1.Анализ причин, детерминирующих отклоняющееся поведение

Девиантное поведение имеет сложную природу и обусловлено разнообразными воздействующими факторами, такими как экономические, социальные, демографические, культурологические, психологические и др. Для выявления основных направлений психодиагностики в профилактической и коррекционной работе с девиантными личностями необходимо исходить из *анализа причин отклоняющегося поведения*.

По мнению Е.Н.Пашковой и В.П.Михайловой, факторы отклоняющегося поведения можно сгруппировать в три кластера:

- *биологические факторы* - это неблагоприятные физиологические или анатомические особенности организма ребенка (нарушения умственного развития, дефекты слуха и зрения, повреждения нервной системы, телесные дефекты, дефекты речи и др.);

- *психологические факторы* - это психопатологии или акцентуации характера. Данные отклонения выражаются в нервно-психических заболеваниях, психопатии, неврастении, пограничных состояниях, повышающих возбудимость нервной системы и обуславливающих неадекватные реакции подростка;

- *социально-психологические факторы*. Они выражаются в дефектах школьного, семейного или общественного воспитания, в их основе - игнорирование половозрастных и индивидуальных особенностей детей, приводящее к нарушениям процесса социализации (Пашкова Е.Н., Михайлова В.П., 2004).

Другие авторы предлагают следующую классификацию факторов девиантного поведения:

- Индивидуальные факторы, действующие на уровне психобиологических предпосылок асоциального поведения, которые затрудняют социальную адаптацию индивида.

- Психолого-педагогические факторы, проявляющиеся в дефектах школьного и семейного воспитания.

- Социально-психологические факторы, раскрывающие неблагоприятные особенности взаимодействия несовершеннолетнего со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в учебно-воспитательном коллективе.

- Личностные факторы, которые, прежде всего, проявляются в активно-избирательном отношении индивида к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения, к педагогическим воздействиям семьи, школы, общественности, а также в личных ценностных ориентациях и личной способности к саморегулированию своего поведения.

- Социальные факторы, определяющиеся социальными и социально-экономическими условиями существования общества (Гриценко А.В., 2003).

Исследователями выделяются внутренние, психологические факторы, которые могут приводить к совершению преступлений несовершеннолетними:

- потребность в престиже, в самоуважении (по некоторым данным, у несовершеннолетних правонарушителей наблюдается преждевременное развитие этой потребности в 12 - 13 лет, причем она развита сильнее, чем у их законопослушных сверстников);
- потребность в риске;
- наличие так называемых искусственных потребностей;
- эмоциональная неустойчивость;
- агрессивность;
- наличие акцентуации характера (к «группе риска» относят гипертимную, истероидную, шизоидную и эмоционально-лабильную акцентуации);
- отклонения в психическом развитии;
- низкое самоуважение;
- неадекватная самооценка и др. (Панкратов В.В., Ермаков Л.Н., Романова Л.И., 1991).

Ю.Е.Алешина и Е.В.Лекторская, изучая процесс усвоения половой роли, пришли к выводу о том, что многочисленные проявления отклоняющегося поведения подростков мужского пола связаны со сложностями становления половой идентичности, маскулинности. Существование в нашем обществе двойного стандарта по отношению к требованиям, предъявляемым к маскулинности и фемининности, «жесткий» набор качеств, входящий в стереотип «настоящего мужчины», засилье женщин в воспитательном процессе, отсутствие реальных сфер деятельности для воспитания таких истинно мужских качеств, как инициативность, смелость и т. п., - все это приводит молодого человека к поиску альтернативных сфер проявления мужественности - уходу в асоциальное поведение (Алешина Ю.Е., Лекторская Е.В., 1984).

Некоторые исследователи приходят к выводу о том, что резкий рост девиантного поведения несовершеннолетних женского пола, зафиксированный в последние несколько лет, свидетельствует о снижении степень принятия женской социальной роли, о готовности девочек-подростков к поведению по мужскому типу. Помимо специфических женских форм отклоняющегося поведения, девушки принимают мужские стереотипы девиантного поведения и часто их поступки имеют мужской характер (Буйневич Т.В., 2004).

Следует заметить, что отклоняющееся поведение в форме безнравственного, аморального, неэстетичного поведения практически не имеет гендерных различий (Менделевич В.Д., 2001).

Ю.М.Антонян, Л.В.Перцова, Л.С.Саблина (1991) отмечают, что причины делинквентного поведения девочек заключены в семье, которая не контролирует их сексуальную активность, не формирует у них стиль жизни, манеры держаться, присущих традиционно женщине черт пассивности, заботливости, чувствительности. В гендерном аспекте подростковая

делинквентность в статистике представлена крайне редко и только в общем виде. Однако отмечается, что усилия социальных учреждений должны быть направлены на воспроизведение такой идеологии семьи, которая бы выполняла функции контроля и справлялась с задачами социализации.

Л.Б.Шнейдер приводит следующий перечень конкретных причин отклоняющегося поведения несовершеннолетних:

- стремление получить сильные впечатления;
- заболевания;
-повышенная возбудимость, импульсивность, неумение контролировать себя;
- неблагополучная ситуация в семье;
- стремление к самостоятельности и независимости;
- недостаток знаний родителей о том, как справляться с трудными педагогическими ситуациями;
- отставание в учебе;
- пренебрежение со стороны сверстников;
- непонимание взрослыми трудностей детей;
- недостаточная уверенность ребенка в себе;
- отрицательная оценка взрослыми способностей детей;
- стрессовые жизненные ситуации;
- напряженная социально-экономическая ситуация в жизни ребенка (плохая обеспеченность, безработица родителей);
- примеры насилия, жестокости, безнаказанности, получаемые из СМИ;
- чрезмерная занятость родителей;
- конфликты с родителями;
- обилие запретов со стороны родителей (педагогов);
- постоянные нарекания, брань в семье;
- слабость интеллектуальной сферы ребенка;
- повышенная коммуникативность детей;
- низкий уровень эмоционально-волевого контроля;
- одиночество, непонимание другими;
- излишний контроль, авторитарность родителей (педагогов);
- неспособность детей сопротивляться вредным влияниям;
- генетическая предрасположенность;
- неравномерность психофизического и полового созревания;
- отсутствие навыков социального поведения;
- снижение культуры, интеллектуального уровня;
- масса свободного времени;
- скука;
- желание обратить на себя внимание;
- неполные семьи;
- экономическая нестабильность;
- влияние улицы (Шнейдер Л.Б., 2004).

Среди традиционных причин, обусловливающих проблему девиантного поведения молодежи, в психологии вычленяются следующие:

- во-первых, сказываются внутренние трудности переходного возраста, начиная с психогормональных процессов и заканчивая психической перестройкой (Ф.Дольто, Д.И.Фельдштейн, Э.Эриксон);

- во-вторых, пограничность и неопределенность социального поведения и положения (Л.Б.Филонов, Е.В.Васкэ);

- в-третьих, противоречия, обусловленные перестройкой механизмов социального контроля: детские формы контроля, основанные на соблюдении внешних форм и послушания, уже не действуют, а взрослые способы, предполагающие сознательную дисциплину и самоконтроль, еще не сложились и не окрепли (А.Бандура, А.Е.Личко, В.А.Петровский, Л.Б.Шнейдер, Э.Г.Эйдемиллер).

Социальными факторами, способствующими девиантному поведению, считаются следующие: школьные трудности, травматические жизненные события, влияние девиантной группы. При этом, одним из важнейших факторов девиантного поведения, являются девиантные сверстники.

Наличие девиантной группы:

- облегчает совершение девиантных действий, если личность к ним внутренне не готова;

- обеспечивает психологическую подготовку, поддержку и поощрение в таких действиях;

- уменьшает эффективность личных и социальных контрольных механизмов, которые могли бы затормозить проявление девиантных склонностей (Шнейдер Л.Б., 2005).

К индивидуально-личностным факторам, способствующим девиантному поведению, относятся: локус контроля, низкий уровень самоуважения, негативное самовосприятие. Локус контроля - понятие, характеризующее локализацию причин, исходя из которых человек объясняет свое поведение и наблюдаемое им поведение других людей. У девиантных подростков локус контроля, как правило, экстернальный (Визель Т.Г., 2005; Кулагина И.Ю., 2005). Низкий уровень самоуважения проявляется в том, что, не найдя признания в привычной для себя среде (семья, школа), подросток пытается в антисоциальных группах повысить свой психологический статус у сверстников, найти такие способы самоутверждения, которых у него не было в семье и школе.

Одной из причин девиантного поведения является негативное самовосприятие. Негативное самовосприятие подростков складывается из трех различных, но взаимосвязанных видов опыта:

-во-первых, они считают, что не имеют личностно-ценностных качеств или не могут совершить личностно-ценные действия и, напротив, обладают отрицательными чертами или совершают отрицательные действия;

-во-вторых, они считают, что значимые для них другие не относятся к ним положительно или относятся отрицательно;

-в-третьих, они не обладают или не умеют эффективно использовать механизмы психологической защиты, позволяющие снять или смягчить

последствия первых двух элементов субъективного опыта (Шнейдер Л.Б., 2005).

Психологические исследования В.Н.Иванченко, А.Г.Асмолова, С.Н.Ениколопова показали, что поведенческие нарушения имеют особый личностный смысл, во время их совершения актуализируются смысловые установки. Индивидуальные личностные установки - результат усвоения инвариантов норм, традиций данной субкультуры. Все это относится и к противоправным установкам: готовности к совершению действий, имеющих девиантный характер. Существуют следующие формы противоправных установок:

- готовность к агрессивному поведению во взаимоотношениях с другими людьми, склонность решать проблемы посредством насилия, тенденция использовать унижение партнера по общению в качестве средства стабилизации самооценки;

- готовность к саморазрушающему и самоповреждающему поведению (это поведение направлено на причинение вреда самому себе, с ним связаны такие показатели, как низкая ценность собственной жизни, склонность к риску, выраженная потребность в острых ощущениях, садомазохистские тенденции);

- готовность к аддиктивному поведению (предрасположенность к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, склонность к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем, ориентация на чувственную сторону жизни, наличие сенсорной жажды и гедонистически ориентированных норм и ценностей);

- готовность к делинквентному (асоциальному) поведению - предрасположенность к вступлению в конфликт с общепринятым образом жизни и правовыми нормами. Этот потенциал в определенных ситуациях легко реализуется в антисоциальном, преступном поведении (Иванченко В.Н., Асмолов А.Г., Ениколопов С.Н., 1992).

Зафиксированы следующие параметры развития личности подростков с отклоняющимся поведением: отношение к будущему является крайне неопределенным, вплоть до отсутствия содержательной ориентации; будущее выступает как прямое отражение примитивных желаний настоящего; общечеловеческие ценности чаще всего отвергаются; отсутствует интерес к учебе и познанию. Подростки – делинквенты фактически игнорируются сверстниками, выпадают из круга нормального подросткового общения. Большинство этих подростков живут в семьях с неблагоприятным психологическим климатом. Им свойственны выраженные акцентуации характера, наиболее частые из которых – эпилептоидная, неустойчивая, гипертимная. По данным А.А.Реана, во всех случаях имеется не один, а два-три пика дисгармоничности в профиле характера подростка. Подавляющее большинство подростков с отклоняющимся поведением – мальчики, среди которых у 50% выражена склонность к алкоголизации; социальные отношения этих подростков имеют высокую конфликтность.

Е.В.Заика, Н.П.Крейдун, А.С.Ячина (1990) выделяют личностные особенности делинквентных подростков, свидетельствующие о деформации их

характера – так называемый, *криминогенный комплекс личности несовершеннолетнего правонарушителя*: наличие конфликтов с окружающими, неприязненное отношение к позиции взрослого; заниженная у 56% подростков потребность в общении, которая выступает средством самоутверждения и компенсации неудовлетворенности своим положением;

Т.Г. Визель, обобщая результаты эмпирических исследований, констатирует у подростка с девиантным поведением следующие психологические особенности: неприятие педагогических воздействий; неумение преодолевать трудности; игнорирование препятствий; сверхнапряженность; апатичная подчиненность группе с асоциальными установками; сниженная самокритичность, двойной локус контроля; синдром тревожного ожидания, неуверенности в себе, порожденный систематическими учебными неуспехами; негативные установки к учебной деятельности, физическому труду, к себе и окружающим людям; слабость самоконтроля, склонность неадекватно реагировать на фрустрирующие обстоятельства; крайняя степень эгоцентрированности; агрессивность.

Девиантные формы поведения, базируясь на индивидуально-психологических стереотипах, имеют зависимость от внешних условий, ситуативных моментов, которые способны либо провоцировать, либо блокировать неадекватные формы поведения. Не случайно Ю.В.Кудрявцев (1989) отмечает, что «криминальная личность» отличается от личности с нормативным поведением не каким-то единственным качеством, а *симптомокомплексом личностных особенностей*, обуславливающих трансситуативное (личностно устойчивое) поведение, а также взаимодействием ситуативных и трансситуативных (личностных) факторов. При этом ситуации преступления (алкогольное опьянение, ссора, спровоцировавшая импульсивную агрессию) являются обычно катализатором, "пусковым механизмом" давно сформировавшихся тенденций личности.

Подавляющее большинство исследователей девиантного поведения подростков отмечают, что им свойственна недисциплинированность, наблюдается недостаточное развитие познавательных качеств: памяти, внимания, абстрактного мышления (так как эти качества у них не упражняются), что часто ведёт к нелогичности мышления. Этому способствует праздный образ жизни, поскольку они не любят трудиться и учиться, но достаточно выражен практический аспект. Случаи правонарушений во много раз чаще совершаются мальчиками, чем девочками, и это более распространено в городах, чем в сельской местности.

Общим для всех девиантных подростков является:

- преобладание эмоциональной сферы над рациональной;
- преобладание отрицательных эмоций над положительными;
- отрицательное отношение к учёбе.

Большинство отечественных ученых подчеркивают, что характерной чертой «трудных» подростков является эгоизм, ведущими мотивами поведения становятся их собственные, чаще всего материальные, примитивные потребности, сиюминутные желания и прихоти. У девиантного подростка не

развито чувство долга, он не честен и безответственен, имеет отрицательный нравственный идеал. Имеет место подмена нравственных понятий. Они склонны поддаваться влиянию взрослых правонарушителей и подражанию криминальной романтике (Ушатиков А.И., 1985).

В.Д.Менделевич подчеркивает, что при психопатологических типах девиантного поведения также в большей степени значимы индивидуально-психологические особенности человека, а влияние ситуативных факторов нивелируется.

Подводя итоги анализа причин происхождения девиантного поведения, следует отметить единство мнений зарубежных и отечественных ученых о *важности семейного воспитания*. Семья всегда считалась агентом социализации индивида в обществе. В семье формируются не только социально значимые качества личности**,** но и свойственные ей оценочные критерии; влияние семьи на подростка сильнее влияния школы, общества в целом.

Е.И.Рогов выделяет начальный этап девиантного поведения - *психическую депривацию* (Рогов Е.И., 2002). Понятие «психическая депривация» (Й..Лангеймер, З.Матейчик, 1984) путём включения в систему научного анализа не только расширило представление о роли средового фактора, но и поставило вопрос о связи между нарушениями социализации и хроническими, конфликтными ситуациями. Это состояние возникает в особых жизненных ситуациях, когда ребёнку не представляется возможным удовлетворить основные психические потребности в течение длительного периода жизни.

Проявление психической депривации охватывает широкий диапазон изменений личности: от лёгких странностей до глубоких поражений интеллекта, воли, характера, либо может проявляться в невротических признаках. Полагается, что психическая депривация вызывается нарушением привязанности. Привязанность подразумевает продолжительные, эмоционально насыщенные взаимоотношения, возникающие в период раннего детства между ребёнком и лицом (обычно это мать), осуществляющим первичный уход. Согласно этой концепции младенец глубоко социален с момента рождения, и в тех случаях, когда уход и забота неадекватны, у ребёнка развивается недостаточность в чувствах к себе и другим. При длительной сепарации детей раннего возраста от родителей, первичная эмоциональная реакция носит характер плача и протеста; в последующем следует отказ от еды, неучастие в непосредственном окружении. Когда ребёнок вновь возвращается к родителям, вместо реакции привязанности у него формируется реакция избегания или отмечается амбивалентное, неуверенное отношение и поведение. Формы избегающего (амбивалентного) поведения, однажды сформировавшиеся, имеют тенденцию закрепляться и становиться частью личности, определяют последующие проблемы поведения, плохой контроль импульсов, низкую самооценку (Р.Р.Коробок, А.Скери,1988; М.Майн,1985).

В отечественной и зарубежной психологии при оценке семейного фактора, начиная с работ Дж. Боулби, Шпица, ведущее значение придаётся отсутствию матери («материнской» депривации). Особая значимость данных

явлений наблюдалась у детей, находящихся на интернатном содержании. Согласно концепции Дж. Боулби, нарушения социализации, связанные с отсутствием материнского заботливого отношения к детям в возрасте с рождения до 2 лет, проявляются в задержке их эмоционально-личностного, речевого развития.

Е.И.Рогов определил следующие формы психической депривации:

1)Депривация стимульная (сенсорная) - пониженное количество сенсорных стимулов или их ограниченная изменчивость.

2)Депривация значений (когнитивная) - слишком изменчивая хаотическая структура внешнего мира без чёткого упорядочения и смысла, которая не даёт возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее извне.

3)Депривация эмоционального отношения (эмоциональная) - недостаточная возможность для установления интимного эмоционально отношения к какому—либо лицу или разрыв подобной эмоциональной связи, если такая уже была создана.

4)Депривация идентичности (социальная) - ограниченная возможность для усвоения самостоятельной социальной роли (Рогов Е.И., 2002).

1.1.2. Взаимосвязь акцентуаций характера и девиантного поведения

Поведение человека так или иначе обусловлено возрастными особенностями. Подростковый и юношеский возраст наиболее уязвим для негативного воздействия. В этот период личность переживает переход от детства к отрочеству, а от отрочества к юности, сопровождаемый многочисленными внутриличностными конфликтами. Сама специфика этих возрастов грозит девиациями.

Подростки **с акцентуациями характера** составляют группу повышенного риска. Известный детский психоневролог А.Е.Личко подчеркивает, что в этом возрасте характер как таковой еще не сформирован, и потому лучше говорить лишь об отдельных акцентуированных его чертах. Зная тип акцентуаций, можно прогнозировать, как будет развиваться этот подросток, а также какие условия поспособствуют раскрытию или наоборот угасанию этих акцентуаций.

Акцентуации характера - это крайний вариант нормы, когда отдельная черта чрезмерно у силена, отчего и возникает избирательная уязвимость индивида в отношении определенных психогенных воздействий. Поэтому, закрепление некоторых патологических черт характера мешает подростку адаптироваться к окружающей среде и может стать одной из причин его отклоняющегося поведения. Не случайно акцентуации характера рассматриваются в качестве предпосылок отклоняющегося (девиантного) поведения подростков. Во всяком случае, можно с уверенностью сказать, что именно акцентуации делают подростковый возраст «трудным».

Акцентуации встречаются у 50-80 % подростков. У взрослого населения этот процент гораздо ниже. Обусловлена такая разница спецификой возрастов.

В пубертатном периоде происходит перестройка всего организма, что не может не отражаться на характере.

Впервые изучением подростковых акцентуаций занялся М.Деляман (XIX век). Таких подростков он называл «легко теряющими равновесие». Позже К.Леонард ввел термин «акцентуированная личность», которым подчеркивал, что речь идет о норме, а не о патологии.

Наиболее полной классификацией преходящих подростковых акцентуаций признана дифференциация А.Е.Личко. В 1977 голу была издана его работа «Психопатии и акцентуации характера у подростков», ставшая настольной книгой многих поколений отечественных психиатров и психологов. За эту книгу А.Е.Личко был удостоен Почетного диплома им. В.М.Бехтерева АМН СССР. В данной работе А.Е.Личко обогатил учение о психопатиях, показав, что, наряду с психопатиями и психопатоподобными расстройствами, следует выделять акцентуации характера.

Все акцентуации А.Е.Личко рассматривает как временные изменения характера, сглаживающиеся при повзрослении. В то же время многие из них переходят в психические заболевания или же сохраняются на всю жизнь.

По исследованиям А.Е.Личко, патохарактерологические реакции, выступающие на фоне акцентуаций, с возрастом сглаживаются, смягчаются, и можно наблюдать удовлетворительную социальную адаптацию. Будет прогноз хороший или плохой – зависит от степени и вида акцентуаций – скрытая она или явная, а также от социальных условий.

Согласно А.Е.Личко, по степени выраженности можно выделить два вида (две стадии) акцентуаций.

Явная акцентуация. Эта степень акцентуации относится к крайним вариантам нормы. Она отличается наличием довольно постоянных черт определённого типа характера. Проблемные черты характера достаточно выражены в течение всей жизни, и в проблемных, и в благополучных ситуациях. Распознать этот тип можно с помощью наблюдения за поведением подростка, особенно в среде сверстников, с помощью диагностического опросника (ПДО (Патохарактерологический диагностический опросник)).

А.Е.Лично приводит следующий пример:

Никита Б., 18 лет. Отец оставил семью, когда сыну было 10 лет, и интереса к нему не проявлял. Мать - доцент-математик, тяжело больна полиартритом, многие годы прикована к постели, имеет инвалидность I группы. Дом ведет бабушка. С детства отличался капризами и эгоцентризмом. Требовал себе красивую одежду, презирал младшего брата за то, что тот помогал в домашнем хозяйстве. Был любимцем бабушки, которая тайком от матери давала ему деньги на сласти и развлечения. Учился хорошо, школьные годы прошли без нарушений поведения. Окончил 10 классов, пытался поступить на географический факультет университета, хвастался перед приятелями, что будет много путешествовать за рубежом. Не прошел по конкурсу, устроился лаборантом в научно-исследовательский институт в надежде поступить в университет в будущем году. Обладая привлекательной внешностью, стал на работе заводить знакомства с женщинами старше

себя, пользовался их вниманием, услугами и т.п. Сам же о матери не заботился, жил за счет ее пенсии, заработанных денег ей не отдавал, тратил их на модную одежду. Неожиданно для себя получил извещение о предстоящем призыве в армию. Полагал, что в связи с инвалидностью матери получит освобождение. Однако мать позвонила в военкомат и попросила взять его на военную службу, так как не он ее, а она его содержит. Узнав об этом в военкомате, придя домой, на глазах у матери выпил, по его словам, «тридцать таблеток димедрола» Затем стал нелепо себя вести - истерически хохотал, делал вид, что что-то ловит на стене, отвечал невпопад. Когда вызвали скорую помощь, охотно отправился в больницу. При поступлении сперва утверждал, что ничего не помнит. Затем заявил, что пытался покончить с собой из-за неудачной любви - якобы сослуживица, в которую он влюблен, порвала с ним связь. При попытке врача связаться с его работой сразу стал просить ничего туда не сообщать. Сознался, что был обижен на мать, хотел избежать призыва в армию, чтобы «не терять там попусту время». Разволновался, когда узнал, что освобождение от службы в армии по причине психического расстройства, на которое он надеялся, неблагоприятно скажется на его высоких притязаниях в отношении своего будущего. Охотно согласился служить в армии.

Обследование с помощью ПДО. По шкале объективной оценки диагностирован истероидный тип. Признаков, указывающих на возможность психопатии, не обнаружено. Отмечена склонность к диссимуляции черт характера и личностных отношений. Конформность средняя, реакция эмансипации умеренная, психологической склонности к делинквентности не выявлено, установлена сильная психологическая склонность к алкоголизации (в связи с определением истероидного типа и диссимуляции нонконформизм и реакция эмансипации могут быть замаскированы, а высокая склонность к алкоголизации носит демонстративный характер). По шкале субъективной оценки самооценка неверная: достоверно выделяются гипертимные черты, отвергаются черты астеноневротические и сенситивные.

Диагноз. Острая демонстративная аффективная реакция на фоне явной акцентуации истероидного типа.

Скрытая акцентуация – в обычных условиях черты определенного типа характера выражены слабо или не видны совсем. Даже при продолжительном наблюдении, разносторонних контактах и детальном знакомстве с биографией трудно бывает составить четкое представление об определенном типе характера. Однако черты этого типа ярко выступают, порою неожиданно для окружающих, под действием некоторых ситуаций или психических травм, но только опять же тех, которые предъявляют повышенные требования к «месту наименьшего сопротивления». Психические травмы иного рода, даже тяжелые, могут не выявить типа характера. Выявление акцентуированных черт, как правило, не приводит к заметной дезадаптации или она бывает кратковременной. Самооценка может включать как латентные черты, так и черты противоположные, являющиеся следствием компенсации. В подтверждение А.Е.Личко приводит следующий пример:

Михаил Б., 16 лет. В семье конфликтные отношения между строгим отцом и бабушкой по матери, с детства балующей внука. Отца не любит, считает деспотом. Бабушку хотя и эксплуатирует, но старается «не замечать». Сильно привязан к матери, которую ревнует к отцу. Учится удовлетворительно, существенных нарушений поведения не было, но обнаруживает склонность к протестным реакциям. С 13 лет стал много курить, «назло отцу», который побил его за курение с приятелями. Отрастил длинные волосы, что раздражало отца. Когда учителя потребовали постричься - обрил голову наголо, чтобы «ходить по школе как уголовник, выпущенный из тюрьмы». Отношения с товарищами хорошие, с некоторыми учителями - конфликтные. Особенно ненавидит учительницу, которая перед всем классом назвала его второгодником (в 8-м классе он остался на второй год из-за нескольких обострений хронической пневмонии). После окончания школы хочет стать шофером междугородних автобусов, возить туристов. В этом выборе также звучит протест отцу, мечтающему о высшем образовании для сына. Около полугода назад влюбился в одноклассницу, которая сперва принимала его ухаживания, а затем отдала предпочтение другому юноше. Тот сообщил ему об этом демонстративно в присутствии других одноклассников. Тяжело переживал не только сам разрыв, но и то, что был унижен перед сверстниками. По его словам, решил припугнуть возлюбленную, показать, на что он способен. Вернувшись из школы и будучи дома один, рассчитал момент, когда родители должны вернуться с работы, а затем эта девочка должна позвонить по делу. Принял 10 таблеток седуксена и 15 таблеток беллоида. Оставил девочке прощальную записку: «Мой поезд уходит, желаю счастья». Уснул и очнулся в реанимационном центре. Заявил, что «не рассчитал и принял слишком много». По его словам, «это, с одной стороны, хорошо - она подумает, что я - серьезно, но, с другой стороны, зачем было привозить в психиатрическую больницу?». Будучи в больнице, помирился с возлюбленной, которая снова стала проявлять к нему внимание. Обеспокоен только, как бы его поступок не помешал ему в будущем получить водительские права. В беседе с врачами, в общении со сверстниками и с медперсоналом ни рисовки, ни позерства, ни других истероидных черт не обнаруживает.

Обследование с помощью ПДО. По шкале объективной оценки диагностирован истероидный тип. Отмечена склонность к диссимуляции черт характера и личностных отношений. Конформность умеренная, реакция эмансипации очень сильная (свойственно истероидному типу). Отмечена психологическая склонность к делинквентности и алкоголизации, которые, учитывая определение истероидного типа и диссимуляции, могут носить демонстративный характер. По шкале субъективной оценки самооценка неверная: достоверно выделяются гипертимные черты, отвергаются черты меланхолические.

Диагноз. Острая аффективная реакция с суицидной попыткой на фоне скрытой акцентуации истероидного типа.

Типы акцентуаций характера сходны и частично совпадают с типами психопатий. Отличия между акцентуациями характера и психопатиями основываются на диагностических критериях П.Б.Ганнушкина и О.В.Кербикова. При акцентуациях характера может не быть ни одного из этих признаков: ни относительной стабильности характера на протяжении жизни, ни тотальности его проявлений во всех ситуациях, ни социальной дезадаптации вследствие тяжести аномалии характера. Во всяком случае, никогда не бывает соответствия всем этим трём признакам психопатии сразу. Особенности характера при акцентуациях могут проявляться не постоянно, а лишь в некоторых ситуациях, в определённой обстановке, и почти не обнаруживаться в обычных условиях.

А.Е.Личко отмечает ещё один важный признак, отличающий акцентуации от психопатии. При психопатиях декомпенсации, острые аффективные и психопатические реакции, социальная дезадаптация возникают от любых психических травм, и самых разнообразных трудных ситуациях, от всевозможных поводов и даже без видимой причины. При акцентуациях нарушения возникают только при определённого рода психических травмах, в некоторых трудных ситуациях, а именно: лишь тогда, когда они адресуются к месту ″наименьшего сопротивления″.

С помощью методики ПДО (А.Е.Личко) определяются следующие типы акцентуации характера.

1. *Гипертимный тип.* Отличается почти всегда хорошим, слегка повышенным настроением. Имеет высокий тонус, энергичен, активен. Проявляет стремление быть лидером. Общителен, и неустойчив по интересам, недостаточно разборчив в знакомствах. Плохо переносит одиночество. Легко адаптируется в незнакомой обстановке. Не любит однообразие, дисциплину, вынужденное бездействие, монотонную работу. Оптимистичен и несколько переоценивает свои возможности. Нередко бурно реагирует на события, раздражителен.

2. *Циклоидный тип.* Часто меняет настроение. У него падает работоспособность, утрачивается интерес к работе и к окружающим людям, причем это происходит периодически. Тяжело переживает неудачи, часто думает о собственных недостатках, ненужности, испытывает чувство одиночества. Периоды депрессии время от времени перемежаются активностью, свойственной гипертимному типу.

3. *Лабильный тип.* Характеризуется крайней, непредсказуемой изменчивостью настроения. Сон, аппетит, работоспособность и общительность зависит от настроения. Испытывает глубокое чувство личной привязанности к тем людям, которые к нему относятся с симпатией и любовью. Избегает лидерства. Имеет адекватную самооценку.

4. *Астено - невротический тип.* Характеризуется повышенной утомляемостью, раздражительностью, склонностью к ипохондрии – преувеличенному вниманию к состоянию здоровья. Тревожно мнителен. Боится ситуаций соревнования и экзаменационных испытаний. Имеются частые аффективные вспышки в состоянии утомления.

5. *Сенситивный тип.* Характеризуется повышенной впечатлительностью, обостренным чувством собственной неполноценности, особенно в самооценках качеств морального и волевого характера. Замкнутость, робость и застенчивость – типичные черты, проявляемые в незнакомой обстановке и среди незнакомых людей. Открытость, общительность и откровенность появляются только в кругу достаточно близких людей.

6. *Психастенический тип.* Нерешителен, склонен к пространным рассуждениям, испытывает повышенную боязнь за будущее и судьбу и судьбу своих близких и себя самого. Склонен к углубленному самоанализу и появлению навязчивых состояний (мыслей, переживаний и т.п.). Не способен отвечать за себя, за свои поступки.

7. *Шизоидный тип.* Характеризуется замкнутостью и неумением понимать состояния других людей. Испытывает трудности в установлении нормальных отношений с людьми. Часто уходит в себя, в свой замкнутый, недоступный окружающим людям внутренний мир, в сферу фантазий и грез. Имеет сильные, устойчивые увлечений чем-либо.

8. *Эпилептоидный тип.* Склонен впадать в злобно-тоскливое состояние с постепенным возрастанием раздражения и поиском объекта, на котором можно было бы разредиться. Имеет аффективно-взрывной характер. Повышенно ревнив, агрессивен, проявляет стремление к лидерству со строгой дисциплиной и наказанием подчиненных. Инертен в мышлении, педантично аккуратен, чрезмерно исполнителен, беспрекословно подчиняется приказам.

9. *Истероидный тип.* Проявляет повышенную любовь к самому себе, жажду внимания со стороны, потребность в почитании, восхищении, сочувствии со стороны окружающих людей. Склонен к приукрашиванию своей особы, стремится показать себя в лучшем свете. Отсутствуют глубокие чувства, имеется театральность в поведении, тенденция к позерству. Неспособен к упорному труду и высоким достижениям, но обладает неумеренно высокими притязаниями на успех. Склонен к выдумкам и пустому фантазированию. Претендует на исключительное положение среди сверстников. Непостоянен и ненадежен в человеческих отношениях.

10. *Неустойчивый тип.* Обнаруживает повышенное нежелание добросовестно трудиться. Склонен к развлечениям, получению удовольствий, к праздности. Не желает подчиняться другим и находиться под их контролем. Безволен, склонен к подчинению сильным лидерам. Равнодушен к будущему, живет интересами сегодняшнего дня. Избегает трудности. Имеет неадекватную самооценку.

11.*Конформный тип.* Чрезмерно податлив внешним воздействиям. Характеризуется повышенным стремлением быть как все и тем самым, с одной стороны, избегать ненужных проблем, а с другой – извлекать для себя выгоду из сложившейся обстановки. Некритичен к своему поведению и некритично принимает то, что говорят окружающие люди. Консервативен, не любит нового, испытывает неприязнь к «чужакам».

Кроме описанных типов, в реальной жизни нередко встречаются смешанные, соединяющие в себе различные акцентуации характера.

Смешанные типы бывают двоякого рода.

Промежуточные типы. Эти сочетания обусловлены эндогенными, прежде всего генетическими факторами, а также, возможно, особенностями развития в раннем детстве. К ним относятся лабильно-циклоидный и конформно-гипертимный типы, сочетания лабильного типа с астено-невротическим и сенситивным, последних друг с другом и с психастеническим. Промежуточными могут быть такие типы, как шизоидно-сенситивный, шизоидно-психастенический, шизоидно-эпилептоидный, шизоидно-истероидный, эпилептоидно-истероидный. В силу эндогенных закономерностей с возрастом возможна трансформация гипертимного типа в циклоидный.

Амальгамные типы. Эти смешанные типы формируются в течение жизни как следствие напластования черт одного типа на эндогенное ядро другого в силу неправильного воспитания или других длительно действующих неблагоприятных факторов. На гипертимное ядро могут наслаиваться черты неустойчивости и истероидности, к лабильности присоединяться сенситивность и истероидность. Неустойчивость может также наслаиваться на шизоидное, эпилептоидное, истероидное и лабильное ядро. Под действием асоциальной среды из конформного типа может развиться неустойчивый. В условиях жестоких взаимоотношений в окружении эпилептоидные черты легко наслаиваются на конформное ядро.

Девиантное поведение подросших детей требует особого внимания взрослых, так как своевременная правильная реакция на него может оградить ребенка от многих проблем в будущем. Исследование поведенческих реакций показало наличие тесной взаимосвязи между акцентуированными чертами характера и стратегиями поведения. Именно наличие острых черт в характере подростка является предпосылкой для проявления отклоняющегося поведения.

Есть такие типы акцентуаций, которым девиантное поведение вообще не свойственно, другие же, наоборот, склонны к поведенческим отклонениям. Например, девиации совершенно не характерны для подростков астено-невротического, сенситивного и психастенического типов. А вот у неустойчивых личностей нарушения поведения наблюдаются чаще всего. Для выявления формы поведенческих отклонений предложена следующая классификация.

Суицидальное поведение. Подавляющее большинство подобных поступков является «сигналом SOS» со стороны подростка. Суицидальные наклонности больше характерны для личностей истероидного, лабильного, сенситивного и гипертимного типов, немного реже к нему прибегают эпилептоиды и циклоиды.

При этом А.Е.Личко отмечает, частота, с которой встречаются разные типы психопатий и акцентуаций характера, существенно отличаются от того, имело ли место демонстративное поведение, аффективная попытка или истинное покушение. При демонстративном суицидальном поведении 50 % оказались представителями истероидного, истероидно-неустойчивого,

гипертимно- истероидного типов, в 32% - эпилептоидного и эпилептоидно-истероидного типов и лишь в 18% - были представители всех других типов, причем шизоидных, циклоидных и сенситивных подростков не было вовсе. При аффективном суицидальном поведении первое место заняли лабильный и лабильно-истероидный типы (37%), на втором месте были другие варианты истероидного типа (23%), по 18% пришлось на сенситивный и конформно-неустойчивый типы и лишь 4% на эпилептоидный. Истинные покушения в большинстве случаев совершались представителями сенситивного (63%) и циклоидного (25%) типов. Обращает внимание чрезвычайно низкая суицидальная активность шизоидов в подростковом возрасте.

Бродяжничество, побеги из дома. Часто это выражение подростковой эмансипации и протеста, случаются также побеги из страха быть наказанным. На основании данных А.У.Нураевой можно выделить следующие типы побегов у подростков.

Эмансипационные побеги. Эти побеги являются у подростков наиболее частыми (45 %) и совершаются, чтобы избавиться от опеки и контроля родных или воспитателей, от наскучивших обязанностей и понуждений и отдаться «свободной», «веселой», «легкой» жизни. Начало этих побегов падает в основном на возраст 12-15 лет. Такой тип побегов наиболее свойствен психопатиям и акцентуациям характера гипертимного и неустойчивого типов.

Импунитивные побеги (от англ, impunity - безнаказанность). Этот вид побегов составил 26%. Чаще всего первые побеги были следствием жестокого обращения, суровых наказаний, «расправ» со стороны родных или товарищей по интернату. Побегу способствовало положение изгоя или «Золушки» в семье, преследования со стороны соучеников в интернате или школе. Подобные побеги обычно совершаются в одиночку. Во время них все поведение подростка строится так, чтобы забыться, отвлечься от тяжкой ситуации, толкнувшей на бегство. Другие проступки во время побегов обычно всячески избегаются. Импунитивные побеги отмечены у 13 % госпитализированных шизоидов, у 8 % представителей лабильного и сенситивного типов и только у 6 % гипертимов. При других типах психопатий и акцентуаций такие побеги встречались в единичных случаях. У неустойчивых первый побег нередко бывает импунитивным, но последующие быстро становятся эмансипационными

Демонстративные побеги. Эти побеги у подростков были следствием реакции оппозиции и наблюдались в 20 %. Их первый отличительный признак - обычно относительно небольшой ареал: убегают недалеко или в те места, где надеются быть увиденными, пойманными и возвращенными. В побеге ведут себя так, чтобы обратить на себя внимание окружающих. Причиной таких побегов является стремление привлечь к себе особое расположение близких или вернуть их внимание, утраченное или ослабленное ввиду каких-либо причин (например, болезнь сиблинга или появление отчима). Иногда подросток требует не только внимания, а каких-то преимуществ, выполнения каких-то его желаний, определенных благ, особенно тех, которые позволили бы ему возвыситься в глазах сверстников. Демонстративные побеги могли начинаться на всем протяжении подросткового возраста - от 12 до 17 лет. Большая их доля

падала на представителей истероидного типа (эти побеги были у 10 % обследованных истероидов). Изредка демонстративные побеги встречались при лабильном и эпилептоидном типе психопатий и акцентуаций.

Дромоманические побеги. Этот вид побегов и бродяжничества является самым редким в подростковом возрасте (только 9 % обследованных нами подростков-беглецов). Этим побегам предшествует внезапно и беспричинно изменившееся настроение («какая-то скука», «тоска»). Возникает немотивированная тяга к перемене обстановки, в дальние места. В побег пускаются в одиночестве, попутчики отсутствуют или приобретаются случайно. Ареал быстро расширяется от побега к побегу. Во время побега внезапно появляется желание вернуться домой — возвращаются измученные, притихшие, послушные. Причину побега объяснить не в силах, поступка своего стыдятся, и слишком большая настойчивость при расспросах может толкнуть на новый побег. Дромоманические побеги могут сочетаться с дисфориями и расстройствами влечений в виде гиперсексуальности, стремления напиваться пьяными «до отключения», садомазохистическими действиями. Некоторые подростки отмечали, что во время таких побегов резко снижается аппетит, они спят гораздо меньше обычного, все время находятся в каком-то необычном, взвинченном состоянии. Дромоманические побеги встречаются при эпилептоидном типе органических и конституциональных психопатий.

Токсикомания и ранняя алкоголизация.

Ранняя алкоголизация часто возникает поначалу как одно из проявлений делинквентности. Неслучайно среди делинквентных подростков, состоящих на учете в милиции, большинство злоупотребляли алкоголем. Первые выпивки совершаются, как правило, тайком от взрослых со «своей» группой сверстников. Мотивами здесь служат и нежелание «отстать» от товарищей, и любопытство, и ложно понимаемый путь к взрослости. Но при повторных выпивках может появиться новый мотив - желание испытать «веселое настроение» чувство расторможенности, самоуверенности и т. п. Тогда алкоголизация становится формой токсикоманического поведения.

С той же целью и также в компании товарищей могут использоваться не только алкоголь, но и другие дурманящие средства, способные вызвать необычное повышение настроения или дать испытать неизведанные еще дотоле ощущения и переживания вплоть до галлюцинаций.

Актуальным для подросткового возраста является не алкоголизм, а склонность к алкоголизации. Ее выявление, установление контингентов и индивидуумов, подозрительных в отношении повышенного риска ранней алкоголизации, было бы важной предпосылкой для целенаправленной психопрофилактической работы. С этой целью к разработанному для определения типов психопатий и акцентуаций характера у подростков «Патохарактерологическому диагностическому опроснику» А.Е.Личко была добавлена шкала психологической склонности к алкоголизации. Эта шкала предназначена для выявления не столько тех, кто злоупотребляет алкоголем, сколько тех, кто еще не пьет, но не имеет достаточно твердых установок,

препятствующих алкоголизации, и в силу этого, оказавшись в пьющей компании, легко может поддаться пагубному примеру, начав выпивать.

С помощью этой шкалы также были обнаружены выраженные различия в психологической склонности к алкоголизации у подростков с разными типами психопатий и акцентуаций характера. Средний балл для разных типов акцентуаций представлен в таблице 1.

Таблица 1

Склонность к алкоголизации

Тип акцентуации	***Средний балл***
Гипертимный	+2,9
Неустойчивый	+2,2
Эпилептоидный	+0,9
Лабильный	+0,8
Истероидный	+0,8
Конформный	+0,4
Шизоидный	-0,5
Сенситивный	-1,2

Таким образом, наиболее высокая психологическая склонность оказалась у подростков гипертимного и неустойчивого типов. Именно у неустойчивых и эпилептоидных подростков алкоголизация более всего грозит достичь такой степени, что уже в подростковом возрасте может развиться алкоголизм

Высокая частота алкоголизации подростков неустойчивого типа, как показывают исследования А.Е.Личко, вполне понятна - страсть к бездумным развлечениям и удовольствию составляет одну из главных черт этого типа. Вино рассматривается ими как необходимый атрибут культа развлечений. Поэтому выпивки всегда осуществляются в группе асоциальных сверстников и даже, когда формируется алкоголизм, продолжаются в компании собутыльников. В качестве мотива алкоголизации обычно приводится желание испытать веселое настроение, предпочитаются не очень глубокие, эйфорические стадии опьянения.

Гипертимные, в отличие от неустойчивых, по-видимому, долго удерживаются на уровне алкоголизации, не достигающей степени алкоголизма. Может быть, более высокий биологический тонус, живой интерес ко многому, что происходит вокруг, стремление к деятельности, наличие планов на будущее делают их более устойчивыми к развитию психической зависимости.

Как отмечает А.Е.Личко, путь алкоголизации эпилептоидного подростка бывает совершенно иным. Опьянение у них обычно не дает легких и приятных эйфории. Нередко оно протекает по-иному, сопровождаясь злобностью, агрессией, дикими разрушительными действиями, попытками самокалечения или поступками.

Делинквентность. У более чем 2/3 всех юных правонарушителей исследование выявило явные акцентуации характера. Самые склонные к неправомерным поступкам неустойчивые, эпилептоидные и истероидные подростки. А.Е.Лично приводит следующие данные, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Проявление делинквентности

Тип психопатии или акцентуации характера	***Частота делинквентности (%)***
Неустойчивый	76
Эпилептоидный	61
Истероидный	52
Шизоидный	44
Гипертимный	36
Лабильный	36

Мотивы одних и тех же делинквентных поступков могли быть самыми различными при разных типах психопатий и акцентуаций характера. Кражи неустойчивого подростка - чаще всего путь раздобыть средства для развлечений и удовольствий. Кражи гипертимного подростка могут носить «престижный характер», т е. предназначены показать сверстникам его смелость и превосходство. Эпилептоиды воруют, имея целью прежде всего присвоение материальной ценности, но иногда сам риск, острые ощущения («холодок») в процессе совершения кражи доставляют им трудно описуемое наслаждение. Среди шизоидов встречаются «символические» кражи (присвоение предметов, принадлежащих объекту тайного обожания), кражи во имя «восстановления справедливости» или в целях пополнения собираемой коллекции.

Выявление акцентуаций – это достаточно сложная задача, иногда диагностика затягивается на довольно продолжительный период. Наиболее точно определить тип акцентуации и психопатии позволяет *клинический метод.* Такая диагностика состоит из опроса самого подростка, наблюдения за его реакциями и поведением, а также опроса родителей и других близких людей.

Врач сначала в несколько приемов аккуратно беседует с самим подростком о его увлечениях, поведении, планах на будущее, самооценке, друзьях, учебе, отношениях в семье и многом другом.

Далее при осмотре следует обратить внимание на все, что могло бы послужить предметом тягостных переживаний для подростка, зачастую скрываемых от окружающих: физические недостатки, избыточная полнота или чрезмерная худоба. Особенно существенны даже незначительные, но бросающиеся в глаза дефекты (кривые ноги, большие пятна на теле и т. п.). Затем обязательно следует его осмотреть на предмет наличия порезов, шрамов, татуировок.

Наблюдение начинается в момент опроса подростка и его осмотра. Уже здесь достаточно отчетливо могут выступить общительность или замкнутость, живой веселый нрав или склонность к унынию, тревожная озабоченность или нарочитая бравада, подчеркнутая деликатность или быстро утрачиваемое чувство дистанции, неторопливая обстоятельность или суетливость в мыслях и действиях, болтливость и осторожная осмотрительность в ответах, сдержанность в проявлении чувств или эмоциональная лабильность, естественная манера держать себя или претенциозная театральность.

При опросе родителей обязательно нужно узнать о детстве ребенка, переменах, произошедших с ним, и предполагаемых причинах его отклоняющегося поведения. Опрашивать родителей лучше порознь и начинать с матери, которая обычно может дать гораздо больше сведений, чем отец. Если воспитанием подростка занимался какой-либо другой член семьи, желательна также беседа с ним. Другие члены семьи бывают необходимы только если возникают основания полагать, что от них можно получить дополнительные важные сведения или иное более объективное освещение событий и отношений в семье. Важно узнать впечатление родителей о детских годах подростка, их представление о его темпераменте, характере, манере вести себя - был ли он спокойным или суетливым, робким и застенчивым или смелым и отчаянным, общительным с детьми или держался в стороне от них и чем вообще он ребенком отличался от ровесников

Важным направлением в работе с подростками является *психологическое диагностическое исследование* подростков. В этой связи следует прежде всего отметить разработанный в 1970 г. Андреем Евгеньевичем Личко, а затем в последующие годы совместно с Н.Я.Ивановым апробированный «Патохарактерологический диагностический опросник для подростков» (1976). Этот опросник (ПДО) предназначен для определения в подростковом возрасте (14-18 лет) выделенных в данном разделе типов характера при конституциональных и органических психопатиях, психопатических развитиях, а также при акцентуациях характера. ПДО может быть использован психиатрами и медицинскими психологами.

В ПДО вошли фразы, разбитые на 25 тем, в числе которых:

- оценка собственных витальных функций (самочувствие, настроение, сон, сексуальные проблемы и т.п.);
- отношение к близким и окружающим (родителям, друзьям, школе и др.);
- отношение к некоторым абстрактным категориям (критике, наставлениям, правилам и законам и т.д.).

Обследование проходит в 2 этапа. Первоначально обследуемому предлагают в каждом наборе утверждений выбрать наиболее подходящее для него. На втором этапе из этих же наборов просят отобрать наиболее неподходящее. Полученные результаты оценивают по двум шкалам: объективной и субъективной.

Помимо диагностики типов психопатий и акцентуаций характера объективная шкала дает возможность получения дополнительных показателей: негативное отношение к обследованию, откровенность, самооценка реакции

эмансипации, склонность к делинквентности, мужественность, женственность, склонность к алкоголизации, риск социальной дезадаптации, склонность к депрессии и т.д. Шкала субъективных оценок предназначена для выяснения того, каким видит свой характер сам обследуемый (или каким хочет его представить).

1.1.3. Одиночество личности как фактор риска формирования девиантного поведения молодежи

Одиночество - одно их самых значимых переживаемых человеком состояний, проявляющееся по-разному на протяжении всей жизни. Несмотря на распространенность мнения о том, что одиночество чаще всего испытывают люди пожилого возраста, многие психологи (И.С. Кон, И.В. Дубровина, С.В. Кривцова и др.) считают это переживание возрастным новообразованием - специфическим свойством, появляющимся впервые в подростковом возрасте в результате развития познавательной и эмоциональной сферы личности и перехода подростка на новый уровень самосознания. Причем большинство авторов подчеркивают двойственность характера переживания одиночества и его влияния на подростка: с одной стороны, оно обогащает внутренний мир, позволяя почувствовать уникальность своего существования, с другой – может привести к поведенческим отклонениям, депрессии и суициду.

Подростковый и юношеский возраст - периоды, когда впервые состояние одиночества осознается наиболее остро, поскольку происходит расширение и актуализация социальных потребностей: установление значимых межличностных отношений, накопление собственного социального опыта, расширение дружеских контактов, стремление быть признанным и причастным.

Испытываемые подростками отрицательные переживания отражаются на процессе формирования личности и социализации, что является одной из основных причин их социальной дезадаптации (Менделевич В.Д., 2008). Кризисный характер периода, связанный с психогормональными процессами, дезориентировкой во взаимоотношениях с другими и с собой, внутренними конфликтами, переосмыслением своего места среди других, недостаточная социально-психологическая зрелость, делают эту возрастную группу наиболее уязвимой к социальным воздействиям (Змановская Е.В., 2008, Реан А.А., 2004). Ощущение собственного одиночества в подростковом возрасте нередко приводит к формированию нигилистических тенденций, к развитию форм поведения, направленных на противоборство с окружающим миром или «уход» от него: криминальные и экстремистские действия, алкоголизм, наркомания и др.

Чувство одиночества в подростковом и юношеском возрастах - сложный социально-психологический феномен, включающий различные типы переживаний. Негативные переживания, испытываемые подростками, могут существенно повлиять на ход социализации и формирования личности, причинно обуславливая социальную дезадаптацию. Так, в исследованиях по

этой проблеме подчеркивается взаимосвязь одиночества с образом Я у подростков (Малышева С.В., 2001), анализируются особенности одиночества в контексте криминального поведения (Перешеина Н.В., 1998), рассматривается взаимосвязь одиночества и отклоняющегося поведения (Рогова Е.Е., 2007; Шмелев Р.В., 2002). Авторы приходят к выводу о том, что остро переживаемое чувство одиночества провоцирует асоциальные, девиантные формы поведения.

Можно выделить несколько групп факторов, способствующих возникновению одиночества в подростковом возрасте.

Первую группу составляют некоторые особенности данного возрастного периода. Прежде всего, развитие рефлексии, которое порождает потребность подростка познать себя на уровне собственных требований к самому себе. В то же время подростку трудно реализовать эту потребность из-за недостаточного развития навыков самонаблюдения и самоанализа. Поэтому часто у подростков возникает чувство неуверенности, в том числе и в том, что они соответствуют избранному идеалу или общепринятой норме. Невозможность принять себя приводит подростков к выводу, что вряд ли кто-либо еще сможет понять и оценить всю глубину внутреннего мира. Переход на новый уровень самосознания позволяет осознать себя как уникальную личность, отличную от окружающих людей. А переживание собственной непохожести на других в сочетании с уверенностью в том, что другие не смогут понять и оценить их уникальность, и порождает одиночество подростка.

Происходящая в подростковом возрасте переориентация общения с родителей и значимых взрослых на ровесников делает проблему взаимоотношений со сверстниками весьма животрепещущей, а иногда и очень болезненной для подростков, так как именно в этом возрасте резко увеличивается число ребят, жалующихся на нехватку опыта и навыков общения.

Недостаток таких навыков и плохо развитые способности к самораскрытию и эмпатии мешают подростку удовлетворить в процессе общения потребности в признании, эмоциональном отклике и понимании, что и приводит к переживанию одиночества. Кроме того, в подростковом возрасте обостряется потребность занять позицию какой-либо социальной группы. Отсутствие людей, разделяющих интересы и увлечения подростка, также ведет к переживанию обособленности.

Играют свою роль в возникновении одиночества в подростковом возрасте и типичные для этого периода возрастные кризисы: кризис идентичности и самооценки. Первый проявляется в том, что подростку сложно уравновесить два противоположных на первый взгляд фактора формирование идентичности – идентификацию (отождествление) и обособление. В случае если идентификация преобладает над обособлением, происходит потеря своего «я», что сопровождается переживанием собственной никчемности и потерей самоуважения, (а если происходит отождествление с отрицательными героями, то и уважения окружающих). Если же преобладает механизм обособления, то происходит чрезмерное отделение от окружающих, отказ от построения близких отношений и общения. Кризис самооценки, проявляющийся в ее

неустойчивости, повышенной критичности подростков по отношению к себе и частом переживании недовольства собой, лежит в основе того, что подростки приписывают себе различные недостатки и отрицательные качества, а также проецируют на других подобное негативное отношение к себе. Из-за этого повышается уровень агрессивности и тревожности, возрастает чувствительность к критике и неудачам, особенно в сфере общения.

Другую группу факторов составляют личностные особенности подростка: застенчивость, заниженная самооценка, завышенные требования к себе или другим, нереалистичные ожидания и представления о любви, дружбе и общении и т.п.

Имея неадекватную самооценку, одинокие люди или пренебрегают тем, как их воспринимают и оценивают окружающие, или непременно стараются им понравиться. Одиноких людей особенно волнуют проблемы, связанные с личной общительностью включая знакомства, представления другим людям, соучастие в разных делах, рискованность и открытость в общении.

Одинокие люди в большей степени считают себя менее компетентными, чем неодинокие, и склонны объяснять свои неудачи в установлении межличностных контактов недостатком способностей. Многие задачи, связанные с установлением интимных отношений, вызывают у них повышенную тревожность, снижают межличностную активность. Одинокие люди менее изобретательны в поисках способов решения проблем, возникающих в ситуациях межличностного общения.

Самооценка зависит от степени достижения целей, тогда любая неудача должна повредить нашей самооценке. Однако в действительности влияние неудачи на самооценку опосредованно личным объяснением причины этой неудачи.

То, что мы думаем о себе, оказывает глубокое влияние на всю нашу жизнь. Люди, осознающие собственную значимость, как правило, распространяют вокруг себя ореол удовлетворенности. Они менее зависимы от поддержки и одобрения окружающих, поскольку научились сами себя стимулировать. Такие люди своей предприимчивостью и инициативой заставляют вращаться социальный механизм, и, соответственно, им достается львиная доля, предоставляемых обществом благ.

Люди с высокой самооценкой не огорчаются, когда их критикуют, и не опасаются быть отвергнутыми. Они скорее готовы поблагодарить за «конструктивный совет». Получив отказ, они не воспринимают его как унижение своей персоны. Причины его они рассматривают иначе: следовало приложить больше усилий, не идти напролом; просьба была чрезмерна или, наоборот, несущественная; время и место были выбраны неудачно; человек, давший отказ, сам страдает от каких-либо проблем и потому нуждается в понимании. В любом случае причины отказа – не в них, а вне их; эти причины следует проанализировать, чтобы перегруппировать силы и предпринять новое наступление более надежными средствами. Таким людям легко быть оптимистами: они чаще добиваются своего, чем проигрывают.

Одинокие люди нередко видят в самих себе причину своего одиночества, приписывая его недостаткам характера, отсутствию способностей, личной непривлекательности в большей степени, чем факторам, подвластным сознательному волевому контролю: недостаток собственных усилий, прилагаемых для налаживания контактов, неэффективность применяемых для этого средств и пр. Каузальная атрибуция таких людей характеризуется внутренним локусом контроля и сопровождается ссылкой на такие собственные отрицательные индивидуальные качества, как стеснительность, боязнь получить отказ в попытке установить с кем-то интимные отношения, недостаток знаний о том, как следует вести себя в подобных ситуациях, чтобы укрепить межличностные связи.

Предпочитаемый способ реагирования человека на одиночество – депрессия или агрессия – зависит от того, как человек объясняет свое собственное одиночество. При внутреннем локусе контроля чаще возникает депрессия, а при внешнем – агрессия.

Выделяются и *социальные факторы*, приводящие к одиночеству: неприятие подростка группой сверстников (социальное отторжение), разрыв дружеских отношений или отсутствие круга общения и близких друзей, что может быть следствием, как личностных особенностей подростка, так и результатов влияния ситуативных причин: переезда на новое место жительства, смены школы, потери близкого друга и т.п.

Одним из факторов, способствующих одиночеству, является нежелание человека оказаться в такой ситуации межличностного общения, при которой он подвергается риску получить отказ в установлении нужных для него взаимоотношений, почувствовать смущение и разочарование. Враждебность и пассивность, как возможные причины и одновременно следствия одиночества, часто сопровождают его. Из-за боязни отрицательных результатов проявления инициативы в установлении межличностных контактов человеку становится все труднее преодолевать одиночество, и страх, порожденный прежним неудачным опытом, способствует созданию обстановки, которая еще более усиливает чувство одиночества.

В отдельные группу можно вынести *факторы, связанные с семьей подростка*, в том числе с типом семейного воспитания. Дисгармоничные взаимоотношения в семье (частые конфликты, низкая культура общения, отсутствие уважения и доверия между членами семьи, физическое насилие) формируют представления о межличностных отношениях как непредсказуемых и опасных, которых лучше избегать. Отсутствие эмоциональной близости между ребенком и родителями (эмоциональное отвержение), недостаток родительского внимания и заботы о ребенке (гипоопека) не дают положительного опыта общения и мешают нормальному развитию коммуникативных навыков. Чрезмерные требования и контроль, отсутствие позитивного отношения к ребенку и признания его ценности как личности, недостаток эмоционального, физического и духовного контакта с родителями и значимыми взрослыми способствуют возникновению у ребенка восприятия себя как ненужного, «плохого» и недостойного любви и формируют у него

представление о себе как неспособном и никчемном человеке. В этом случае подросток не верит ни в себя, ни в других, ни в то, что кому-то он может быть нужен и интересен как личность. Замыкаясь в себе, такой подросток все больше уходит в свое одиночество. Вместе с тем чрезмерная забота и повышенное внимание (гиперопека), характерные для воспитания ребенка по типу «кумир семьи», способствуют развитию эгоцентризма, высокой требовательности к окружающим в сочетании с низким контролем собственного поведения. Как правило, подросток, имеющий такие черты характера, отвергается сверстниками.

Следует также отметить, что влияние одиночества на подростка зависит и от длительности переживания. Наиболее тяжкие последствия для подростков имеет хроническое одиночество, именно оно может привести к эмоциональным и поведенческим отклонениям.

Знание особенностей одиночества как субъективного переживания позволит предупредить его в случае деструктивного, разрушительного воздействия на личность подростка. В связи с актуальностью этого вопроса нами было организовано и проведено пилотажное исследование, целью которого явилось изучение возрастных и половых особенностей в переживании чувства одиночества подростками.

В качестве гипотезы исследования нами было выдвинуто предположение о том, что в переживании одиночества у подростков наблюдаются половые различия и возрастные особенности. В исследовании приняли участие 58 человек, из них 30 подростков (учащиеся 9-х классов) и 28 респондентов юношеского возраста (учащиеся 11-х классов) МОУ г.Уфы. Из них - 29 испытуемых мужского пола и 29 - женского пола. Для диагностики особенностей переживания одиночества использовались «Шкала одиночества» Д.Рассела и «Опросник одиночества» Джеффри И.Янга. При обобщении и анализе эмпирических материалов использовался непараметрический U-критерий Манна-Уитни.

На первом этапе нашего исследования выявлялись особенности в переживании одиночества у подростков в сравнении с юношами с помощью методик «Шкала одиночества» Д.Рассела, «Опросник одиночества» Джеффри И.Янга. Полученные результаты представлены ниже в таблице 3.

Таблица 3

Результаты исследования одиночества в подростковом и юношеском возрастах

Рез-ты % / возраст	Уровень одиночества (по Д.Расселу)			Тип одиночества (по Дж.Янгу)			
	Выс.	Сред.	Низ.	в норме	преходя-щее	ситуатив-ное	хроничес-кое
подростки	40	52	8	8	18	34	40
юноши	26	41	33	7	15	43	35

Как следует из представленных данных, подросткам более свойственно переживание одиночества: 40% учащихся имеют высокий уровень и только 8% - низкий уровень. Данная тенденция, на наш взгляд, может быть связана прежде всего с периодом активного становления самосознания, оказывающего влияние на формирование отношения и представлений о себе; с появлением особого интереса к своим переживаниям, уходом в себя, а также со стремлением молодого человека к независимости и свободе проявления мыслей и чувств. Статистический анализ с помощью критерия Манна Уитни (Uэмп=289, p=0,05) показал статистическую значимость различий в уровне переживания одиночества.

Полученные результаты также говорят о том, что имеются различия и в преобладающих типах одиночества. Так, у подростков в первую очередь выражено хроническое одиночество (40%), затем - ситуативное (34%). В выборке юношеского возраста наиболее выраженным является ситуативное одиночество (43%), но также представлено и хроническое одиночество (35%).

По мнению Дж.Янга, в основе выделения преходящего, ситуативного и хронического одиночества лежит то, насколько продолжительно по времени человек оставался одиноким. Если в течение двух и более лет подряд человек не удовлетворен имеющимися отношениями, то такое состояние автор обозначает как хроническое одиночество. Если настроения одиночества являются краткими и случайными, то можно говорить о преходящем, или повседневном одиночестве. Ситуативное одиночество возникает, как правило, в случае, когда изначально у человека были удовлетворяющие отношения, но, в связи с тем или иным кризисом или неожиданными переменами, они перестают удовлетворять человека, и он начинает чувствовать себя одиноким.

На следующем этапе исследования выявлялись половые различия в переживании одиночества у подростков и юношей. Результаты представлены ниже в таблице 4.

Таблица 4

Результаты исследования половых различий в переживании одиночества

Пол / **Особенности одиночества**		*подростки*		*юноши*	
		жен.	муж.	жен.	муж.
Уровень субъективного одиночества	высокий	26	40	30	18
	средний	40	52	50	55
	низкий	34	8	20	27
Тип одиночества	в норме	15	8	11	18
	преходящее	22	16	25	29
	ситуативное	30	33	39	42
	хроническое	33	43	25	21

Анализ показывает, что в подростковом возрасте острее одиночество переживают мальчики (40%), нежели девочки (26%). При этом у подростков-мальчиков доминирует хроническое одиночество. Объяснить это можно, вероятнее всего, тем, что девочки обычно физически созревают значительно раньше мальчиков, а, следовательно, раньше включаются в социальные отношения, расширяя круг своего общения. Также важным для девочек становятся личностные отношения, поэтому они в большей мере несут черты самодостаточности, в которых может проявляться их физическая привлекательность, в то время как мальчики развиваются на основе собственной индивидуальности и все силы направляют на раскрытие себя, что в результате приводит к большему одиночеству, чем у девочек. Ближе к юношескому возрасту тенденция меняется: юноши меньше испытывают чувство одиночества и оно становится более ситуативным. Статистический анализ с помощью U-критерия Манна Уитни в группе подростков показал значимость различий между мальчиками и девочками (Uэмп = 55, p=0,05), а в юношеской группе достоверных различий не выявлено (Uэмп = 98, p=0,05).

Таким образом, в ходе исследования мы пришли к следующим выводам:

- обнаружено, что переживание одиночества в переходном возрасте присуще большинству подростков, при этом проявляется и переживается это состояние подростками специфически, по-особенному. Нами выявлены достоверные различия между уровнями переживания одиночества в подростковом и юношеском возрастах. На основании выявленных различий сделано заключение о том, что подростки более одиноки, чем юноши и в большей степени подвержены хроническом одиночеству.

- показано, что принадлежность к полу определяет специфику переживания одиночества в подростковом возрасте. У мальчиков доминирует хроническое одиночество, у девочек, наряду с хроническим, также достаточно выражено ситуативное одиночество. Достоверные различия выявлены в переживании подростками одиночества. На основании обнаруженных различий сделан вывод о том, что мальчики в группе подростков более подвержены одиночеству, чем девочки.

Данные факты свидетельствуют о необходимости дальнейших исследований особенностей и причин переживания одиночества в подростковом возрасте. Полученные результаты в перспективе важно проанализировать в контексте современных условий становления личности подростка, когда происходит вытеснение «живых» связей виртуальными и формируется даже своего рода особая культура общения в молодежной среде. Она может как способствовать развитию личности, раздвигая границы реального мира, преодолевая время и пространство, так и усиливать своеобразный «уход» личности в виртуальный мир, создающий иллюзию жизни и приводящий к социальному отчуждению и одиночеству. Некоторые авторы даже считают, что все это способствует появлению новой формы одиночества – «интерактивного» одиночества.

Как отмечает Д.И. Фельдштейн, подросток сегодня находится в непростой ситуации, в ситуации разорванных связей, когда одновременно он

существует и в реальном социальном пространстве, и в виртуальном мире, который формируется прежде всего такими средствами массовой информации, как телевизор и компьютер. Поэтому чувство одиночества у подростка может быть как позитивным, так и негативным. Организуя развивающую и коррекционную работу с подростками, необходимо обратить прежде всего внимание на то, чтобы у них было сформировано более взвешенное и осознанное отношение к одиночеству, а также важным является создание условий, способствующих развитию личности подростка через актуализацию позитивного потенциала одиночества.

1.2. Оценка и прогноз поведенческих девиаций в подростково-молодежной среде

Важным условием предупреждения девиантного поведения является оценка и прогноз возможных нарушений поведения.

Наиболее точные сведения о растущем человеке, как известно, дает клинико-психиатрическое обследование. Однако оно имеет существеннее ограничения. Во-первых, клинико-психиатрическое обследование в России законодательно приравнено к оказанию психиатрической помощи и поэтому может производиться только при согласии родителя ребенка до 14 лет. Во-вторых, клиническое обследование занимает значительное время и поэтому фактически может применяться только к очень ограниченному количеству подростков. В-третьих, проведение такого обследования требует наличия соответствующей квалификации, которой располагают, как правило, только психиатры и медицинские психологи. Поэтому у широкого круга практиков различного профиля возникла потребность в диагностическом инструментарии, который бы лишен перечисленных выше недостатков.

В странах Запада с этой целью созданы десятки методик, которые используются в системе ювенальной юстиции, системе образования, системе здравоохранения, пенитенциарной системе и других организациях, работающих с молодежью (Hannah-Moffat, Maurutto, 2003). Эти методики не только прогнозируют рецидивы делинквентного поведения после отбывания наказания, но и широко оценивают факторы, влияющие или могущие повлиять на подростка – семью, социальную ситуацию, прошлый опыт, психические и физические заболевания, т. е. все то, что определяет всю дальнейшую жизнедеятельность подростка. Опыт применения этих методик постоянно обобщается, методики совершенствуются, специализируются под частные задачи, периодически уточняются их оценочные нормы.

Развитие инструментов оценки поведенческих рисков имеет свою историю (Schwalbe, 2007).

Первое поколение таких методик стремилось к описанию максимально широкого круга показателей, который приближается к клинико-анамнестическому описанию. Эти методики основывались на наборе суждений, которые врачи в своей повседневной практике использовали для

описания делинквентных подростков. При вынесении оценок или прогнозе рецидивов отклоняющегося поведения врачи полагались, в первую очередь, на инстинктивное чувство или интуитивное предчувствие. Оценки при этом выражались в неструктурированном клиническом заключении. Однако отдельные суждения о разных сторонах жизни подростка не давали возможности судить об уровне риска в его поведении в целом.

Поэтому дальнейшее совершенствование инструментов оценки представлялось необходимым и логически обоснованным, в результате чего появились методики, которые основывались на статистической связи между оценкой рисков, полученной посредством данного инструмента и вероятности повторного правонарушения. Такой подход, называемый актуарным, поскольку был заимствован из страховой практики, состоит в том, что оценка опирается на узкий круг легко фиксируемых и статистически обоснованных показателей, например, доходы семьи, уровень образования и т. д. Такие методики разрабатывались на основе эмпирических процедур, в которых элементы модели выбираются и статистически взвешиваются по отношению к основному критерию, например, насилию. Основной задачей этих методик было определение уровня риска и выбор соответствующих санкций или мер надзорного характера.

К настоящему времени широкое использование получили методики третьего поколения, в которые стали учитывать не только статические, но и динамические факторы, такие как проблемы взаимоотношения со сверстниками или проблемы с успеваемостью в школе. Таким образом, появилась возможность следить за изменениями в поведении подростков в долговременной перспективе, сравнивая его оценки, полученные в разное время.

Главным же достижением методик третьего поколения является акцент не только на оценке риска, но и на оценке потребностей подростка. Оценка риска поведения подростка – это оценка риска для общественной безопасности. Оценка потребностей определяет имеющийся потенциал подростка для преодоления поведенческих нарушений с помощью терапевтических, а не репрессивных способов.

С терапевтической точки зрения, от точности оценок, получаемых в результате использования диагностической методики, зависит точность выбора видов помощи подростку, которые должны быть направлены на преодоление именно тех причин, которые привели подростка к конфликту с законом и наносят очевидный вред его здоровью.

Результатом использования методики оценки поведения риска является протокол, который связывает факторы риска различных сторон поведения и меры необходимого вмешательства. Этот протокол дает основания для решения о выборе тех или иных мер в отношении подростка, последовательности и сроках их применения.

Осуществляя прогнозирование девиантного поведения школьников, необходимо собрать исчерпывающую информацию: во-первых, об особенностях проявления различных видов девиации в школе; во-вторых, об

объективных и субъективных факторах, которые, с одной стороны, провоцируют девиантные отклонения в поведении учащихся, с другой – уменьшают и нейтрализуют эти проявления.

Прогнозирование в условиях образовательных организаций может быть следующих видов:

- прогнозирование отклоняющегося от нормы поведения обучающегося *в целом или общее прогнозирование;*

- прогнозирование *индивидуальное, в отношении конкретного участника;*

- прогнозирование *групповое, когда мы имеем дело с групповыми девиациями.*

Осуществляя прогнозирование общее, групповое или индивидуальное, необходимо провести подробный анализ факторов, позволяющих прогнозировать девиантное поведение школьников.

Взаимодействие социального педагога, классного руководителя, школьного врача и психолога имеют своей целью совместное выявление проблем, возникающих у ребенка или группы людей в поведении, прогнозирование развития личности ребенка и его поведенческих проявлений, возможного развития группы школьников и организацию работы по профилактике и коррекции девиантного поведения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Своевременная диагностика и профилактика девиантного поведения у детей – одна из задач работы психолога. Диагностика психических качеств, сопутствующих возникновению девиантного поведения у детей и подростков, позволяет выявить детей группы риска и проводить психологу и социальному работнику превентивные мероприятия в форме личных консультаций, групповых тренингов.

Любое отклоняющееся от привычной нормы поведение, будь то хулиганство, противоправные действия или аддикции (пристрастие к алкоголю или наркотическим веществам), может быть выявлено на разных этапах развития девиантного поведения. Чем с более ранними этапами девиантного поведения работают социальные службы школы, тем больше вероятность полной реабилитации ребенка и его дальнейшего гармоничного развития.

Общая диагностика отклоняющегося поведения по существу совпадает с общей диагностикой личности и имеет комплексный характер (социально-психологический, социально-педагогический, психологический и медицинский аспекты). Выбор того или иного диагностического аппарата зависит от того, какую область отклонений предполагается обследовать.

В настоящее время отсутствует единая комплексная программа или модель диагностического процесса, позволяющая диагностировать наличие конкретного вида отклоняющегося поведения, определить степень дезадаптации, а так же определить характер и особенности проявления отклоняющегося поведения у личности в различных ситуациях социального взаимодействия.

Поэтому при изучении феномена девиантного (отклоняющегося) поведения и его психологических характеристик имеют место три уровня характеристик феномена, которые необходимо учитывать при измерении.

Во-первых, *психологические характеристики:* мотивы девиантного поведения, специфические потребности, ценности, ценностные ориентации и социальные нормы, личностные и социальные установки.

Во-вторых, *поведенческие проявления,* из которых и складывается социальная и поведенческая характеристика определенного вида девиантного поведения.

В-третьих, *измеряемые индикаторы в психодиагностических методиках:* утверждения тест-опросников и проективный стимульный материал в проективных методиках, формулировки вопросов в анкетах и интервью. В случае применения метода наблюдения - это формализованное описание поведенческих характеристик, которые необходимо зарегистрировать.

При анализе девиантного поведения предлагается использовать *следующий алгоритм:*

1. установить возраст, пол, социальную принадлежность, состояние здоровья;
2. выяснить формулировку проблемы в интерпретации ребенка и/или его значимых близких;
3. узнать, какие социокультурные нормы нарушаются: возрастные, профессиональные, культурные, социальные (семейные, групповые);
4. определить тип взаимодействия с реальностью;
5. выдвинуть гипотезы (2-3) о причинах возникновения и продолжительности девиантного поведения;
6. проверить гипотезы при помощи психодиагностики;
7. спланировать и осуществить психокоррекционное воздействие в зависимости от психологического диагноза.

При сборе психологического анамнеза необходимо выяснить*:*

• всегда ли была данная проблема и в чем именно она выражалась;

• с какого момента возникла;

• что перед этим изменилось в структуре семьи (рождение нового ребенка; приезд кого-либо из родственников, смерть, болезнь);

• что перед возникновением данной проблемы изменилось в условиях жизни семьи (переезд, ремонт);

• кто первый обратил внимание на данную проблему;

• как сам ребенок ее воспринимает;

• что уже делали для решения данной проблемы;

• что думают по поводу данной проблемы члены семьи и значимые близкие.

При исследовании поведенческих характеристик девиантной личности, социальных установок, социальных норм и стереотипов, декларируемых ценностей и мотивировок можно включить в диагностический блок:

• анкеты;

• стандартизованное интервью;

• экспертные оценки;

• карты наблюдений;

• планы-схемы для сбора первичного материала, которые предполагают беседу с родителями и ребенком;

• анализ личных дел, классных журналов и медицинских карт, например, карта наблюдений педагогов за проявлением девиантного поведения подростков (Н.В. Майсак).

Для сбора информации, касающейся семейного, медицинского и учебного статуса школьника, используется *«Социальная анкета»,* состоящая из пяти блоков:

1. Общие сведения.
2. Медицинский анамнез (группа здоровья и хронические заболевания).
3. Социальный анамнез (состав и материальное обеспечение семьи, курение и употребление алкоголя родителями).
4. Бытовой анамнез школьника.
5. Дополнительные сведения о ребенке (пропуски уроков, состоит ли на учете, замеченные отклонения в поведении).

Диагностика отклоняющегося развития должна включать два этапа:

1. ***Скрининговая*** (от англ. *просеивать, сортировать*) диагностика проводится обычно с группой или с целым классом и направлена на выявление детей с какими-либо психологическими свойствами, на оценку постоянства этих свойств у данной группы и на выявление примерного спектра психолого-педагогических проблем. Скрининг - это обычно короткая процедура, применяемая для первичного выявления подростков, имеющих высокий риск поведенческих нарушений. Скрининг не позволяет делать диагностические заключения, но предназначен для изучения молодежных групп и отбора из них отдельных подростков, которым требуется более развернутая оценка, внимание специалистов или полноценная профессиональная помощь.

2. ***Феноменологическая*** диагностика (или углубленное психолого-педагогическое изучение, оценка) призвана выявить индивидуальные особенности ребенка его познавательной деятельности, работоспособности, эмоционально-волевой и личностной сферы и т.д., т.е. всего того, что должно учитываться при организации индивидуальной коррекционно-развивающей работы с ним.

Оценка (англ. assessment) – процедура, предназначенная для комплексного анализа широкого круга социальных и психологических потребностей и проблем, выявленных в ходе первичного скрининга. Методики оценки требуют сбора большего объема индивидуальных данных, могут включать себя психологическое тестирование, клиническое интервьюирование, получение записей из других учреждений и консультирование с другими экспертами, наблюдающими подростка. Таким образом, процедура оценки используется только в отношении ограниченной группы подростков, выявленной ранее в ходе первичного скрининга или определенной какими-то другими средствами как группа, вероятно нуждающаяся в углубленной оценке.

Для разработки программы диагностики прежде всего необходимо определить те параметры, которые необходимо изучить в процессе исследования, общий поведенческий тезаурус школьников, чье поведение можно считать отклоняющимся. Такие поведенческие параметры, сгруппированные по наиболее важным сферам поведения и отношений, должны лечь в основу карты диагностики девиантного поведения.

Далее, исследования ряда авторов показывают, что диагностика с помощью опросников или проективных методик, например, агрессивности, не всегда коррелирует с реальным поведением. Поэтому на первом этапе диагностики предпочтение отдается методу экспертных оценок. В роли экспертов выступают педагоги, имеющие возможность наблюдать поведение обследуемых в течение длительного времени, хотя и в ограниченном круге социальных ситуаций. Однако это ситуации, связанные с наиболее значимыми сферами деятельности школьников. Предпочтение в выборе в качестве экспертов отдается педагогам, а не родителям, так как последние нередко бывают менее информированы о поведении детей. В случае применения метода экспертных оценок главная трудность заключается в однозначной формулировке вопросов для экспертов, характеризующих личность и поведение испытуемого, а также учета влияния пристрастности и субъективного опыта эксперта. С целью компенсации влияния последнего фактора рекомендуется использовать оценки, данные несколькими экспертами.

Программа диагностики девиантного поведения должна выявлять помимо общих показателей и те, которые позволят дифференцировать детей в зависимости от вида девиации. Каждый вид девиантного поведения имеет свой набор характеристик и признаков, поэтому для его выявления нами в третьей главе пособия «Методики ранней диагностики склонности к девиантному поведению» представлен *комплекс диагностических методик для раннего выявления* склонности к аддиктивному поведению (химическая зависимость, интернет-завсимость), для оценки агрессивности и суицидального риска, для диагностики особенностей переживания одиночества, для выявления склонности к экстремально-рискованному и экстремистскому поведению.

1.3. Вопросы для обсуждения и рефлексии

1. Каковы основные причины девиантного поведения в молодежной среде? Проанализируйте публикации последних лет по этой проблеме.

2. Приведите несколько названий подросткового периода, определите содержание этих названий и проанализируйте их соотношение.

3. Вспомните то время, когда вы были подростком, и те переживания, которые вы тогда испытывали. Определите, было ли течение вашего отрочества кризисным или бескризисным. Приведите аргументы.

4. Подумайте, как соотносятся понятия «характер» и «акцентуация характера». Проведите сравнительный анализ (выделите общее и различное в этих понятиях).

5. Сравните классификации, предложенные К. Леонгардом и А.Е. Личко. Выскажите свое мнение (доводы «за» и «против») по каждой из классификаций.

6. С помощью доступных вам источников ознакомьтесь более подробно с каждым типом акцентуации характера.

7. Подготовьте сообщение на тему «Психологические портреты людей с различными типами акцентуаций характера».

8. Дайте свое определение одиночества. Попытайтесь сделать это в психологических терминах. Отнесите одиночество к какому-то классу психических (или непсихических) явлений.

9. Изучите виды одиночества по работе С.Г.Корчагиной «Психология одиночества» (М., 2008). Заполните следующие таблицы.

Причины возникновения негативных видов одиночества

Отчуждающее	Диффузное	Диссоциированное

Проявления различных видов одиночества

Отчуждающее	*Диф-фузное*	*Диссоцииро-ванное*	*Клинические формы*	*Уединен-ность*

10. Возможны ли, на ваш взгляд, взаимоотношения между людьми, переживающими разные виды одиночества? Какие особенности будут иметь такие отношения:

а) между человеком, переживающим отчуждающее одиночество, и человеком, испытывающим диффузное одиночество?

б) между человеком, переживающим диффузное одиночество, и человеком, испытывающим диссоциированное одиночество?

в) между человеком, переживающим отчуждающее одиночество, и человеком, испытывающим диссоциированное одиночество?

11. В январе 2018 года министр спорта и гражданского общества Великобритании Трейси Крауч стала «министром по вопросам одиночества». Как вы расцениваете этот факт?

12. «Древний человек мог и в одиночку долго протянуть. А современный очень зависит от цивилизации и других людей, потому что специализация - это когда каждый умеет немножко. И одиночество переживается современным человеком еще тяжелее». Согласны ли вы с таким высказыванием? Обоснуйте свое мнение.

13. Почему необходимо получение информированного согласия родителей на проведение психологической работы с подростком?

14. Охарактеризуйте основные принципы проведения диагностической и профилактической работы с подростками. Что лежит в основе этих принципов?

15. Проверьте свои знания, ответив на следующие тестовые вопросы:

Термин, который определяется как заостренный, крайний вариант психической нормы, указывающий на уязвимые места характера испытуемого:	А) акцентуации; Б) шизотимичность; В) психоастеничность; Г) истероидность.
Приподнятый фон настроения, общительность и тяга к впечатлениям присущи:	А) гипертимному типу; Б) неустойчивому типу; В) истероидному типу; Г) эпилептоидному типу.
Повышенная потребность во внимании, эгоцентризм характерны для:	А) шизоидного типа; Б) истероидного типа; В) гипертимного типа; Г) циклоидного типа.
Быстрая утомляемость, раздражительность, склонность к депрессиям и ипохондрии свойственны:	А) астеническому типу; Б) неустойчивому типу; В) эпилептоидному типу; Г) конформному типу.
В усиленном контроле и направляющем воздействии особенно нуждается:	А) неустойчивый тип; Б) лабильный тип; В) истероидный тип; Г) конформный тип.
Резкое изменение настроения в зависимости от ситуации обнаруживает	А) сензитивный тип; Б) конформный тип; В) неустойчивый тип; Г) лабильный тип.

ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИАГНОСТИКИ И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

2.1. Организация психологического исследования девиантного поведения

В целом при организации психологического исследования девиантного поведения можно выделить пять основных этапов. Охарактеризуем эти этапы.

Первый этап - ориентировочный. Он включает в себя предварительное наблюдение за объектом исследования, изучение условий его проявления, формулирование догадки о возможной связи каких-либо фактов или событий между собой. Заканчивается этап формулированием предварительной (или рабочей) *гипотезы исследования*.

Второй этап - разработка плана эксперимента, который включает в себя формулирование задач исследования на основе рабочей гипотезы; выделение факторов, которые будут выступать независимой переменной (изменяемой только по плану экспериментатора) и зависимой переменной (изменяющейся в результате изменения независимой переменной). Кроме того, обязательно проводится анализ всех обстоятельств экспериментальной ситуации для выявления дополнительных переменных, которые могут повлиять на результаты эксперимента. На этапе планирования выбираются *методы и подбираются диагностические методики* проведения эксперимента. Обязательной составляющей этапа планирования является подготовка необходимых для эксперимента материалов, протоколов, журналов, аппаратуры и т.д.

Третий этап - собственно экспериментирование. Нередко оно включает пробное (пилотажное) исследование, задача которого - точнее сформулировать гипотезу, доработать методики, проверив их на надежность, и, кроме того, проверить, является ли намеченный план эксперимента удачным, т.е. близким к безупречному эксперименту. Чем ближе результаты практического эксперимента к идеальному, безупречному, тем выше его валидность (пригодность). После пилотажного идут серии базовых экспериментов, задача которых - сбор первичных данных. Так как исследователь при этом имеет дело с людьми, то он обязан придерживаться ряда *принципов научной этики*.

Главные из них: принцип добровольности участия обследуемых в эксперименте, использование полученных сведений только в научных целях, обязательное изъятие из экспериментальных данных недостаточно качественной информации. Это связано с тем, что главное в любом исследовании - получить надежную и достоверную информацию, иначе все дальнейшее исследование теряет смысл.

Четвертый этап исследования - обработка экспериментальных данных. Он предполагает применение количественных и качественных методов обработки полученной информации. При этом активно используются методы

математической статистики, приемы шкалирования, обработка данных на компьютере. Основная цель применения методов математической статистики - повысить обоснованность выводов психологического исследования за счет использования вероятностной логики и вероятностных моделей, т.е. *подтвердить или опровергнуть гипотезу исследования.*

Пятый этап - анализ и интерпретация полученных результатов. Этот процесс является творческим, не подчиняющимся четкой алгоритмизации и нередко требующим привлечения данных других теоретических и эмпирических исследований. Психолог-экспериментатор в большинстве случаев изучает какую-то определенную выборку людей, которая всегда отбирается из большей по численности группы. Такая объемлющая группа называется в статистике генеральной совокупностью. Таким образом, *генеральная совокупность* - это любая группа людей, которую психолог изучает по выборке. *Выборкой* называется любая подгруппа элементов (испытуемых, респондентов), выделенная из генеральной совокупности для проведения эксперимента. При этом отдельный индивид из выборки, с которым работает психолог, называется *испытуемым (респондентом).* Объем выборки, обычно обозначаемой буквой n, может быть любым, но не меньшим чем два респондента. В статистике различают малую ($n < 30$), среднюю $30 < n < 100$ и большую выборку ($n > 100$).

Если выборка испытуемых по своим характеристикам репрезентативна генеральной совокупности, то есть основания полученные при её изучении результаты распространить на всю генеральную совокупность.

Зависимые и независимые выборки. Выборки называются независимыми (несвязными), если процедура эксперимента и полученные результаты измерения некоторого свойства у испытуемых одной выборки не оказывают влияния на особенности протекания этого же эксперимента и результаты измерения этого же свойства у испытуемых (респондентов) другой выборки. И, напротив, выборки называется зависимыми (связными) если процедура эксперимента и полученные результаты измерения некоторого свойства, проведенные на одной выборке, оказывают влияние на другую.

Требования к выборке. К выборке применяется ряд обязательных требований, определенных прежде всего целями и задачами исследования. Планирование эксперимента должно включать в себя учет как объема выборки, так и ряда ее особенностей. Так, в психологических исследованиях важно требование *однородности выборки.* Оно означает, что психолог, изучая, например, подростков, не может, включать в эту же выборку взрослых людей. Напротив, исследование, выполненное методом возрастных срезов, принципиально предполагает наличие разновозрастных испытуемых. Однако и в этом случае должна соблюдаться однородность выборки, но уже по другим критериям, в первую очередь таким, как возраст, пол. Основаниями для формирования однородной выборки могут служить разные характеристики, такие, как уровень интеллекта, национальность, отсутствие определенных заболеваний и т.д., в зависимости от целей исследования.

Важно подчеркнуть, что все требования, предъявляемые к любой выборке, сводятся к тому, что на ее основе психологом должна быть получена наиболее полная, неискаженная информация об особенностях генеральной совокупности, из которой взята эта выборка. Иными словами, выборка должна как можно более полно отражать характеристики изучаемой генеральной совокупности.

Репрезентативность выборки. Состав экспериментальной выборки должен представлять (моделировать) генеральную совокупность, поскольку выводы, полученные в эксперименте, предполагается в дальнейшем перенести на всю генеральную совокупность. Поэтому выборка должна обладать особым качеством - *репрезентативность,* позволяющим распространить полученные на ней выводы на всю генеральную совокупность. Репрезентативность выборки очень важна, тем не менее по объективным причинам соблюдать её крайне сложно. Так, хорошо известен факт, что от 70% до 90% всех психологических исследований поведения человека проводились в США в 60-х годах XX века с испытуемыми-студентами колледжей, причем большинство из них были студентами психологами. В лабораторных исследованиях, выполняемых на животных, наиболее распространенным объектом изучения являются крысы. Поэтому неслучайно психологию называли раньше «наукой о студентах-второкурсниках и белых крысах». Студенты психологических колледжей составляют всего 3% от общей численности населения США. Очевидно, что выборка студентов нерепрезентативна в качестве модели, претендующей на представительство всего населения страны.

Репрезентативная выборка, или, как еще говорят, представительная выборка, - это такая выборка, в которой все основные признаки генеральной совокупности представлены приблизительно в той же пропорции и с той же частотой, с которой данный признак выступает в данной генеральной совокупности. Иными словами, репрезентативная выборка представляет собой меньшую по размеру, но точную модель той генеральной совокупности, которую она должна отражать.

Как определяется *объем выборки*? Подчеркнем, что он зависит прежде всего от задач исследования. Психолог может изучать единичные случаи, если те по каким-либо причинам представляют особый интерес для науки. Так, например, строится работа с одаренными детьми, каждый из которых, как правило, имеет свои неповторимые особенности. Предметом отдельного исследования могут служить также редкие или уникальные случаи нарушения развития. В частности, пристальное внимание известного ученого П.К. Анохина и его сотрудников было сосредоточено на изучении особенностей функционирования организма сросшихся сиамских близнецов Маши и Даши (это пример так называемой минимальной выборки). Когда психолог ставит целью изучение характеристик, присущих многим представителям генеральной совокупности, возникает вопрос о наиболее приемлемом объеме выборки. В этих случаях очевидно, что больший объем выборки, позволяет получить более надежные результаты.

Объем выборки зависит также от степени однородности изучаемого явления. Как правило, чем более однородно изучаемое явление, тем меньше может быть объем выборки. Например, психолог изучает выраженность уровня маскулинности-феминности у мастеров спорта по хоккею. Поскольку подобная группа спортсменов представляет собой достаточно однородную выборку, то ее объем может быть весьма небольшим, например, в пределах одной команды - 12-20 человек.

Кроме того, объем выборки зависит от тех статистических методов, которые предполагается использовать. Одни методы требуют большого количества испытуемых в выборке, другие могут применяться при относительно небольшом их количестве. Например, некоторые непараметрические критерии различий могут использоваться при сравнении групп численностью в 5-7 человек, а факторный анализ наиболее адекватен, если объем выборки составит около 100 человек.

Для психологических исследований рекомендуется использовать *экспериментальную и контрольную группы*, так чтобы численность обоих сравниваемых групп была не менее 30-35 испытуемых в каждой.

Шестой этап - построение прогнозов, разработка рекомендаций по развитию исследуемого феномена и снижению влияния негативных качеств.

Седьмой этап - написание заключения по результатам диагностики.

В зависимости от целей проведения различают *теоретико-экспериментальное* и *прикладное направление* психодиагностических исследований.

Первое из указанных направлений связано с задачами изучения природы девиантного поведения, выявления факторов, влияющих на его развитие и проявление, а также взаимосвязей между характеризующими ее параметрами. Второе направление ориентировано на решение прикладных задач выявления склонности к девиантному поведению.

У многих школьников к подростковому возрасту складывается амбивалентное отношение к процедуре психологической диагностики. Они с интересом относятся к различным методикам, нередко буквально требуют от психолога, чтобы он их протестировал, поскольку видят в этом способ больше узнать о себе с помощью «научных методов». Однако такое отношение проявляется в тех случаях, когда подобная диагностика осуществляется по их собственному желанию. Но если диагностирование проводится по инициативе психолога, то они испытывают настороженность, поскольку видят в этом стремление проникнуть в их внутренний мир, боязнь, что другой человек узнает про них что-то, чего они сами не знают о себе или знают, но не хотели бы открывать другим. Кроме того, наблюдения показывают, что во многих школах к подростковому возрасту отмечается и достаточная опытность учащихся в выполнении психологических методик, и определенная "усталость" от психологического тестирования. Отмечается также желание давать шутливые и несерьезные ответы, намеренно фальсифицировать результаты. Все это существенно затрудняет применение методов психологической диагностики в средних и старших классах школы.

Сказанное, конечно, не означает, что в средних и старших классах вообще не следует применять диагностические методы. Просто необходимо учитывать возможные проблемы и имеющиеся ограничения, связанные, прежде всего, с мотивацией школьника, его отношением к исследованию. Важно не абсолютизировать значение полученных данных, а обратить особое внимание на их интерпретацию в рамках социального контекста жизни подростка и использовать их, прежде всего, для определения форм и направлений дальнейшей работы с подростком.

К подросткам (уже не дети, но еще и не взрослые) необходим особый психодиагностический подход, учитывающий как их детские, так и взрослые черты.

Тестовые задания должны привлекать к себе внимание и вызывать интерес ребенка. Стремление к независимости требует предоставления им большей самостоятельности в тестировании. По отношению к подросткам можно значительно ослабить требование поиска стандартного решения, учитывая их стремление к оригинальности и самостоятельности.

Повышенное внимание подростка к самопознанию создает благоприятные условия для применения в процессе тестирования методик, позволяющих получать интересные и полезные сведения о себе. При наличии такой потребности подростками будут нормально восприниматься даже сами по себе малоинтересные тесты, но только в том случае, если они дают возможность лучше узнать самих себя, сравнивать себя с другими. Важно, чтобы практическое участие в тестировании позволяло подростку реализовать свою потребность в ролевом поведении, особенно – в экспертном и лидерском, т.е. таком, где подросток может блеснуть своими знаниями, умениями и показать себя в роли лидера. Подростков рекомендуется привлекать к соучастию в проведении тестирования не только в роли испытуемых, но также в роли экспериментаторов, чтобы они поочередно выступали то в роли испытуемых, то в роли экспериментаторов. Тестирование в школьном возрасте рекомендуется проводить в привычных для юношей и девушек условиях: занятия на уроках в школе.

Современный этап развития психологии как в сфере научных исследований, так и в сфере практического применения психологических знаний характеризуется повышенным вниманием к этической стороне разных форм профессиональной деятельности: исследовательской, психодиагностической, консультативной и др. Профессиональными сообществами многих стран разработаны разные кодексы и правила, регламентирующие указанные формы деятельности. Обсудим те **этические принципы,** которые наиболее значимы в работе с юношами и подростками.

Принцип информированного согласия. Этот принцип требует наличия осознанного согласия человека на участие в той или иной форме работы. Для реализации этого принципа психолог должен информировать будущего участника обо всех процедурах, которые будут проходить в рамках планируемой работы, о целях ее проведения и возможных последствиях. Психолог должен также обратить внимание будущих участников на их право в

любой момент отказаться от дальнейшей работы. Строгое соблюдение принципа информированного согласия требует, чтобы человек ознакомился и поставил свою подпись под документом, в котором обговариваются все эти позиции. При участии в работе несовершеннолетних детей требуется получить согласие у их родителей или опекунов.

В практике современной российской школы принцип информированного согласия реализуется следующим образом. В большинстве учебных заведений в начале учебного года психолог выступает на родительском собрании с рассказом о своей работе и, в частности, с разъяснением принципа информированного согласия и предлагает родителям подписать соответствующий документ. В дальнейшем разные формы психологической работы могут проводиться только с теми учащимися, родители которых оставили свои подписи. Если такого документа достаточно для работы с детьми младшего школьного возраста, то в средних и старших классах психологу важно получить письменное информированное согласие и самих подростков перед началом каждого вида работы. Отметим, что получение подобных документов важно для психолога, поскольку обеспечивает ему определенную профессиональную защиту. Но это еще более важно и для самого подростка, который в таком случае оказывается в равной, «взрослой» позиции при взаимодействии с психологом, что повышает его ответственность, отчасти снижает уровень тревоги и делает этот контакт не только этически точным, но и во всех отношениях практически более полезным.

Принцип конфиденциальности требует от психолога неразглашения информации, носящей закрытый или личный характер. Психолог имеет право на раскрытие только той информации, по которой получено согласие респондента. Кроме того, психолог должен максимально защитить его от возможных непреднамеренных нарушений конфиденциальности. Для этого необходимо сделать недоступными для посторонних лиц все формы фиксации личной информации: на всех бумажных носителях (бланках, протоколах и т.п.) все конкретные сведения о подростке кодируются, на электронных носителях, помимо этого, используются пароли, известные только психологу. Все материалы хранятся в сейфах или других закрывающихся местах. Вся эта информация может быть предоставлена только ограниченному кругу лиц и только в специально оговоренных профессиональных целях.

Принцип ответственности психолога *и ненанесения ущерба клиенту* состоит в том, что психолог должен осознавать возможные последствия своей деятельности и нести за них ответственность. Любая психологическая работа не должна наносить ущерб и вред его участникам, нарушать их права и благополучие. В первую очередь, имеются в виду реальный ущерб эмоциональному состоянию человека, изменение его мнения о себе в худшую сторону или изменение мнения о нем в худшую сторону у окружающих. Подростки являются в этом плане едва ли не самой уязвимой группой, если учесть неустойчивость их самооценки, повышенную ранимость.

Принцип компетентности требует, чтобы психолог не брал на себя выполнение тех видов работы, которые не соответствуют уровню его

профессиональной подготовки и не подтверждены соответствующими дипломами, сертификатами и т.п. Психолог должен использовать только те диагностические методики и, особенно, методы консультативной, психокоррекционной и развивающей работы, которые им хорошо освоены.

2.2. Методы и инструменты оценки поведенческих рисков

Актуальность проблемы профилактики девиантного поведения ставит перед исследователями новые задачи, которые требуют поиска новых решений. Предпочтение, как правило, отдается стандартизированным процедурам, не занимающим много времени, поэтому наибольшей популярностью пользуется тестирование.

Тесты - это стандартизованные и ограниченные во времени испытания, предназначенные для установления количественных и качественных индивидуально-психологических различий между людьми.

В нашей стране длительное время тестирование было почти под запретом, что негативно сказалось на разработке отечественных методик, качестве адаптации западных тестов и на подготовке квалифицированных специалистов-диагностов. В конце 20 века появились все основания говорить о своеобразном «тестовом буме». Одновременно с популярностью тестов выросло и число случаев некомпетентного применения тестов.

Цель использования стандартизированных психодиагностических методов (тестов) - получение информации о качествах, существенно влияющих на поведение человека, но с трудом поддающихся непосредственному наблюдению, например: самооценки, внутренней конфликтности, уровня притязаний, склонности к риску и т.д.

Специалист, проводящий тестирование, должен не только объяснить испытуемым цели тестирования и обозначить границы использования результатов, но и создать всем одинаково комфортные условия: тишина, нормальная температура и освещение, отсутствие внешних раздражителей. На результаты тестирования могут влиять самые разнообразные факторы: психоэмоциональное состояние человека, его самочувствие, настроение. Поэтому психодиагност должен сделать все от него зависящее, чтобы снизить напряжение и тревожность своих клиентов. Спокойный, доброжелательный тон, не только профессиональный, но и личный интерес к собеседнику помогут установить необходимый контакт. Заканчивая процедуру тестирования, необходимо сообщить испытуемому, каким образом и в какой форме он будет информирован о результатах тестирования.

При формировании тестового комплекса необходимо соблюдение следующих принципов:

- избытка информации или дублирования тестов;
- оптимального количества тестов;
- оптимальной последовательности предъявления тестов.

Необходимость соблюдения *принципа избытка и перекрытия информации* поможет повысить достоверность психологических тестовых методик. Один из самых простых способов повысить достоверность тестовых исследований - подобрать такой блок тестов, чтобы необходимое качество «звучало» не в одном, а в двух-трех тестах. Так, показатели эмоциональности можно проследить по 16-факторному опроснику Р. Кэттелла, тесту Леонгарда-Шмишека и тесту Люшера.

Принцип оптимального количества тестов означает выполнение требования необходимости и достаточности информации и преследует цель максимально снизить временные затраты на проведение тестирования без снижения его качества.

Оптимальность подбора тестов необходимо сочетать с *оптимальной последовательностью их предъявления.* Целью является снижение влияния фактора утомления на результаты тестирования. Оптимальная последовательность предъявления тестов достигается чередованием разных по форме тестов (например, опросник, затем рисуночный тест, затем снова опросник, после него тест цветовых отношений, затем снова опросник).

Беседа. В подростковом возрасте достаточно эффективны диагностические беседы. В работе с учащимися средних и старших классов школы целесообразно применять полуструктурированную или свободную беседу, которая позволяет получить сведения и о тех проблемах, о которых до начала беседы психолог не знал. Возможность гибко менять стиль и направление беседы - важное достоинство этого метода.

Для успешной беседы необходимо иметь в виду, что сам подросток редко приходит к психологу. В основном его приводят учителя или родители. Он не ждет психологической помощи и не надеется на нее. Направление на «принудительную беседу» вызывает у такого подростка враждебность по отношению к психологу. К этому добавляется еще характерное для подростков стремление не быть таким человеком, который нуждается в помощи, по крайней мере, со стороны постороннего взрослого. Это рассматривается им как слабость. Такая позиция подростка существенно затрудняет проведение беседы с ним, так как известно, что важнейшим условием успешности подобной работы является наличие у человека, обратившегося к психологу, мотивации на получение психологической помощи.

Свое нежелание получать психологическую помощь подросток может выражать по-разному - молчанием, односложными ответами, полным безразличием к тому, что говорит и делает психолог. Значительные трудности возникают и в процессе работы с враждебно настроенными подростками.

Во всех этих случаях особенно важно выбрать правильные тон и стиль беседы. Необходимо также правильно установить психологическую дистанцию. Для подростка чрезвычайно важно четко представлять себе, какого рода беседу он будет вести с психологом, в чем ее причина, чему она будет посвящена, каковы могут быть ее последствия. Психолог должен дать подростку ясно понять цели разговора, это снимет излишнюю настороженность подростка, позволит ему быть более открытым.

При изучении девиантного поведения важная роль отводится ***наблюдению.*** Неоспоримым достоинством данного метода является, как известно, то, что он позволяет получить данные о поведении, деятельности человека в естественных условиях. Возможности применения данного метода существенно расширились с введением схем стандартизированного наблюдения, карт симптомов. Применительно к подростковому возрасту известны, например, схема наблюдения за взаимоотношениями учителя и учеников на уроке Н. Фландерса и карта Д. Стотта, направленная на выявление нарушений в поведении и развитии и основывающаяся на обобщении данных неструктурированных наблюдений педагогов и родителей.

Основные сложности в применении метода наблюдения связаны с двумя основными факторами. Во-первых, со сложностью и многозначностью манифестируемых форм поведения, деятельности, когда, с одной стороны, одна и та же форма может выражать совершенно разные мотивы, отношения, а с другой - одна и та же психологическая характеристика может проявляться в поведении и деятельности совершенно по-разному. Влияние этого фактора возрастает по мере взросления ребенка, и к среднему подростковому возрасту достигает значений, близких к характеристикам зрелого человека. Это существенно усиливает значение второго фактора, обозначаемого как «фактор наблюдателя». Известно, что результативность метода наблюдения во многом зависит от квалификации наблюдателя, от того, насколько он умеет отделять фиксируемое при наблюдении поведение от его интерпретации, преодолевать социально-психологические феномены восприятия, такие, например, как «эффект ореола», насколько может осуществлять относительно длительное наблюдение, не утомляясь и не отвлекаясь, и т.д. Поэтому наблюдение, несмотря на его видимую простоту, требует очень высокого уровня квалификации, что достигается специальной тренировкой. Кроме того, рекомендуется для повышения достоверности привлекать к наблюдению нескольких специально обученных профессионалов.

Метод свободных описаний широко применяется при изучении личности девиантного подростка. Используются как свободные описания (без плана, только с общим указанием темы), так и описания разной степени структурированности, а также управляемые. Наиболее распространенный вариант метода - сочинение на определенную тему. Такой способ получения данных часто используется при изучении особенностей Я-концепции («Что я знаю о себе», «Я глазами других людей»), особенностей общения («Мой друг», «Что я считаю важным в дружбе») и других сторон личности и деятельности подростков. Один из наиболее известных методов в этом плане - методика «Кто Я?» М.Куна и Д.Мак-Партленда в ее современных модификациях. Очевидным недостатком метода описаний является то, что полученный с его помощью материал довольно плохо поддается формализации и направлен, прежде всего, на выявление индивидуальных особенностей. Любое сопоставление с общевозрастными или половозрастными характеристиками является проблематичным.

Проективные методы широко используются в психодиагностике девиантного поведения личности. Наиболее известными являются, конечно, Тематический апперцептивный тест (ТАТ) и тест Роршаха. Среди более узко направленных методов, предназначенных именно для подросткового возраста, следует, в первую очередь, назвать многочисленные варианты методов неоконченных предложений фрустрационный тест С.Розенцвейга (для младших подростков может применяться детский вариант, для старших - взрослый), тест школьных ситуаций, тест мотивации достижений Х. Хекхаузена, тест Люшера и др.

Достоинством применения проективных методов является возможность выявления неосознаваемых, глубинных характеристик личности, мотивационных тенденций. Такие тесты в значительной степени защищены от намеренных искажений под влиянием фактора социальной желательности. Вместе с тем использование этих методов для работы с подростками затруднено в силу ряда обстоятельств. Применение классических проективных методов возможно только после целенаправленного обучения и получения психологом соответствующего сертификата, что не предусмотрено программой основной подготовки психологов в университетах и педагогических вузах. Кроме того, их применение требует значительных временных затрат на проведение и обработку. Значительные трудности в применении методов неоконченных предложений связаны с их значительным объемом и трудностью кодификации ответов. Вместе с тем исследования свидетельствуют, что при достаточной формализации ответов указанный метод может использоваться для работы с подростками.

Креативные методы. Эта группа методов примыкает к проективным. К ней относятся прежде всего рисуночные методы («Автопортрет», «Рисунок несуществующего животного», «Человек под дождем», «Человек на мосту» и т.п.). Известно, что рисунок — «королевский путь к познанию и развитию психики ребенка». Рисуночные методы широко используются для диагностики в дошкольном и младшем школьном возрастах. Применение этих методов в подростковом и раннем юношеском возрастах, как правило, оказывается неэффективным, в первую очередь, в связи с повышенной критичностью подростков к своему творчеству. Поэтому многие подростки просто отказываются выполнять рисуночные методики. Еще Л.С. Выготский говорил о «кризисе рисунка» в этот период. О том же свидетельствуют данные специалистов по детскому рисунку.

Метод прямого оценивания (прямого шкалирования). К этому способу получения данных относятся многочисленные методы графических шкал (в частности, знаменитая шкала Дембо - Рубинштейн), рейтинговые методы и т.д. Достоинством этих методов является относительная простота проведения, малые временные затраты, возможность многократного использования с одним и тем же испытуемым и т.п. Основным недостатком техник, основанных на этом способе получения данных, является получение лишь той информации, которую человек хочет о себе представить. С их помощью трудно проникнуть в сложные явления психологической жизни, вскрыть действие глубинных

психологических механизмов. Кроме того, эти методы чрезвычайно подвержены влиянию фактора социальной желательности. Вместе с тем методы прямого оценивания широко применяются в различных областях психологической практики, поскольку изначально предполагают совместную работу психолога и респондента, их партнерство. Психолог в данном случае работает на том уровне, куда его «допускает» респондент. Это обстоятельство оказывается принципиальным для работы с подростками, которые достаточно настороженно могут относиться к стремлению постороннего человека - в данном случае психолога - проникнуть в их внутренний мир. Но с другой стороны, подростки в высшей степени заинтересованы в обсуждении волнующих их тем, что обеспечивает достаточные диагностические возможности данных методов.

Метод опросников. Достаточную надежность в подростковом и раннем юношеском возрастах показывает и метод опросников. К этому способу получения данных относятся как непосредственно личностные опросники, классическими из которых являются тест Кеттелла (применительно к интересующему нас периоду - подростковый и юношеский варианты) и Миннесотский многоаспектный личностный опросник (MMPI) (подростковый вариант), метод полярных профилей, в том числе многочисленные варианты семантического дифференциала (см., например, методику «Личностный дифференциал» Е.Бажина, А.Эткинда). Несомненным авторитетом в диагностике склонности к девиантному поведению обладает «Патохарактерологический диагностический опросник» А.Е.Личко. В результате ее прохождения выявляются акцентуации личности, психопатии и индивидуальные склонности к тем или иным девиациям, выраженность реакции эмансипации, мужественность-женственность, органические поражения психики.

В процессе применения опросников значимой оказывается возможность непосредственно рассказать о себе, сочетающаяся с представлением о защищенности своего внутреннего мира. Вместе с тем контрольные шкалы, включенные во многие опросники, позволяют контролировать искажения ответов под влиянием факторов социальной желательности, неискренности и др.

Классические опросники (Кеттелла, MMPI и др.) очень объемны и требует значительных временных затрат. Кроме того, эти опросники направлены преимущественно на анализ индивидуальных характеристик, не содержат представления о социально-психологическом возрастном нормативе. Если говорить о подростковом периоде развития, то в них отсутствуют значимые для этого периода характеристики (Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан). Использование психодиагностического инструментария, излагаемого в следующем параграфе настоящего пособия, позволит на раннем этапе выявить склонности у подростков и юношей к девиантному поведению, а также уточнить психологические характеристики у данного контингента для оптимизации проведения с ними коррекционно-профилактических

мероприятий в целях улучшения социально-психологической адаптации указанного контингента.

2.3. Методики ранней диагностики склонности к девиантному поведению

2.3.1. Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н.Орел)

Предлагаемая методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) является стандартизированным тест-опросником, предназначенным для измерения готовности (склонности) подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения. Опросник представляет собой набор специализированных психодиагностических шкал, направленных на измерение готовности (склонности) к реализации отдельных форм отклоняющегося поведения. Методика предполагает учет и коррекцию установки на социально желательные ответы испытуемых.

Шкалы опросника делятся на содержательные и служебную. Содержательные шкалы направлены на измерение психологического содержания комплекса связанных между собой форм девиантного поведения, то есть социальных и личностных установок, стоящих за этими поведенческими проявлениями.

Служебная шкала предназначена для измерения предрасположенности испытуемого давать о себе социально-одобряемую информацию, оценки достоверности результатов опросника в целом, а также для коррекции результатов по содержательным шкалам в зависимости от выраженности установки испытуемого на социально-желательные ответы.

Необходимо также учитывать, что содержание и структура делинквентного поведения у юношей и девушек существенно отличаются и соответственно различаются пункты, входящие в шкалу делинквентности для женского и мужского видов методики.

Инструкция: Перед вами имеется ряд утверждений. Они касаются некоторых сторон вашей жизни, вашего характера, привычек. Прочтите первое утверждение и решите, верно ли данное утверждение по отношению к вам.

- Если верно, то на бланке ответов рядом с номером, соответствующим утверждению, в квадратике поставьте цифру «1».
- Если оно неверно, то поставьте цифру «0».
- Если вы затрудняетесь ответить, то постарайтесь выбрать вариант ответа, который все-таки больше соответствует вашему мнению.

Затем таким же образом отвечайте на все пункты опросника. Если ошибетесь, то зачеркните ошибочный ответ и поставьте тот, который считаете нужным. Помните, что вы высказываете собственное мнение о себе в настоящий момент. Здесь не может быть «плохих» или «хороших», «правильных» или «неправильных» ответов. Очень долго не обдумывайте ответы, важна ваша первая реакция на содержание утверждений. Отнеситесь к

работе внимательно и серьезно. Небрежность, а также стремление «улучшить» или «ухудшить» ответы приводят к недостоверным результатам. В случае затруднений еще раз прочитайте эту инструкцию или обратитесь к тому, кто проводит тестирование.

Тестовый материал

Мужской вариант

1. Я предпочитаю одежду неярких, приглушенных тонов.
2. Бывает, что я откладываю на завтра то, что должен сделать сегодня.
3. Я охотно записался бы добровольцем для участия в каких-либо боевых действиях.
4. Бывает, что иногда я ссорюсь с родителями.
5. Тот, кто в детстве не дрался, вырастает «маменькиным сынком» и ничего не может добиться в жизни.
6. Я бы взялся за опасную для жизни работу, если бы за нее хорошо платили.
7. Иногда я ощущаю такое сильное беспокойство, что просто не могу усидеть на месте.
8. Иногда бывает, что я немного хвастаюсь.
9. Если бы мне пришлось стать военным, тоя хотел бы быть летчиком-истребителем.
10. Я ценю в людях осторожность и осмотрительность.
11. Только слабые и трусливые люди выполняют все правила и законы.
12. Я предпочел бы работу, связанную с переменами и путешествиями.
13. Я всегда говорю только правду.
14. Если человек в меру и без вредных последствий употребляет возбуждающие и влияющие на психику вещества - это вполне нормально.
15. Даже если я злюсь, то стараюсь не прибегать к ругательствам.
16. Я думаю, что мне бы понравилось охотиться на львов.
17. Если меня обидели, то я обязательно должен отмстить.
18. Человек должен иметь право выпивать столько, сколько он хочет.
19. Если мой приятель опаздывает к назначенному времени, то я обычно сохраняю спокойствие.
20. Мне обычно затрудняет работу требование сделать ее к определенному сроку.
21. Иногда я перехожу улицу там, где мне удобно, а не там, где положено.
22. Некоторые правила и запреты можно отбросить, если испытываешь сильное сексуальное (половое) влечение.
23. Я иногда не слушаюсь родителей.
24. Если при покупке автомобиля мне придется выбирать между скоростью и безопасностью, то я выберу безопасность.
25. Я думаю, что мне понравилось бы заниматься боксом.
26. Если бы я мог свободно выбирать профессию, то стал бы дегустатором вин.
27. Я часто испытываю потребность в острых ощущениях.
28. Иногда мне так и хочется сделать себе больно.

29. Мое отношение к жизни хорошо описывает пословица: «Семь раз отмерь, один раз отрежь».

30. Я всегда покупаю билеты в общественном транспорте.

31. Среди моих знакомых есть люди, которые пробовали одурманивающие токсические вещества.

32. Я всегда выполняю обещания, даже если мне это невыгодно.

33. Бывает, что мне так и хочется выругаться.

34. Правы люди, которые в жизни следуют пословиц: «Если нельзя, но очень хочется, то можно».

35. Бывало, что я случайно попадал в драку после употребления спиртных напитков.

36. Мне редко удается заставить себя продолжать работу после ряда обидных неудач.

37. Если бы в наше время проводились бы бои гладиаторов, то бы обязательно в них поучаствовал.

38. Бывает, что иногда я говорю неправду.

39. Терпеть боль назло всем бывает даже приятно.

40. Я лучше соглашусь с человеком, чем стану спорить.

41. Если бы я родился в давние времена, то стал бы благородным разбойником.

42. Если нет другого выхода, то спор можно разрешить и дракой.

43. Бывали случаи, когда мои родители, другие взрослые высказывали беспокойство по поводу того, что я немного выпил.

44. Одежда должна с первого взгляда выделять человека среди других в толпе.

45. Если в кинофильме нет ни одной приличной драки - это плохое кино.

46. Когда люди стремятся к новым необычным ощущениям и переживаниям - это нормально.

47. Иногда я скучаю на уроках.

48.Если меня кто-то случайно задел в толпе, то я обязательно потребую от него извинений.

49. Если человек раздражает меня, то готов высказать ему все, что я о нем думаю.

50. Во время путешествий и поездок я люблю отклоняться от обычных маршрутов.

51. Мне бы понравилась профессия дрессировщика хищных зверей.

52. Если уж ты сел за руль мотоцикла, то стоит ехать только очень быстро.

53. Когда я читаю детектив, то мне часто хочется, чтобы преступник ушел от преследования.

54. Иногда я просто не могу удержаться от смеха, когда слышу неприличную шутку.

55. Я стараюсь избегать в разговоре выражений, которые могут смутить окружающих.

56. Я часто огорчаюсь из-за мелочей.

57. Когда мне возражают, я часто взрываюсь и отвечаю резко.

58. Мне больше нравится читать о приключениях, чем о любовных историях.

59. Чтобы получить удовольствие, стоит нарушить некоторые правила и запреты.

60. Мне нравится бывать в компаниях, где в меру выпивают и веселятся.

61. Меня раздражает, когда девушки курят.

62. Мне нравится состояние, которое наступает, когда в меру и в хорошей компании выпьешь.

63. Бывало, что у меня возникало желание выпить, хотя я понимал, что сейчас не время и не место.

64. Сигарета в трудную минуту меня успокаивает.

65.Мне легко заставить других людей бояться меня, и иногда ради забавы я это делаю.

66.Я смог бы своей рукой казнить преступника, справедливо приговоренного к высшей мере наказания.

67. Удовольствие - это главное, к чему стоит стремиться в жизни.

68. Я хотел бы поучаствовать в автомобильных гонках.

69. Когда у меня плохое настроение, ко мне лучше не подходить.

70. Иногда у меня бывает такое настроение, что я готов первым начать драку.

71. Я могу вспомнить случаи, кода я был таким злым, что хватал первую попавшуюся под руку вещь и ломал ее.

72. Я всегда требую, чтобы окружающие уважали мои права.

73. Мне понравилось бы прыгать с парашютом.

74. Вредное воздействие на человека алкоголя и табака сильно преувеличивают.

75. Я редко даю сдачи, даже если кто-то ударит меня.

76. Я не получаю удовольствия от ощущения риска.

77. Когда человек в пылу спора прибегает к «сильным» выражениям - это нормально.

78. Я часто не могу сдержать свои чувства.

79. Бывало, что я опаздывал на уроки.

80. Мне нравятся компании, где все подшучивают друг над другом.

81. Секс должен занимать в жизни молодежи одно из главных мест.

82. Часто я не могу удержаться от спора, если кто-то не согласен со мной.

83. Иногда случалось, что я не выполнял домашнее задание.

84. Я часто совершаю поступки под влиянием минутного настроения.

85. Мне кажется, что я не способен ударить человека.

86. Люди справедливо возмущаются, когда узнают, что преступник остался безнаказанным.

87. Бывает, что мне приходится скрывать от взрослых некоторые свои поступки.

88. Наивные простаки сами заслуживают того, чтобы их обманывали.

89. Иногда я бываю так раздражен, что стучу по столу кулаком.

90. Только неожиданные обстоятельства и чувство опасности позволяют мне по-настоящему проявить себя.

91. Я бы попробовал какое-нибудь одурманивающее вещество, если бы твердо знал, что это не повредит моему здоровью и не повлечет наказания.

92. Когда я стою на мосту, то меня иногда так и тянет прыгнуть вниз.

93. Всякая грязь меня пугает или вызывает сильное отвращение.

94. Когда я злюсь, то мне хочется кого-нибудь ударить.

95. Я считаю, что люди должны полностью отказаться употребления спиртных напитков.

96. Я бы мог на спор влезть на высокую фабричную трубу.

97. Временами я не могу справиться с желанием причинить боль другим людям.

98. Я мог бы после небольших предварительных объяснений управлять вертолетом.

Женский вариант

1. Я стремлюсь в одежде следовать самой современной моде или даже опережать ее.

2. Бывает, что я откладываю на завтра то, что должна сделать сегодня.

3. Если бы была такая возможность, то я бы с удовольствием пошла служить в армию.

4. Бывает, что иногда я ссорюсь с родителями.

5. Чтобы добиться своего, девушка иногда может и подраться.

6. Я бы взялась за опасную для здоровья работу, если бы за нее хорошо платили.

7. Иногда я ощущаю такое сильное беспокойство, что просто не могу усидеть на месте.

8. Я иногда люблю немного посплетничать.

9. Мне нравятся профессии, связанные с риском для жизни.

10. Мне нравится, когда моя одежда и внешний вид раздражают людей старшего поколения.

11. Только глупые и трусливые люди выполняют все правила и законы.

12. Я предпочла бы работу, связанную с переменами и путешествиями, даже если она опасна для жизни.

13. Я всегда говорю только правду.

14. Если человек в меру и без вредных последствий употребляет возбуждающие и влияющие на психику вещества – это нормально.

15. Даже если я злюсь, то стараюсь никого не ругать.

16. Я с удовольствием смотрю боевики.

17. Если меня обидели, то я обязательно должна отомстить.

18. Человек должен иметь право выпивать, сколько он хочет и где он хочет.

19. Если моя подруга опаздывает к назначенному времени, то я обычно сохраняю спокойствие.

20. Мне часто бывает трудно сделать роботу к точно определенному сроку.

21. Иногда я перехожу улицу там, где мне удобно, а не там, где положено.

22. Некоторые правила и запреты можно отбросить, если чего-нибудь сильно хочешь.

23. Бывало, что я не слушалась родителей.

24. В автомобиле я больше ценю безопасность, чем скорость.

25. Я думаю, что мне понравилось бы заниматься каратэ или похожим видом спорта.

26. Мне бы понравилась работа официантки в ресторане.

27. Я часто испытываю потребность в острых ощущениях.

28. Иногда мне так и хочется сделать себе больно.

29. Моё отношении к жизни хорошо описывает пословица: «Семь раз отмерь, один раз отрежь».

30. Я всегда плачу за проезд в общественном транспорте.

31. Среди моих знакомых есть люди, которые пробовали одурманивающие токсические вещества.

32. Я всегда выполняю обещания, даже если мне это не выгодно.

33. Бывает, что мне так и хочется выругаться.

34. Правы люди, которые в жизни следуют пословице: «Если нельзя, но очень хочется, то можно».

35. Бывало, что я случайно попадала в неприятную историю после употребления спиртных напитков.

36. Я часто не могу заставить себя продолжать какое-либо занятие после обидной неудачи.

37. Многие запреты в области секса старомодны и их можно отбросить.

38. Бывает, что иногда я говорю неправду.

39. Терпеть боль назло всем бывает даже приятно.

40. Я лучше соглашусь с человеком, чем стану спорить.

41. Если бы я родилась в древние времена, то стала бы благородной разбойницей.

42. Добиваться победы в споре нужно любой ценой.

43. Бывали случаи, когда мои родители, другие взрослые высказывали беспокойство по поводу того, что я немного выпила.

44. Одежда должна с первого взгляда выделять человека среди других в толпе.

45. Если в фильме нет ни одной приличной драки – это плохое кино.

46. Когда люди стремятся к новым необычным ощущениям и переживаниям – это нормально.

47. Бывает я скучаю на уроках.

48. Если меня кто-то случайно задел в толпе, то я обязательно потребую от него извинений.

49. Если человек раздражает меня, то я готова высказать ему все, что о нем думаю.

50. Во время путешествий и поездок я люблю отклонятся от обычных маршрутов.

51. Мне бы понравилась профессия дрессировщицы хищных зверей.

52. Мне нравится ощущать скорость при быстрой езде на автомобиле и мотоцикле.

53. Когда я читаю детектив, то мне часто хочется, чтобы преступник ушел от преследования.

54. Бывает, что я с интересом слушаю неприличный, но смешной анекдот.

55. Мне нравится иногда смущать и ставить в неловкое положение окружающих.

56. Я часто огорчаюсь из-за мелочей.

57. Когда мне возражают, я часто взрываюсь и отвечаю резко.

58. Мне больше нравится читать о кровавых преступлениях или о катастрофах.

59. Чтобы получить удовольствие, стоит нарушить некоторые правила и запреты.

60. Мне нравится бывать в компаниях, где в меру выпивают и веселятся.

61. Я считаю вполне нормальным, если девушка курит.

62. Мне нравится состояние, которые наступает, когда в меру и в хорошей компании выпьешь.

63. Бывало, что у меня возникало желание выпить, хотя я понимала, что сейчас не время и не место.

64. Сигарета в трудную минуту меня успокаивает.

65. Некоторые люди побаиваются меня.

66. Я бы хотела присутствовать при казни преступника, справедливо приговоренного к высшей мере наказания.

67. Удовольствие – это главное, к чему стоит стремиться в жизни.

68. Если бы могла, то с удовольствием поучаствовала бы в автомобильных гонках.

69. Когда у меня плохое настроение, ко мне лучше не подходить.

70. Иногда у меня бывает такое настроение, что я готова первым начать драку.

71. Я могу вспомнить случаи, когда я настолько разозлилась, что хватала первую попавшуюся под руку вещь и ломала ее.

72. Я всегда требую, чтобы окружающие уважали мои права.

73. Мне бы хотелось из любопытства прыгнуть с парашютом.

74. Вредное воздействие алкоголя и табака на человека сильно преувеличивают.

75. Счастливы те, кто умирают молодыми.

76. Я получаю удовольствие, когда немного рискую.

77. Когда человек в пылу спора прибегает к ругательствам – это допустимо.

78. Я часто не могу сдержать свои чувства.

79. Бывало, что я опаздывала на уроки.

80. Мне нравятся компании, где все подшучивают друг над другом.

81. Секс должен занимать в жизни молодежи одно из главных мест.

82. Часто я не могу удержаться от спора, если кто-то не согласен со мной.

83. Иногда случалось, что я не выполняла школьное домашнее задание.

84. Я часто совершаю поступки под влиянием минутного настроения.

85. Бывают случаи, когда я могу ударить человека.

86. Люди справедливо возмущаются, когда узнают, что преступник остался безнаказанным.

87. Бывает, что мне приходится скрывать от взрослых некоторые свои поступки.

88. Наивные простаки сами заслуживаю того, чтобы их обманывали.

89. Иногда я бываю так раздражена, что громко кричу.

90. Только неожиданные обстоятельства и чувство опасности позволяют мне по-настоящему проявить себя.

91. Я бы попробовала какое-нибудь одурманивающее вещество, если бы твердо знала, что это не повредит моему здоровью и не повлечет наказания.

92. Когда я стою на мосту, то меня иногда так и тянет прыгнуть вниз.

93. Всякая грязь меня пугает или вызывает сильное отвращение.

94. Когда я злюсь, то мне хочется громко обругать виновника моих неприятностей.

95. Я считаю, что люди должны отказаться от всякого употребления спиртных напитков.

96. Я бы с удовольствием покатилась бы на горных лыжах с крутого склона.

97. Иногда, если кто-то причиняет мне боль, то это бывает даже приятно.

98. Я бы с удовольствием занималась в бассейне прыжками с вышки.

99. Мне иногда не хочется жить.

100. Чтобы добиться успеха в жизни, девушка должна быть сильной и уметь постоять за себя.

101. По-настоящему уважают только тех людей, кто вызывает у окружающих страх.

102. Я люблю смотреть выступления боксеров.

103. Я могу ударить человека, если решу, что он серьезно оскорбил меня.

104. Я считаю, что уступить в споре – это значит показать свою слабость.

105. Мне нравится готовить, заниматься домашним хозяйством.

106. Если бы я могла прожить жизнь заново, то я бы хотела стать мужчиной, а не женщиной.

107. В детстве мне хотелось стать актрисой или певицей.

108. В детстве я была всегда равнодушна к игре в куклы.

Бланк ответов. Мужской вариант

Ф.И.О										Дата заполнения									
Класс										Возраст (полное количество лет)									
Обозначение ответов: «верно» - 1, «не верно» - 0																			
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		76		77		78		79		80	

81		82		83		84		85		86		87		88		89		90	
91		92		93		94		95		96		97		98					

Бланк ответов. Женский вариант

Ф.И.О										Дата заполнения									
Класс										Возраст (полное количество лет)									
Обозначение ответов: «верно» - 1, «не верно» - 0																			
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		76		77		78		79		80	
81		82		83		84		85		86		87		88		89		90	
91		92		93		94		95		96		97		98		99		100	
101		102		103		104		105		106		107		108					

«Ключи» для подсчета первичных «сырых» баллов

Мужской вариант

1. Шкала установки на социально желательные ответы	«Да» - 13, 30, 32. «Нет» - 2, 4, 6, 21, 23, 33, 38, 47, 54, 79, 83, 97.
2. Шкала склонности к преодолению норм и правил	«Да» - 11, 22, 34, 41, 44, 50, 53, 55, 59, 80, 86, 91. «Нет» - 1, 10, 55, 61, 66, 93.
3. Шкала склонности к аддиктивному поведению	«Да» — 14, 18, 22, 26, 27, 31, 34, 35, 43, 46, 59, 60, 62, 63, 64, 67,74, 61, 91. «Нет» —95
4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	«Да» — 3, 6, 9, 12, 16, 27, 28, 37, 39, 51, 52, 58, 68, 73, 90, 91, 92, 96, 98. «Нет» - 24, 76.
5. Шкала склонности к агрессии и насилию	«Да» — 3, 5, 16, 17,25, 37,42, 45, 48, 49, 51, 65, 66, 70, 71, 72, 77, 82, 89, 94, 97. «Нет» - 15, 40, 75, 85.
6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций	«Да» - 7, 19, 20, 29, 36, 49, 56, 57, 69, 70, 71, 78, 84, 89, 94. «Нет» — 29.
7. Шкала склонности к делинквентному поведению	«Да» — 18, 26, 31, 34, 35, 42, 43, 44, 48, 52, 62, 63, 64, 67, 74, 91, 94. «Нет» —55, 61,86.

Женский вариант

1. Шкала установки на социально-желательные ответы	«Да» - 13, 30, 32. «Нет» - 2, 4, 8, 21, 33, 38, 54, 79, 83, 87.
2. Шкала склонности	«Да» — 1, 11, 22,34, 37, 41, 44, 50, 53, 55, 59, 61, 80,

к преодолению норм и правил	88, 91. «Нет» 10, 86, 93.
3. Шкала склонности к аддиктивному поведению	«Да» — 14,18, 22, 26, 27, 31, 34, 35,43, 59,60, 62,63, 64, 67, 74,81,91. «Нет» — 95.
4. Шкала склонности к самоповреждающему я саморазрушающему поведению	«Да» — 3, 6, 9, 12, 27, 28, 39, 51, 52, 58, 68, 73, 75, 76, 90, 91, 92, 96, 97, 98, 99. «Нет» - 24.
5. Шкала склонности к агрессии и насилию	«Да» — 3, 5, 16, 17, 25, 42, 45, 48, 49, 51, 65, 66, 71, 77, 82, 85, 89, 94, 101, 102, 103, 104. «Нет»-15,40.
6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций	«Да» — 7. 19, 20, 36,49, 56, 57, 69, 70, 71, 78, 84, 89, 94. «Нет» - 29.
7. Шкала склонности к делинквентному поведению	«Да» — 1, 3,7,11,25, 28, 31, 35,43,48, 53, 58, 61,63,64,66,79,98,99, 102. «Нет» - 93.
8. Шкала принятия женской социальной роли	«Да» — 93, 95, 105, 107, 108. «Нет» - 3, 5, 9, 16, 18, 25, 41, 45, 51, 58, 61, 68, 73, 85, 96, 106.

Примечание. Пункты 23, 46, 47, 72, 100 являются маскировочными и содержательно не интерпретируются. Некоторые пункты опросника входят одновременно в несколько шкал.

Таблица округленных значений коэффициентов коррекции

Мужской вариант							Женский вариант				
«Сырые» баллы по шкале № 1	Коэффициенты коррекции						«Сырые» баллы по шкале № 1	Коэффициенты коррекции			
	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7		0,2	0,3	0,4	0,5
1	0	0		1			0	0	0	0	0
2	0	1		1			1	0	0	0	1
3	1	1		2			2	0	1	1	1
4	1	1		2			3	1	1	1	2
5	1	2		3			4	1	1	2	2
6	1	2		3			5	1	2	2	3
7	1	2	3	4	4	5	6	1	2	2	3
8	2	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4
9	2	3	4	5	5	6	8	2	2	3	4
10	2	3	4	5	6	7	9	0	3	4	5
11	2	3	4	6	7	8	10	2	3	4	5
							11	2	3	4	6
							12	2	4	5	6

Таблицы норм

	Мужской вариант (n=375)	Женский вариант (n=374)
«Сыры	Т-баллы	Т-баллы

е»	Шкалы							Шкалы							
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	8
0	35		26				30	36		30	27				
1	44	27	28	24	24	26	32	44	27	32	29	28	24		
2	50	31	30	26	27	30	34	50	30	34	32	30	29	30	
3	55	34	33	29	29	33	37	54	33	36	34	32	33	32	28
4	58	37	35	32	31	37	39	55	36	38	36	34	36	35	30
5	62	40	37	35	34	40	41	62	39	40	38	36	37	37	33
6	65	43	39	37	36	44	43	65	42	43	41	38	41	40	36
7	67	46	42	40	39	48	46	67	45	45	43	40	43	43	39
8	70	50	44	43	41	51	48	70	48	47	45	42	46	45	42
9	74	53	46	45	43	55	50	72	51	49	47	44	48	48	44
10	85	56	48	48	46	58	53	74	54	51	50	47	51	50	47
11	89	59	50	51	48	62	55	75	57	53	52	49	55	53	50
12		63	53	54	51	65	57	78	60	55	54	51	58	55	53
13		66	55	56	53	69	59		63	57	57	53	62	58	56
14		69	57	59	55	73	62		66	60	59	55	67	60	58
15		72	59	62	58	77	64		69	62	61	57	73	63	61
16		75	62	64	60	81	66		72	64	63	59	77	65	64
17		78	64	67	62	85	68		75	66	66	61	81	68	67
18		81	66	70	65		71		78	68	70	64	85	70	70
19		84	68	72	67		73		81	70	73	66	89	73	72
20		87	70	75	70		75		84	72	75	68	93	76	75
21		90	72	78	72		77		87	74	76	70	97	78	
22			74	81	74		79			77	77	72		81	
23			76	84	77		81			79		74		83	
24			78	87	79		83			81		76		85	
25			80	90	81		85					78		86	
26			82		83		87					80			
27			84		85							82			
28					87							84			
29					89										

Описание шкал и их интерпретация

Тестовые показатели в диапазоне 50-59 баллов следует понимать, как «норму»; 60-69 баллов как повышенные значения, и только выше 70 как «отклонение». Ниже приводится интерпретация шкал так, как она описана автором.

1. Шкала установки на социальную желательность (служебная шкала).

Данная шкала предназначена для измерения готовности испытуемого представлять себя в наиболее благоприятном свете с точки зрения социальной желательности.

Показатели от 50 до 60 Т-баллов свидетельствует об умеренной тенденции давать при заполнении опросника социально-желательные ответ.

Показатели свыше 60 баллов свидетельствуют о тенденции испытуемого демонстрировать строгое соблюдение даже малозначительных социальных норм, умышленном стремлении показать себя в лучшем свете, о настороженности по отношению к ситуации обследования.

Результаты, 70-89 баллов говорят о высокой настороженности испытуемого по отношению к психодиагностической ситуации и о сомнительной достоверности результатов по основным шкалам. О

восприятии ситуации как экспертной одновременно с умеренно высокими показателями по шкале № 1 также свидетельствует их резкое понижение по основным диагностическим шкалам и повышение по шкале женской социальной роли.

Показатели ниже 50 Т-баллов говорят о том, что испытуемый не склонен скрывать собственные нормы и ценности, корректировать свои ответы в направлении социальной желательности. Отмечено также, что младшие подростки (14 лет и младше) не способны длительное время следовать установке на социально-желательные ответы.

Одновременно высокие показатели по служебной шкале и по основным шкалам (кроме шкалы 8) свидетельствуют либо о сомнительной достоверности результатов, либо о диссоциации в сознании испытуемого известных ему и реальных норм поведения.

2. Шкала склонности к преодолению норм и правил.

Шкала предназначена для измерения предрасположенности испытуемого к преодолению каких-либо норм и правил, склонности к отрицанию общепринятых ценностей, образцов поведения.

Результаты, лежащие в диапазоне 50-60 Т-баллов, свидетельствуют о выраженности вышеуказанных тенденций, о конформистских установках испытуемого, о его склонности противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, о тенденции «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть. Показатели, находящиеся в диапазоне 60-70 Т-баллов, свидетельствуют о чрезвычайной выраженности нонконформистских тенденций, проявлении негативизма и заставляют сомневаться в достоверности результатов тестирования по данной шкале.

Результаты ниже 50 Т-баллов свидетельствуют о конформных установках испытуемого, склонности следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения. В некоторых случаях при условии сочетания с достаточно высоким интеллектуальным уровнем испытуемого и тенденции скрывать свои реальные нормы и ценности такие оценки могут отражать фальсификацию результатов.

3. Шкала склонности к аддиктивному поведению.

Данная шкала предназначена для измерения готовности реализовать аддиктивное поведение. Результаты в диапазоне 50-70 Т-баллов по данной шкале свидетельствуют о предрасположенности испытуемого к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, о склонностях к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. Кроме того, эти результаты свидетельствуют об ориентации на

чувственную сторону жизни, о наличии «сенсорной жажды», о гедонистически ориентированных нормах и ценностях.

Показатели свыше 70 Т-баллов свидетельствует о сомнительности результатов либо о наличии выраженной психологической потребности в аддиктивных состояниях, что необходимо выяснять, используя дополнительные психодиагностические средства.

Показатели ниже 50 Т-баллов свидетельствуют либо о низком уровне выраженности вышеперечисленных тенденций, либо о хорошем социальном контроле поведенческих реакций.

4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению.

Данная шкала предназначена для измерения готовности реализовать различные формы аутоагрессивного поведения. Объект измерения очевидно частично пересекается с психологическими свойствами, измеряемыми шкалой № 3.

Результаты, находящиеся в диапазоне 50-70 Т-баллов по шкале №4 свидетельствуют о низкой ценности собственной жизни, склонности к риску, выраженной потребности в острых ощущениях, о садо-мазохистских тенденциях. Результаты свыше 70 Т-баллов свидетельствуют о сомнительной достоверности результатов.

Показатели ниже 50 Т-баллов по данной шкале свидетельствуют об отсутствии готовности к реализации саморазрушающего поведения, об отсутствии тенденции к соматизации тревоги, отсутствии склонности к реализации комплексов вины в поведенческих реакциях.

5. Шкала склонности к агрессии и насилию.

Данная шкала предназначена для измерения готовности испытуемого к реализации агрессивных тенденций в поведении. Показатели, лежащие в диапазоне 50-60 Т-баллов, свидетельствуют о наличии агрессивных тенденций у испытуемого. Показатели, находящиеся в диапазоне 60-70 Т-баллов, свидетельствуют об агрессивной направленности личности во взаимоотношениях с другими людьми, о склонности решать проблемы посредством насилия, о тенденции использовать унижение партнера по общению как средство стабилизации самооценки, о наличии садистических тенденций.

Показатели свыше 70 Т-баллов говорят о сомнительной достоверности результатов. Показатели, лежащие ниже 50 Т-баллов, свидетельствуют о невыраженности агрессивных тенденций, о неприемлемости насилия как средства решения проблем, нетипичности агрессии как способа выхода из фрустрирующей ситуации. Низкие показатели по данной шкале в сочетании с высокими показателями по шкале социальной желательности свидетельствуют о высоком уровне социального контроля поведенческих реакций.

6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций.

Данная шкала предназначена для измерения склонности испытуемого контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций (Внимание! Эта шкала имеет обратный характер). Показатели, лежащие в

пределах 60-70 Т-баллов, свидетельствует о слабости волевого контроля эмоциональной сферы, о нежелании или неспособности контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Кроме того, это свидетельствует о склонности реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении, без задержки, о несформированности волевого контроля своих потребностей и чувственных влечений. Показатели ниже 50 Т-баллов по данной шкале свидетельствуют о невыраженности этих тенденций, о жестком самоконтроле любых поведенческих эмоциональных реакций, чувственных влечений.

7. Шкала склонности к делинквентному поведению.

Название шкалы носит условный характер, так как шкала сформирована из утверждений, дифференцирующих «обычных» подростков и лиц с зафиксированными правонарушениями, вступавших в конфликт с общепринятым образом жизни и правовыми нормами.

На наш взгляд, данная шкала измеряет готовность (предрасположенность) подростков к реализации делинквентного поведения. Выражаясь метафорически, шкалы выявляют «делинквентный потенциал», который лишь при определенных обстоятельствах может реализоваться в жизни подростка.

Результаты, находящиеся в диапазоне 50-60 Т-баллов, свидетельствуют о наличии делинквентных тенденций у испытуемого и о низком уровне социального контроля. Результаты выше 60 Т-баллов свидетельствуют о высокой готовности к реализации делинквентного поведения.

Результаты ниже 50 Т-баллов говорят о невыраженности указанных тенденций, что в сочетании с высокими показателями по шкале социальной желательности может свидетельствовать о высоком уровне социального контроля.

2.3.2. Методика первичной диагностики и выявления детей «группы риска» (М.И. Рожков, М.А. Ковальчук)

Инструкция: Вам предлагается ряд вопросов, касающихся различных сторон вашей жизни. Если честно и обдуманно ответите на каждый вопрос, то у вас будет возможность лучше узнать самого себя.

Здесь нет правильных и неправильных ответов. Отвечайте на каждый вопрос следующим образом: если согласны, ответьте «+», если не согласны - ответьте «-». Если вы не живете вместе с родителями, то отвечайте на вопросы о семье, имея в виду людей, с которыми живете. Работайте как можно быстрее, долго не раздумывайте.

Тестовый материал

1. Считаешь ли ты, что людям можно доверять?
2. Легко ли ты заводишь друзей?
3. Бывает ли так, что твои родители возражают против друзей, с которыми ты встречаешься?
4. Часто ли ты нервничаешь?

5. Являешься ли ты обычно в центре внимания в компании сверстников?

6. Ты не любишь, когда тебя критикуют?

7. Раздражаешься ли ты иногда настолько, что начинаешь кидаться предметами?

8. Часто ли у тебя возникает чувство, что тебя не понимают?

9. Кажется ли тебе иногда, что за твоей спиной люди говорят о тебе плохо?

10. Много ли у тебя близких друзей?

11. Стесняешься ли ты обращаться к людям за помощью?

12. Нравится ли тебе нарушать установленные правила?

13. Всегда ли дома ты обеспечен всем жизненно необходимым?

14. Боишься ли ты оставаться один в темноте?

15. Ты всегда уверен в себе?

16. Ты обычно вздрагиваешь при необычном звуке?

17. Бывает ли, что, когда ты остаешься один, твое настроение улучшается?

18. Кажется ли тебе, что у твоих друзей более счастливая семья, чем у тебя?

19. Чувствуешь ли ты себя несчастным из-за недостатка денег в семье?

20. Бывает ли, что ты злишься на всех?

21. Часто ли ты чувствуешь себя беззащитным?

22. Трудно ли тебе отвечать в школе перед всем классом?

23. Есть ли у тебя знакомые, которых ты вообще не можешь переносить?

24. Можешь ли ты ударить человека?

25. Ты. иногда угрожаешь людям?

26. Часто ли родители наказывают тебя?

27. Появлялось ли у тебя когда-нибудь сильное желание убежать из дома?

28. Часто ли ты чувствуешь себя несчастным?

29. Легко ли ты можешь рассердиться?

30. Рискнул бы ты схватить за уздечку бегущую лошадь?

31. Ты - человек робкий и застенчивый?

32. Бывает ли у тебя чувство, что тебя недостаточно любят в семье?

33. Ты часто совершаешь ошибки?

34. Часто ли у тебя бывает веселое и беззаботное настроение?

35. Любят ли тебя твои знакомые, друзья?

36. Бывает ли, что твои родители тебя не понимают и кажутся тебе чужими?

37. При неудачах бывает ли у тебя желание убежать куда-нибудь подальше и не возвращаться?

38. Бывало ли, что кто-то из родителей вызывал у тебя чувство страха?

39. Завидуешь ли ты иногда счастью других?

40. Есть ли люди, которых ты ненавидишь по-настоящему?

41. Часто ли ты дерешься?

42. Легко ли тебе усидеть на месте?

43. Ты охотно отвечаешь у доски в школе?

44. Бывает ли, что ты так расстроен, что долго не можешь уснуть?
45. Часто ли ты ругаешься?
46. Мог бы ты без тренировки управлять парусной лодкой?
47. Часто ли в вашей семье бывают ссоры?
48. Ты всегда делаешь все по-своему?
49. Часто ли тебе кажется, что ты чем-то хуже других?
50. Легко ли тебе удается поднять настроение друзей?

Бланк ответов

ФИО					Дата заполнения				
Класс					Возраст (полное количество лет)				
1		11		21		31		41	
2		12		22		32		42	
3		13		23		33		43	
4		14		24		34		44	
5		15		25		35		45	
6		16		26		36		46	
7		17		27		37		47	
8		18		28		38		48	
9		19		29		39		49	
10		20		30		40		50	

Обработка результатов

Для получения результата диагностики необходимо соотнести ответы с таблицей шкал. Если в ключе перед номером вопроса стоит знак «-», это соответствует ответу «нет», если знака нет, то он соответствует ответу «да». Каждый ответ, совпадающий с данной таблицей, оценивается в 1 балл.

Суммарный балл по каждой из пяти шкал отражает степень ее выраженности. Чем больше суммарный балл, тем сильнее выражен данный психологический показатель и тем выше вероятность отнесения ребенка к группе риска.

Показатель	**№ вопроса**	**Группа риска**
Отношения в семье	3, -13, 18, 19, 26, 27, 32, 38, 47.	5 и более баллов
Агрессивность	7, 12, 24, 25, 30, 40, 41, 45, 46.	5 и более баллов
Недоверие к людям	-1, -2, 8, 9, -10, 11, 22, 23, 31.	5 и более баллов
Неуверенность в себе	4, 14, -15, 16, 20, 21, 28, 29, 33, 39, 49.	5 и более баллов
Акцентуации: гипертимная истероидная шизоидная эмоционально-лабильная.	5, 6, 17, 34, 35, 36, 37, -42, 43, 44, 48, 50.	2-3 балла по каждому типу акцентуации

Интерпретация результатов

Шкала «Отношения в семье»

Высокие баллы по данной шкале опросника свидетельствуют о нарушении внутрисемейных отношений, которое может быть обусловлено:

- напряженной ситуацией в семье;
- родительской неприязнью;
- необоснованными ограничениями и требованиями дисциплины без чувства родительской любви;
- страхом перед родителями и т.д.

Когда напряжение, вызванное неудовлетворенностью отношениями в семье, продолжается слишком долго, оно начинает оказывать сильное разрушающее воздействие на здоровье детей и подростков.

Шкала «Агрессивность»

Высокие баллы по этой шкале свидетельствуют о повышенной враждебности, задиристости, грубости. Агрессия может выражаться и в скрытых формах - недоброжелательности и озлобленности.

Повышенная агрессивность часто сопровождается повышенной склонностью к риску и является неотъемлемой чертой характера детей и подростков группы риска.

Шкала «Недоверие к людям»

Высокие баллы по этой шкале говорят о сильно выраженном недоверии к окружающим людям, подозрительности, враждебности. Такие дети и подростки часто бывают пассивными и застенчивыми в общении со сверстниками из-за боязни быть отвергнутыми. Обычно это сопровождается коммуникативной некомпетентностью, неумением устанавливать дружеские взаимоотношения с другими людьми.

Шкала «Неуверенность в себе»

Высокие баллы по этой шкале свидетельствуют о высокой тревожности, неуверенности личности в себе, возможно, о наличии комплекса неполноценности, низкой самооценки. Эти качества личности также являются благодатной почвой для различных расстройств в поведении, а дети и подростки, имеющие высокие оценки по этой шкале, могут быть отнесены к группе риска.

Шкала «Акцентуации характера»

К группе риска относят следующие типы акцентуации характера.

- Гипертимный тип. Отличается почти всегда хорошим настроением, имеет высокий тонус, энергичен, активен, проявляет стремление быть лидером, неустойчив в интересах, недостаточно разборчив в знакомствах, не любит однообразия, дисциплины, монотонной работы, оптимистичен, переоценивает свои возможности, бурно реагирует на события, раздражителен.
- Истероидный тип. Проявляет повышенную любовь к самому себе, жажду внимания со стороны, потребность в восхищении, сочувствии со стороны окружающих людей, старается показать себя в лучшем свете, демонстративен в поведении, претендует на исключительное положение среди сверстников, непостоянен и ненадежен в человеческих отношениях.
- Шизоидный тип. Характеризуется замкнутостью и неумением понимать состояние других людей, испытывает трудности в установлении

нормальных отношений с людьми часто уходит в себя, в свой недоступный другим людям внутренний мир, в мир фантазий и грез.

• Эмоционально-лабильный тип. Характеризуется крайней непредсказуемой изменчивостью настроения. Сон, аппетит, работоспособность и общительность зависят от настроения. Высокочувствителен к отношениям людей

2.3.3. Анкета для раннего выявления родителями химической зависимости у подростка (Е.В.Змановская)

Данная методика позволяет родителям на основании наблюдения за ребенком оценить степень риска формирования химических форм зависимого поведения.

Инструкция: Вам необходимо прочитать предложенные утверждения и отметить галочкой те пункты, с которыми вы согласны. После чего необходимо подсчитать сумму баллов, выбранных вами пунктам.

Вопрос	Баллы
I. Обнаруживали ли Вы у ребенка:	
1.Снижение успеваемости в школе в течение последнего года	50
2.Неспособность рассказать Вам о том, как протекает общественная жизнь в школе	50
3. Потерю интереса к спортивным и другим внеклассным мероприятиям	50
4. Частую, непредсказуемую смену настроения	50
5. Частые синяки, порезы, причины появления которых он не может объяснить	50
6. Частые простудные заболевания	50
7. Потерю аппетита, похудание	50
8. Частое выпрашивание у Вас или родственников денег	50
9. Понижение настроения, негативизм, критическое отношение к обычным вещам и событиям	50
10. Самоизоляцию, уход от участия в семейной жизни	50
11. Скрытность, уединенность, задумчивость, длительное прослушивание магнитофонных записей	50
12. Позицию самозащиты в разговоре об особенностях поведения	50
13. Гневливость, агрессивность, вспыльчивость	50
14. Нарастающее безразличие к окружающему, потерю энтузиазма	100
15. Резкое снижение успеваемости	100
16. Татуировки, следы ожогов сигаретой, порезы на предплечьях	100
17. Бессонницу, повышенную утомляемость, сменяющуюся необъяснимой энергией	100
18. Нарушение памяти, неспособность мыслить логически	100
19. Отказ от утреннего туалета, незаинтересованность в смене одежды и т. п.	100
20. Нарастающую лживость	100
21. Чрезмерно расширенные или суженные зрачки	200
22. Значительные суммы денег без известного источника дохода	300

23.Частый запах спиртного или появление запаха гашиша от одежды	300
24. Потерю памяти на события, происходившие в период опьянения	300
25. Наличие шприца, игл, флаконов, закопченной посуды, марганца, уксусной кислоты, ацетона, растворителей	300
26. Наличие неизвестных таблеток, порошков, соломы, травы и т. п., особенно если их скрывают	300
27. Состояние опьянения без запаха спиртного	300
28. Покраснение глазных яблок, коричневый налет на языке, следы от уколов	300
II. Слышали ли Вы от ребенка:	
1. Высказывания о бессмысленности жизни	50
2. Разговоры о наркотиках	100
3. Отстаивание своего права на употребление наркотиков	200
III. Сталкивались ли Вы со следующим:	
1. Пропажей лекарств из домашней аптечки	100
2. Пропажей из дома денег, ценностей, книг, одежды и т.д.	100
IV. Случалось ли с Вашим ребенком:	
1. Задержание в связи с употреблением опьяняющих средств на дискотеках, вечерах и т. д.	100
2. Задержание в связи с вождением автотранспорта в состоянии опьянения	100
3. Совершение кражи	100
4. Арест в связи с хранением, перевозкой, приобретением или сбытом наркотиков	300
5. Другие противоправные действия, происходящие в состоянии опьянения (в том числе алкогольного)	100
Сумма	

Интерпретация результатов

Если отмечается существование более чем 10 признаков и их суммарная оценка превышает 2000 баллов, можно с большой вероятностью предполагать химическую зависимость.

Для окончательного разрешения сомнений рекомендуются следующие действия:

1. Попытаться вызвать подростка на откровенный разговор (лучше это сделать тому человеку, с которым у подростка имеются доверительные отношения).

2.В домашних условиях или лабораторно пройти тестирование на наркотики.

3.Срочно обратиться к специалистам (желательно в специализированные центры по профилактике и лечению наркозависимости или к подростковому наркологу, семейному психологу, подростковому психологу, психотерапевту).

4. Переключиться на режим оказания помощи подростку со сформированной зависимостью.

2.3.4. Тест - опросник “Склонность к зависимому поведению» (В.Д.Менделевич)

Данная методика позволяет определить наличие у подростков склонности к формированию различных форм аддиктивного поведения.

Инструкция: пользуясь данной шкалой, укажите, в какой степени Вы согласны или не согласны с каждым из следующих утверждений, ставя X в соответствующем месте. Давайте только один ответ на каждое утверждение.

1 - совершенно не согласен (совсем не так);

2 - скорее не согласен (скорее не так);

3 - ни то, ни другое (и так, и не так);

4 - скорее согласен (скорее так)

5 - совершенно согласен (именно так).

Тестовый материал

1. Я склонен разочаровываться в людях.
2. Верить в приметы глупо.
3. Часто бывает, что я обижаюсь на родителей или друзей.
4. Нередко я опаздываю на учебу (работу) или на встречу из-за непредвиденных случайностей в пути.
5. Окружающие часто удивляют меня своим поведением.
6. Мои родители часто пытаются обращаться со мной как с маленьким ребенком.
7. Я люблю планировать свое время до мелочей и с точностью до минут.
8. Мне кажется, что я чувствую происходящее вокруг более остро, чем другие.
9. Родители сами виноваты в том, что их дети начинают принимать наркотики («колоться»).
10. Для меня не существует абсолютных авторитетов.
11. В детстве был период, когда я страстно любил что-либо подсчитывать (количество окон, ступеней, номера машин).
12. Если бы родители или другие взрослые больше говорили с детьми о вреде наркотиков, то мало кто становился бы наркоманом.
13. Мне легче перенести скандал, чем однообразную размеренную жизнь.
14. Я верю в порчу и сглаз.
15. Прежде чем что-либо предпринять, я стараюсь предусмотреть все опасности, которые могут подстерегать меня.
16. Если я чем-то увлеченно занят, то часто даже не замечаю, что происходит вокруг.
17. Я живу и поступаю в соответствии с поговоркой: «Надейся на лучшее, но готовься к худшему».
18. Меня нелегко убедить в чем бы то ни было.
19. Меня нередко обманывали (обманывают).
20. Неизвестность для меня очень мучительна и тягостна.

21. Меня раздражает, когда на улице, в магазине или в транспорте на меня пристально смотрят.

22. Жизнь малоинтересна, когда в ней нет опасностей.

23. Я не уважаю тех, кто отрывается от коллектива.

24. Некоторые люди одним прикосновением могут исцелить больного человека.

25. Жизнь должна быть радостной, иначе не за чем жить.

26. Я хорошо ориентируюсь во времени и, не глядя на часы, могу точно сказать, который сейчас час.

27. Если я захочу что-нибудь сделать, но окружающие считают, что этого делать не стоит, то я готов отказаться от своих намерений.

28. В детстве я часто отказывался оставаться один.

29. Мне нередко бывает скучно, когда нечем себя занять.

30. В жизни надо попробовать все.

31. Я легко могу заснуть в любое удобное время (и ночью, и днем).

32. После того, как я схожу в лес за грибами, у меня долго могут сохраняться воспоминания о грибах.

33. Я люблю помечтать о том, на что я потрачу возможный будущий выигрыш в лотерее, как поступлю с обещанным подарком.

34. Часто думаю: «Хорошо бы стать ребенком».

35. Мне часто трудно находить правильные слова для моих чувств.

36. Для меня несложно дать знакомому денег взаймы на покупку спиртного.

37. Я склонен жить, стараясь не отягощать себя раздумьями о том, что может произойти со мной в будущем.

38. Я люблю, когда мне гадают на картах или по руке.

39. Мне хорошо удается копировать мимику и жесты других людей.

40. Когда меня будят ночью или рано утром, то я долго не могу понять, что происходит вокруг.

41. Музыку я люблю громкую, а не тихую.

42. У меня бывают чувства, которым я не могу дать вполне точное определение.

43. Человек должен стараться понимать свои сны, руководствоваться ими в жизни и извлекать из них предостережения.

44. Меня трудно застать врасплох.

45. Все известные мне «чудеса» объясняются очень просто - обман и фокусы.

46. Меня считают наивным человеком, поскольку мне часто случается попадать впросак.

47. Наркотики бывают «легкими», и они не вызывают наркомании.

48. Я иногда чувствовал, что кто-то посредством гипноза заставлял меня совершать какие-либо поступки.

49. Мои знакомые считают меня романтиком.

50. Я верю в чудеса.

51. Даже психически здоровый человек иногда не может отвечать за свои поступки.

52. Меня часто озадачивает поведение и поступки людей, которых я давно знаю.

53. Никому нельзя доверять - это правильная позиция.

54. Самое счастливое время жизни - это молодость.

55. В детстве я боялся, что мама может бросить меня, уйти из дома и не вернуться.

56. Я склонен лучше помнить реально происшедшие со мной неприятные события, чем собственные прогнозы по поводу возможности их появления.

57. Я люблю советоваться с друзьями (или взрослыми) о том, как поступить в сложной ситуации.

58. Я бы согласился пожить пусть мало, но бурно.

59. Я бы мог на спор ввести себе в вену наркотик (героин).

60. Часто меня не оценивали по заслугам.

61. Я всегда точно могу сказать, сколько денег я потратил и сколько у меня осталось.

62. В детстве я долго не мог привыкнуть к детскому саду (яслям) и не хотел туда из-за этого ходить.

63. Своим друзьям или подругам я доверяю полностью и убежден, что они меня никогда не обманут и не предадут.

64. Опасность употребления наркотиков явно преувеличена.

65. В жизни все-таки мало ярких событий.

66. Я не люблю длительные поездки в поезде или на автобусе.

67. Меня раздражает грязное стекло, потому что весь мир тогда кажется грязным и серым.

68. Когда мне скучно, я обычно ложусь поспать.

69. Часто родители (или взрослые) упрекают меня в том, что я слушаю излишне громкую музыку.

70. Очень мучительно чего-либо ждать.

71. Я мог бы после некоторых предварительных объяснений управлять маленьким (спортивным) самолетом.

72. Я нередко просыпаюсь утром за несколько секунд или минут до звонка будильника.

73. Если бы случился пожар, и мне надо было бы из окна пятого этажа прыгнуть на тент, развернутый пожарниками, я бы, не задумываясь, сделал это.

74. Мне жалко наивных людей.

75. Меня смущает, когда люди долго и пристально смотрят мне в глаза.

76. Рисковать всем, например, в казино, могут только сильные люди.

77. В том, что подросток становится наркоманом, виноваты те, кто продает наркотики.

78. Я люблю очень быструю, а не медленную езду.

79. Я доверяю предсказаниям гороскопов и следую содержащимся в них рекомендациям.

80. Меня очень интересуют лотереи.

81. Прогнозировать будущее - бесполезное дело, так как многое от тебя не зависит.

82. Я способен с легкостью описывать свои чувства.

83. У меня в жизни бывали случаи, когда я что-то делал, а потом не помнил, что именно.

84. Считаю, что любопытство - не порок.

85. Бывает, что меня пугают люди с громким голосом.

86. У меня было (есть) много увлечений (интересов, хобби).

87. Когда я остаюсь дома, то мне часто бывает не по себе от одиночества.

88. Я не суеверен.

89. Мне говорили, что у меня неплохие способности имитировать голоса или повадки людей.

90. Есть люди, которым я верю безоговорочно.

91. Случается, что во время разговора с заикающимся я сам начинаю говорить сбивчиво и с запинками.

92. Самое тягостное в жизни - это одиночество.

93. Если я начинаю играть в какую-нибудь игру, то меня нередко нелегко оторвать от нее.

94. Бывает, что я могу сделать назло даже то, что мне самому окажется невыгодным.

95. Меня всегда притягивала и притягивает таинственность, загадочность, мистика.

96. Бывало, что я на улице соглашался на игру с «наперсточниками».

97. Я знаю многих ребят, кто употребляет или употреблял наркотики.

98. Я, как правило, ставлю будильник так, чтобы не только все успеть сделать до ухода из дома, но и иметь несколько минут в запасе.

99. В своей жизни я часто сталкиваюсь (сталкивался) с невообразимым стечением неблагоприятных обстоятельств.

100. Я готов полностью подчиниться и даже доверить свою судьбу, но только тому, кого действительно уважаю.

101. Я люблю рисковать.

102. Среди моих знакомых есть люди, которые обладают даром убеждать.

103. Меня часто невозможно оторвать от интересного дела, игры, занятия.

104. Я мог бы прыгнуть с парашютом.

105. Мне все равно, что обо мне думают окружающие.

106. Меня многое в жизни удивляет.

107. Я могу переспорить кого угодно.

108. Я вошел бы вместе с укротителем в клетку со львами, если бы он мне сказал, что это безопасно.

109. Если меня о чем-то просят, мне трудно отказать.

110. Мне легче придумать свои собственные примеры, чем выучить наизусть примеры из учебника.

111. Мне никогда не бывает скучно.

112. Часто я сам от себя не ожидаю какого-либо поступка.

113. В детстве у меня какое-то время были тики или разнообразные повторяющиеся движения.

114. Я люблю помечтать.

115. Меня влечет все новое и необычное.

116. Со мной нередко происходят «несчастные случаи» и случаются всяческие происшествия.

Бланк ответов

ФИО												Дата заполнения											
Класс												Возраст (полное количество лет)											
1 - совершенно не согласен (совсем не так); 2 - скорее не согласен (скорее не так);												3 - ни то, ни другое (и так, и не так); 4 - скорее согласен (скорее так) 5 - совершенно согласен (именно так).											
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
1						30						59						88					
2						31						60						89					
3						32						61						90					
4						33						62						91					
5						34						63						92					
6						35						64						93					
7						36						65						94					
8						37						66						95					
9						38						67						96					
10						39						68						97					
11						40						69						98					
12						41						70						99					
13						42						71						100					
14						43						72						101					
15						44						73						102					
16						45						74						103					
17						46						75						104					
18						47						76						105					
19						48						77						106					
20						49						78						107					
21						50						79						107					
22						51						80						109					
23						52						81						110					
24						53						82						111					
25						54						83						112					
26						55						84						113					
27						56						85						114					
28						57						86						115					
29						58						87						116					

Обработка результатов

Прямые вопросы (баллы подсчитываются в соответствии с отмеченными испытуемым) - “5” - 5, “4” - 4, “3” - 3, “2” - 2, “1” - 1).

Обратные вопросы (баллы подсчитываются наоборот - “5” - 1, “4” - 2, “3” - 3, “2” - 4, “1” - 5). Обработке подвергаются лишь ответы на вопросы, отмеченные в таблице 1. Ответы на иные вопросы не обрабатываются.

Для оценки склонности к зависимому поведению баллы ответов на прямые и обратные вопросы суммируются по каждой шкале отдельно.

Шкала склонности к наркозависимости:

Прямые вопросы - 1, 3, 4, 16, 19, 24, 26, 48, 50, 52, 54, 59, 76, 79, 80, 89, 91, 96, 97, 100, 107, 110, 116.

Обратные вопросы - № 2, 12, 29, 30, 41, 45, 53, 61, 65, 67, 69, 72, 77, 78, 81, 86, 112, 114.

Шкала склонности к алкогольной зависимости:

Прямые вопросы № 3, 5, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 24, 26, 30, 43, 48, 76, 79, 84, 91, 95, 97, 100, 107, 112, 113, 116.

Обратные вопросы - № 21, 29, 38, 41, 44, 64, 65, 67, 75, 77, 81.

Шкала склонности к спортивному и музыкальному фанатизму:

Прямые вопросы: 4, 14, 33, 41, 47, 48, 58, 60, 62, 70, 71, 85, 86, 93, 94, 95, 100, 103, 112, 116.

Обратные вопросы: 64.

Шкала склонности к зависимости от компьютерных игр:

Прямые вопросы: 1, 21, 22, 23, 37, 47, 48, 56, 60, 75, 78, 80, 81, 93, 94, 99, 101, 105, 109, 110, 116.

Обратные вопросы: -.

Интерпретация результатов

	Низкий уровень	Признаки тенденции	Признаки повышенной склонности	Признаки высокой вероятности
Наркозависимость	**≤ 97 баллов**	≥ 98 баллов	≥ 107 баллов	≥ 116 баллов
Алкогольная зависимость	**≤ 98 баллов**	≥ 99 баллов	≥ 105 баллов	≥ 111 баллов
Спортивный и музыкальный фанатизм	**≤ 49 баллов**	≥50 баллов	≥ 63 балла	≥76 баллов
Зависимость от компьютерных игр.	**≤ 47 баллов**	≥ 48 баллов	≥60 баллов	≥77 баллов

Низкий уровень: данная категория характеризуется малой вероятностью развития зависимости, отсутствием личностных качеств, способствующих формированию зависимости (аддикции).

Признаки тенденции: испытуемые, отнесенные к данной группе, имеют склонность к зависимому поведению средней выраженности. Это говорит о том, что у испытуемых при определенных социальных условиях имеется риск развития зависимости.

Признаки повышенной склонности: у данной группы склонность к зависимому поведению выше средней, то есть у них преобладают те качества, которые в большей степени свидетельствуют о риске развития зависимости.

Признаки высокой вероятности: данная категория характеризуется высокой склонностью к зависимому поведению. У испытуемых наблюдается позитивное отношение к зависимости и черты личности, которые значительно увеличивают риск зависимого поведения.

2.3.5. Опросник уровня агрессивности А. Басса - А. Дарки

Данный опросник предназначен для выявления уровня агрессивности респондентов. На русском языке стандартизирован А.А. Хваном, Ю.А.Зайцевым и Ю.А. Кузнецовой в 2005 году.

Инструкция: прочитывая или прослушивая зачитываемые утверждения, примеряйте, насколько они соответствуют вашему стилю поведения, вашему образу жизни и если вы согласны с утверждением, то ставьте знак «+», если нет, ставьте знак «-».

Тестовый материал

1. Временами я не могу справиться с желанием причинить вред другим.
2. Иногда сплетничаю о людях, которых не люблю.
3. Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь.
4. Если меня не попросят по-хорошему, я не выполню просьбу.
5. Я не всегда получаю то, что мне положено.
6. Я знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной.
7. Если я не одобряю поведения друзей, я даю им это почувствовать.
8. Когда мне случалось обмануть кого-нибудь, я испытывал мучительные угрызения совести.
9. Мне кажется, что я не способен ударить человека.
10. Я никогда не раздражаюсь настолько, чтобы кидаться предметами.
11. Я всегда снисходителен к чужим недостаткам.
12. Если мне не нравится установленное правило, мне хочется нарушить его.
13. Другие умеют почти всегда пользоваться благоприятными обстоятельствами.
14. Я держусь настороженно с людьми, которые относятся ко мне несколько более дружественно, чем я ожидал.
15. Я часто бываю не согласен с людьми.
16. Иногда мне на ум приходят мысли, которых я стыжусь.
17. Если кто-нибудь первым ударит меня, я не отвечу ему.
18. Когда я раздражаюсь, я хлопаю дверьми.
19. Я гораздо более раздражителен, чем кажется.
20. Если кто-нибудь корчит из себя начальника, я всегда поступаю ему наперекор.

21. Меня немного огорчает моя судьба.
22. Я думаю, что многие люди не любят меня.
23. Я не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной.
24. Люди, увиливающие от работы, должны испытывать чувство вины.
25. Тот, кто оскорбляет меня и мою семью, напрашивается на драку.
26. Я не способен на грубые шутки.
27. Меня охватывает ярость, когда надо мной насмехаются.
28. Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались.
29. Почти каждую неделю я вижу кого-нибудь, кто мне не нравится.
30. Довольно многие люди завидуют мне.
31. Я требую, чтобы люди уважали меня.
32. Меня угнетает то, что я мало делаю для своих родителей.
33. Люди, которые постоянно изводят вас, стоят того, чтобы их щелкнули по носу.
34. Я никогда не бываю мрачен от злости.
35. Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не расстраиваюсь.
36. Если кто-то выводит меня из себя, я не обращаю внимания.
37. Хотя я и не показываю этого, меня иногда гложет зависть.
38. Иногда мне кажется, что надо мной смеются.
39. Даже если я злюсь, я не прибегаю к «сильным» выражениям.
40. Мне хочется, чтобы мои грехи были прощены.
41. Я редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня.
42. Когда получается не по-моему, я иногда обижаюсь.
43. Иногда люди обижают меня одним своим, присутствием.
44. Нет людей, которых бы я по-настоящему ненавидел.
45. Мой принцип: «Никогда не доверять чужакам».
46. Если кто-нибудь раздражает меня, я готов сказать все, что я о нем думаю.
47. Я делаю много такого, о чем впоследствии сожалею.
48. Если я разозлюсь, я могу ударить кого-нибудь.
49. С детства я никогда не проявлял вспышек гнева.
50. Я часто чувствую себя как пороховая бочка, готовая взорваться.
51. Если бы все знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с которым нелегко ладить.
52. Я всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать что-нибудь приятное для меня.
53. Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ.
54. Неудачи огорчают меня.
55. Я дерусь не реже и не чаще, чем другие.
56. Я могу вспомнить случаи, когда я был настолько зол, что хватал попавшуюся мне под руку вещь и ломал ее.
57. Иногда я чувствую, что готов первый начать драку.
58. Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо.

59. Раньше я думал, что большинство людей говорят правду, но теперь я в это не верю.
60. Я ругаюсь только со злости.
61. Когда я поступаю неправильно, меня мучает совесть.
62. Если для защиты своих прав мне нужно применить физическую силу, я применяю ее.
63. Иногда я выражаю свой гнев тем, что стучу кулаком по столу.
64. Я бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся.
65. У меня нет врагов, которые хотели бы мне навредить.
66. Я не умею поставить человека на место, даже если он того заслуживает.
67. Я часто думаю, что жил неправильно.
68. Я знаю людей, которые способны довести меня до драки.
69. Я не огорчаюсь из-за мелочей.
70. Мне редко приходит в голову, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня.
71. Я часто только угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить угрозы в исполнение.
72. В последнее время я стал занудой.
73. В споре я часто повышаю голос.
74. Я стараюсь обычно скрывать свое плохое отношение к людям.
75. Я лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить.

Бланк ответов

ФИО					Дата заполнения				
Класс					Возраст (полное количество лет)				
1		16		31		46		61	
2		17		32		47		62	
3		18		33		48		63	
4		19		34		49		64	
5		20		35		50		65	
6		21		36		51		66	
7		22		37		52		67	
8		23		38		53		68	
9		24		39		54		69	
10		25		40		55		70	
11		26		41		56		71	
12		27		42		57		72	
13		28		43		58		73	
14		29		44		59		74	
15		30		45		60		75	

Обработка и интерпретация результатов

Ответы оцениваются по 8 шкалам следующим образом: подсчитывается количество набранных баллов в соответствии с ключом по каждой шкале и умножается на коэффициент, указанный в крайнем столбце при каждом параметре агрессивности, что позволяет получить удобные для сопоставления –

нормированные показатели, характеризующие индивидуальные и групповые результаты (нулевые значения не просчитываются).

Шкала	*Ключ*	*Коэффициент*
Физическая агрессия	«да» - 1, 25, 33, 48, 55, 62, 68; «нет» - 9, 17, 41	11
Косвенная агрессия	«да» - 2, 18, 34, 42, 56, 63; «нет» - 10, 26,49	13
Раздражение	«да» - 3, 19, 27, 43, 50, 57, 64, 72; «нет» - 11,35,69	9
Негативизм	«да» - 4, 12, 20, 23, 36	20
Обида	«да» - 5, 13, 21, 29, 37, 51, 58; «нет» - 44	13
Подозрительность	«да» - 6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59; «нет» - 65, 70	11
Вербальная агрессия	«да» - 7,15, 23, 31,46, 53, 60, 71, 73; «нет» - 39, 66, 74, 75	8
Угрызения совести, чувство вины	«да» - 8, 16, 24, 32, 40, 47,54,61,67	11

Описание шкал

1. *Физическая агрессия* (нападение) – использование физической силы против другого лица.

2. *Косвенная агрессия* - агрессия, которая окольным путем направлена на другое лицо, – злобные сплетни, шутки, так и агрессию, которая ни на кого не направлена, – взрыв ярости, проявляющийся в крике, топанье ногами, битье кулаками по столу и т. п. Эти взрывы характеризуются неправильностью, ненаправленностью и неупорядоченностью.

3. *Склонность к раздражению* (коротко – раздражение) - готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости и грубости.

4. *Негативизм* – оппозиционная форма поведения, направленная обычно против авторитета или руководства; такое поведение может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

5. *Обида* – чувство, вызванное завистью и ненавистью к окружающим, обусловленное горечью, гневом на весь мир за действительные или мнимые страдания.

6. *Подозрительность* – недоверие и осторожность по отношению к людям, основанная на убеждении, что окружающие намерены причинить вред.

7. *Вербальная агрессия* – выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угроза, проклятия, ругань).

8. *Чувство вины или аутоагрессия* - выражает возможное убеждение

обследуемого в том, что тот является плохим человеком, поступает злобно. Также индекс выражает наличие у него угрызений совести.

2.3.6. Опросник суицидального риска (модификация Т.Н.Разуваевой)

Экспресс-диагностика суицидального риска направлена на выявление уровня сформированности суицидальных намерений с целью предупреждения попыток самоубийства. Предназначена для учащихся 8-11 классов. Возможно индивидуальное и групповое тестирование.

Инструкция: ознакомьтесь с утверждениями, и в бланке для ответов поставьте «+» в случае согласия с утверждением или «–» в случае несогласия.

Тестовый материал

1. Вы все чувствуете острее, чем большинство людей.
2. Вас часто одолевают мрачные мысли.
3. Теперь Вы уже не надеетесь добиться желаемого положения в жизни.
4. В случае неудачи Вам трудно начать новое дело.
5. Вам определенно не везет в жизни.
6. Учиться Вам стало труднее, чем раньше.
7. Большинство людей довольны жизнью больше, чем Вы.
8. Вы считаете, что смерть является искуплением грехов.
9. Только зрелый человек может принять решение уйти из жизни.
10. Временами у Вас бывают приступы неудержимого смеха или плача.
11. Обычно Вы осторожны с людьми, которые относятся к Вам дружелюбнее, чем Вы ожидали.
12. Вы считаете себя обреченным человеком.
13. Мало кто искренне пытается помочь другим, если это связано с неудобствами.
14. У Вас такое впечатление, что Вас никто не понимает.
15. Человек, который вводит других в соблазн, оставляя без присмотра ценное имущество, виноват примерно столько же, сколько и тот, кто это имущество похищает.
16. В Вашей жизни не было таких неудач, когда казалось, что все кончено.
17. Обычно Вы удовлетворены своей судьбой.
18. Вы считаете, что всегда нужно вовремя поставить точку.
19. В Вашей жизни есть люди, привязанность к которым может очень повлиять на Ваши решения и даже изменить их.
20. Когда Вас обижают, Вы стремитесь во что бы то ни стало доказать обидчику, что он поступил несправедливо.
21. Часто Вы так переживаете, что это мешает Вам говорить.
22. Вам часто кажется, что обстоятельства, в которых Вы оказались, отличаются особой несправедливостью.
23. Иногда Вам кажется, что Вы вдруг сделали что-то скверное или даже

хуже.
24. Будущее представляется Вам довольно беспросветным.
25. Большинство людей способны добиваться выгоды не совсем честным путем.
26. Будущее слишком расплывчато, чтобы строить серьезные планы.
27. Мало кому в жизни пришлось испытать то, что пережили недавно Вы.
28. Вы склонны так остро переживать неприятности, что не можете выкинуть мысли об этом из головы.
29. Часто Вы действуете необдуманно, повинуясь первому порыву.

Бланк ответов

ФИО			Дата заполнения		
Класс			Возраст (полное количество лет)		
1		11		21	
2		12		22	
3		13		23	
4		14		24	
5		15		25	
6		16		26	
7		17		27	
8		18		28	
9		19		29	
10		20			

Обработка результатов

По каждому субшкальному диагностическому концепту подсчитывается сумма положительных ответов. Полученный балл уравнивается в значениях с учетом индекса. Делается вывод об уровне сформированности суицидальных намерений и конкретных факторах суицидального риска.

Субшкальный диагностический концепт	**Номера суждений**	**Индекс**
Демонстративность	12, 14, 20, 22, 27	1, 2
Аффективность	1, 10, 20, 23, 28, 29	1, 1
Уникальность	1, 12, 14, 22, 27	1, 2
Несостоятельность	2, 3, 6, 7, 17	1, 5
Социальный пессимизм	5, 11, 13, 15, 17, 22, 25	1
Слом культурных барьеров	8, 9, 18	2, 3
Максимализм	4, 16	3, 2
Временная перспектива	2, 3, 12, 24, 26, 27	1, 1
Антисуицидальный фактор	19, 21	3, 2

Интерпретация результатов

Содержание субшкальных диагностических концептов:

Демонстративность. Желание привлечь внимание окружающих к своим несчастьям, добиться сочувствия и понимания. Оцениваемое из внешней позиции порой как «шантаж», «истероидное выпячивание трудностей», демонстративное суицидальное поведение переживается изнутри как «крик о

помощи». Наиболее суицидоопасно сочетание с эмоциональной ригидностью, когда «диалог с миром» может зайти слишком далеко.

Аффективность. Доминирование эмоций над интеллектуальным контролем в оценке ситуации. Готовность реагировать на психотравмирующую ситуацию непосредственно эмоционально. В крайнем варианте – аффективная блокада интеллекта.

Уникальность. Восприятие себя, ситуации, и, возможно, собственной жизни в целом как явления исключительного, не похожего на другие, и, следовательно, подразумевающего исключительные варианты выхода, в частности, суицид. Тесно связана с феноменом «непроницаемости» для опыта, т.е. с недостаточным умением использовать свой и чужой жизненный опыт.

Несостоятельность. Отрицательная концепция собственной личности. Представление о своей несостоятельности, некомпетентности, ненужности, «выключенности» из мира. Данная субшкала может быть связана с представлениями о физической, интеллектуальной, моральной и прочей несостоятельностью. Несостоятельность выражает интрапунитивный радикал. Формула внешнего монолога – «Я плох».

Социальный пессимизм. Отрицательная концепция окружающего мира. Восприятие мира как враждебного, не соответствующего представлениям о нормальных или удовлетворительных для человека отношениях с окружающими. Социальный пессимизм тесно связан с экстрапунитивным стилем каузальной атрибуции. В отсутствие Я наблюдается экстрапунитивность по формуле внутреннего монолога «Вы все недостойны меня».

Слом культурных барьеров. Культ самоубийства. Поиск культурных ценностей и нормативов, оправдывающих суицидальное поведение или даже делающих его в какой-то мере привлекательным. Заимствование суицидальных моделей поведения из литературы и кино. В крайнем варианте - инверсия ценности смерти и жизни. В отсутствие выраженных пиков по другим шкалам это может говорить только об «экзистенции смерти». Одна из возможных внутренних причин культа смерти – доведенная до патологического максимализма смысловая установка на самодеятельность: «Вершитель собственной судьбы сам определяет конец своего существования».

Максимализм. Инфантильный максимализм ценностных установок. Распространение на все сферы жизни содержания локального конфликта в какой-то одной жизненной сфере. Невозможность компенсации. Аффективная фиксация на неудачах.

Временная перспектива. Невозможность конструктивного планирования будущего. Это может быть следствием сильной погруженности в настоящую ситуацию, трансформацией чувства неразрешимости текущей проблемы в глобальный страх неудач и поражений в будущем.

Антисуицидальный фактор. Даже при высокой выраженности всех остальных факторов есть фактор, который снимает глобальный суицидальный риск. Это глубокое понимание чувства ответственности за близких, чувство долга. Это представление о греховности самоубийства, антиэстетичности его,

боязнь боли и физических страданий. В определенном смысле это показатель наличного уровня предпосылок для психокоррекционной работы.

2.3.7. Тест на интернет-зависимость К.Янг (адаптация В.А.Лоскутовой)

Тест на интернет-зависимость представляет собой инструмент самодиагностики патологического пристрастия к интернету. Методика, разработанная и апробированная в 1994 году Кимберли Янг, доктором, профессором психологии Питсбургского университета в Брэтфорде.

Тест не может служить основанием для постановки диагноза, так как имеет слишком простую и прозрачную структуру. Тест может служить скрининговым инструментом для отбора тех лиц, которым нужна консультация специалиста, а тестирование в динамике можно использовать для оценки улучшения состояния больного в процессе лечения.

Инструкция: к каждому вопросу предлагается 5 вариантов ответов: *никогда, редко, регулярно, часто, постоянно.* Вам необходимо предельно честно выбрать вариант ответа, наилучшим образом отражающий ваше отношение к интернету.

Тестовый материал

1. Замечаете, что проводите в онлайне больше времени, чем намеревались?
2. Пренебрегаете домашними делами, чтобы подольше побродить в сети?
3. Предпочитаете пребывание в сети интимному общению с партнером?
4. Заводите знакомства с пользователями интернета, находясь в онлайне?
5. Раздражаетесь из-за того, что окружающие интересуются количеством времени, проводимым вами в сети?
6. Отмечаете, что перестали делать успехи в учебе или работе, так как слишком много времени проводите в сети?
7. Проверяете электронную почту раньше, чем сделаете что-то другое, более необходимое?
8. Отмечаете, что снижается производительность труда из-за увлечения интернетом?
9. Занимаете оборонительную позицию и скрытничаете, когда вас спрашивают, чем вы занимаетесь в сети?
10. Блокируете беспокоящие мысли о вашей реальной жизни мыслями об интернете?
11. Обнаруживаете себя предвкушающим очередной выход в Сеть?
12. Ощущаете, что жизнь без интернета скучна, пуста и безрадостна?
13. Ругаетесь, кричите или иным образом выражаете свою досаду, когда кто-то пытается отвлечь вас от пребывания в сети?
14. Пренебрегаете сном, засиживаясь в интернете допоздна?
15. Предвкушаете, чем займетесь в интернете, находясь в офлайне?
16. Говорите себе: "Еще минутку", сидя в сети?

17. Терпите поражение в попытках сократить время, проводимое в онлайне?
18. Пытаетесь скрыть количество времени, проводимое вами в сети?
19. Вместо того, чтобы выбраться куда-либо с друзьями, выбираете интернет? 20. Испытываете депрессию, подавленность или нервозность, будучи вне сети и отмечаете, что это состояние проходит, как только вы оказываетесь в онлайне?
21. Чувствуете ли Вы эйфорию, оживление, возбуждение, находясь за компьютером?
22. Требуется ли Вам проводить всё больше времени за компьютером, чтобы получить те же ощущения?
23. Чувствуете ли вы пустоту, депрессию, раздражение, находясь не за компьютером?
24. Случалось ли Вам пренебрегать важными делами, в то время как Вы были заняты за компьютером, но не работой?
25. Проводите ли Вы в сети больше 3-х часов в день?
26. Если Вы в основном используете компьютер для работы, общаетесь ли в рабочее время в чатах или заходите на сайты, не связанные с работой, более 2-х раз в день?
27. Качаете ли Вы файлы с сайтов с порнографическим содержанием?
28. Считаете ли Вы, что с человеком легче общаться «онлайн», нежели лично? 29. Говорили ли Вам друзья или члены семьи, что Вы слишком много времени проводите «онлайн»?
30. Мешает ли Вашей деловой активности количество времени, проводимое в сети?
31. Бывало ли такое, что Ваши попытки ограничить время, проводимое в сети, оказывались безуспешными?
32. Бывает ли так, что Ваши пальцы устают от работы на клавиатуре или от щёлканья кнопкой мыши?
33. Случалось ли Вам лгать на вопрос о количестве времени, проводимом в сети? 34. Был ли у Вас хоть раз «синдром карпального канала» (онемение и боли в кисти руки)?
35. Бывают ли у Вас боли в спине чаще 1-го раза в неделю?
36. Бывает ли у Вас ощущение сухости в глазах?
37. Увеличивается ли время, проводимое Вами в сети?
38. Случалось ли Вам пренебречь приёмом пищи или есть прямо за компьютером, чтобы остаться в сети?
39. Случалось ли Вам пренебречь личной гигиеной, например, бритьём, причёсыванием и т.п., чтобы провести это время за компьютером?
40. Появились ли у Вас нарушения сна и/или изменился ли режим сна с тех пор, как Вы стали использовать компьютер ежедневно?

Бланк ответов

ФИО	Дата заполнения

Класс						Возраст (полное количество лет)					
	Никогда	Редко	Регул ярно	Часто	Посто янно		Никогда	Редко	Регул ярно	Часто	Посто янно
1						21					
2						22					
3						23					
4						24					
5						25					
6						26					
7						27					
8						28					
9						29					
10						30					
11						31					
12						32					
13						33					
14						34					
15						35					
16						36					
17						37					
18						38					
19						39					
20						40					

Обработка результатов

Подсчитывается количество набранных баллов (сумма) в соответствии с ключом:

Никогда - 1 балл;

Редко - 2 балла;

Регулярно - 3 балла;

Часто - 4 балла;

Постоянно -5 баллов.

Интерпретация результатов

Сумма баллов от 20 до 49 баллов - обычный пользователь интернета.

Сумма баллов от 50 до 79 баллов - есть некоторые проблемы, связанные с чрезмерным увлечением интернетом

Сумма баллов от 80 до 100 баллов - интернет-зависимость.

2.3.8. Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества (Д. Рассел, М. Фергюсон)

Данная методика предназначена для диагностики субъективного уровня одиночества. Методика содержит 20 утверждений, на которые испытуемые отвечают согласно частоте соответствия утверждений их жизни: «Часто», «Иногда», «Редко» или «Иногда».

Инструкция: Вам предлагается ряд утверждений. Рассмотрите последовательно каждое и оцените с точки зрения частоты их проявления применительно к вашей жизни при помощи четырех вариантов ответов:

«часто», «иногда», «редко», «никогда». Выбранный вариант отметьте знаком «+».

Текст опросника

1. Я несчастлив, занимаясь столькими вещами в одиночку.
2. Мне не с кем поговорить.
3. Для меня невыносимо быть таким одиноким.
4. Мне не хватает общения.
5. Я чувствую, будто никто действительно не понимает себя.
6. Я застаю себя в ожидании, что люди позвонят или напишут мне.
7. Нет никого, к кому я мог бы обратиться.
8. Я сейчас больше ни с кем не близок.
9. Те, кто меня окружает, не разделяют мои интересы и идеи.
10. Я чувствую себя покинутым.
11. Я не способен раскрепощаться и общаться с теми, кто меня окружает.
12. Я чувствую себя совершенно одиноким.
13. Мои социальные отношения и связи поверхностны.
14. Я умираю по компании.
15. В действительности никто как следует не знает меня.
16. Я чувствую себя изолированным от других.
17. Я несчастен, будучи таким отверженным.
18. Мне трудно заводить друзей.
19. Я чувствую себя исключенным и изолированным другими.
20. Люди вокруг меня, но не со мной.

Бланк ответов

ФИО					Дата заполнения				
Класс					Возраст (полное количество лет)				
	Часто	Иногда	Редко	Никогда		Часто	Иногда	Редко	Никогда
1					11				
2					12				
3					13				
4					14				
5					15				
6					16				
7					17				
8					18				
9					19				
10					20				

Обработка и интерпретация результатов

Для получения результата подсчитывается количество каждого из вариантов ответов. После чего, необходимо сумму ответов умножить на коэффициент:

- «часто» х3,
- «иногда» х2
- «редко» х1

- «никогда» х0.

Полученные результаты складываются. Максимально возможный показатель одиночества - 60 баллов.

Субъективный уровень одиночества считается высоким при наличии результатов от 40 до 60 баллов. При результатах от 20 до 40 баллов - средний уровень одиночества. Результат в интервале от 0 до 20 баллов свидетельствует о низком уровне одиночества.

2.3.9. Опросник "Виды одиночества" (С.Г.Корчагина)

Диагностический опросник позволяет определить глубину переживания одиночества, а также его вид: диффузное, отчуждающее или диссоциированное.

Инструкция: Вам предлагается 30 вопросов или утверждений и два варианта ответов на них: да или нет. Выберете тот, который наиболее соответствует вашему представлению о себе.

Тестовый материал

1. Думаете ли Вы о том, что никто не знает Вас по-настоящему?
2. Испытываете ли Вы в последнее время недостаток в дружеском общении?
3. Думаете ли Вы о том, что близкие и друзья не очень-то беспокоятся о Вас?
4. У Вас возникает мысль о том, что по-настоящему Вы никому не нужны? (легко справятся и без Вас)?
5. Опасаетесь ли Вы показаться навязчивым со своими откровениями?
6. Кажется ли Вам, что Ваша смерть не принесет особых страданий близким и друзьям?
7. Есть ли в Вашей жизни люди, с которыми Вы чувствуете себя «своим»?
8. Бывает ли так, что Вы испытываете противоположные чувства по отношению к одному и тому же человеку?
9. Ваши чувства носят порой экстремальный характер?
10. Бывает ли у Вас ощущение, что вы «не от мира сего», все у Вас не так, как у других?
11. Вы больше стремитесь к своим друзьям, чем они к Вам?
12. Считаете ли Вы, что больше отдаете людям, чем получаете от них?
13. У Вас хватает душевных сил истинно глубоко сопереживать другому человеку?
14. Находите ли Вы средства в полной мере выразить свое сопереживание страдающему?
15. Захватывает ли Вас переживание (тоска, сожаление, боль, раскаяние) о чем-то безвозвратно ушедшем?
16. Замечаете ли Вы, что люди почему-то сторонятся Вас?
17. Трудно ли Вам простить себя за слабость, ошибку, оплошность?
18. Хотелось бы Вам как-то изменить себя?

19. Считаете ли Вы нужным что-то менять в соей жизни?

20. Чувствуете ли Вы достаточный резерв сил, чтобы самостоятельно изменить свою жизнь к лучшему?

21. Испытываете ли Вы перегруженность поверхностными социальными контактами?

22. Чувствуете ли Вы, что другие люди понимают, что Вы отличаетесь от них и в общем-то – «чужой»?

23. Ваше настроение, состояние зависит от настроения, состояния, поведения других людей?

24. Вам нравится быть наедине с собой?

25. Когда Вы чувствуете, что не нравитесь кому-то, стремитесь ли изменить о себе мнение?

26. Стремитесь ли Вы к тому, чтобы все и всегда Вас правильно понимали?

27. Считаете ли Вы, что хорошо знаете свои привычки, особенности, склонности?

28. Бывает ли так, что Вы сами себя удивляете неожиданным поступком (реакцией, словом)?

29. Случается ли так, что Вы не можете установить устраивающие Вас отношения?

30. Было ли когда-нибудь так, что Вы чувствовали себя полностью принятым, понятым?

Бланк ответов

ФИО			Дата заполнения		
Класс			Возраст (полное количество лет)		
1		11		21	
2		12		22	
3		13		23	
4		14		24	
5		15		25	
6		16		26	
7		17		27	
8		18		28	
9		19		29	
10		20		30	

Обработка результатов

Для получения результата диагностики необходимо суммировать баллы в соответствии с приведенной таблицей.

Диффузное	«+»	4, 6, 11, 12, 13, 14, 21, 23, 25, 26
	«-»	2, 11, 24, 27
Отчуждающее	«+»	1, 2, 5, 16, 22, 24, 27, 29
	«-»	11, 13, 14, 23, 25, 26, 30

Диссоциированное	«+»	1, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 19, 28
	«-»	17, 20, 27, 30
Состояние одиночества (без определения вида)	«+»	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 15, 16, 29, 22
	«-»	13, 14, 30, 24

Интерпретация результатов

Диффузное одиночество.

Людей, переживающих диффузное одиночество, отличает подозрительность в межличностных отношениях и сочетание противоречащих личностных и поведенческих характеристик: сопротивление и приспособление в конфликтах; наличие всех уровней эмпатии; возбудимость, тревожность и эмотивность характера, коммуникативная направленность. Во многом такое противоречие объясняется идентификацией человека с разными объектами (людьми), обладающими, естественно, разными психологическими особенностями.

В состоянии острого переживания диффузного одиночества человек стремится к другим людям, надеясь найти в общении с ними подтверждение собственного бытия, своей значимости. Это не удается, потому что человек не общается в собственном смысле, не делится своим, не обменивается, а лишь примеривает на себя личину другого, то есть отождествляется с ним, становясь как бы живым зеркалом. Такие люди очень остро реагируют на стрессы, выбирая стратегию поиска сочувствия и поддержки. Интуитивно предчувствуя свое истинное, экзистенциальное одиночество, человек испытывает колоссальный страх. Он пытается «убежать» от этого ужаса к людям и выбирает ту стратегию взаимодействия с ними, которая, по его мнению, обеспечит ему хотя бы временное принятие – идентификацию. Он демонстрирует абсолютное согласие с мнениями, принципами, моралью, интересами того, с кем коммуницирует.

По сути, человек начинает жить психическими ресурсами объекта идентификации, то есть существовать за счет другого. Стремясь к истинному человеческому общению, он действует так, что не оставляет себе не малейшего шанса осуществить данное стремление. Следствием этого, конечно, является жесточайшее переживание одиночества, наполненное страхом, разочарованием и ощущением бессмысленности своего существования. При успешной терапии данного состояния личностные характеристики клиентов меняются в сторону гармонизации и согласованности Отчуждающее одиночество проявляется в возбудимости, тревожности, циклотимности характера, низкой эмпатии, противоборстве в конфликтах, выраженной неспособности к сотрудничеству, подозрительности и зависимости в межличностных отношениях.

Отчуждающее одиночество.

Следствием преобладания в личности тенденции к обособлению является отчуждение человека от других людей, норм и ценностей, принятых в обществе, мира в целом. При этом наблюдается потеря значимых связей и

контактов, интимности, приватности в общении, способности к единению. Человек чувствует себя покинутым, потерянным, заброшенным в чуждый и непонятный ему мир. Он не может уже найти необходимый отклик и понимание. Осознание невозможности быть выслушанным, понятым, принятым зачастую приводит к убеждению в собственной ненужности, неинтересности. Когда мысль об этом овладевает сознанием, теряется интерес к жизни вообще. Человек оценивает свое бытие как оторванное от себя. Его жизнь протекает будто во сне, и он неосознанно отвечает ей тем, что сумел выделить в ней и акцентировать: отверженностью, неприятием, небрежением. Подобное отношение к жизни делает ее столь невыносимой, что нередко возникают мысли о самоубийстве.

Обычно мы наблюдаем у таких людей недоверие, подозрительность, приписывание другим плохих намерений, тоску, депрессию, реже – тревогу. Это неудивительно, если понять, что человек находится в состоянии одиночества осознанного, не имея возможности с кем-то поделиться, потому что рядом, по его представлениям, нет никого, способного выслушать и понять). Термин «отчуждающее» предполагает протяженность процесса и состояния во времени, с одной стороны, с другой – двусторонний характер отчуждения, то есть со временем объекты отчуждения становятся его субъектами и сами проявляют это по отношению к человеку, переживающему такой вид одиночества.

Диссоциированное одиночество.

Данный вид одиночества представляет собой наиболее сложное состояние, как по переживаниям, так и по происхождению и проявлениям. Генезис его определяется ярко выраженными процессами идентификации и отчуждения и резкой их сменой по отношению даже к одним и тем же людям. Сначала человек отождествляет себя с другим, принимая его образ жизни и следуя ему, безгранично доверяет «как самому себе». Именно это «как самому себе» составляет основу для понимания психологического генезиса данного состояния. После полной идентификации следует резкое отчуждение от того же объекта, что отражает истинное отношение человека к самому себе. Одни стороны своей личности принимаются человеком, другие – категорически отвергаются. Как только проекция этих отверженных качеств находит свое отражение в объекте идентификации, последний сразу же отвергается весь целиком, то есть происходит резкое и безоговорочное отчуждение. Чувство одиночества при этом острое, четкое, осознаваемое, болезненное.

Диссоциированное одиночество выражается в тревожности, возбудимости и демонстративности характера, противоборстве в конфликтах, личной направленности, сочетании высокой и низкой эмпатии (при отсутствии среднего уровня), эгоистичности и подчиняемости в межличностных отношениях, что, безусловно, является противоположными тенденциями.

Субъективно позитивный вид одиночества – управляемое одиночество, или уединенность, представляет собой вариант переживания психологической отдельности, собственной индивидуальности, который личностно обусловлен оптимальным соотношением результатов процессов идентификации и

обособления. Это динамическое равновесие можно рассматривать как одно из проявлений психологической устойчивости личности относительно воздействий социума.

2.3.10. Методика «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» (М. Цуккерман)

Инструкция: перед Вами утверждения, которые касаются разного рода поведенческих ориентации, связанных с потребностями в риске, новизне, экстремальности. Ваша задача – выбрать подходящий для вас вариант ответа:

да, верно;

нет, неверно;

затрудняюсь ответить.

Если вы выбирали вариант «да, верно» поставьте в бланке ответов +. Если вы выбирали вариант «нет, неверно» поставьте в бланке ответов -. Если вы выбирали вариант «затрудняюсь ответить» поставьте в бланке ответов +/-. Избегайте промежуточных ответов, кроме тех случаев, когда по-другому ответить действительно невозможно.

Тестовый материал

1. В ситуации неясной обстановки я предпочитаю подождать, пока она прояснится, а не разведывать ее.
2. Я хотел бы уйти далеко в море на небольшом, но надежном морском судне.
3. В работе я предпочитаю игнорировать все, что прямо не относится к делу.
4. Меня привлекает путешествие по стране на попутных машинах.
5. Мне неинтересно смотреть один и тот же фильм повторно.
6. Я остерегаюсь еды, которую раньше не пробовал.
7. Мой девиз: «Умный в гору не пойдет, умный гору обойдет».
8. Я бы предпочел жить в такие периоды истории, которые насыщены переменами.
9. Мне неприятно видеть экстравагантные прически.
10. Мне бы хотелось прыгнуть с парашютом.
11. Мне не нравятся люди, которые лезут на рожон.
12. Я хотел бы покататься на спортивном мотоцикле.
13. Я бы стал учиться управлять дельтапланом.
14. Глупо стараться совершать безумные поступки только ради того, чтобы посмотреть, как на это прореагируют окружающие.
15. Мне утомительно смотреть любительские фильмы и слайды.
16. Люди, которые со мной не согласны, интересны мне меньше, чем единомышленники.
17. Я люблю заплывать далеко от берега.
18. Совершенно не представляю себя альпинистом.

19. При прочих равных условиях я действую по линии наименьшего сопротивления.

20. Мне нравится одеваться необычно.

21. Человеку надо время от времени менять работу, чтобы избежать застоя.

22. У меня хватает терпения общаться с нудными и скучными людьми.

23. В незнакомом городе я предпочитаю самостоятельно находить дорогу, а не пользоваться путеводителем.

24. Я избегаю друзей, поступки которых непредсказуемы.

25. Иногда мне хочется сделать что-нибудь пугающее.

26. Мне хотелось бы пожить жизнью бродячих цыган, странствующих артистов.

27. Я испытываю подъем сил, если при осуществлении какого-либо дела появляются серьезные препятствия.

28. Мне тяжело уживаться в коллективе с занудой.

29. Мне страшно нырять с высоты скалы.

30. Мне нравится подначивать людей к неразумному проявлению власти и деспотизма.

31. Жаль тратить столько времени на сон.

32. Я берусь за трудные задачи, только если меня вынуждают к этому обстоятельства.

33. Я бы не решился попробовать препараты, вызывающие галлюцинации.

34. Даже подумать не могу о спуске на горных лыжах с высокой горы.

35. Я не люблю сочетания контрастных цветов и неправильных форм современной живописи.

36. Человек, действия которого предсказуемы, – зануда.

37. Я бы хотел понырять с аквалангом.

38. Мне очень нравится преодолевать трудности.

39. Правы те люди, которые выбирают непроторенные пути, чреватые возможной неудачей.

40. Мне нравится слушать новую и необычную музыку.

Бланк ответов

ФИО				Дата заполнения			
Класс				Возраст (полное количество лет)			
1		11		21		31	
2		12		22		32	
3		13		23		33	
4		14		24		34	
5		15		25		35	
6		16		26		36	
7		17		27		37	
8		18		28		38	
9		19		29		39	
10		20		30		40	

Обработка и интерпретация результатов.

Для получения результата диагностики необходимо соотнести ответы с таблицей шкал. Каждый ответ, совпадающий с данной таблицей, оценивается в 1 балл. В ключе отрицательные ответы обозначены знаком «-».

Шкалы	*Номера утверждений*
Поиск острых ощущений (ПОО)	2, 10, 12, 13, 17, -18, 25, -29, -34, 37.
Непереносимость однообразия (НО)	5, -6, 8, 15, -16, 21, 22, 28, 31, 36.
Поиск новых впечатлений (ПНВ)	4, -9, 14, 20, -24, 26, 30, -33, -35, 40.
Неадаптивное стремление к трудностям (НСТ)	-1, 3, -7, -11, -19, 23, 27, -32, 38, 39.

Шкала "Поиск острых ощущений". Высокие значения по этой шкале позволяют выявить лиц, предрасположенных к чрезвычайным происшествиям.

Шкала "Непереносимость однообразия". Монотонная работа равносильна наказанию. Они гипертимы, любят многообразие новых действий. Низкий балл по шкале указывает на склонность к монотонной, рутинной работе.

Шкала "Поиск новых впечатлений". Крайне низкие значения по шкале указывают на ригидность обследуемого, его приверженность традиционным взглядам и правилам. Такие люди независимо от возраста консервативны, не любят нововведений, перемен. Высокие баллы, наоборот, свидетельствуют, что личность постоянно находится в поиске новых впечатлений.

Шкала "Неадаптивное стремление к трудностям". Высокий балл по этой шкале набирают люди, которые стремятся находить и преодолевать трудности. Эти «правдоискатели» — потенциальные инициаторы конфликтов, их часто отвергают в разных коллективах.

По каждой шкале диапазон баллов от 0 до 10. Уровни выраженности исследуемых шкал:

0 - 3,1 балла – низкий уровень склонности к экстремально-рискованному поведению;

3,2 - 6,2 балла – средний уровень склонности к экстремально-рискованному поведению;

6,3 - 10 баллов – высокий уровень склонности к экстремально-рискованному поведению.

2.3.11. Методика диагностики диспозиций насильственного экстремизма (Д.Г.Давыдов, К.Д.Хломов)

Диагностическая методика «Шкалы склонности к экстремизму» (Violent Extremism Attitude Scales — VEAS) - это опросник, направленный на выявление диспозиций к насильственному экстремизму среди подростков и молодежи. Опросник может использоваться для диагностики склонности к разным видам экстремизма и для оценки риска других сходных форм асоциального поведения: вовлечения в террористическую деятельность,

организованного футбольного хулиганства и т.п. Однако данный инструментарий не предназначен для оценки фактов вовлеченности в экстремистские группы и не должен иметь доказательной силы в отношении совершения правонарушений.

Опросник состоит из 11 шкал, каждая из которых вносит вклад в суммарную шкалу предрасположенности к экстремистскому поведению.

Стимульный материал методики включает в себя инструкцию и 66 вопросов-утверждений, на которые предусмотрены ответы по 5-балльной шкале Лайкерта (от «категорически не согласен» до «полностью согласен»). В качестве пунктов (утверждений) подобраны суждения о различных аспектах отношения к окружающим людям и социальным явлениям. Время выполнения заданий опросника составляет 15-20 мин.

Методика может применяться в следующих целях.

- выявление лиц с повышенной склонностью к экстремистскому поведению;
- уточнение личностных особенностей предрасположенности к экстремизму для последующей коррекционно-профилактической работы;
- оценка группового уровня предрасположенности к экстремизму среди подростков и молодежи (учебный коллектив, образовательная организация, территориальное образование);
- оценка эффективности работы по профилактике экстремизма в подростковой молодежной среде (сдвиг установок).

Предполагаются следующие сферы использования методики: среднее и высшее образование, государственное и муниципальное управление, политика, оборона и государственная безопасность, наука.

Опросник может применяться для обследования лиц старше 14 лет, владеющих русским языком на уровне разговорного и имеющих образование не менее шести классов средней школы.

Диагностические критерии и шкалы диспозиций насильственного экстремизма.

1. Культ силы. Эта диспозиция связана с восприятием насилия как предпочитаемого способа достижения своих целей и разрешения противоречий. Проявлением данной диспозиции являются: восприятие реальности в таких категориях, как «сильный-слабый» и «господство-подчинение», вера в эффективность культа силы как средства решения социальных проблем ,допустимость агрессии как способа снятия фрустрации; «ценность насилия» - его связь со статусом, авторитетом, честью. Этой диспозиции свойственна идентификация себя с образами, воплощающими силу, выставление напоказ своей силы и крепости. Противоположностью такой диспозиции выступает признание необходимости договариваться, учитывать мнение других.

2. Допустимость агрессии. Диспозиция предполагает не только осуществление насилия, но и личную готовность совершить его. Многие исследователи выводят склонность к экстремистской агрессии из социальных условий, прежде всего неустроенности, неудовлетворенности своим положением. С точки зрения теории Н. Миллера и Д. Долларда, агрессивный

экстремизм имеет социальную природу, его источником выступает накапливающееся у индивида состояние фрустрации. Соответственно финансовые проблемы семьи, безработица, отсутствие возможности социального продвижения, завышенные ожидания на фоне навязчиво транслируемых в СМИ ценностей потребления и успеха ведут к фрустрации. Естественным следствием фрустрации является агрессия. Если непосредственно проявить агрессию в направлении фрустрирующих объектов (школа, родители, государство и т. д.) человек не может из-за ожидаемых негативных последствий, то агрессивные импульсы сдерживаются, что может явиться источником дополнительной фрустрации. Сдержанная агрессия обычно «смещается», направляется не против непосредственного источника фрустрации, а на какой-либо другой объект, например, мигрантов, бездомных и т. д.

3. Интолерантность. Диспозиция характеризуется стремлением к однозначности образа мира, неприятием отличий других людей, отрицанием возможности инакомыслия и стремлением навязать окружающим свои взгляды любой ценой. Так, для лиц, склонных к экстремистскому поведению, характерно отрицание ценностей универсализма. Потребность, лежащая в основе интолерантности, отражает необходимость избегать когнитивного диссонанса, имея простой и однозначный образ мира. Отказ от толерантности позволяет индивиду снять ответственность за оценку других и выбор своего отношения к неоднозначным социальным ситуациям. Противоположностью этой диспозиции выступает терпимость к противоречиям, готовность согласится с правом другого на иную точку зрения, готовность принять возможную неправильность своей собственной позиции.

4. Конвенциональное принуждение. Диспозиция основана на идее Т.Адорно, который отмечал тенденцию выискивать людей, не уважающих общие (конвенциональные) ценности, чтобы осудить, отвергнуть и наказать их. Диспозиция выражается в приоритете ценности восстановления справедливости над другими гуманистическими ценностями, причем осуществление этой цели предполагается путем повышения жесткости требований к себе и другим и введением цензуры. Важным моментом является постоянная необходимость «знать своего врага». Механизм формирования этой диспозиции соответствует модели «фрустрация агрессия». Индивид, подавляя враждебные чувства по отношению к себе или авторитетам своей группы, переносит плохие» качества - воображаемую непорядочность, корыстность, властолюбие на группы чужаков. Придя к убеждению, что есть люди, заслуживающие наказания, индивид находит отдушину, в которую может направлять свои агрессивные импульсы и считать себя при этом вполне правильным человеком. Противоположность этой диспозиции способность к многоконтекстуальному восприятию сложных социальных ситуаций.

5. Социальный пессимизм. Диспозиция описывает предрасположенность воспринимать мир как мрачный, непредсказуемый и опасный, верить в пессимистические прогнозы. Характерны эсхатологизм, негативный взгляд в будущее, ожидание катастрофы. Если принять точку зрения Т.Адорно, то в

основе этой диспозиции лежит проекция своих неосознанных, инстинктивных импульсов на внешний мир.

6. Мистичность. В основе этой диспозиции - уход от ответственности и потребность в защите от страха перед реальностью, стремление к объяснению явлений окружающего мира простыми, но эмоционально яркими схемами, потребность в романтизации и потребность в устранении логических противоречий в своем поведении. Прежде всего, это тенденция индивида перекладывать собственную ответственность на внешние, неподвластные личному контролю силы. Суеверность, увлечение астрологией и любовь к символам сочетается с опорой на мистическое откровение или интуицию, заменяющую рациональное познание и логическое рассуждение. Диспозиция может проявляться в виде веры в мистическое предначертание собственной судьбы и особую миссию своей социальной группы, что, в свою очередь, сочетается с установками национального (расового и т. д.) шовинизма и ксенофобии.

7. Деструктивность и цинизм. Диспозиция проявляется в циничном отношении к людям вообще и в очернении различных человеческих проявлений (дружба, брак, секс и т. п.) Характерный признак - подозрительность при интерпретации поведения других, преимущественное объяснение поведения окружающих низменными мотивами. Диспозиция проявляется как в снижении ценности жизни противников, так и в невысокой ценности собственной жизни. Своя жизнь и жизнь окружающих с легкостью приносятся в жертву «идее». Своих идеологических противников экстремисты не воспринимают в качестве нормальных людей и не применяют к ним нормы человеческих отношений.

8. Протестная активность. Основой подобной диспозиции служат потребности в неадаптивной активности, поисковом поведении, поиске ощущений. Прежде всего, это стремление к героическим действиям, к неизвестному, к приключениям и преобразованиям, готовность к риску, готовность жертвовать собой ради идеи. Неадаптивная активность в концепции В.А. Петровского хотя и служит источником развития личности, но всегда предполагает определенную вероятность девиаций поведения. Согласно В С. Ротенбергу, если социальная среда не дает возможности реализовать потребность в поисковой активности, то следствием может стать немотивированная жестокость. Другая потребность, участвующая в формировании данной диспозиции, - стремление к разнообразным, новым и сильным ощущениям. Люди, потребности которых в активности и романтизме традиционные социальные институты удовлетворить не могут, становятся легкой добычей экстремистских организаций.

9. Нормативный нигилизм. Диспозиция отражает игнорирование законов и социальных норм поведения, убежденность в том, что ради дела можно переступить через принятые в обществе нормы поведения. Здесь речь идет о демонстративном игнорировании социальных норм «большинства» и противопоставлении им своих норм или норм малой социальной группы. Часто это сопровождается демонстрацией презрения к людям, соблюдающим законы.

Вероятно, базой для такой диспозиции служит нерешенная потребность в персонализации, ведущая к «застреванию» индивида на второй, конфликтной, фазе индивидуации в модели личностного развития А.В. Петровского. Противоположной диспозицией выступает понимание смысла законодательного регулирования и убежденность в необходимости соблюдать нормы поведения, даже те, которые индивиду не нравятся.

10. Антиинтрацепция. Диспозиция выражается в неприятии субъективных проявлений. интроспекции, фантазии, чувственных переживаний и т. д. Важными валяются акцентирование значимости физической реальности, ориентация на простые идеи, непосредственные действия. Характерный признак этой диспозиции демонстративное пренебрежительное отношение к гуманитарным наукам и психологии, к отдельным направлениям в художественной литературе, визуальном искусстве (например, к авангардизму, символизму, абстракционизму). В основе такой диспозиции лежит боязнь проявления подлинных чувств, избегание личной свободы (ответственности быть субъектом) и связанных с ней неопределенности и угроз своему Я.

11. Конформизм. Диспозиция отражает подверженность давлению группы сверстников, слабость внутренних регуляторов поведения, готовность совершить правонарушение «за компанию». Основой диспозиции является потребность в принадлежности к «своей» социальной группе, «групповой сплоченности» и в высокой самооценке. «Групповая сплоченность» в свою очередь приводит к подверженности давлению «своей» социальной группы (чаще всего это группа сверстников). Известно, что большинство экстремистских проявлений совершается спонтанно в составе небольших по численности групп.

Применение: Выявление лиц с высоким уровнем склонности к экстремизму позволяет своевременно организовать индивидуальную коррекцию и профилактику, а наличие частных шкал методики определить целевые ориентиры коррекционной работы. Кроме того, мониторинг и сравнительный анализ результатов широкомасштабных исследований дает возможность выявить социальные группы с высоким и низким уровнем предрасположенности к экстремизму, оценить влияние профилактической работы и различных социальных факторов на распространенность экстремистских установок среди подростков и молодежи.

Утверждения опросника

1. Культ силы.

1.1. Все люди делятся на сильных и слабых.

1.2. Добро должно быть с кулаками, уметь защитить себя.

1.3. Исконный образ жизни моего народа можно защитить только силой.

1.4.Люди не будут хорошо трудиться, если их не заставлять.

1.5. При общении с приезжими надо показывать, кто в доме хозяин.

1.6. Почти все разногласия можно решить с помощью переговоров(-)

2. Допустимость агрессии.

2.1. Если меня кто-то оскорбит, я могу действовать очень жестко.
2.2. Часто попадаются люди, которые раздражают меня одним своим присутствием.
2.3. Иногда невозможно удержаться от драки.
2.4. Надписи на стенах - приемлемый способ выразить свое недовольство, если нет других путей.
2.5. Не стоит церемониться с людьми, которые тебе не нравятся.
2.6. Человека можно понять, если его разозлили, а он ударил в ответ или сломал какую-либо вещь

3. Интолерантность.
3.1. К некоторым нациям и народам трудно хорошо относиться.
3.2. Каждый человек либо хороший, либо плохой.
3.3. Мой принцип: «Никогда не доверять «чужакам»».
3.4. Нормально считать, что твой народ лучше, чем все остальные.
3.5. Я могу представить человека другой расы своим близким другом (-).
3.6. Я хочу, чтобы среди моих друзей были люди разных национальностей (-).

4. Конвенциональное принуждение.
4.1. Мне всегда важно, чтобы обидчик был наказан, а жертва отомщена.
4.2. Многие социальные проблемы будут решены, если мы избавимся от аморальных и малодушных людей.
4.3. Прежде всего, нашему обществу нужна дисциплина и решительность в борьбе за наши исконные ценности.
4.4. Оскорбление чести и достоинства всегда нужно карать.
4.5. В нашем обществе добиться справедливости важнее, чем проявлять жалость к отдельным людям.
4.6. Некоторые преступления заслуживают более тяжкого наказания, чем тюрьма: иногда преступников следует публично казнить.

5. Социальный пессимизм.
5.1. Вполне возможно, что эта серия войн и конфликтов раз и навсегда будет остановлена землетрясением, наводнением или иной катастрофой, которая уничтожит мир.
5.2. В нашем обществе нет смысла быть честным и заботиться о среде обитания - все равно другие продолжают обманывать и все портить.
5.3. Сегодня везде царит неуверенность, мы должны быть готовы к кризисам, жестким конфликтам и переворотам.
5.4. Наше общество стоит на пороге гибели.
5.5. Нет смысла в напряженной учебе или работе - все равно все достается тем, кого устроят родители.
5.6. Я отлично знаю, что в этом обществе от меня ничего не зависит.

6. Мистичность.

6.1. Есть знаки, в которых скрыто особое знание.
6.2. Каждый должен верить в свое предназначение, идти дорогой, которая предначертана судьбой.
6.3. Люди не осознают, что наша жизнь управляется заговорами и тайными организациями.
6.4. Наука не всегда полезна, поскольку существует много такого, что человеческий разум не в силах понять.
6.5. От символов, которые используют люди, часто зависит их судьба.
6.6. Тот, кто понимает тайное значение древних символов, может влиять на других людей.

7. Деструктивность и цинизм.
7.1. Безопаснее всего предполагать, что в каждом человеке есть злые черты, которые вылезут на поверхность при возможности.
7.2. Все продается и все покупается, вопрос только в цене.
7.3. Мне не нравятся большинство окружающих меня людей и вообще мир вокруг.
7.4 Человек человеку волк, и все заботятся лишь о себе.
7.5. Чем больше возможностей, тем вероятнее, что человек ступит на плохой путь.
7.6. Со всеми людьми можно найти общий язык .

8. Протестная активность.
8.1. В наше время требуется больше увлеченных романтиков и энтузиастов.
8.2. Люди, у которых нет планов преобразовать наше общество, кажутся мне странными.
8.3. Известности и признания заслуживают только смелые люди, действующие наперекор пассивному большинству.
8.4. Худший недостаток быть занудным человеком, который всегда действует по инструкции .
8.5. Человека, который много сделал для человечества, можно простить за жесткие поступки и неуживчивый характер.
8.6. Я считаю, что люди должны быть способны отдать жизнь за свои идеи.

9. Нормативный нигилизм.
9.1. Нам нужны не программы и законы, а несколько храбрых, неутомимых и преданных лидеров, в которых люди могут верить.
9.2. Правы люди, которые всегда следуют пословице: «Если нельзя, но очень хочется, то можно».
9.3. Среди тех, кто сидит в тюрьме, многие - настоящие герои.
9.4. Только слабые и трусливые люди стремятся выполнять все правила и законы
9.5. Законы у нас принимают для того, чтобы в стране был порядок (-)

9.6. Работа полицейского всегда заслуживает уважения(-)

10. Антиинтрацепция.

10.1. Бизнесмен или хороший менеджер сейчас важнее для общества, чем художник или профессор.

10.2. Нашему народу нужно меньше рассуждать и больше заниматься конкретными делами.

10.3. Никому не интересны переживания разных интеллигентов.

10.4. Обсуждение разных взглядов только запутывает людей - решение многих социальных проблем лежит на поверхности.

10.5. Слишком часто люди выносят свою личную жизнь наружу.

10.6. Рассказы, повествующие о мыслях и чувствах, читать интереснее, чем те, где описываются поступки или приключения(-)

11. Конформизм.

11.1. Если точку зрения разделяет большинство моих друзей, значит она верная

11.2. Обычно я делаю то, о чем меня просят друзья, даже если это не нравится другим.

11.3. Я всегда поддержу своих друзей, даже если общество против них.

11.4. Я часто развлекаюсь в компании с друзьями, хотя мне не совсем по душе некоторые наши проделки.

11.5. Драться за честь своей команды - почетнее, чем быть успешным индивидуалистом.

11.6. Надо пройти через опасности и испытания, чтобы тебя приняли в команду настоящих друзей

Методические указания по проведению психодиагностики:

В связи с тем, что методика не имеет шкал защиты необходимо обеспечить создание доверительной обстановки проведения обследования. Для получения более достоверных результатов предлагается ***анонимный вариант процедуры психодиагностики.*** Студенты указывают свой возраст и пол на бланке ответов (бланки ответов распечатываются по количеству респондентов, бланки вопросника могут использоваться многократно).

Респондентам необходимо создать условия для спокойной индивидуальной работы и исключить возможность обсуждать варианты ответов с другими студентами.

Далее предлагается вопросник с утверждениями по 11 шкалам (причем названия шкал не обозначаются) и бланк ответного листа. На бланке вопросника дается следующая инструкция: просим вас принять участие в исследовании мнения молодежи по наиболее актуальным вопросам современности. В бланке ответов укажите ваше мнение по каждому вопросу, выбрав вариант ответа:

- полностью согласен (5 б);
- скорее согласен (4 б);

- затрудняюсь ответить (3 б);
- скорее не согласен (2 б.);
- совершенно не согласен (1 б.).

Примечание: утверждения, помеченные знаком (-) подсчитываются в обратном порядке (от 1 до 5).

После сбора бланков психолог соотносит индивидуальные результаты с ключом, представленным в таблице, где даны показатели по каждой шкале, являющиеся верхней границей нормативного разброса. То есть превышение значения показателя по 3 и более шкалам (указанного в таблице с ключом) служит основанием для отнесения респондента в группу риска.

Шкала	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Показатель	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23

ЛИТЕРАТУРА

1. Беличева С.А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников. – СПб.: Питер,2012. – 336 с.
2. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. - СПб.: Питер, 1999. - 528 с.
3. Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицына Е.Е. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике. – СПб.: Речь, 2004. – 256с.
4. Давыдов Д.Г., Хломов К.Д. Методика диагностики диспозиций насильственного экстремизма // Психологическая диагностика. 2017. Том 14, №1. - С.78-98.
5. Девиантология: хрестоматия. Сост. Клейберг Ю.А. - СПб.: Речь, 2007. - 412 с.
6. Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И.Б.Дерманова. – СПб.: Речь, 2002. - 171 с.
7. Дмитриев М.Г. Практикум по психодиагностике девиантного поведения у трудных подростков. – СПб.: ЗАО «ПОНИ», 2008. – 263 с.
8. Дмитриев М.Г., Белов В.Г., Парфенов Ю.А. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков. - СПб.: ЗАО «ПОНИ», 2010. – 316 с.
9. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения). - М.: Академия, 2018. - 288 с.
10. Змановская Е.В. Рыбников В.Ю. Девиантное поведение личности и группы. СПб.: Питер. - 2011. -352 с.
11. Интернет-зависимое поведение у подростков. Клиника, диагностика, профилактика. - М.: Арсенал образования, 2010. - 136 с.
12. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для вузов. - М.: Издательство Юрайт, 2016. - 290 с.
13. Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов. - М.: Сфера, 2004. - 191 с.
14. Ковальчук М.А., Тарханова И.Ю. Девиантное поведение. Профилактика, коррекция, реабилитация. Учебное пособие. – М.: Владос-Пресс, КДУ, 2014. - 286 с.
15. Ковальчук М.А., Тарханова И.Ю. Девиантное поведение. Профилактика, коррекция, реабилитация. – М.: Владос-Пресс, КДУ, 2014. - 286 с.
16. Корчагина С.Г. Психология одиночества. - Московский психолого-социальный институт, 2008. - 228 с.
17. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – СПб.: Речь, 2010. – 256 с.
18. Мандель Б.Р. Психология зависимостей (аддиктология). Учебное пособие. – М.: Инфра-М, 2015. – 320 с.
19. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов. - М.: Городец 2016. - 392 с.

20. Молодежный экстремизм: современное состояние и методы противодействия: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Уфа: Мир печати, 2018. – С. 305-312.
21. Подростковые девиации: психодиагностика факторов риска. Практикум / Авторы - составители И.Ф.Шиляева, Л.Ф.Зайнуллина. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2019. – 137 с.
22. Практикум по девиантологии / Под редакцией Ю.А.Клейберга. - СПб.: Речь, 2007. - 144 с.
23. Рождественская Н.А. Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков: учебн. пособие. - М.: Генезис, 2015. -216 с.
24. Рожков М.И., Ковальчук М.А. Профилактика наркомании у подростков. М.: ВЛАДОС, 2004. – 144 с.
25. Сидоренко Е.В. Экспериментальная групповая психология. Комплекс «неполноценности» и анализ ранних воспоминаний в концепции Альфреда Адлера. Учебное пособие. - СПб.: СПбГУ, 1993. - 152 с.
26. Социализация и риски асоциального поведения в современном обществе: сборник научных статей Международной научно-практической конференции. - Уфа: БГПУ им.М.Акмуллы, 2016. - 270 с.
27. Старшенбаум Г.В. Аддиктология. Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2017. – 320 с.
28. Тигунцева Г.Н. Психология отклоняющегося поведения. Учебник и практикум для вузов. - М.: Издательство Юрайт, 2017. - 349 с.
29. Усова Е.Б. Психология девиантного поведения. - Минск: Изд-во МИУ, 2010. - 180 с.
30. Федосенко Е.В. Психологическое сопровождение подростков: система работы, диагностика, тренинги. Монография. - СПб.: Речь ,2008. - 192 с.
31. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. - 490 с.
32. Фурманов И.А. Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста. - Минск: НИО, 1997.– 198 с.
33. Хомич А.В. Психология девиантного поведения. - Ростов-на-Дону: Южно-Российский Гуманитарный Институт, 2006. - 140 с.
34. Шиляева И.Ф. Переживание одиночества в подростковом возрасте: половые и возрастные особенности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2018. – № 4(35). - С. 83-87.
35. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. - М.: Академический проспект; Трикса, 2005. - 336 с.
36. Шнейдер Л.Б. Психология девиантного и аддиктивного поведения. Практикум. - М.: Издательство Юрайт, 2018. - 141 с.

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

«БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

им. М.АКМУЛЛЫ»

(ФГБОУ ВО «БГПУ ИМ. М. АКМУЛЛЫ»)

А.Р. Гирфатова, Л.Н. Тимерьянова

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие

Уфа 2022

УДК 37.047

ББК 74.200.536

Г51

Гирфатова А.Р., Тимерьянова Л.Н. Профориентационная работа в системе общего и дополнительного образования: учеб. пособие [Текст]. - Уфа: Изд-во БГПУ, 2022. - 102с.

В данном пособии уделено внимание профориентационной работе в системе общего и дополнительного образования. Материал предназначен для содействия подрастающему поколению самоопределиться в жизни и профессии, которая удовлетворяла бы их духовные и материальные потребности, позволяла максимально использовать и развивать природные способности и личностные качества. Пособие рекомендуется преподавателям и студентам психологических факультетов вузов.

Рецензенты:
О.В. Веретенникова, педагог-психолог (гимназия №3 г. Уфы);
Л.Р. Халикова, канд. пед. н., декан (БГПУ).

© Издательство БГПУ, 2022
© Гирфатова А.Р., Тимерьянова Л.Н., 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 4
1.ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 5
2.НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ В ОПРЕДЕЛЕНИИ ПРИНЦИПОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ 19
3. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ О ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ 32
4.ОПЫТ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ЗА РУБЕЖОМ 42
5.ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ПОЛНОЦЕННОЙ ЛИЧНОСТИ 54
6.МЕТОДЫ ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ. ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ В ПРАКТИКЕ ПРОФОРИЕНТАЦИИ 61
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 77
ПРИЛОЖЕНИЕ 82

ВВЕДЕНИЕ

Профориентационная работа осуществляется на уровне начального общего, основного общего и дополнительного образования. Работа системы профориентации на каждом уровне имеет свои особенности.

Система дополнительного образования детей основана на принципе добровольного участия в деятельности детских объединений и в мероприятиях, которые проводят учреждения дополнительного образования. Все виды добровольных детских объединений, независимо от их профиля, развивают у детей способности к самопознанию и самоопределению. Дополнительное образование позволяет полнее использовать потенциал школьного образования за счет углубления, расширения и применения школьных знаний. Дополнительное образование существенно расширяет знания о творческих возможностях человека и творческом потенциале обучаемых, способствует развитию таких качеств личности, которые важны для успеха в любой сфере деятельности.

Для профориентации дополнительного образования взрослых нужна комплексная работа. Она включает диагностику (тесты, анкеты, опросники), активизационные методики (игры, беседы, консультации с психологом). Взрослому человеку профессиональное самоопределение необходимо для того, чтобы не просто сменить рабочее место или род деятельности, а сделать правильный выбор, о котором не придется жалеть впоследствии. Ведение профориентационной работы на уровне дополнительного образования со взрослыми сопровождается такими формами деятельности: знакомство с профессиограммами, информацией о текущих и будущих потребностях на рынке труда, условиями труда и возможной заработной платы, дальнейшим развитием в рамках выбранной профессии.

При этом они обязательно учитывают актуальную ситуацию на рынке вакансий, ведь новая работа должна не только приносить удовольствие, а еще и быть востребованной и достойно оплачиваться.

Классическая профориентация на уровнях начального общего, основного общего образования проводится на основе принципа «хочу – могу – надо». Выясняется, чем школьнику нравится заниматься, чему он посвящает большую часть времени, какое занятие вызывает у него энтузиазм. Затем производится срез склонностей, талантов, всех сильных сторон личности. Необходимо понять, в чем школьник, особенно успешен, что у него получается намного лучше, чем у других. После этого выполняется сопоставление всех «хочу» и «могу» с предложениями рынка труда. Главная цель – узнать, какая из самых востребованных профессий соответствует заявленным пожеланиям и возможностям.

1.ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лекция №1

Профориентология — научная дисциплина, находящаяся на стыке философии, психологии и педагогики, изучающая факты, механизмы и закономерности профессионального становления личности. Основными разделами профориентологии как интегративной дисциплины являются методология профессионализации, профессиональное самоопределение, дифференцированное профессиографирование и профессиональная ориентация.

Цель профориентологии — оказание становления психологической и педагогической помощи при выборе профессии, в процессе карьерного роста, а также актуализация профессионально-психологического потенциала личности.

Задачи профориентологии:

- Формирование профессиоведческой компетентности: ознакомление с миром профессий, классификацией и социально-психологической характеристикой профессий, типовыми сценариями профессиональной биографии.
- Развитие профессиоведческих компетенций: коммуникативных и презентационных навыков, умений по трудоустройству и самомаркетингу, способностей в области проектирования своего карьерного роста и др.
- Обеспечение психологически компетентного сопровождения профессиональной жизни человека с начала профессиональной дифференциации интересов и склонностей до завершения профессиональной биографии.

Современная система дополнительного образования исходит из концепции непрерывности и общедоступности, отказа от универсальности и формализации и предлагает индивидуализированный подход, опирающийся на спрос потребителей (детей и их родителей), их свободный выбор и максимальное развитие способностей подрастающего поколения. За последние 10 лет система дополнительного образования подверглась активному реформированию со стороны государства с использованием новых стратегий и инструментов (в том числе информатизации и технологизации). В целях улучшения её качества и доступности были разработаны новые методические подходы, созданы новые программные документы.

Однако то, каким мы видим дополнительное образование на данный момент, является результатом работы многих министерств, государственных служащих и творческих команд.

Сегодня дополнительное образование является важной частью общего и непрерывного образования ребёнка. Оно балансирует между государством (законы, нормативы, рекомендации) и творческой направленностью развития личности, с одной стороны способствуя раскрытию личностных способностей и талантов, помогая в приобретении знаний, умений и навыков для последующего выбора своей профессиональной деятельности, с другой - вынужденно подчиняясь бюрократическим требованиям. В целом, в отличие от общеобразовательных организаций, в которых ребёнок изучает различные предметы довольно формализованными методами, организации дополнительного образования дают возможность самореализации, социальной адаптации, развития нестандартного мышления, интереса к исследовательской, творческой и художественной деятельности.

Согласно статистике Министерства просвещения РФ, основными видами учреждений дополнительного образования (или формами клубных учреждений) являются Центры (например, творческого развития, внешкольной работы), Дома (детского творчества, юных натуралистов), Дворцы (детского творчества, учащейся молодёжи), станции (например, юных натуралистов), спортивные школы, школы искусств. По этим видам учреждений дополнительного образования можно проследить динамику их развития с течением времени. Кроме этого, современные учреждения дополнительного образования могут быть как государственными, так и негосударственными частными и функционировать как самостоятельно, так и при других организациях. Однако, согласно статистике, государственных учреждений гораздо больше, чем негосударственных. Министерство просвещения РФ также ведёт статистику по основным видам образовательной деятельности учреждений. Самыми многочисленными за 2019 год являются: художественная - 4 490 (39,8% от общего числа учреждений), учреждения, работающие по всем видам образовательной деятельности, - 3 400 (30,1%), спортивная - 2 106 (18,7%). Наименьшее количество составляют военно-патриотическая (0,2%) и спортивно-техническая (0,2%).

Поскольку одним из ключевых показателей дополнительного образования является его доступность, то основные усилия, согласно приоритетному проекту, направлены именно на это направление.

В рамках федеральных программ «Успех каждого ребёнка» и «Цифровая образовательная среда» ряд субъектов получил субсидии из федерального бюджета на открытие детских технопарков.

Несмотря на очевидное уменьшение количества учреждений дополнительного образования, параллельно прослеживается тенденция открытия новых видов учреждений, которые ориентированы на увеличение доступности образования с учётом диджитализации, информатизации и мобильности.

Ещё одним интересным и современным во всех смыслах проектом является «IT-куб», созданный при поддержке национального проекта «Образование». При ускоренном внедрении техники и технологий, программирования и онлайн-среды дети с младшего возраста должны учиться базовым основам владения компьютерными устройствами, постепенно совершенствуясь в IT -сфере. Для совершения прорыва на рынке информационных технологий необходимо подготовить определённое количество специалистов - этим и занимается «IT -клуб». Мы не можем не отметить Образовательный центр «Сириус» в Сочи, созданный в 2014 году по инициативе В. В. Путина и Фонда «Талант и успех» на базе олимпийской площадки этого города. Данному учреждению оказывают поддержку Министерство образования, Министерство культуры и Министерство спорта. Целью функционирования «Сириуса» является поддержка и обучение талантливых и одарённых детей со значительными успехами в области их деятельности. Также центр организует программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Пример «Сириуса» очень вдохновил другие субъекты, и к 2023 году государство планирует создать подобные центры более чем в 65 субъектах РФ. Центр «Сириус» отличается от других современных учреждений своей всесторонней развитостью, поскольку сочетает в себе образовательные направления как науки, так и искусства.

Новый формат вышеперечисленных учреждений отражает видение нашего государства будущего системы дополнительного образования детей и полностью трансформирует представление о традиционной системе дополнительного образования: развитая инфраструктура, высокотехнологичное оборудование, доступность в самых отдалённых территориях государства, обновлённые методические стандарты и «идущие в ногу со временем» квалифицированные кадры. Однако на сегодняшний день невозможно утверждать, что учреждения с технической направленностью полностью обеспечены всем необходимым: остро стоит вопрос финансирования (закупка большого количества высокотехнологичного оборудования), а также обеспечения компетентными квалифицированными кадрами.

К сожалению, обновление содержания дополнительного образования практически отсутствует. Отчасти это связано с тем, что в системе дополнительного образования детей нет ФГОС и УМО. С одной стороны, их введение может сильно ограничить и формализовать учебный процесс, с другой - вертикальный процесс изменений от вышестоящих органов управления к нижестоящим очень затруднён. Поэтому государство пытается мягко и гибко воздействовать на этот процесс, создавая различные площадки, программные конкурсы, обеспечивая поддержку банков лучших программ и практик (например, «Интерактивный банк лучших практик дополнительного образования»). Государство пытается

решить этот вопрос различными способами: утверждение в направлениях деятельности федеральных инновационных площадок создания и внедрения новых механизмов современной образовательной среды до 2023 года, реализация пилотных проектов по обновлению содержания и технологий в виде федеральных грантов. Тем не менее уже реализованные механизмы в глобальном плане не обладают чертами системности, но на микроуровне уже доказали свою эффективность.

Если говорить о платных услугах в учреждениях, то прослеживается следующая закономерность: чем крупнее город, тем больше доля организаций, оказывающих подобные услуги. Это абсолютно логично, поскольку в таких городах количество платёжеспособного населения выше, чем в маленьких городах. В течение последних лет количество платных услуг возрастало, но это не отменяет большого количества бесплатных кружков, которые способны удовлетворить спрос населения.

Ещё 5-7 лет назад в системе дополнительного образования наблюдалась двойственная ситуация: с одной стороны, учреждения дополнительного образования приобретали большую популярность, предлагали широкий спектр кружков и секций (в том числе таких современных, как дизайн, компьютерное моделирование, видеографика), но, с другой стороны, далеко не все регионы обладали необходимым потенциалом для качественного обеспечения услуг (устаревшая материальная база, нехватка современного оборудования, учебного материала, а также квалифицированных кадров), присутствовала слабая изученность социального заказа на предоставление услуг дополнительного образования. С приходом на рынок новых альтернативных источников проведения досуга (в особенности сети Интернет) дети стали предпочитать продукты и услуги виртуальной реальности (соцсети, онлайн-кинотеатры, онлайн-игры), и роль родителей заключается в том, чтобы направить и раскрыть способности своих детей созидательным способом с включением деятельностного подхода. До сих пор основная борьба между традиционными и альтернативными источниками проведения досугового времени ведётся за то, кому первым удастся захватить внимание потребителя и доступнее предложить свой продукт или услугу.

Современная система дополнительного образования подвергается значительным изменениям. Безусловно, данная работа не отражает весь объём нововведений, трансформаций и реформ, но можно определить основные тенденции развития, которые характеризуются следующим:

• глобальные изменения затронули в основном области технической направленности, она стала доминирующей (государство надеется сформировать новое поколение с применением новых компетенций: культурных, технологических и экономических, для создания в будущем конкурентоспособной экономики за счёт выращивания кадров с техническим мышлением);

• большинство детей посещает художественные и спортивные учреждения, при этом процессы развития в подобных учреждениях довольно медленные или не происходят вовсе (умственная нагрузка в общеобразовательных учреждениях достаточно большая, дети устают, поэтому родители считают лучшим способом создать смену деятельности с умственной на творческую или физическую, несмотря на то, что учреждения этой направленности практически не подвергаются методическому и технологическому обновлению);

• создание новых учреждений - региональных и муниципальных модельных центров - показывает, что задачей по совершенствованию системы дополнительного образования является не только увеличение количественных показателей, но и изменение в самой организационной структуре системы;

• механизмы обновления содержания практически отсутствуют, хотя уже существуют попытки успешного внедрения подобных проектов на локальном уровне. Тем не менее вопрос формирования механизмов обновления содержания общеобразовательных программ остаётся открытым;

• учреждения дополнительного образования не испытывают кадрового дефицита, не считая педагогов технических направлений;

• тренд цифровизации учреждений дополнительного образования находится на низком уровне (особенно в сравнении с общеобразовательными учреждениями) в силу высокой стоимости аппаратного и программного обеспечения. Современно оснащёнными являются учреждения в крупных городах, являющиеся опорными в своей методической и образовательной деятельности по отношению к другим учреждениям;

• объём спроса на услуги дополнительного образования увеличился во многом благодаря Приоритетному проекту. Также благодаря сети Интернет и порталу «Навигатор» родители и их дети могут, не выходя из дома, увидеть информацию обо всех кружках и секциях их города и региона;

• увеличивается численность негосударственных учреждений, которые, не обладая образовательной лицензией, оказывают услуги как образовательного, так и досугового характера, составляя серьёзную конкуренцию государственным учреждения.

Деятельность педагога дополнительного образования по организации профориентационной работы

Основная функция профориентации как социально-педагогической системы – формирование готовности обучающихся в учреждениях дополнительного образования детей к профессиональному самоопределению в определенной сфере труда с учетом их интересов, склонностей, желаний, психофизических возможностей и потребностей

рынка труда.

Процесс профессиональной ориентации обучающихся в системе дополнительного образования включает в себя следующие ***компоненты***: целевой, мотивационный, информационный, деятельностный, творческий, диагностический.

1. ***Целевой компонент*** представляет собой осознание педагогами и принятие обучающимися цели и задач профориентации на определенном этапе профессионального самоопределения растущего человека.

В педагогических исследованиях (В. А. Поляков, С. Н. Чистякова) определяются особенности деятельности учащихся разного возраста в процессе профессиональной ориентации в общеобразовательной школе.

Выделяются 3 основные этапа профориентации обучающихся в системе дополнительного образования: подготовительный, формирующий и заключительный этап. Согласно выделенным этапам определяются цели и задачи профориентации на каждом из них.

Подготовительный этап (7-11 лет):

Цель: формирование у обучающихся основ выбора профессии, положительных мотивов трудовой деятельности, первоначального интереса к каким-либо профессиям.

Задачи:

- развивать потребности учащихся в учебной, трудовой деятельности;
- ознакомить детей с профессиями в соответствии с возрастными особенностями;
- добиваться овладения ими некоторыми доступными видами труда по разным профессиям, формировать интерес к ним.

Формирующий этап (12-14 лет):

Цель: формирование у подростков профессиональной направленности на определенную профессию или группу профессий по профилю кружка.

Задачи:

- формирование у обучающихся установки на необходимость правильного выбора профессии;
- целенаправленное ознакомление обучающихся с профессиями по профилю кружка, в которых в настоящее время испытывает потребность данный экономический регион;
- развитие интереса у обучающихся к профессиям по профилю кружка;
- углубление знаний о видах, классах и типах профессий;
- совершенствование у обучающихся практических умений и трудовых навыков, проведение профессиональных проб по профилю работы кружка.

Заключительный этап (15-18 лет):

Цель: формирование у обучающихся профессионального самосознания, т.е. умения соотнести свои профессиональные предпочтения со своими возможностями и потребностями рынка труда.

Задачи заключительного этапа:

- формирование у обучающихся отношения к себе как субъекту профессионального самоопределения;
- ознакомление учащихся с основами выбора профессии;
- информирование учащихся о профессиональных учебных заведениях региона, где можно получить профессии, связанные с профилем работы кружка;
- развитие у обучающихся профессионально важных качеств, необходимых для овладения избираемой сферой труда;
- проведение профессиональных проб по профилю работы кружка;
- вооружение учащихся профессиональными знаниями и умениями в определенной профессии, способами адаптации к трудовому коллективу, его нормам и ценностям;
- содействие в составлении личного профессионального плана обучающегося.

В конкретном детском объединении цель и задачи профориентации определяются на основе требований образовательной программы дополнительного образования, учета особенностей данной группы обучающихся, уровня подготовленности, образованности, воспитанности и развитости обучающихся, а также с учетом возможностей самого педагога, оборудования кабинета и др.

2. ***Мотивационный компонент*** предполагает осуществление педагогом дополнительного образования системы мер по активизации процесса профессионального самоопределения обучающихся, по формированию у них потребности в подготовке к выбору будущей профессии. При этом активизация должна обеспечивать развитие у обучающихся положительных мотивов выбора профессии.

3. ***Информационный компонент*** определяется в соответствии с целевыми установками на каждом этапе профессиональной ориентации. Согласно концепции профессионального самоопределения учащихся (А. Я. Журкина, В. А. Поляков, С. Н. Чистякова и др.) данный компонент должен включать: информацию о профессиях по профилю работы кружка и трудовом процессе, основываясь на интересе к определенному виду деятельности; сведения о профессиях, пользующихся спросом в конкретном регионе, о способах получения интересующей профессии, профессиональных учебных заведениях, информацию для получения школьниками знаний о себе, своих способностях и возможностях («Образ – Я»); об основах выбора профессии, о значении и приемах составления личного профессионального плана.

Содержание отдельных занятий конкретизируется педагогом дополнительного образования с учетом образовательной программы дополнительного образования, уровня подготовленности, интересов обучающихся.

4. ***Деятельностный компонент*** включает в себя формирование у школьников как общетрудовых, так и специальных знаний, умений и навыков в интересующей их профессиональной деятельности, осуществление профессиональных проб по профилю работы кружка исходя из материально-технических возможностей кружка и подготовки педагога.

5. ***Творческий компонент*** подразумевает овладение обучающимися элементами творческой деятельности в процессе практической работы и т.д.

6. ***Диагностический компонент*** предполагает одновременное осуществление контроля над ходом решения профориентационных задач со стороны педагога и самоконтроля обучающихся за правильностью выполнения учебных операций, динамикой профессионально важных личностных качеств и т.д. Контроль подразумевает наличие методик диагностики промежуточных и конечных результатов профориентационной деятельности. Самоконтроль протекает в виде сравнения обучающимися результатов тестов, устных или практических работ на разных этапах дополнительного образования. Контроль и самоконтроль обеспечивает функционирование обратной связи в профориентационном процессе – получение педагогом информации о направленности профессиональных интересов и склонностей обучающихся, их самооценке, готовности к выбору профессии и т.д.

В процессе профориентационной работы с обучающимися, педагог дополнительного образования может использовать такие формы работы как:

1. Экскурсии профориентационной направленности;
2. Профориентационные встречи со специалистами различных профессий;
3. Работа с родителями по профориентационной тематике;
4. Диалоги о профориентации;
5. Часы профориентации;
6. Мастер-классы с представителями СПО и ВПО;
7. Посещение с учащимися ярмарок, фестивалей, парадов профессий;
8. Посещение «Дней открытых дверей»

Организация деятельности организации дополнительного образования с учетом данных компонентов процесса профессиональной ориентации предполагает практическую реализацию идей личностного подхода в ходе оказания педагогической поддержки растущему человеку в процессе его профессионального самоопределения.

Деятельность педагога по организации профориентации детей с ОВЗ

Для обеспечения независимой и продуктивной жизни в социуме человека необходимо включить в целенаправленный процесс социализации, одним из важнейших институтов которой является система образования. Профессиональная ориентация школьников решает одну из важнейших задач социализации личности – задачу её профессионального самоопределения. В контексте рассмотрения проблемы самоопределения особое значение представляют вопросы, связанные с изучением проблемы профессиональной ориентации детей с ограниченными возможностями здоровья.

В процессе решения проблемы сознательного выбора профессии лицами с ОВЗ, следует иметь в виду необходимость разработки комплексного подхода к профориентационной работе, одним из важнейших аспектов которого является подбор и модификация методического инструментария с учетом индивидуальных особенностей здоровья.

Важнейшим направлением социализации лиц с ОВЗ является подготовка подростков к сознательному выбору профессии. Готовность к сознательному выбору профессии определяется информированностью подростков о наиболее распространенных видах труда, их значении для общества, знанием путей приобретения той или иной профессии и требований, которые предъявляются к личности с точки зрения ее физических и психических возможностей, и, наконец, умением правильно оценить свои данные для овладения избранной специальностью

Для того чтобы профессиональное самоопределение учащихся с ОВЗ было успешным, важно развивать у них активное отношение к себе, своим возможностям в связи с осознанием важности и необходимости самоопределения и адекватного отношения к ситуации выбора профессии, основанного на осознании своих желаний и возможностей. Кроме этого, большую роль в успешной профессиональной ориентации играет фактор максимально адекватной оценки учащимися своих психофизиологических особенностей

Не менее важна для решения вопроса о профессиональном будущем каждого подростка диагностика способностей, личностных особенностей, интересов и склонностей, которые зависят как от условий воспитания и обучения, так и от природных задатков. Подбор методического инструментария с учетом специфики лиц с ОВЗ позволяет дать более точную оценку актуального состояния учащегося, благодаря чему с ним строится дальнейшая индивидуальная и/или групповая работа

Современный подход к профориентации подразумевает согласованную работу многих социальных институтов: школа, различные центры (медико-социально-психологические, центры занятости, центры

профориентации молодежи и др.), учреждения дополнительного образования, профессиональные учебные заведения, общественные организации, правоохранительные органы (работающие с молодежью), средства массовой информации и т.п. Учитывая большую включенность различных организаций, необходима грамотная координация этой работы.

Специфика профориентационной работы с детьми и подростками, имеющими ОВЗ

Особенности профессионального консультирования подростков с ОВЗ определяются разными объективными и субъективными факторами.

1. Основным из них является неоднородность выделяемых групп подростков по принципу ОВЗ, характеризуемых специфическими психологическими, познавательными, эмоциональными, волевыми процессами, особенностями личностного развития, межличностных отношений и общения.

Таким образом, в профессиональном консультировании должен реализовываться строгий индивидуальный и личностно-ориентированный подходы, преобладание индивидуальных форм работы над групповым. Профориентационной работе должно предшествовать ознакомление с результатами психодиагностики и медицинскими документами, имеющимися в личном деле подростка, а также учитываться специфика его основного нарушения.

2. Биологическое неблагополучие, являясь предпосылкой нарушения взаимодействия с окружающим миром, может обуславливать возникновение отклонений в психическом развитии.

3. Диапазон различий в развитии детей и подростков с ОВЗ чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы. От детей, способных при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования. При этом столь выраженный диапазон различий наблюдается не только по группе с ОВЗ в целом, но и в каждой входящей в нее категории

Все эти особенности осложняют профориентационную работу с данными группами. Сложности возникают и на этапе подбора методического инструментария для диагностики, так и при подборе сферы профессионального самоопределения.

Специалистами признается, что профоконсультирование и профориентация для подростков с ОВЗ имеет свою специфику, но разработка современных моделей профессионального самоопределения молодых людей с ОВЗ началась только в последнее время и представлена весьма схематично.

В профессиональном консультировании подростков с ОВЗ структурно включаются следующие **виды работы**:

1. анализ результатов медико-психологического обследования (в связи с наличием у подростков на основе главного дефекта в развитии различных нарушений в психическом здоровье);

2. психолого-педагогическое обследование (поскольку в процессе обучения, воспитания, развития у этих детей возникают специфические трудности).

3. социально-психологическое консультирование, помогающее подростку с ОВЗ включаться как в малые группы, так и быть принятым в более широкое социальное окружение;

Необходимым условием консультирования подростков с ОВЗ является их желание консультироваться – получать помощь в разрешении вопросов (затруднений), обусловленных психологическими причинами, а также готовность принять ответственность за свое профессиональное будущее. Границы этой ответственности у подростков с ОВЗ варьируют от высокой активности и самостоятельности, когда подросток действительно является хозяином собственной жизни и сам стремится искать выход из затруднительных ситуаций, до высокой инфантильности и зависимости от других. И поскольку инфантильность является распространенной чертой подростков с ОВЗ, в ходе профессионального консультирования необходимо предпринимать специальные действия для побуждения (актуализации) собственной активности и ответственности консультируемого: позитивный настрой, укрепление веры в его силы и возможности.

Для повышения эффективности профконсультирования большое значение имеет привлечение к этой работе педагогов и родителей подростков с ОВЗ.

В индивидуальном профессиональном консультировании подростков с ОВЗ, как ни в каком другом, необходимо использовать различные формы работы, такие как групповые тренинги по отработке профессионально значимых навыков, ролевые игры, позволяющие «примерить» различные профессиональные роли, просмотр и обсуждение видеоматериалов и т.п.

Важной задачей комплексной профориентации является формирование у подростков с ОВЗ профессионального выбора и мотивации к деятельности, адекватной их возможностям, так как они испытывают трудности следующего характера:

1. из-за ограничений в познании окружающего мира часто недостаточно сформированы представления о видах профессиональной деятельности;
2. ориентация подростков на получение престижных профессий может затруднить трудоустройство из-за высокой конкуренции на рынке труда;

3. составление профпланов затруднено из-за отсутствия сети специализированных учебных заведений, позволяющих получить избранную профессию.

Важно соблюдать принцип соответствия выбираемой профессии интересам, склонностям, способностям и возможностям подростка, соотнесенных с реальным состоянием его здоровья и имеющимися ограничениями. Кроме того, подросток должен осознавать свои перспективы реализации в будущей профессиональной деятельности.

Обозначим некоторые **проблемы, характерные для профессионального самоопределения детей с ОВЗ.**

1. Отсутствие помощи в профессиональном самоопределении со стороны родителей и неадекватные семейные установки могут затруднить этот процесс для подростков, имеющих ограничения здоровья. Нередко советы родителей бывают ориентированы на более «престижные» и менее «перспективные» профессии. Их представления о «правильном» выборе часто не соответствуют реальной жизни и больше соотносятся с прошлыми социально-экономическими периодами развития страны. Родители могут деформировать представления ребенка о своих способностях и возможностях, инвалидизируя его. При благоприятных семейных условиях к подростковому возрасту у молодого человека формируется адекватное самовосприятие, подбирается подходящая сфера профессиональной деятельности.
2. Подростки в своем выборе часто ориентируются на стереотипы общественного сознания, культивируемые современными средствами массовой информации. При этом их внимание, как правило, направлено не на конкретные профессии, а на определенный образ жизни, где профессия – всего лишь средство достижения желаемого. Существенное влияние на профессиональный выбор подростков играет мнение сверстников. Поэтому профориентационная деятельность педагогов-психологов должна включать групповые формы работы. Особенно это актуально при интегративных и инклюзивных формах образования.

Обозначим **методы,** которые применяются в **профориентационной работе:**

1. Объективные тесты с выбором ответа. К ним относятся интеллектуальные тесты, тесты специальных способностей, а также тесты достижений, определяющие уровень знаний, умений и навыков.
2. Тесты-опросники, диагностирующие черты личности и направленность: интересы, установки, отношения, ценностные ориентации.
3. Методики субъективного шкалирования и самооценки,

предусматривающие оценку каких-то объектов внешнего мира, людей, событий своей жизни либо себя самого.

4. Интерактивные методики. В эту группу входят психологическая беседа (интервью), являющаяся методом прямого взаимодействия и поэтому сочетающая сбор информации с психолого-педагогическим взаимодействием; ролевая игра, которая, так же как и беседа, относится к коррекционно-диагностическим методам.
5. Проективные методики, построенные главным образом на интерпретации ответов оптанта на внешне нейтральные вопросы, его реакций на ситуации, допускающие множественность возможных суждений при восприятии. По этим ответам и реакциям профконсультант судит о глубинных мотивах поведения, жизненно и профессионально значимых событиях, личностных смыслах и т. д.
6. Стандартизированное аналитическое наблюдение, характеризуемое наличием цели и предмета наблюдения, процедурной схемы, выделенными признаками и способами их регистрации. На основании анализа признаков наблюдения производится интерпретация поведения и принимается решение.
7. Приборные психофизиологические методики, применяемые в основном в целях профотбора. С их помощью регистрируют физиологические индикаторы. К этой группе методик относятся также аппаратурные поведенческие методики. С их помощью диагностируют элементарные психические функции (скорость реакции, чувство равновесия, психомоторную реакцию) и свойства нервной системы. Разновидностью аппаратурных методик являются тесты-тренажеры для диагностики определенных профессиональных умений.

Рассмотренные группы методов психодиагностики позволяют осуществить сбор информации, необходимой для оказания профориентационной помощи. Применение конкретных методов, направленных на решение профориентационной проблемы, определяет психодиагностическое поле деятельности педагога, психолога, позволяют подобрать и модифицировать конкретные методики, адекватные уровню развития и особенностям здоровья подростков.

Подводя итоги можно сделать следующие **выводы:**

1. Профессиональное ориентирование детей с ОВЗ необходимо осуществлять комплексно, вовлекая в этот процесс различных специалистов и родителей.
2. Методический инструментарий для определения типологических особенностей личности, выбирающей профессию, должен быть адаптирован к возможностям подростка с ОВЗ.
3. Необходимо на протяжении всего периода профориентации корректировать профессиональные планы подростков с ОВЗ в

соответствии с их возможностями.

4. В рамках корректировки профессиональных планов целесообразно проводить психолого-педагогическую работу по воспитанию качеств, необходимых для овладения той или иной профессией.

Вопросы для самоконтроля.

1. Какие возможности профориентации дают детям организации дополнительного образования?
2. Какова специфика профориентационной работы с детьми и подростками, имеющими ОВЗ?
3. Какие формы работы в процессе профориентационной работы с обучающимися может использовать педагог дополнительного образования?

Использованная и рекомендованная литература:

1. Бендюков М.А., Соломин И.Л. Ступени карьеры: азбука профориентации – СПб. Изд-во «Речь», 2006.
2. Емельянова Е.В.Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге. - СПб.: Речь, 2008
3. Зеер, Э.Ф. Основы профориентологии: Учеб. пособие для вузов/ Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, И.О. Садовникова. М.: Высш. шк., 2005 - 159с.
4. Резапкина Г.В. Скорая помощь в выборе профессии. Практическое руководство для педагогов и школьных психологов. – М.: Генезис, 2004. – 48с.
5. Савченко М. Ю. Профориентация. Личностное развитие. Тренинг готовности к экзаменам: 9-11 классы. Уч.-метод.пос.д/учителей общеобр. школы. - Вако, 2005. - 240 с.
6. Сафонова П. Н., Шамрай И. Н. Современная система дополнительного образования детей: особенности, стратегии, тенденции // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2020. № 4 (96). С. 158-171. DOI: 10.24412/1997-0803-2020-10415
7. Соломин И.Л., Профориентация. Россия. XX век. Школьный психолог, N24(120), июнь, 2000.
8. Твоя профессиональная карьера. Учебник для 8-11 классов / Под ред. Чистяковой С.Н., Шалавиной Т.И. – М.: «Просвещение», 2000.
9. Чистякова С.Н. Проблемы и перспективы развития отечественной профориентации на современном этапе.- М.:, 2011 г.
10. Шмидт В.Р. Классные часы и беседы по профориентации для старшеклассников. 8-11 класс. - М.: Изда-во:Сфера, 2006.
11. Энциклопедия для детей. Выбор профессии / Глав. ред. Е. Ананьева; отв. ред. В. Белоусова. – М.: Аванта+, 2003.

12.https://multiurok.ru/files/metodicheskie-rekomendatsii-organizatsiia-profor-1.html Носова О.В. педагог-психолог, педагог Г. Белгород

2.НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ В ОПРЕДЕЛЕНИИ ПРИНЦИПОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

Лекция №2

Повышение роли и значения ориентации школьников на подготовку к самостоятельному и обоснованному выбору сферы трудовой деятельности, формирование у них социально-психологической зрелости при решении сложного вопроса профессионального самоопределения требуют, прежде всего, знания научных принципов проведения профессиональной консультации. Обращение к научной литературе по профориентации показало, что в комплекс социальных, экономических, педагогических мероприятий, необходимых для улучшения профориентационной работы, входит и дальнейшая разработка научно-психологических основ профессиональной диагностики. Исследование условий и закономерностей развития профессионально важных качеств личности, разработка на этой основе методов ее диагностики, изучение особенностей профессионального самоопределения личности и разработка методов руководства этим процессом - составляют сложный комплекс проблем профконсультации, подлежащих научному раскрытию.

Несмотря на широкую практическую работу по профессиональной диагностики и консультации в некоторых регионах страны, разработка ее научно-психологических основ все еще отстает от практики. Это вызвано особенностями развития самой психологической науки и сложностью развития психологических проблем профессиональной ориентации. Например, долгое время основные усилия исследователей были направлены на разработку тестовых методик в целях профотбора без достаточного их научного обоснования. В то же время слабо изучались психологические особенности профессий, закономерности развития личности и ее профессионально важных качеств. Только интенсивная разработка общепсихологических проблем, начатая еще при Советском Союзе в нашей стране послужила основой для создания теории и методов профориентационной работы.

Изменилось и представление о профессиональной пригодности человека. В исследованиях специалистов отмечается, что способностям человека соответствует не одна какая-то профессия, а многие и разные профессии. Это отвечает задаче разностороннего развития детей, дающего возможность успешно работать в различных областях деятельности. В дальнейшем психологическое изучение профессий выявило две основные группы профессий. К первой группе относятся особо ответственные и

сложные профессии, предъявляющие высокие специальные требования к психологическим особенностям человека (вождение, машин, летное дело). Ко второй группе - большинство профессий, доступных каждому здоровому человеку при наличии трех условий: соответствующей мотивации и желания овладеть профессией, стимулирующих активность и настойчивость в преодолении трудностей, возникающих в обучении и практической деятельности; достаточной общей подготовки и общего развития; определенных условий и методов обучения профессии.

В настоящее время под профессиональной пригодностью понимают такое сочетание индивидуально-психологических качеств личности, которое обеспечивает успешное овладение профессией, качественную профессиональную деятельность, удовлетворенность избранной профессией.

Выделяются три основных фактора профессиональной пригодности:

1) особенности мотивации, отношения к работе, обоснованность, глубина и действенность профессионального интереса, создающего эмоциональноволевую готовность к работе;

2) способности к профессии, сформировавшиеся в результате обучения, воспитания и жизненного опыта;

3) обладание необходимыми для данной профессии знаниями и навыками. Все эти факторы тесно связаны между собой, поскольку профессиональные способности формируются в процессе овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками.

Для профессий первой группы нужен профотбор, для второй - не нужен. Тем не менее, профессии второй группы различны по характеру труда, предмету, орудиям, условиям и т.д. Это обстоятельство свидетельствует о том, что и здесь необходимо учитывать в профориентационной работе индивидуально-психологические особенности учащихся.

Значительное количество современных исследований посвящено и изучению индивидуальных различий в формировании профессиональной пригодности человека. Главное внимание в них уделяется личности. Установлено, что формирование профессиональных способностей является активным процессом, в котором решающее значение имеет положительная мотивация, слияние овладения профессиональным мастерством с личной жизненной перспективой.

Активность личности в профессиональном развитии занимает одно из центральных мест в изучении психологических проблем профориентации и профконсультации. Развитие активности личности в профессиональном самоопределении тесно взаимосвязано с общей теорией личности, но в психологической науке пока нет единой, всеобъемлющей теории личности. Можно говорить о разных направлениях современных исследований личности.

Первая тенденция в развитии современных исследований личности заключается в комплексе наук, изучающих человека. Психология выступает как связующее звено между социальными, естественными и техническими науками.

Второй существенной тенденцией развитая современной отечественной психологии личности является системно-структурный подход, суть которого заключается в том, что личность понимается как некоторое целостное образование, включающее в себя множество характеристик и элементов, объединенных определенными связями. Системно-структурный подход реализуется в конкретных представлениях о структуре личности. Известно несколько концепций структуры личности, например, концепции Б.Г.Ананьева, Д.Г.Ковалева, В.С.Мерлина, В.Н.Мясищева, К.К.Платонова и др.

Третья тенденция исходит из принципа единства сознания и деятельности. Исследователи решали проблему соотношения личности и деятельности. Характеристика активности личности в системе ее связей с объективной действительностью содержится в формулировке диалектико-материалистического принципа детерминизма, данной еще С.Л. Рубинштейном, согласно которой внешние воздействия преломляются через внутренние условия, опосредуются ими. Эта концепция отводит личности в психологии главное, центральное место.

По концепции А.Н. Леонтьева, личность - это психологическое новообразование, которое формируется в жизненных, отношениях индивида в результате преобразования его деятельности. Личность есть специальное человеческое образование, которое не может быть выведено из его приспособительной деятельности, как не могут быть выведены из нее его сознание или человеческие потребности. Деятельность, по определению А. Н Леонтьева, это процесс, побуждаемый и направляемый мотивом.

Концепция Л.И. Божович является логическим продолжением в развитии третьей тенденции. Она считает, что активность личности представлена как система потребностей человека, главными из которых являются потребность у ребенка во внешних впечатлениях, в общении и внутренняя позиция ребенка. Активность личности проявляется в постоянных взаимоотношениях с социальной средой и претерпевает существенные качественные преобразования в ходе индивидуального развития ребенка.

Индивидуальный подход к личности рассматривается как четвертая тенденция психологических исследований личности, он составляет теоретическую основу дифференциальной психологии. При реализации индивидуального подхода отечественные психологи исходят из того, что общественное бытие человека проявляется не только во всеобщих, но и в индивидуальных формах. Изучение психики в ее социальной

обусловленности необходимо осуществлять при рассмотрении реального индивида, при анализе социального бытия конкретного человека.

Социально-психологическая ориентация выступает как пятая тенденция психологических исследований личности. Она включает изучение социальной детерминации психологического склада личности.

Шестая тенденция исследований личности относится к изучению ее практической направленности. Практическая ориентация психологии личности проявляется в исследованиях условий формирования личности ребенка, его поведения, морального сознания, нравственно-психологических качеств, его интересов и отношения к окружающему миру.

Перечисленные тенденции изучения личности в российской психологии свидетельствуют о том, что теория личности интенсивно разрабатывается, но отсутствие общей теории влияет на развитие прикладных исследований, в частности профессиональной ориентации.

Достигнутые успехи в разработке общепсихологических проблем в предыдущие годы позволили психологам подойти и к исследованию процесса профессионального самоопределения личности.

В настоящее время профессиональное самоопределение рассматривается как многомерный и многоступенчатый процесс. Оно определяется как ключевая проблема психологии профессионального становления личности, где, с одной стороны, данная потребность выступает как "ядро", наиболее значимый компонент профессионального развития человека, а с другой - как критерий одного из этапов этого процесса.

Процесс профессионального самоопределения может рассматриваться с разных точек зрения. Например, И.С. Кон в свое время назвал три из них:

1) данный процесс представляет собой серию задач, которые общество ставит перед формирующейся личностью и которые эта личность должна последовательно разрешить в течение определенного периода времени;

2) процесс принятия решений, посредством которых индивид формирует и оптимизирует баланс своих предпочтений и склонностей, с одной стороны, и потребностей существующей системы общественного разделения труда - с другой;

3) процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность. По его мнению, эти три подхода подчеркивают разные стороны процесса, но являются взаимодополняющими. Первый исходит из запросов общества, третий - из свойств личности, а второй предлагает способы согласования того и другого.

У специалистов, анализирующих проблему профессионального самоопределения с позиций принципов детерминизма, выявление особенностей проявления принципа детерминизма в процессе профессионального самоопределения предполагает анализ взаимодействия двух систем. С одной стороны, это личность как сложнейшая саморегулирующая система, с другой - система общественного ориентирования молодежи в решении вопроса о сознательном выборе профессии. Методологический анализ связи профориентационных воздействий и личности предполагает реализацию обоих указанных аспектов рассмотрения проблемы взаимосвязи, как внешнего, так и внутреннего. Данный процесс обусловлен возникновением, расширением и углублением деятельности субъекта, реализующей его связь с факторами профориентации. Но вместе с тем само самоопределение (сознание) вплетено в эту деятельность как ее компонент, направляющий, усиливающий, корректирующий, перестраивающий ее, т.е. функционально определяющий характер ее протекания. Отсюда задача постоянного учета личностных предпосылок самоопределения при организации деятельности учащихся.

Исследуя процесс профессионального самоопределения специалисты отмечают, что теоретический фундамент динамики данного процесса составляют основные принципы проблемы профессионального становления личности. Современные исследования профессионального становления личности ведутся на основе личностно-деятельностного подхода, учитывающего единство мотивационно-потребностной и операционной сфер учебно-профессиональной и собственно профессиональной деятельности.

В содержании процесса профессионального самоопределения выделяют начальный этан - формирование профессиональных намерений и выбора профессии выпускником общеобразовательной школы, а также последующие этапы, совпадающие во времени с соответствующими стадиями профессионального становления, которые представляют собой формирование отношения личности к себе как субъекту собственной профессиональной деятельности - т.е. в процессе профессионализации личности.

Начальный этап профессионального самоопределения в свою очередь подразделяется на ряд этапов в зависимости от возраста ребенка. В возрастной психологии выделяются три этапа профессионального самоопределения: первый - детская игра, в ходе которой ребенок принимает на себя разные профессиональные роли и "проигрывает" отдельные элементы связанного с ними поведения; второй - подростковая фантазия, когда подросток видит себя в мечтах представителем той или иной привлекательной для него профессии; третий - захватывающий подростковый и большую часть юношеского возраста - предварительный

выбор профессии, Если на начальных этапах поиск своего места в жизни не выступает как основной компонент социальной ситуации развития личности, то на третьем этапе данная потребность является одним из важных психологических новообразований старшего школьного возраста. В этой связи важнейшая особенность психического развития в ранней юности состоит в том, что новая социальная ситуация развития - необходимость определить свое место в жизни как основной компонент данной ситуации - приводит к формированию новой и центральной для этого возраста духовной потребности - потребности в своем узнанном и, прежде всего, профессиональном самоопределении.

В отличие от ролевой игры и мечты, предварительный выбор учащегося отражает не только результат, но и способы его достижения, знание объективных и субъективных ресурсов, которые ему понадобятся. В этот период психологическое содержание процесса профессионального самоопределения учащегося состоит не только в направленности на выбор конкретной профессии, но и в нахождении внутренних, психологических оснований такого выбора. Возникает потребность в осознании собственных качеств и возможностей в связи с задачей определения жизненного пути. Субъективно эта духовная потребность переживается юношами и девушками как стремление понять свое призвание, разобраться в возникающих колебаниях и сомнениях. В этой связи содержание процесса профессионального самоопределения включает знания о субъективных основаниях своего выбора. Ориентировка в самом себе необходима молодому человеку для активного регулирования собственной деятельности.

Динамика профессионального самоопределения характеризует личность в целом, определяет ее сложность и индивидуальность. К.К. Платонов считал, что принцип личностного подхода при изучении человека с целью профессиональной ориентации, как и в психологии в целом - это подход к человеку, выполняющему какую-либо деятельность (в том числе и профессиональную). В соответствии с личностным подходом ни одно психическое явление, будь то процесс, состояние или свойство личности, сама деятельность и ее элементы (действия), не могут быть поняты без учета их зависимости от свойств и особенностей личности в целом.

Следует отметить, что динамика профессионального самоопределения характеризуется противоречиями, причем каждой стадии данного процесса свойственны специфические противоречия. Так, наиболее общим противоречием является диалектическое противоречие между потребностью человека в профессиональном самоопределении, с одной стороны, которая в разных случаях может выражаться как потребность в приобретении определенного социального статуса, в самореализации, самоутверждении, а с другой стороны отсутствием

необходимых профессиональных знаний, умений и навыков для ее удовлетворения. Другими противоречиями, характерными для каждого из этапов процесса профориентации являются следующие:

а) на начальной стадии может быть противоречие между интересом к какой-либо области знаний, отрасли производства, конкретной профессии и недостаточностью представлений о себе с точки зрения собственной профессиональной пригодности;

б) на последующей стадии противоречие заключается между представлениями выпускника общеобразовательной школы об идеале профессионала и представлениями о себе;

в) в начале профессионального обучения противоречие проявляется между представлениями о профессии (содержание и условия работы) и ее реальной сущностью.

Указанные противоречия служат источником и движущей силой процесса профессионального самоопределения. Разрешение противоречий на стадии формирования профессиональных намерений во многом зависит от комплекса факторов, влияющих на динамику профессионального самоопределения, а именно:

1) жизненных перспектив, реализуемых в представлениях о будущей профессиональной деятельности;

2) прошлого опыта личности;

3) уровня развития ее специальных способностей;

4) объективных потребностей в различных видах деятельности;

5) престижности профессии или специальности;

6) уровня первоначальной ориентировки в различных сферах профессиональной деятельности и др. Некоторые из них продолжают влиять на процесс профессионального самоопределения и на последующих стадиях профессионального становления личности.

Изучение научных подходов в определении процесса профессионального самоопределения позволяет представить его как активный процесс, который имеет сложный и многоэтапный характер, включающий следующее:

а) понимание школьником значения, необходимости и путей профессионального самоопределения;

б) стремление к ознакомлению с миром профессий и с предпочитаемой областью труда, овладение знаниями в избираемой области (включая знание профессиональных требований);

в) информацию о спектре профессий;

г) самоанализ и самооценку (физических данных, имеющейся профессиональной подготовки, склонностей, способностей, особенностей характера);

д) практическую проверку соответствия личных особенностей профессиональным требованиям выбираемой профессии;

е) работу над формированием необходимых качеств.

Перечисленные составляющие процесса профессионального самоопределения свидетельствуют о том, что значение помощи взрослых учащимся не только сохраняется, но и усложняется. Характеристика данного процесса является важной также и для раскрытия содержания профессиональной консультации. В этой связи для успешного теоретического обоснования профессиональной ориентации важно, прежде всего, знать закономерности процесса профессионального самоопределения как потребности личности на стадии оптации (вынашивания решения о профессиональном старте).

Предмет профориентации включает условия и закономерности становления, формирования субъекта деятельности на стадии оптаций, а практика профориентации определяется как частный случай взаимодействия определенного формирующегося субъекта деятельности с требованиями общества в отношении нужной ему профессионально-квалификационной структуры.

Проблема профессионального самоопределения старшеклассников носит комплексный и междисциплинарный характер, находясь на пересечении проблемных полей философии, социологии, психологии и педагогики.

В психолого-педагогической литературе проблема профессионального самоопределения старшеклассников изучается в четырех направлениях: субъективном (Е.В. Воротникова, О.С. Газман, С.М. Родник, Е.А. Климов, Л.М. Митина, Н.Ю. Посташок, М.С. Савина, В.А. Сластенин и др.); ценностно-смысловом (О.М. Артюхова, С.П. Крягжде, А.К. Маркова, А.В. Мордовская, Н.С. Пряжников, В.Ф. Сафин и др.); личностном (И.С. Артюхова, М.Р. Гинзбург, Н.В. Гуляева, Д.А. Коноплянский, Т.В. Костаева, П.С. Лернер, И.Д. Чечель и др.) и динамическом (Е.М. Борисова, О.В. Журавлева, Н.Э. Касаткина, Е.А. Климов, И.С. Кон, Т.В. Кудрявцев, Н.С. Пряжников, И.А. Сазонов, Г.Г. Тупикина, П.А. Шавир, Т.И. Шалавина).

На современном этапе основная цель профессионального самоопределения состоит в постепенном формировании у школьников готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего профессионального развития, *готовности рассматривать* себя развивающимся во времени и самостоятельно находить личностно значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности.

Существуют различные точки зрения по вопросу определения сущности готовности: её рассматривают как условие успешного выполнения деятельности, как избирательную активность, настраивающую организм, личность на будущую деятельность, как характеристику личности, включающую её убеждения, взгляды, отношения, мотивы,

чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, трудовые умения и навыки и пр.

Под готовностью старшеклассников к профессиональному самоопределению понимается интегративное качество личности старшего школьника, позволяющее осуществлять стратегию формирования профессионального выбора на основе осознания и согласования своих интересов, способностей, возможностей, индивидуальных особенностей с требованиями профессии.

Выделены ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностно-практический и рефлексивный критерии готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению.

В соответствии с обозначенными критериями определяются показатели готовности учащихся старших классов к профессиональному самоопределению: выраженность ценностей профессиональной самореализации, непосредственный интерес к избираемой профессии, желание стать квалифицированным специалистом в выбранной профессии, активность ученика в принятия решения о выборе профессии; знание о своих способностях, возможностях, склонностях, индивидуальных особенностях, наличие системы представлений о мире профессий, потребностях рынка труда в регионе, информированность о выбранной профессиональной сфере деятельности; умение ставить цель выбора профессии и составлять программу действия для её достижения, умение выстраивать запасные варианты профессионального выбора и пути их достижения на случай возникновения непреодолимых препятствий для реализации основного варианта, умение применять знания на практике в ходе выполнения профессиональных проб, проектов; способности к самопознанию, наличие адекватного отношение к себе как субъекту профессионального самоопределения (самостоятельность, уверенность в себе, стремление к преодолению трудностей), умение анализировать профессии и профессиональную деятельность и соотносить свои способности, возможности, индивидуальные особенности с требованиями профессии.

При этом выделены уровни готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению.

Современная особенность профессионального самоопределения заключается в том, что перед субъектом уже не ставится задача выбрать профессию на всю жизнь. В этих условиях приоритетной является задача подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению, которая, отвечая динамичности общества, должна также быть гибкой, прагматичной и носить оперативный характер, увязывать ближайшие образовательные этапы с возможностями дальнейшего трудоустройства.

Анализ программ развития школ - победителей нацпроекта «Образование» позволяет выделить отличительные особенности

образования в этих школах - это обучение с усложнённой учебной программой (ориентированной на вуз), направленное на развитие творческого потенциала личности ученика. При этом содержание этого образования характеризуется как гуманизированное, личностно ориентированное, интегрированное и направленное на формирование мировоззрения, творческого потенциала, культуры учащихся, его саморазвитие и профессиональную самореализацию.

Потенциал современных инновационных образовательных учреждений в формировании готовности учащихся старших классов к выбору профессии заключается в ряде особенностей организации учебно-воспитательного процесса (введение дополнительно к базовому содержанию образования профилирующих дисциплин, интегрированных курсов, спецкурсов; использование наряду с традиционными формами обучения инновационных педагогических технологий; ориентированность образования на интересы и потребности обучающихся; проектирование индивидуальной образовательной траектории учащихся; применение современных форм внеклассной работы; интеграция основного и дополнительного образования), создающих условия для развития индивидуальных интересов и склонностей школьников, формирования у них умения выделять приоритеты, связанные с профессиональным самоопределением, и осуществлять осознанный выбор профессии

По данным диагностики иследования, только около 20,7 % старшеклассников инновационных общеобразовательных учреждений имеют полные, исчерпывающие знания о профессии, об образовательных и профессиональных перспективах, об этапах достижения цели, о способах и путях трудоустройства. Примерно 33,3% учащихся отметили, что интересуются рынком труда в своей местности, посещают ярмарки учебных заведений и вакантных мест, дни открытых дверей в учебных заведениях; 26,7% учащихся знают свои склонности, способности, возможности, индивидуальные особенности; 17,8% - учитывают требования предъявляемые профессией.

Все это приводит к трудностям при формировании готовности старшеклассников инновационных общеобразовательных учреждений к профессиональному самоопределению. Основными из которых являются: отсутствие или неполнота информации о ситуации выбора, недостаточное знание требований рынка труда и конкретных профессий; недостаточное знание самого себя, отсутствие ценностей профессиональной самореализации, мотивации к труду, навыков самостоятельной работы; несформированность навыков принятия решения, планирования карьеры; неуверенность в своих силах.

Таким образом, современная образовательная практика инновационных общеобразовательных учреждений не располагает ещё

достаточными психолого- педагогическими условиями для формирования готовности старшеклассников к выбору профессии.

В связи с этим был разработан комплекс психолого- педагогических условий формирования готовности старшеклассников инновационных общеобразовательных учреждений к профессиональному самоопределению:

- расширение, углубление и акцентирование содержания дисциплин по выбору и спецкурсов на подготовку старшеклассников к профессиональному будущему;
- применение активных практико-ориентированных форм и методов обучения и воспитания для проектирования индивидуальной образовательной траектории учащихся старших классов;
- консалтинговая поддержка профессионального выбора учащихся на основе диагностики их уровня готовности к профессиональному самоопределению;
- оказание научной, учебно-методической и консалтинговой помощи педагогам, занимающимся подготовкой старшеклассников к профессиональному выбору;
- совершенствование содержания, форм и методов сотрудничества школы и семьи в вопросах подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению;
- внедрение информационно-коммуникационных технологий во внеклассную (внеурочную) профориентационную деятельность.

Разработана модель процесса формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в инновационных общеобразовательных учреждениях и выделили основные её компоненты: целеориентационность (цель, задачи, принципы), содержательный (когнитивный, деятельностно-практический, ценностно-мотивационный и рефлексивный), процессуальный (формы, методы, средства) и результативный (результат исследуемого процесса).

Готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению представляет собой интегративное качество личности, позволяющее осуществлять стратегию формирования профессионального выбора на основе осознания и согласования своих интересов, способностей, возможностей, индивидуальных особенностей с требованиями профессии.

Структура готовности включает ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностно-практический и рефлексивный компоненты. Показателями готовности учащихся старших классов к профессиональному самоопределению являются: выраженность ценностей профессиональной самореализации, непосредственный интерес к избираемой профессии, желание стать квалифицированным специалистом в выбранной профессии, активность ученика в принятии решения о выборе

профессии; знание о своих способностях, возможностях, склонностях, индивидуальных особенностях, наличие системы представлений о мире профессий, потребностях рынка труда в регионе, информированность о выбранной профессиональной сфере деятельности; умение ставить цель выбора профессии и составлять программу действия для её достижения, умение выстраивать запасные варианты профессионального выбора и пути их достижения на случай возникновения непреодолимых препятствий для реализации основного варианта, умение применять знания на практике в ходе выполнения профессиональных проб, проектов; способности к самопознанию, наличие адекватного отношение к себе как субъекту профессионального самоопределения, умение анализировать профессии и профессиональную деятельность и соотносить свои способности, возможности, индивидуальные особенности с требованиями профессии.

Потенциал современных инновационных образовательных учреждений в формировании готовности учащихся старших классов к выбору профессии заключается в ряде особенностей организации учебно-воспитательного процесса (введение дополнительно к базовому содержанию образования профилирующих дисциплин, интегрированных курсов, спецкурсов; использование наряду с традиционными формами обучения инновационных педагогических технологий; ориентированность образования на интересы и потребности обучающихся; проектирование индивидуальной образовательной траектории учащихся; применение современных форм внеклассной работы; интеграция основного и дополнительного образования), создающих условия для развития индивидуальных интересов и склонностей школьников, формирования у них умения выделять приоритеты, связанные с профессиональным самоопределением, и осуществлять осознанный выбор профессии.

Модель процесса формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в инновационных общеобразовательных учреждениях, основанная на личностно ориентированном и практикоориентированном подходах, представляет собой поликомпонентную структуру, включающую целеориентационный (цель, задачи, принципы), содержательный (когнитивный, деятельностно-практический, ценностно-мотивационный, рефлексивный), процессуальный (формы организации учебного процесса, формы внеклассной работы, методы и средства) и результативный компоненты.

Эффективное формирование готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в инновационных общеобразовательных учебных заведениях возможно при реализации следующих педагогических условий: расширении, углублении и акцентировании содержания дисциплин по выбору и спецкурсов на подготовку старшеклассников к профессиональному будущему; применении активных практико-ориентированных форм и методов

обучения и воспитания для проектирования индивидуальной образовательной траектории учащихся старших классов; консалтинговой поддержке профессионального выбора учащихся на основе диагностики их уровня готовности к профессиональному самоопределению; оказании научной, учебно-методической и консалтинговой помощи педагогам, занимающимся подготовкой старшеклассников к профессиональному выбору; совершенствовании содержания, форм и методов сотрудничества школы и семьи в вопросах подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению; внедрении информационно-коммуникационных технологий во внеклассную (внеурочную) профориентационную деятельность.

Таким образом, при профориентационном воздействии на личность необходимо руководствоваться следующими положениями:

- подготовка учащихся к выбору профессий рассматривается как долговременный процесс;
- этапы профессионального самоопределения соответствуют возрастным особенностям социального развития ребенка: игра, подростковая фантазия, предварительный выбор профессии;
- личность учащегося изучается в целом и динамике, учитываются ее сложность и индивидуальность;
- развивается потребность у учащихся познать свои индивидуальные особенности в связи с выбором профессии, стимулируется осознание себя как субъекта будущей профессиональной деятельности;
- учитывается сложность процесса профессионального самоопределения, противоречия, которые специфичны для каждого возрастного периода развитие личности в профессиональном отношении осуществляется на основе личностно-деятельностного подхода, где учитывается единство мотивационной (интересы, потребность в самоопределении) и операционной (система профессиональных компетенций) сфер в учебно-профессиональной деятельности;
- стимулируется принятие учащимся самостоятельного решения о выборе профессии.

На основе изложенных теоретических исходных принципов возможно рассматривать профессиональную ориентацию как руководство процессом профессионального самоопределения личности. Учитывая закономерности процесса профессионального самоопределения, можно также определить структуру и содержание профориентационной работы в соответствии с возрастными особенностями учащихся.

Мы также должны отметить необходимость системного подхода к управлению профессионализацией, при котором профориентация рассматривается лишь как один из этапов профессионализации наряду с профотбором, профобучением, профадаптацией, повышением и

изменением квалификации. Такой подход требует от нас при управлении профориентацией учитывать изменения, происходящие на рынке труда. Безусловно, в кратком отчете невозможно аргументировано рассмотреть современные проблемы рынка труда, но обозначить их мы обязаны.

Вопросы для самоконтроля.

1.Что понимают в настоящее время под профессиональной пригодностью?

2.Какова точка зрения И.С. Кона на процесс профессионального самоопределения личности?

3.Сколько и какие этапы профессионального самоопределения выделяются возрастной психологии?

4. Какие противоречия, характерны для каждого из этапов процесса профориентации?

5.Какие профориентационные возможности представляет современная образовательная практика инновационных общеобразовательных учреждений?

Использованная и рекомендованная литература:

1. Каптерев А.И. Профориентация старшеклассников: современные пробл емы теории и практики: Монография.- Saarbrucken, Deutschland: LAP. 74. Lambert Academic Publishing. – 2014. – 193 с.
2. Сафонова П. Н., Шамрай И. Н. Современная система дополнительного образования детей: особенности, стратегии, тенденции // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2020. № 4 (96). С. 158-171.
3. Тимерьянова, Л. Н. Формирование готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в инновационных общеобразовательных учреждениях: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Тимерьянова Лилия Николаевна; [Место защиты: Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева]. - Чебоксары, 2010. - 23 с.

3.СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ О ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ

Лекция №3

Совершенствование профессиональной ориентации учащихся средней школы с необходимостью подразумевает знание механизмов формирования профессионального выбора. В качестве одного из центральных звеньев профессионального выбора выступает процесс принятия решений о выборе профессии.

Профессиональное решение - это, с одной стороны, гражданское решение. Молодой человек выбирает свое место в жизни общества, свою социальную роль. Без ориентации на общественные условия и ценностные нормы, доминирующие в обществе, это невозможно. С другой стороны, профессиональное решение имеет важную личностную значимость. В жизни человека часто надо решать проблемы, но решение о выборе профессии - одно из основных. Оно влияет на дальнейшее развитие личности, ее цели, интересы, имеет долгосрочные последствия в дальнейшей профессиональной деятельности.

В исследованиях последних лет высказывается мнение, что выбор профессии представляет для учащегося решение задачи со многими неизвестными. Процесс принятия решений о выборе профессии, как отметил И.С. Кон, позволяет школьнику формировать и оптимизировать баланс предпочтений и склонностей, с одной стороны, и потребностей существующей системы общественного разделения труда - с другой; составляет социально-психологический аспект профессионального самоопределения. Задача психологии, педагогики и других наук и состоит в том, чтобы совершенствовать теорию и практику профориентационной работы, чтобы дать ученику возможность сознательно решить вопрос о выборе профессии. Такое решение предполагает предварительное осознание цели и средств действия, знание внешних условий и обстоятельств выбора, личных стимулов действия.

Реальное же поведение учащихся в ходе решения своего профессионального будущего часто показывает их неуверенность в этом вопросе. Основанием тому служат недостаточная информация о потребностях в профессиях и требованиях профессии к человеку, незнание того, как можно преодолевать новую ситуацию решения. Это характерно не только для учеников, но часто для родителей и учителей.

В этой связи особенно важно знание психологической природы самого процесса и факторов, оказывающих на него влияние, так как психологический анализ поиска решения дает возможность развивать формы и методы педагогического влияния на поведение учащихся в ходе принятий решения.

В отечественной психологии существует несколько теоретических направлений, в рамках которых можно изучать процесс принятия решения.

К таким направлениям можно отнести общую теорию деятельности (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев), теорию отношений (А.Ф.Лазурский, В.Н.Мясищев), теорию принятия решений (П.К.Анохин, Б.Ф.Ломов, О.К.Тихомиров). Каждое из перечисленных направлений изучает процесс принятия решений со своей точки зрения, но все они направлены на изучение одного и того же круга психических явлений, что и определяет необходимость совместного использования положений этих теорий при разностороннем анализе, необходимом для разработки

практических рекомендаций по организации профориентационной работы в школе.

В рамках теории деятельности выбор школьником будущей профессия рассматривается как процесс целеполагания, формирования цели, на достижение которой направлена профессиональная деятельность в последующем. В рамках данной теории возможен подход, согласно которому процесс выбора профессии рассматривается как педагогическое руководство всей социально значимой деятельностью учащегося в определенный переломный период (в нашем случае при окончании неполной или полной средней школы).

В рамках теории отношений профессиональный выбор рассматривается как процесс формирования отношения к выбираемым профессиям. Среди различных систем такого отношения выделяют когнитивные и эмоционально- мотивационные аспекты. Когнитивный аспект указывает на роль знаний учащегося о мире профессионального труда, а эмоционально-мотивационный - предполагает чувства, которые вызывает та или иная профессия, переживания, удовлетворенность или неудовлетворенность при выборе профессии.

С точки зрения теории принятия решения процесс профессионального выбора рассматривается как выбор одной из нескольких возможных альтернатив (вариантов выбора) в соответствии с предпочтениями выбирающего. Процесс решения содержит несколько возможных действий в разных направлениях, ситуациях. Оптант выдвигает альтернативы действия в процессе переработки информации на том или ином этапе подготовки к выбору профессии. В этой связи понятие «выбор» обозначает часть процесса решения.

Среди российских физиологов и психологов, работы которых внесли существенный вклад в формирование психологической теории принятия решений, нужно отметить П.К.Анохина, Б.Ф.Ломова, О.К.Тихомирова. Из зарубежных психологов необходимо назвать Ю.Козелецкого, монография которого была издана на русском языке.

П.К.Анохин отмечает, что принятие решения не является изолированным аппаратом или изолированной проблемой, оно часть большой системы. Нельзя осуществлять решение вообще, оно обязательно входит в какую-то деятельность, направлено на какой-то положительный результат. П.К.Анохин выделил три класса компонентов, определяющих процесс принятия решения: мотивацию, опыт и обстановку. Аналогично Б.Ф.Ломов и соавторы выделяли два этапа в процессе принятия решения: информационную подготовку решения (опыт) и собственно процедуру принятия решения, включающую мотивацию и обстановку. Похожие взгляды характерны и для других авторов, обращающихся к этой проблеме. Сопоставление различных работ, посвященных процессу

принятия решения, позволяет выделить следующие его психологические составляющие:

1) знание о проблемной области (в случае выбора профессии - знания о мире профессий, потребностях общества в профессиях, о своих возможностях и способностях и т.д.);

2) критерии (оценки, по которым характеризуются различные альтернативы; в нашем случае - профессии). Такие критерии тесно связаны с направленностью личности, ее отношениями к социальным аспектам действительности, ее социальными установками;

3) уровень притязаний (стремление к достижению целей той степени сложности, на которую человек считает себя способным). При достижении уровня притязаний альтернатива принимается выбирающим;

4) процесс формирования альтернатив (иначе - процесс включения профессии в поле выбора);

5) субъективный анализ альтернатив, представляющий собой объединение "частных" оценок в "общую" (данный процесс можно рассматривать и как процесс формирования отношений);

6) собственно процесс принятия решения, в результате которого выбранная альтернатива преобразуется в мотив, управляющий впоследствии дальнейшей деятельностью (у нас - дальнейшей профессиональной деятельностью учащихся после окончания школы)

Таким образом, процесс принятия решения можно определить длительным духовным событием, когда человек реагирует на многозначную ситуацию и выступает как мыслящий, оценивающий различные условия и принимающий определенные решения. Изучение профессионального самоопределения обязательно должно включать в себя анализ всех шести указанных видов психических реакций. Перечисленные составляющие позволяют считать, что последовательное их соблюдение в профориентационной работе с учащимися поможет научиться последним принимать грамотные решения о профессиональном выборе.

Остановимся на анализе ситуаций принятия решений, возникающих в процессе профориентационной диагностики. Ю.Козелецкий выделяет два типа ситуаций принятия решений, которые он называет "закрытыми" и "открытыми" задачами. Закрытые задачи характеризуются тем, что лицу, принимающему решения (ЛПР) даны альтернативы, из которых он должен выбрать одну. В открытых задачах процессу выбора предшествует процесс формирования альтернатив, которые заранее неизвестны.

Легко видеть, что подобное деление при соотнесении его с ситуациями профессионального выбора является условным. У различных людей в разные периоды возможны как открытые, так и закрытые ситуации выбора. Думается, однако, что распространенная ситуация профессионального выбора соответствует открытым задачам. Вместе с тем ситуацию выбора можно рассматривать и как закрытые задачи, имея в

виду, что выбор совершается из числа профессий, о которых учащийся имеет представление.

Существенное место в психологической теории принятия решений занимают процессы оценки альтернатив. Эти процессы являются общими и для открытых, и для закрытых задач. Нужно отметить, что открытые задачи наряду с тем, что они связаны с отсутствием сформированных альтернатив, отличаются от закрытых и стратегией выбора (построение профессионального выбора). Теоретически предполагается, что в закрытых задачах ЛПР выбирает наилучшую по оценке альтернативу; в открытых же задачах сами процессы оценки альтернатив представляют многозначную ситуацию.

Неопределенность в выборе решения зависит от некоторых факторов, например, от недостатка информации или от решения других людей. В соответствии с этим возникает тип решения на основе характеристики ситуации: выбор решения с уверенностью, выбор решения с неопределенностью, выбор решения с риском.

При принятии решения личностью по выбору профессии существенную помощь может оказать профориентолог.

Рассмотрим области деятельности профориентолога:

профессиональные учебные заведения: оказание помощи в выборе профессии и трудоустройстве, мотивирование профессионального развития и мониторинг этого процесса, стимулирование профессионального становления, преподавание дисциплины «Основы профориентологии»;

службы занятости населения: психологическое консультирование в выборе профессии и профессиональной реориентации, психологическое просвещение сотрудников служб занятости;

государственные и коммерческие предприятия: психологическое консультирование сотрудников, испытывающих профессиональные трудности, кризис, неудовлетворенность, переживающих конфликт; помощь службам развития персонала; формирование резерва на выдвижение; прогнозирование карьеры; определение профпригодности, участие в аттестации работников;

центры психологического консультирования: оказание помощи и поддержки людям, испытывающим трудности и конфликты в профессиональной жизни; проектирование альтернативных сценариев профессиональной биографии.

Таким образом, в деятельности профориентолога можно выделить следующие функции: диагностическую, прогностическую, консультативную, профессиографическую.

Основные виды деятельности профориентолога:

– профессиональное консультирование, связанное с адекватным выбором профессии и форм подготовки, проектированием

и сопровождением профессиональной карьеры, сменой профессии;

– психологическая профилактика, направленная на предупреждение негативных явлений, обусловленных длительным выполнением одной профессиональной деятельности, на создание благоприятного психологического климата и предупреждение профессиональных конфликтов;

– психологическая помощь безработным, а также работникам, переживающим кризисы профессионального развития и конфликты профессионального самоопределения; психологическое обеспечение профессионального самосохранения;

– диагностика, позволяющая определять профессиональную пригодность, готовность и предрасположенность к выполнению профессиональной деятельности, психологическое здоровье, профессионально важные качества и деформации, психические состояния в трудовом процессе;

– разработка профессиограмм, моделей специалиста, экспертиза факторов результативности деятельности, конструирование методик аттестации работников;

– мониторинг профессионального развития, включающий со здание банка данных, рекомендаций по перемещению и оптимальному использованию специалистов;

– психологическое сопровождение профессионального образования, профессионального роста и карьеры персонала.

В подавляющем большинстве случаев основной проблемой при консультировании является незнание клиентом начальных критериев, по которым он может определить правильность направления своего выбора.

Такая ситуация уже на первых шагах значительно затрудняет консультирование и, в итоге, может существенно исказить результат и привести к разочарованию клиента в сделанном выборе.

Причиной этого часто становится элементарная неосведомленность клиентов о своих истинных желаниях, навыках и способностях и неготовность разбираться в этом самостоятельно.

Ни семья, ни школа в настоящее время, к сожалению, практически не дают молодому человеку инструментов для осознания своего внутреннего мира. В процессе же дальнейшей жизни единицы занимаются самообразованием в данной области. Как следствие, нередко на приеме человек затрудняется сформулировать даже свои первичные ожидания от будущей профессии.

В связи с этим перед консультантом стоит задача ознакомить и разъяснить клиенту базовые критерии выбора будущей профессии. В условиях кризиса экономики и неизбежных сокращений рабочих мест,

достойных их опыта и образования, для большинства клиентов часто оказывается важной ценностно-смысловая и морально-эмоциональная поддержка. Это впоследствии значительно облегчит выбор профессии и характера конкретной профессиональной деятельности.

Практика показывает, что после того, как очерчен перечень предполагаемых профессий, каждую из них следует протестировать на соответствие четырем критериям. По мнению автора, к финальному отбору должны подойти те из профессий, которые соответствуют сразу всем четырем критериям. Каждый из них является необходимым и значимым.

Назовём их «Критерии успешного поиска».

«Люблю делать». Характер и содержание в целом предполагаемой профессиональной деятельности доставляет клиенту удовольствие.

«Умею делать». Клиент в основном владеет необходимыми для этой профессии навыками и/или умениями, или его легко им обучить.

«Нужно людям». Эта профессия достаточно востребована обществом, то есть в течение максимум нескольких месяцев у клиента будет возможность трудоустроиться или организовать самозанятость.

«Платят достаточно». Владение этой профессией на среднем уровне обеспечивает оплату (доход), в целом удовлетворяющий клиента.

Сочетание критериев «Люблю делать» и «Умею делать» обычно представляет собой увлечение (хобби).

При ближайшем рассмотрении такого рода занятие есть у каждого. Как правило, это деятельность находится вне основной профессии клиента и служит, своего рода, компенсацией за время, потраченное на зарабатывание на жизнь нелюбимой, но оплачиваемой профессией. Делает другие сферы жизни человека более яркими, активными, помогает снять накопившееся напряжение или смягчить последствия стресса.

Но, к сожалению, время и усилия, потраченные на хобби, отнюдь не всегда влекут за собой широкую востребованность обществом и достойный доход. Например, полеты на дельтаплане для своего удовольствия.

Нередко такое сочетание критериев становится отправной точкой в формировании списка профессии, отвечающим истинным запросам оптанта. Более того, представляется, что именно с этих двух критериев следует начинать поиск профессии.

Комбинация критериев «Умею делать» и «Платят достаточно» наиболее часто встречается на практике.

Она характерна для многочисленной армии менеджеров по продажам чего-нибудь кому-нибудь в цепочке посреднических фирм, делающих деньги «из воздуха».

Такое сочетание критериев дает ощущение финансовой защищенности, выполнение своих профессиональных обязанностей, как

правило, не вызывает больших затруднений, может сопровождаться карьерным ростом, что частично смягчает воздействие на самооценку. Но отсутствие увлеченности профессией и желания развиваться плюс понимание, что результаты твоего труда остаются без особой благодарности и признания в обществе, очень часто запускают кризис личности. Человек ощущает свою ненужность и пустоту. Труд, профессия ассоциируются с бесконечной рутиной, которую надо делать, чтобы не остаться без куска хлеба, а вся творческая созидательная энергия расходуется вдали от профессии.

Как тенденция, это следствие работы по профессии, которую выбрали для клиента родители или пошёл учиться, куда было легче поступить, или в результате других вариантов неосознанного или вынужденного выбора.

В такой ситуации как раз имеет смысл начать формировать список профессий, обратившись к критериям «Люблю делать» и «Умею делать».

Менее болезненно сочетание критериев «Умею делать», «Платят достаточно» и «Нужно людям».

Из практики видно, что по частоте встречаемости, этот вариант почти равен предыдущему. Здесь присутствует финансовая стабильность, также возможен рост по служебной лестнице, непосредственная профессиональная деятельность не вызывает затруднений, результаты труда востребованы, есть ощущение, что тебе благодарны. В таком состоянии большинство людей может находиться практически всю жизнь, особенно при наличии активных занятий хобби.

Основной её недостаток - «пустота в душе». Как и в предыдущем варианте, отсутствует желание профессионального развития, преследует скука на рабочем месте, что рано или поздно ведет к снижению качества результатов труда и личностному кризису. Как правило, такая ситуация возникает, когда в процессе выбора профессии не учтено конкретное содержание профессиональной деятельности.

Именно это, по мнению автора, имеет смысл рассматривать на консультациях по профориентации. Так, например, бывает достаточно врачу-лечебнику получить специализацию физиотерапевта, где будет учтена его склонность к занятиям с техникой.

Или ведущий экономист- аналитик скучает на производстве, но с удовольствием публикует интересные статьи в соответствующих журналах.

Реже встречается ситуация «Люблю делать», «Умею делать» и «Платят достаточно».

Обычно сопровождается чувством удовлетворения содержанием профессиональной деятельности, обязанности выполняются легко, человек не беспокоится о хлебе насущном.

Но это состояние часто сопровождается ощущением личной бесполезности для общества, как профессионала. Типичным оно является для оптантов среднего возраста, когда человеку уже мало одного материального достатка, и хочется не только финансового подтверждения нужности своего труда, но и «моральной отдачи» от социума.

Иногда бывает достаточно, не меняя профессии, перейти в социально востребованное учреждение. Например, как случай из практики, из кладовщика на складе автозапчастей торговой фирмы в оценщики автосервиса.

Вариант «Люблю делать» и «Нужно людям» - это из области волонтерства, общественного служения. Нередко сопровождается эмоциональным подъемом, воодушевлением. Характерна для молодых романтически настроенных людей. Финансовую нагрузку по содержанию такого оптанта, как правило, несут его близкие или спонсоры.

Оплачивается крайне низко или не оплачивается совсем. Практически не требует специальной профессиональной подготовки, человек обходится обычными бытовыми навыками и умениями. Часто такая деятельность (особенно в медицинских и детских учреждениях) нуждается в достаточно жестком контроле профессионалов во избежание ошибок со стороны волонтера. Это может создавать дополнительное напряжение в трудовом коллективе, так как контролирующие функции воспринимаются низовыми и средними звеньями основного персонала как навязанная руководством нагрузка.

Здесь работа консультанта, по мнению автора, должна быть направлена на помощь клиенту в выборе содержания и формы дополнительного соответствующего образования.

В случае комбинации «Люблю делать», «Нужно людям» и «Платят достаточно» человек работает увлеченно, самооценка растет за счет ощущения нужности и достаточного материального вознаграждения.

Такая ситуация может возникнуть, когда оптанта взяли на работу «по знакомству» или отдел кадров во время собеседования не выявил у соискателя реальный уровень профессиональной подготовки.

Существенным минусом данного сочетания критериев является профанация, ненадежность сотрудника, попытка в случае неуверенности переложить свои обязанности на других, постоянный страх увольнения или разоблачения.

По мнению автора, здесь работа консультанта, также, как и в предыдущем случае, должна быть направлена на помощь клиенту в выборе содержания и формы дополнительного соответствующего образования. Можно сформировать запрос и рассмотреть варианты такой должности в аналогичной или этой же сфере, где уровень профессионализма клиента будет адекватным его обязанностям.

К общим причинам, уводящим от правильного выбора профессии оптанта можно отнести игнорирование хотя бы одного фактора из:

«1) учет своих интересов и склонностей;
2) учет способностей;
3) учет престижности выбираемой профессии;
4) учет информированности о ней;
5) учет позиции родителей;
6) учет позиции одноклассников, друзей и сверстников;
7) учет потребностей производства («рынка»), а также
8) наличие определенной программы действий по выбору и достижению профессиональных целей - с личной профессиональной перспективы».

Наиболее оптимальным является соответствие выбора клиента всем четырем критериям одновременно: «Люблю делать», «Умею делать», «Нужно людям» и «Платят достаточно». Наличие этого позволяет человеку чувствовать себя в профессии очень гармонично. Он с удовольствием занимается любимым делом, развивается как профессионал, достигает высот, есть деньги не только для поддержания достойного уровня жизни, но и на дополнительное обучение по выбранной профессии. Получает от социума подтверждение своей значимости и нужности. Растет самооценка, легче преодолеваются кризисы в других сферах жизни, так как есть неоспоримый опыт собственной успешности. В этом случае профессиональное и личностное самоопределение практически сливаются.

Даже если один или более критериев находятся на минимальном, с точки зрения клиента, уровне, можно включать данную профессию в список удачных выборов для более пристального рассмотрения. Так как всегда можно продумать стратегию действий по выравниванию этого соотношения: обучение, смена места жительства, работа психолога с ограничивающими убеждениями и т.д.

Вопросы для самоконтроля.

1.На что влияет решение личности о выборе профессии?

2. Какие существуют психологические составляющие: процесса принятия решения при выборе профессии?

3. Назовите основные виды деятельности профориентолога.

4. Какие критерии являются наиболее оптимальными при выборе профессии?

Использованная и рекомендованная литература:

1. Беляева О.А. Трудности выбора (по материалам консультирования) // Профессиональная ориентация. 2015. №1
2. Зеер, Э.Ф. Основы профориентологии: Учеб. пособие для вузов/ Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, И.О. Садовникова. М.: Высш. шк., 2005 -159с.
3. Каптерев А.И. Профориентация старшеклассников: современные про

блемы теории и практики: Монография.- Saarbrucken, Deutschland: LAP. 74. Lambert Academic Publishing. – 2014. – 193 с.
4. Тимерьянова, Л. Н. Формирование готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в инновационных общеобразовательных учреждениях: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Тимерьянова Лилия Николаевна; [Место защиты: Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева]. - Чебоксары, 2010. - 23 с.

4. ОПЫТ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ЗА РУБЕЖОМ

Семинарское (практическое) занятие №1

Вопросы для обсуждения и самоконтроля.

1. Кто занимается профориентационной деятельностью в России?
2. Где впервые появилась как самостоятельное понятие профориентация?
3. Как действует система профориентации в США?
4. Какая система создана для содействия в профессиональном самоопределении учащихся в Канаде ?
5. Расскажите о профориентационной системе Израиля.
6. Какая страна является Европейским лидером в области профориентации ? (Франция). Расскажите об этом.
7. Как регламентируется в Великобритании функционирование профориентационной сферы?
8. Как действует система профориентации в Германии?
9. Расскажите о профориентационной системе Дании
10. Опишите практику профориентационной работы в Азии.
11. Кто занимается профориентационной деятельностью в Китае?
12. Как действует система профориентации в Сингапуре?
13. Расскажите о профориентационной системе Индии
14. Как действует система профориентации в развивающихся странах?

По мере развития системы профессионального образования, которое становится все более доступным, возрастает количество вариантов выбора для профессионального самоопределения молодых людей. В этой связи особенно актуально наличие организованной и эффективной профориентационной работы, в равной степени отвечающей как интересам

развития личности конкретного молодого человека, так и интересам общества и государства.

Несмотря на огромный опыт профориентационной деятельности в России, сложностей в ее реализации на сегодняшний день, пожалуй, не меньше, чем успехов или системных достижений. На поле профориентации присутствуют много игроков (школа, учреждения профессионального образования, органы управления образованием, работодатели, органы труда и занятости населения, Центры профориентации и т. д.), но каждый преследует свои цели, определенные или государством, или конъюнктурой рынка. Отчасти поэтому не выстроена гармоничная цепочка карьерного сопровождения выпускников «школа - вуз (суз) - рынок труда». Отдельной «головной болью», создающей проблемы для личностно-ориентированного перехода из общеобразовательной школы в профессиональные учебные заведения, является действующая система итоговой аттестации и поступления в форме единого государственного экзамена (ЕГЭ). В последнее время ЕГЭ не критиковал только ленивый, но существуют реальные проблемы профориентации молодежи, обусловленные этим экзаменом. Его односторонность и шаблонность позволяют оценить лишь уровень определенного набора общих знаний учащегося и, в незначительной мере, умение решать формализованные задачи. ЕГЭ не дает возможности определить мотивационную готовность абитуриента, личностную и гражданскую зрелость, обдуманность профессионального выбора, выявить степень умения мыслить и решать неформальные творческие задачи.

Проблем профессиональной ориентации учащихся в нашей стране действительно много, и их обсуждение может стать отдельной темой, но нам интересно сравнить российские подходы к профориентации с зарубежной практикой организации профессионального самоопределения молодежи. Анализ опыта других стран актуален еще и потому, что заграничные модели периодически «примеряются» системой отечественного профессионального образования.

Впервые как самостоятельное понятие профориентация появилась в Соединенных Штатах Америки в начале двадцатого века. Основоположником данной деятельности считают американского исследователя Френка Парсонса, применившего научный подход к избранию профессии и создавшего в 1908 г. в Бостоне «Бюро по выбору профессий». Работа Парсонса «Выбор профессии» вышла в 1909 г., уже после смерти автора, и стала настольной книгой американских профориентаторов . Термин «талант-ориентированный подход» («talent-matching approach»), а также концепция профориентации «черта - фактор» также принадлежат этому автору.

Сейчас в школах США действует консультативная психолого-педагогическая служба «Гайденс», плотно опекающая учащихся в процессе их

выбора специальности. «Гайденс» содействует старшеклассникам по нескольким направлениям: помогает подобрать учебную программу, определиться с будущей профессией и выделить личностные особенности индивида для их интенсивного развития. Научным базисом профориентационной системы «Гайденс» является прагматическая педагогика, т. е. «обучение посредством деяния».

Система профориентации в США децентрализована и имеет множество организационных схем. Согласно закону от 1981 г. профконсультирование учащихся идет на протяжении всего времени обучения, На каждого ученика консультантом заводится досье, которое, по окончании школы, передается в службу занятости .

В последнее время в Штатах понятие «профессия» все чаще заменяется словом «карьера». Для выпускников американских школ наряду с уровнем оплаты труда важен интерес к работе и возможность личностного развития. В этой связи в школах появились и эффективно используются образовательные программы «Академия X» и «От школы к работе», нацеленные на адаптацию выпускников к взрослой жизни.

Активно действуют и центры по трудоустройству, причем как государственные, так и частные, в которых можно получить информацию по вакансиям на рынке труда, пройти профтестирование и даже взять направление на работу.

В Канаде тоже создана многоуровневая система содействия в профессиональном самоопределении учащихся, активно использующая инновационные принципы. Профориентация начинается в раннем подростковом возрасте, но не ограничивается только школой - она разнообразна и по форме, и по видам. Основная работа ведется в специальных учреждениях - Центрах содействия найму (ЦСН). Это подразделения общенациональной государственной службы. Через взаимодействие с информационными отделами ЦСН, которых по Канаде открыто более 400, школьники, достигшие возраста 13-14 лет, могут приобрести сведения о вакансиях на рынке труда, пройти психологическую диагностику и получить консультации специалистов-профориентологов. Канадское правительство выделяет специальные гранты и финансирует программы ЦСН по временному трудоустройству молодежи, в рамках которых с апреля по сентябрь (т. е. в период, приуроченный к каникулам) учащиеся могут попробовать себя в роли специалиста той или иной отрасли.

Кроме ЦСН, в Канаде продуктивно функционируют так называемые центры выбора, где школьники могут получить информацию о более чем четырех тысячах профессий, требованиях к ним, возможностях карьерного роста, спросе на рынке труда на данных специалистов.

Школа также помогает учащимся в выборе профессии. Регулярно организуются встречи старшеклассников с представителями различных

профессий, проводятся презентации университетов и колледжей. На особых уроках, имеющих название «планирование карьеры», детей учат, как правильно пользоваться сайтами интересующих вузов и колледжей, что необходимо указать в заявлении абитуриента, как грамотно составлять портфолио и даже как вести себя на собеседовании [16]. Так же, как и российские школьники, канадские старшеклассники могут углубленно изучать определенный перечень предметов, которые потребуются им в дальнейшем для поступления в высшие учебные заведения. Результаты экзаменов в авторитетных школах по некоторым из этих предметов могут потом засчитываться вузами и колледжами в качестве показателей вступительного испытания.

В Израиле существуют четыре типа школ: государственные светские, в которых учится большинство детей; государственно-религиозные (их примерно 5%), где соблюдаются еврейские традиции и проводится углубленное изучение иудаизма; арабские, ведущие обучение на арабском языке и большое внимание уделяющие истории арабов, их культуре и религии; и частные школы. В большинстве средних школ, кроме общеобразовательной программы, введены специальные курсы по профессиональной ориентации. Наряду с общеобразовательными действуют профессионально-специализированные школы. Вся система израильского школьного образования организована по профориентационному принципу, и выбор определенной школы, по сути, является выбором будущей профессии.

Технические школы в Израиле дают профессиональную подготовку на трех уровнях: после первого уровня выпускник может продолжить учебу в высших учебных заведениях; после второго - получить диплом о профессиональном образовании; после третьего - приобрести углубленные практические профессиональные навыки.

Сельскохозяйственные школы, при которых, как правило, существуют интернаты, сочетают изучение общеобразовательных предметов с обучением по агрономическим дисциплинам.

Военные училища ведут подготовку будущих кадровых офицеров и технических специалистов для нужд армии и обороны Израиля. Это также школы-интернаты, в которые для подготовки кадровых офицеров принимают юношей, а на курс подготовки технических специалистов - юношей и девушек.

Для перевода в профессиональную специализированную школу, что обычно происходит в Израиле на третьей ступени школьного образования (тихон), учащийся должен пройти психологическое тестирование, определяющее умственные способности, знания по английскому языку и математике. По итогам тестирования даются рекомендации психолога для дальнейшего профессионального и личностного развития.

Согласно израильскому закону о среднем образовании, дети, не посещающие школу, обязаны получить образование в вечерней школе, где должны освоить определенную специальность. Программы вечернего обучения разработаны и реализуются совместно с Министерством труда. Продолжительность обучения в вечерних школах составляет от трех до четырех лет, при этом первые два года занятия проводятся в течение всей недели, а на старших курсах - три дня в неделю. В остальные дни предусмотрена работа по избранной специальности: повар, слесарь, парикмахер и т. п..

Теперь обратимся к опыту Европы, где систематическая работа по профориентации началась с деятельности первого кабинета профориентации в Страсбурге в 1903 г.

Европейским лидером в области профориентации по праву можно считать Францию. В этой стране система помощи в профессиональном самоопределении молодежи создана на государственном уровне и контролируется тремя министерствами - образования, труда и здравоохранения. Основой построения профориентационной работы является информация о возможностях выбора рода занятий. Осведомление юных граждан обеспечивает Национальное бюро информации по образованию и профессии (Office national d'information sur les enseignements et les professions - ONISEP), являющееся структурой Министерства образования Франции.

Во Франции широко распространена сеть специализированных центров профориентации (более 500 по стране, которые интегрированы в своей работе с ассоциациями родителей, профсоюзами, биржами труда и иными государственными и частными структурами, решающими проблемы занятости населения. В штате таких центров состоят высококвалифицированные специалисты - советники по профориентации, получившие специальное профильное образование в ведущих вузах страны. Они обладают достаточно большими правами и могут направлять молодых людей на обучение в соответствии с их интересами и способностями в те отрасли экономики, где наблюдается кадровый дефицит.

В Великобритании, как и в США, функционирование профориентационной сферы регламентируется специальным законом 1973 г., в котором указывается, что такая работа должна сопровождать учащихся на всех этапах обучения. Агентства профессиональной ориентации, чью деятельность организуют сертифицированные профсоветники, включены в систему регулирования рынка труда. Серьезное участие в профессиональном самоопределении старшеклассников принимают и школы: в программах старших классов предусмотрены обязательные специальные уроки по выбору профессии. При школах создаются учебные производственные или обслуживающие

предприятия, где учащиеся овладевают профессиональными компетенциями и проходят первые стадии профессиональной адаптации.

В Германии профориентация обучающихся ведется путем опросов, тестов, консультаций, совместных мероприятий с организациями родителей. Особенность состоит в том, что каждый ребенок заполняет рабочую тетрадь, где указывает общую информацию о семье, личных интересах, склонностях, предварительных профессиональных намерениях. Рабочая тетрадь вместе с дополнительными данными об успеваемости, результатами освидетельствований и итогами тестирования служит основой для профконсультаций. В случае необходимости профконсультант может прибегнуть к помощи медицинской и психологической служб, располагающих необходимыми специалистами.

Трудоустройство населения - монопольная функция Федерального института занятости Германии. На законодательном уровне запрещена организация частных агентств занятости; школы также не имеют права заниматься профессиональным устройством выпускников. По сути, в стране на государственном уровне объединены функции профориентации и трудоустройства.

Еще одной интересной европейской системой профориентации является шведская модель. Она отличается высокой степенью госрегулирования, тесной связью между профориентационной деятельностью и удовлетворением потребностей рынка труда. В системе образования введена специальная программа «Куда шагать по жизненной лестнице», комплексно охватывающая все аспекты профориентационной работы, начиная с диагностики и заканчивая выбором профессии. В школах Швеции нет профсоветников или профконсультантов, эта миссия возлагается на учителей-предметников, что сближает шведскую модель профориентации с российской.

Пожалуй, самой демократичной в Европе является система образования и профориентации Дании. Она основывается на концепции открытого молодежного образования, исповедует ценности и соблюдает традиции неформального образования, которое существует в этом государстве уже много лет. Значительное внимание уделяется практической деятельности старшеклассников, участию их в различных волонтерских проектах, социальной работе. Программа открытого молодежного образования не имеет четко установленных сроков, занятия начинаются по мере формирования групп и осуществляются на базе одного из 460 образовательных учреждений, получивших соответствующую аккредитацию министерства образования. Учебный год длится не менее 40 недель, учебная неделя составляет 35 часов, включая время для самоподготовки. В соответствии с интересами и потребностями учащегося профконсультант разрабатывает индивидуальную траекторию обучения, которая утверждается Объединенным советом открытого

молодежного образования - институтом, учрежденным министерством и являющимся, во-первых, связующим звеном между аккредитованными учебными заведениями, во-вторых, информационным центром для общественности. По окончании обучения выпускникам выдаются дипломы со сведениями о полученном образовании и успеваемости, а также рекомендательные письма для дальнейшего продолжения учебы или начала трудовой деятельности.

Наряду с открытым молодежным образованием в Дании существуют так называемые коммунальные (молодежные) школы (The Municipal Youthschool - Ungdomsskolen), обеспечивающие сопровождение молодых людей от общеобразовательной школы до профессионально-технических учебных заведений и производства.

В целом в Европе проводится политика профориентации в течение всей жизни. Специально созданная сеть European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) содействует развитию сотрудничества стран Европейского союза (ЕС) в области непрерывной профориентации и поддерживает создание соответствующих национальных и региональных структур в сфере образования и занятости. Сеть объединяет более 200 членов и наблюдателей из 31 страны. Членами данной организации был проведен анализ сходств и различий политики и практики профориентации в государствах ЕС. Как показало исследование, благодаря структурированному диалогу страны, входящие в ELGPN, могут, сохраняя культурные различия, реализовывать общие цели. В интересах обучения в течение всей жизни и устойчивой занятости ELGPN сотрудничает с Международным центром по развитию карьеры (International Centre for Career Development and Public Policy - ICCDPP), инициируя, например, представляющие взаимный интерес совместные проекты по международному обмену знаниями и опытом в области профориентации.

Любопытна практика профориентационной работы в Азии. Так, в Японии, в отличие от европейских моделей, данная деятельность сосредоточена в средней школе. Идеология профориентации строится на теории С. Фукуямы и его диагностическом методе «человек - профессия», которые были разработаны во второй половине XX века в ходе радикальных реформ японской школы.

Кроме школы, японские старшеклассники учатся на подготовительных курсах «Дзюку», существующих на платной основе и организующих занятия в вечернее время 2-3 раза в неделю. Дзюку, или «школа мастерства», по сути, выступает как репетиторская структура, где учащиеся закрепляют пройденный материал и получают дополнительные знания по выбранным предметам. В настоящее время эти курсы получили широкое распространение: если раньше их посещали только школьники, готовящиеся к поступлению в престижный университет, то сейчас в них

получают дополнительное образование даже учащиеся, собирающиеся продолжить образование в рядовых колледжах.

Суровые тестовые экзамены по окончании средней ступени общеобразовательной школы, оцениваемые, как и в России, по 100-балльной шкале, ранжируют японских старшеклассников: лучшие продолжают получать академическое образование в старшем звене ведущих школ и готовятся к поступлению в вуз; «середнячки» выбирают технические колледжи или профтехучилища; учащиеся, показавшие плохие результаты, идут в низкорейтинговые школы, специализирующиеся, например, на домоводстве или сельском хозяйстве, без перспектив высшего и даже среднего технического образования.

В Японии система профориентации прочно интегрирована в процесс школьного образования и активно используется уже в младшей школе. Философия выбора профессии связана с глубоким самоанализом школьника и определением им всего жизненного пути.

В Китае профориентационная работа во многом ориентирована на подготовку учащихся к продолжению обучения за рубежом, в том числе в вузах России. В школах практически повсеместно открыты иностранные отделения, делающие упор на изучение английского и других иностранных языков. Зарубежная ориентированность китайских школьников обусловлена, прежде всего, дефицитом мест в высших учебных заведениях страны и высокими требованиями к абитуриентам при поступлении.

Китайскую систему образования часто определяют как прагматическую и селективную. Вероятность перейти на более высокие ступени образования для «среднего» молодого человека здесь невелика, этой возможностью обладают лишь немногие способные ученики. Поступление в вуз - серьезное достижение для выпускника средней школы: конкурс в некоторые университеты достигает 200-300 человек на место. При этом действительно талантливые молодые люди пользуются всевозможными льготами при восхождении по образовательной «лестнице» - государственными стипендиями, субсидиями предприятий, организаций и т. п.

Среди прочего в Китае распространено обучение школьников квалифицированными рабочими предприятий. Они учат детей основам рабочих профессий. Эти умения и навыки необходимы учащимся для получения рабочих мест на предприятиях.

В Сингапуре после обретения страной независимости в 1959 г. система образования и профориентации (path dependence) приобрела свои неповторимые черты. Серьезные изменения были произведены в сфере профессионального образования. Традиционно профессиональное образование в этой небольшой стране получали наименее обеспеченные и наименее академически способные группы населения. В обществе бытовало стереотипное представление, что данное образование - это удел

неудачников, тех, кто не был успешен в школе. Формированию стереотипа способствовала и конфуцианская культура, которая веками создавала имидж образованного человека как государственного чиновника или административного (офисного) служащего. Министерство образования предприняло ряд мер по повышению престижа профобразования. Во-первых, из разрозненных учебных учреждений в 1992 г. был создан Институт технического образования; во-вторых, для популяризации технических специальностей стали применятся маркетинговые технологии; в-третьих, в средствах массовой информации начали активно распространяться «истории успеха» выпускников Института технического образования. Результат - значительное увеличение численности студентов технических специальностей.

Направленность на будущий профессиональный выбор осуществляется уже по завершении среднего звена общеобразовательных школ Сингапура. При переходе на старшую ступень учащиеся разделяются по способностям на три потока: средне успевающие, проявляющие особые успехи и исключительные (самые талантливые). Обучение каждой категории школьников имеет разную интенсивность и продолжительность, т. е. старшеклассники становятся обладателями различных карьерных и профессиональных перспектив.

Организация последовательной цепочки «школа - вуз (колледж) - место трудоустройства» является частью государственной политики Сингапура и осуществляется под девизом «Thinking Schools, Learning Nation» (TSLN) - «Мыслящая школа, учащаяся нация». Базовая декларируемая идея - всеобщее и непрерывное образование для граждан в зависимости от их способностей, а также мотивация к постоянному получению новых профессиональных знаний, умений и навыков в соответствии с актуальными запросами рынка труда.

Во многом похожа на европейскую индийская система образования и профессиональной ориентации молодежи, однако она имеет и ряд особенностей, возникших как под влиянием британской колониальной политики, так и обусловленных кастовой структурой общества. Государственная система профориентации в Индии является частью деятельности Национального совета исследований в области образования и подготовки кадров National Council of Educational Research and Training (NCERT). Основная задача NCERT - консультирование центрального правительства и руководства отдельных штатов по вопросам развития школьного образования. Наряду с NCERT вопросами профориентации молодежи на государственном уровне занимается Национальный институт развития молодежи им. Р. Ганди (Rajiv Gandhi National Institute of Youth Development - RGNIYD). Обе указанные структуры занимаются формированием молодежной политики и развитием образования в целом, тогда как оказание помо-щи в профессиональном самоопределении

старшеклассников хотя и входит в их полномочия, но не является приоритетом.

Государственное регулирование в Индии охватывает и профессионально-техническое образование, которое контролируется Министерством развития человеческих ресурсов (Ministry of Human Resource Development - MHRD). Министерство инспектирует профессионально-технические курсы, читаемые в 11-х и 12-х классах школ, входящих в Центральный Совет по среднему образованию (Central Board of Secondary Education - CBSE). От школ требуется соответствие содержания и структуры курсов централизованной программе «Профессионализация среднего образовании». Данные курсы имеют двухлетнюю продолжительность и охватывают несколько направлений подготовки: молочное хозяйство, сельскохозяйственная техника и оборудование (сельское хозяйство), бух-галтерский учет и аудит (бизнес и коммерция), электротехника, кондиционирование воздуха и охлаждение (техника и технология), X-Ray техника, красота и здоровье (здравоохранение и медицина), сохранение фруктов и овощей, питание и управление.

Большой вклад в профориентационную работу с индийской молодежью вносят неправительственные организации и фонды. В стране их насчитывается более трех тысяч, наиболее известные и крупные среди них - Индийская ассоциация по развитию карьеры (India Career Development Association - ICDA) и Индийская ассоциация профориентации и планирования жизнедеятельности (Indian Association for Career and Livelihood Planning - IACLP). Основная задача таких структур состоит в поиске и отборе талантливой молодежи для продолжения обучения в колледжах и университетах внутри страны и за рубежом. При этом частные профориентационные центры и фонды не нацелены на взаимодействие со всеми школьниками, а сосредоточены на работе с избранными учащимися, проявившими особые способности и продемонстрировавшими высокие достижения.

Анализируя деятельность профориентационных систем различных стран, мы обнаружили интересную закономерность: чем выше в государстве уровень дохода на душу населения, тем большее влияние оно оказывает на профориентационную политику.

Развитые страны уделяют повышенное внимание личности учащегося, детально мониторят его склонности и способности, привлекают серьезные материальные и педагогические ресурсы для полноценной самореализации молодых людей, которым даже позволяется на определенном этапе жизни «паразитировать» на теле социума, пока они полностью не самоопределились. Сильная экономика может позволить себе проводить профориентационную политику, основываясь прежде всего на интересах индивида. В развитых странах, как правило, и спектр

профессионального выбора насыщеннее: наряду с производственными специально-стями распространены, а то и превалируют сервисные и обслуживающие направления деятельности. Встречаются и экзотические профессии, такие, например, как «собачий психолог» или «охотник за привидениями». Прямая привязка обучения к дальнейшей трудовой деятельности присутствует не всегда, а профориентация молодого человека исповедует принцип «лишь бы стал полноценным членом общества».

Иная картина в развивающихся странах. Профориентационная деятельность в них жестко увязана с интересами экономики и потребностями рынка труда, поскольку дефицита неквалифицированных трудовых кадров здесь, как правило, нет, а появляющиеся новые производства требуют специалистов конкретных направлений с четко сформированными знаниями, умениями и навыками. В этой связи и профориентационная работа построена линейно: способен молодой человек освоить определенные компетенции, значит, займет свое положение в трудовой и социальной иерархии, а все неспособные пополнят число низкоквалифицированных рабочих, занимающихся, по сути, обеспечением собственного пропитания. Интересы личности в странах с развивающейся экономикой отодвинуты на второй план и если учитываются, то как дополнение к повышению эффективности труда.

Обращает на себя внимание и тот факт, что как в развитых, так и в развивающихся странах ключевое место в профориентационной деятельности и обучении квалифицированных специалистов занимает языковая подготовка. Это обусловлено в первую очередь созданием высокотехнологичных производств на базе транснациональных компаний, а также невозможностью карьерного и профессионального роста без изучения опыта работы зарубежных коллег и конкурентов. Глобализация мировой экономики накладывает свой отпечаток на процесс профессионального самоопределения: молодые люди чаще стремятся получить профессию, востребованную в большинстве развитых стран, что обеспечит им не только достойный заработок, но и возможность трудовой миграции в быстро меняющихся условиях международного рынка труда.

Есть и еще одна закономерность, выявленная нами при сравнении особенностей систем профориентации в странах с различным уровнем экономического развития. Она касается времени начала знакомства детей с миром профессий и момента их окончательного самоопределения. В развитых государствах элементы профориентации обычно включены уже в программу младшей школы, тогда как итоговый выбор трудового поприща отложен до завершения старшей ступени обучения, причем предусмотрена возможность смены направления профессиональной подготовки в случае обнаружения несоответствия качеств индивида первоначально избранному профилю занятости. В развивающихся странах, напротив, отмечается

более ранняя фиксация профессиональных предпочтений (в период окончания основной школы) и менее гибкое отношение к неудачному выбору специальности молодым человеком.

Объединяет зарубежные схемы профориентационной работы организация непрерывного, длящегося на протяжении всего школьного обучения, наблюдения за достижениями, склонностями и увлечениями детей, составление их портфолио и учет всех этих сведений при профконсультировании и отборе абитуриентов для продолжения профессионального обучения в колледжах или вузах. В России же, увы, при поступлении в подавляющее большинство вузов рассматривается только результат ЕГЭ, что часто отрицательно отражается на судьбе молодого человека в плане выбора будущей специальности: куда хватило баллов по выбранным предметам, туда и поступил.

Конечно, деятельность, способствующая профессиональному самоопределению молодых людей, может в разных странах обладать своей спецификой: например, испытывать серьезную религиозную (как в Израиле), расовую (как в США) или кастовую (как в Индии) нагрузку. Но общей является потребность экономик в высококлассных специалистах на основе отбора учащихся, способных к освоению сложных наукоемких технологий, имеющих явный потенциал профессионального роста и личностного развития.

Использованная и рекомендованная литература:

1. Алишев Т. Б., Гильмутдинов А. Х. Опыт Сингапура: создание образо-вательной системы мирового уровня / / Вопросы образования. 2010. № 4. С. 227-246.

2. Бейн Дж. Профессиональное образование: необходимость для экономики Индии [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.uran.donetsk.ua/ ~masters/2013/iem/boyko_/library/ article3.htm.

3. Вуоринен Р., Зелот Х., Лемпинен П. Профессиональная ориентация как инструмент взаимосвязи образования и рынка труда в России // Вестник ТвГУ. 2013. Вып. 3. С. 24-33.

4. Гриншпун С. С. «Академия Х»: подготовка американских школьников к жизни и труду / / Педагогика. 2006. № 4. С. 103-108.

5. Гриншпун С. С. Опыт создания государственной службы профориентации во Франции / / Педагогика. 2004. № 7. С. 85-91.

6. Гриншпун С. С. Организация профориентации школьников в Вели-кобритании // Педагогика. 2005. № 7. С. 100-105.

7. Гриншпун С. С. Подготовка учащихся к жизни и труду в школах Швеции / / Педагогика. 2007. № 3. С. 71-78.

8. Гриншпун С. С. Профессиональная ориентация школьников в США // Педагогика. 2005. № 9. С. 65-72.

9. Гуткин М. С. Использование Ф-теста для диагностики развития профес-сионального самосознания школьников / / Психология. 1999. № 3. С. 114-121.

10. Кожевникова М. Н. Педагогические условия адаптации учащихся из КНР в процессе довузовской подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2009. 154 с.

11. Профессиональная ориентация школьников. Аналитическая записка / под ред. Н. М. Клыгина, Н. А. Лифантьевой. Вологда, 2010. 81 с.

12. Радченко Л. Р. Политика британских колониальных властей в Индии в сфере высшего образования / / Известия Самарского научного центра РАН. 2011. Т. 13. № 3. С. 187-189.

13. Толстогузов С.Н. Современные подходы к организации профориентационной работы классического университета в системе профессионального самоопределения старшеклассников //Вестник ТюмГУ. Социология (№8). 2014

5.ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ПОЛНОЦЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Семинарское (практическое) занятие №2

Вопросы для обсуждения и самоконтроля.

Что можете сказать, обратившись к историческому опыту профориентации и проанализировав положительные результаты прошлых лет?

Что можете сказать о российских школах система учебно-производственных комбинатов?

Расскажите о роли специалиста-психолога в процессе профессионального выбора ?

Для проведения успешной профориентационной работы с учащимися что необходимо?

Расскажите об основных компонентах процесса профессионального самоопределения.

Как называют Японские психологи подрастающее поколение начала XXI века?

Чему способствуют регулярные занятия в творческих объединениях, секциях, кружках, студиях?

Объединения дополнительного образования способствуют ли более точной профориентации?

Современные методы управления производством и развитие рыночных, конкурентных отношений ставят перед специалистами всё новые и новые задачи, среди которых профессиональная мобильность и способность к быстрой социальной и психологической адаптации. Возрастающие требования к уровню подготовленности кадров актуализируют необходимость проведения своевременной, направленной профориентации среди старшеклассников.

Возникнув как практическая деятельность, профориентация постоянно обогащается теоретическими разработками и сегодня представляет собой единую систему теоретических и практических мероприятий по содействию молодёжи в профессиональном выборе.

Обратившись к историческому опыту профориентации и проанализировав положительные результаты прошлых лет, можно с уверенностью сказать о её важнейшей роли в процессе профессионального самоопределения и формирования социально полноценной личности подростка.

В середине 70-х годов прошлого столетия в нашей стране были созданы межшкольные учебно-производственные комбинаты трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся, так называемые учебно-производственные комплексы, по окончанию которых выпускники общеобразовательной школы одновременно с аттестатом о среднем образовании получали квалификационные разряды швей-мотористок, кулинаров-кондитеров, художников-оформителей, монтажников электронной и радиоаппаратуры и других востребованных тогда профессий. При распределении специальностей учитывались склонности, способности и пожелания учащихся. Теоретические и практические занятия проводили квалифицированные мастера-педагоги, а производственная практика давала возможность выпускникам учебно-производственных комбинатов заработать свой первый профессиональный опыт. особенно это было важно для подростков из многодетных, малоимущих и неблагополучных семей, воспитанников детских домов.

Вступая во взрослую жизнь, семнадцатилетний подросток, получив тот или иной профессиональный разряд, чувствовал себя намного увереннее, значительнее, что повышало его самооценку.

Таким образом, старшеклассникам не только предоставлялась возможность попробовать себя в той или иной профессии, определив на практике подходящее направление для дальнейшей деятельности, но и создавались технологические и психологические основы, подготавливающие к выживанию в социуме в условиях конкуренции на рынке труда.

В процессе трудового обучения воспитывались трудолюбие, работоспособность и профессиональная ответственность, закладывался фундамент личностного развития. Независимо от того, как в дальнейшем складывались судьбы молодых людей, полученные знания, умения, навыки и трудовая закалка пригождались им в любой другой сфере деятельности.

К сожалению, в российских школах система учебно-производственных комбинатов давно выведена из обязательной программы, тогда как её положительный опыт и по сей день успешно используется, например, в Республике Беларусь.

Такая работа способствует рациональному распределению трудовых ресурсов, позволяет воспитывать профессионально компетентных специалистов, настоящих мастеров своего дела.

Итак, несмотря на то, что накоплен довольно богатый практический опыт направленной профориентации подрастающего поколения, вопросы организации такой работы, тем не менее, по сей день остаются актуальными.

Педагогические коллективы образовательных учреждений к профориентации своих воспитанников подходят зачастую формально, проводят её лишь вербально, эпизодически. В лучшем случае, проводятся классные часы, организуются конкурсы и встречи с интересными людьми. А ведь проблема выбора профессии тесно связана с личностным развитием.

В процессе профессионального выбора должен принимать участие специалист-психолог, который поможет определить совместимость личности молодого человека с различными видами профессиональной деятельности, учитывая его характер, темперамент и психологические особенности. Психолог диагностирует интересы и склонности подростка, ориентирует в нужном направлении, учит детей не бояться экзаменов, избегать коммуникативных ошибок. Такая диагностика должна проводиться специалистом не в режиме компьютерного теста, а в ходе живой беседы с использованием специальных методик. С результатами тестирования психолог должен ознакомить родителей школьников, а при необходимости и с ними провести беседу.

Школьным психологам достаточно трудно осуществлять профориентационную работу в полном объёме в связи с большой загруженностью учащихся и отсутствием интереса к данному виду работы со стороны школьной администрации. отсюда вытекает противоречие между необходимостью организации работы по формированию жизненного и профессионального самоопределения подростков в образовательных учреждениях и недостаточностью психолого-педагогических условий для этого.

Такое положение профориентационной работы в образовательных учреждениях связано ещё и с тем, что механизм психолого-пеагогического

сопровождения в данном процессе недостаточно полно раскрыт, равно как и не разработаны условия, формы и методы жизненного и профессионального самоопределения детей.

Для проведения успешной профориентационной работы с учащимися необходимо располагать информацией о социально-экономических характеристиках профессий, уровне доходов и особенностях рынка труда, понимать перспективы развития тех или иных профессий, возможности карьерного роста, а кроме того, уметь рассказать о технологических характеристиках, включающих описание производственных процессов и профессиональных задач, санитарно-гигиенических и эргономических условий труда, с перечнем показаний и противопоказаний, учитывая индивидуальные особенности учащихся.

Комплексная система мер, направленных на оказание помощи учащимся в правильном выборе профессии, предполагает специальную организацию деятельности и включает следующие основные компоненты процесса профессионального самоопределения:

– консультирование по вопросам выбора профессии;

– профессиональное просвещение — предоставление информации об учебных заведениях и возможностях профессиональной карьеры;

– психологическое тестирование с целью выявления способностей и склонностей к той или иной сфере деятельности;

– профессиональное обучение с возможностью получения необходимой подготовки и дальнейшего трудоустройства;

– профессиональное воспитание — формирование у молодёжи трудолюбия, работоспособности, профессиональной ответственности.

Таким образом, система сопровождения профессионального самоопределения должна быть направлена на активизацию внутренних психологических ресурсов личности, с тем чтобы, включаясь в профессиональную деятельность, молодой человек в дальнейшем мог в полной мере реализовать себя в выбранной профессии.

Вопрос содействия в профессиональном определении школьников должен решаться одновременно с нескольких сторон: семья, учителя, психологи, система дополнительного образования и учебно-производственных комбинатов, профессиональное консультирование или другая ознакомительная практика. Прерогатива основного советчика, безусловно, принадлежит родителям старшеклассника, однако их участие в столь важном вопросе порой носит принудительный характер, что в дальнейшем может привести к негативным последствиям. Родители старшеклассника, прежде всего стараясь избежать семейных конфликтов, должны поддержать сына или дочь в принятии одного из главных решений в жизни, даже если оно не совпадает с их представлением о будущем своего ребёнка. Перед родителями стоит важная задача — донести до сознания подростка, что хорошо зарабатывать и быть счастливым не

всегда означает одно и то же и для полноценного существования в социуме человеку необходимо реализовать себя на профессиональном поприще, любить свою работу, занять достойное место в обществе, чувствовать свою значимость и нужность людям.

Ведущая роль в осуществлении профориентации принадлежит учителям технологии и педагогам дополнительного образования. На уроках технологии учащиеся не только получают знания о различных видах труда, но и в процессе своей деятельности приобретают специальные навыки, развивают свои способности, пробуют себя. Именно поэтому перед учителем технологии стоит важнейшая задача — так организовать работу, чтобы каждый учащийся научился любить труд, приносить людям пользу, испытывал чувство радости от процесса деятельности и её результатов.

Классный руководитель, учителя-предметники и, особенно, педагоги дополнительного образования не только уполномочены, но и должны, заметив у своего ученика способности, отследить динамику их развития, помочь ему разобраться в своих возможностях и талантах, направить на дополнительные занятия или подготовительные курсы, а также научить, как грамотно планировать будущее и как на практике можно применить знания, полученные в школе. А возможно и посоветовать, где продолжить обучение, подсказав соответствующее высшее, среднее или специальное учебное заведение.

Современные дети, научившиеся нажимать на кнопки телевизионных пультов и игровых приставок, сенсорные экраны планшетов и мобильных телефонов, к сожалению, мало что создают своим руками. Японские психологи назвали подрастающее поколение начала XXI века «поколением большого пальца». Такое однобокое развитие мелкой моторики в раннем возрасте, в дальнейшем негативно сказывается на социализации подростка при вступлении во взрослую жизнь. Задача педагогов и родителей состоит в том, чтобы научить ребёнка не зависеть, а мирно сосуществовать с компьютерными технологиями, используя современные достижения в качестве творческого инструмента и помощника. Создание образовательных интернет-ресурсов, информационных программ, профессиональных сообществ, молодёжных групп по интересам, безусловно, поможет перенаправить виртуальный социум в созидательное русло, однако не заменит живого межличностного общения. Недаром сегодня растёт интерес к различным видам группового неформального образования с физкультурно-оздоровительной, художественно-эстетической и творчески развивающей направленностью. А соответственно, возрастает и значение объединений дополнительного образования, которые не просто организуют досуговую деятельность детей и молодёжи, а становятся главной социально-культурной составляющей развития личности.

Регулярные занятия в творческих объединениях, секциях, кружках, студиях позволяют выявить склонности и способности учеников к определённому роду деятельности. Выступления творческих коллективов, участие в фестивалях, спектаклях, отчётных выставках и концертах помогают развить столь необходимые для социализации коммуникативные качества, ответственность и активную жизненную позицию. В процессе занятий у детей формируется сознательный творческий подход к профессиональной, социальной, общественной деятельности. Дополнительные занятия в школе по различным видам художественной деятельности необходимы в целях воспитания толерантности в современном обществе, удовлетворения возросшего интереса к истокам своей культуры и культуры народов мира, для передачи духовного наследия подрастающему поколению, открытия новых талантливых имён, содействия их творческому развитию, росту и профессиональному общению.

В государственной образовательной системе сложилось мнение, что старание, прилежание и способности ребёнка к учёбе являются основными показателями его ума и потенциала. Однако в различных сферах общественной и профессиональной деятельности ценятся совсем другие качества, такие, например, как способность принимать ответственные решения и умение работать в команде, нестандартное мышление, организованность, отзывчивость, чуткость, коммуникабельность, креативность. Эти и другие необходимые для социализации личности качества лучше всего развиваются посредством творческой деятельности, которая предполагает вариативность, свободу выбора, формирование дивергентного мышления, что позволяет подростку занять определённое место в системе взаимоотношений со сверстниками, а в дальнейшем и своё место в обществе.

Огромная роль в воспитании этих качеств отводится руководителю детского творческого коллектива. Увлечённый своим делом, талантливый педагог-художник, педагог-музыкант, режиссёр, хореограф, фотограф, состоявшийся как профессионал и достигший определённых высот на выбранном им когда-то жизненном пути, способен не только транслировать ученикам свой личный практический опыт, но и стимулировать интерес к тому или иному направлению профессиональной творческой деятельности.

Социально-педагогическая задача, стоящая перед руководителем коллектива, заключается в создании условий для творческой самореализации личности. Осуществляя дифференцированный, личностно-ориентированный подход в своей работе, педагог дополнительного образования постоянно находится в поиске новых оригинальных форм творческого взаимодействия с учащимися. В процессе занятий изобразительным, прикладным, фото- и киноискусством, музыкой,

хореографией и в других творческих объединениях дополнительного образования непосредственно от педагога к ученикам передаётся неоценимый опыт чувственного восприятия жизни. Лишь попробовав «на вкус» различные, прежде всего творческие, профессии, познав радость созидательного труда, ученик сможет почувствовать и понять, к чему «лежит» душа, состояться как полноценная личность, раскрыть свой внутренний потенциал и построить фундамент для будущей карьеры.

Таким образом, главные принципы работы объединений дополнительного образования дают возможность целостного воздействия на личность и позволяют, наравне с системой профориентации, решать образовательные, воспитательные, социальные и другие важнейшие задачи, а именно: способствуют нравственно-эстетическому и духовному развитию детей и подростков; создают условия для творческой самореализации и социализации личности; стимулируют интерес к культурному наследию своей страны и других народов; выявляют склонности и способности, оказывают содействие в выборе профессии; воспитывают трудолюбие, работоспособность и профессиональную ответственность;

Использованная и рекомендованная литература:

1. Берникова О. В. Дополнительное образование как условие профессионального самоопределения и формирования социально полноценной личности // Вестник МГУКИ. 2015. №1 (63).
2. Зозуля О. Ю. Развитие художественно-творческого потенциала школьника в условиях профильного обучения изобразительной деятельности // Вестник Магнитогорского государственного университета. Магнитогорск, 2008. 143 с.
3. Кашекова И. Э. Основы принципов деятельности школы художественно-эстетического направления // Искусство в школе XXI века : сборник материалов VI Всероссийской конференции и Московского научно-практического семинара «Мастерская Б. М. Неменского—2000» / ред. Л. Е. Курнешова. Москва: Школьная книга, 2000. 144 с. (Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве).
4. Аишвак н. формула призвания. Семь правил выбора вуза. Москва: Альпина нон-фикшн, 2012. 162 с.
5. Морено Я. А. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе. Москва: Академический проект, 2004. 320 с.
6. Панченко О. Г. Нравственный потенциал личности как антропологическая проблема // Личность в социокультурном измерении: история и современность. Москва Индрик, 2007. С. 83—87 с.

7. Подымова А. С., Сергеева В. П., Сороковых Г. В. Проектирование личностного самоопределения школьников: методическое пособие. Москва: Перспектива, 2011. 148 с.
8. Силбер Аи. Карьера для творческого человека. Москва: Добрая книга, 2002. 384 с.
9. Солодухин В. И. Социальная мобильность и доступность профессионального образования // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2007. № 3(19).

6.МЕТОДЫ ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ. ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ В ПРАКТИКЕ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

Семинарское (практическое) занятие №3.

Вопросы для обсуждения и самоконтроля.

1. Что можете сказать, обратившись к историческому опыту профориентации и проанализировав положительные результаты прошлых лет?
2. Что можете сказать об основных методах оценивания профессиональной ориентации старшеклассников?
3. Какие существуют проблемные ситуации в практике профориентации?
4. Расскажите о профессиональной ориентации, как о системе.
5. Какие основные задачи выдвигает анализ опыта организации профориентационной работы в школах России?
6. Какие можно выделить теоретические направления исследования профориентации в России?
7. Какие существуют противоречия в практике профориентации?
8. Назовите основные характеристики технологии компьютерного тестирования.

Профессиональная ориентация в общеобразовательном учреждении включает в себя следующие компоненты:

— профессиональное просвещение;
— развитие профессиональных интересов и склонностей;
— профессиональную консультацию;
— психолого-эмоциональную поддержку и оказание помощи в принятии решения.

Профессиональное просвещение условно подразделяется на две формы: профессиональную информацию и профессиональную пропаганду.

Важность этого компонента заключается в том, что благодаря ему расширяются рамки свободы выбора профессии. Чем лучше узнает молодой человек окружающий его мир, тем более оптимальным, оправданным будет его выбор.

В то же время практика работы подтверждает отсутствие четких профессиональных ориентиров у определенной части школьников, их слабую осведомленность о мире труда и профессий, требованиях, которые предъявляет к личности та или иная профессия или специальность.

Поэтому важно, чтобы профессиональное просвещение заняло свое законное место в общей системе профориентационной работы школы как в процессе преподавания основ наук, так и во внеурочное время.

Организацию учебного процесса с учетом задач профпросве- щения, ознакомление учащихся с различными видами и технологиями трудовой деятельности необходимо сочетать с дифференцированным подходом к каждому учащемуся с целью развития его интересов, способностей, склонностей.

Профессиональное просвещение следует проводить на всех ступенях общего образования с учетом возрастных особенностей учащихся и обеспечивая преемственность его содержания.

Чтобы работа по профпросвещению имела положительные результаты, она должна проводиться умело и с большим педагогическим тактом. Ориентируя на профессии, в которых страна и общество испытывают недостаток, нужно избегать всякого рода давления на учащихся, так как оно может привести лишь к окончательной потере интереса к данной профессии. Главный принцип, которым следует руководствоваться в работе по профпросвещению, — связь его с жизнью. Исходя из этого, основные направления работы в этой области можно обозначить так:

— профпросвещение предполагает формирование целостного, многопланового представления учащихся о народном хозяйстве страны, его отраслях, предприятиях, профессиях;

— в процессе проведения работы по профессиональному просвещению необходимо учитывать направленность в развитии отраслей народного хозяйства данного региона, сложившиеся трудовые традиции, наличие общеобразовательных и профессиональных учебных заведений;

— профессиональное просвещение школьников должно основываться на реальной потребности в конкретных профессиях;

— ознакомление с миром профессий следует тесно увязывать с профессиональными интересами, склонностями и способностями обучающихся и динамикой развития этих особенностей молодых людей;

— содержание работы по профессиональному просвещению должно учитывать состав учащихся по возрасту, полу.

Профессиональная информация призвана дать молодежи знания об основах профессионального самоопределения, о взаимосвязи личностных особенностей и требований профессиональной деятельности к человеку. В процессе профессионального информирования школьникам предлагают сведения о мире профессий и специальностей, о содержании профессионального труда, условиях материальной и социальной среды, оплате, режиме труда и отдыха, перспективах развития данной профессии, формах и сроках обучения, возможностях квалификационного и должностного роста. Особое внимание уделяется освещению основных требований, которые данная профессия предъявляет к состоянию здоровья человека, уровню развития его психологических и психофизиологических характеристик, личностным качествам, уровню общеобразовательной и специальной подготовки.

Профессиональная пропаганда и профессиональная агитация направлена, прежде всего, на рекламу тех профессий, по которым ощущается дефицит кадров или прогнозируется расширение приема на какие-либо профессии. При правильной организации профессиональная пропаганда должна способствовать формированию положительного отношения к проблеме профессионального выбора и, во избежание ошибок, должна быть: достоверной (полученной от надежного источника), объективной (недопустимо рекламирование отдельных сторон профессиональной деятельности), всесторонней (следует обращать внимание на все стороны профессиональной деятельности, делая особый упор на перспективы профессионального роста и возможности применения творческих способностей).

Участие школьников в различных технических, спортивных, художественных, литературных, экологических и других кружках, факультативах, секциях, а также различных профориентационных мероприятиях, проводимых во внеурочное время, способствует выработке у них положительной мотивации, формированию профессионального самосознания и определению своего места в мире труда и профессий.

Знания о профессиях учащиеся получают не только в школе. Источниками знаний по этому вопросу служат средства массовой информации, родственники, знакомые и др. При этом сведения о содержании профессии и ее значимости иногда могут быть весьма искажены, вследствие чего возможно создание картины неоправданной привлекательности одних профессий и атмосферы недоброжелательности к другим.

В связи с этим перед школой стоит довольно сложная задача — исправить идущее вразрез с потребностями экономики страны и общества отношение к некоторым профессиям и сформировать новое. Решить эту задачу призвана профпропаганда. Однако всю работу по

профпросвещению ни в коем случае нельзя сводить только к пропаганде профессий.

Исходя из того, что профпросвещение — процесс активный, следует больше опираться на такие методы работы, которые требуют непосредственного участия школьников в самом процессе получения информации.

Какой информацией должен обладать школьник для того, чтобы верно выбрать профессию?

Во-первых, обязательно нужны знания о мире профессий в целом: его сферах, о содержании и требованиях отдельных профессий или групп профессий, способах овладения предпочитаемой профессией, перспективах профессионального роста.

Во-вторых, знания, специфические для данного человека: какие области мира профессий соответствуют интересам, способностям, ценностным ориентациям личности; что нужно сделать, чтобы осуществить свой выбор.

В-третьих, важно иметь информацию об источниках получения профессиональной информации. Если человек не замыкается на один источник (семью, друзей и т.д.), то у него возникает возможность принять более объективное и обоснованное решение.

Организуя занятия, педагог не берет на себя функцию служить источником информации. Занятия должны быть построены так,

чтобы в ходе их участники понимали, какой информации им не хватает и где ее можно получить.

Профессиональная консультация направлена на оказание психологической помощи в профессиональном самоопределении, планировании профессиональной карьеры, а также преодолении трудностей профессиональной жизни. Профессиональная консультация проводится с учетом возраста, физических и психологических индивидуальных особенностей школьника, его общих и профессиональных интересов, склонностей и способностей. При проведении консультации учитывают также потребности рынка труда, возможности трудоустройства, профессионального роста, условия труда и т.п. Психологический смысл консультации состоит в том, чтобы помочь ребенку самому принять адекватное решение о профессиональном выборе.

Выделяют три основные функции профконсультации: информационную, диагностическую и прогнозную.

Информационная функция профконсультации предполагает сообщение школьнику информации о конкретных специальностях и профессиях рекомендуемого типа деятельности, а также сведений справочного характера о рекомендуемых профессиональных учебных заведениях. В этом аспекте профессиональная консультация тесно смыкается с профессиональной информацией.

Диагностическая функция предполагает определение уровня развития основных физиологических и психологических особенностей учащихся. В связи с этим можно выделить две основные формы: медицинскую и психологическую.

Медицинская функция — проведение осмотра и освидетельствование всех систем организма (сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной, костно-мышечной и т.д.), а также уровня функционирования анализаторов. Квалифицированный совет врача по подбору специальностей, отвечающих желаниям, интересам, способностям подростка, что особенно существенно для лиц с отклонениями в здоровье, должен предшествовать окончательному профессиональному выбору.

Психологическая функция строится на основе следующих принципов:

1. Принцип активности субъекта профессиональной деятельности. Это положение указывает на активность субъекта,

реализующуюся при выполнении им хотя бы двух следующих требований: во-первых, консультируемый должен испытывать потребность в получении помощи и информации от психолога- профконсультанта; во-вторых, он должен самостоятельно принимать решение о способах преодоления проблем профессионального становления, консультант же только помогает ему осознать свои интересы и способности и выработать сценарий профессионального развития.

2. Принцип комплексного подхода к субъекту профессионального становления. Согласно этому принципу должны исследоваться различные по сложности психические свойства и их взаимосвязи. Психодиагностическое обследование проводится на трех уровнях: личностно-мотивационном — уровне исследования мотивов, склонностей и интересов, а также некоторых личностных свойств (экстраверсии — интроверсии, эмоциональных особенностей, коммуникативных способностей); уровне познавательных способностей, т.е. исследования меры выраженности различных свойств и видов внимания, памяти, мышления, воображения, представления и др.; уровне нейро- и психодинамических свойств, т.е. изучения свойств нервной системы и особенностей темперамента.

3. Принцип добровольности участия в консультировании. Недопустимо любое принуждение к тестированию и анкетированию в целях выяснения интересов и профессиональных намерений без согласия человека. Такое обследование, особенно если оно проводится с большим количеством людей, может привести к получению заведомо ложных результатов, так как в условиях принудительного обследования данные подобной диагностики значительно отличаются от данных, полученных при добровольном обследовании.

4. Принцип индивидуального подхода. Следует подходить к каждой личности индивидуально и в процессе диагностики и консультирования исходить из ее интересов и склонностей. Психолог при этом должен исходить из интересов консультируемого, не навязывая ему своих суждений и оценок, а содействуя осознанию им собственных интересов и способностей, адекватному выбору профессии.

5. Принцип персональной ответственности. В соответствии с ним психолог несет персональную ответственность за правильность постановки психологического диагноза, адекватность используемых диагностических методов и коррекционных мероприятий.

Прогнозная функция профконсультации направлена на осуществление прогноза степени овладения обучающимися тем или иным видом деятельности — профессиональный подбор, профессиональный отбор, определение профессиональной пригодности.

Под профессиональным подбором понимается освидетельствование способностей, личностных особенностей, приобретенных умений, навыков с целью подбора учащимся оптимальных видов учебной и (или) профессиональной деятельности. Применительно к общеобразовательной школе оказание учащимся психолого-консультационной помощи в выборе курсов предпрофильного обучения или профиля обучения по сути является процедурой профессионального подбора.

Профотбор — выбор лиц, которые с наибольшей вероятностью смогут успешно освоить данную профессию и выполнять связанные с ней обязанности. Профессиональный отбор осуществляется:

— в профессиях, предъявляющих очень высокие требования к психофизиологическим качествам личности. Это профессии, где даже незначительная ошибка может привести к аварии или гибели людей;

— в профессиях, где обучение очень дорого или должно осуществляться в сжатые сроки;

— при наличии конкурсных условий.

Профессиональная пригодность — уровень соответствия физических качеств и психофизиологических особенностей человека профессиональным требованиям. Если эти качества и особенности человека не достигают нужных требований, человек либо работает в режиме «перегрузки», либо не справляется с работой.

В профориентационной работе со школьниками чаще всего используются такие методы, как игра (ролевая, подвижная, малоподвижная), мозговой штурм, моделирование, упражнения, дискуссия, диалог и другие. Коротко остановимся на некоторых из них .

Игра. Характерное отличие игры — условность действий, что делает занятие оживленным и захватывающим. Цель игры — развитие навыков и отношений, а не углубление знаний.

Так, ролевая игра способствует развитию навыков решения проблем, отработке различных вариантов поведения в проблемных ситуациях, воспитанию понимания других людей. Через игру учащиеся могут лучше понять собственные действия в реальной жизни, избавиться от страха за последствия своих ошибок.

Мозговой штурм — один из самых простых и в то же время весьма эффективных методов работы с группой. Перед группой ставится конкретное задание. Важно правильно сформулировать проблему в виде вопроса, чтобы участники генерировали свои предложения, отвечая на вопрос.

На первом этапе все желающие высказывают любые мнения относительно решения проблемы без каких-либо оценок, обсуждения или упорядочения. Педагог принимает участие в генерации идей, особенно когда предложения исчерпаны. Высказанные идеи записываются на чистом листе флип-чарта (ватмане, доске). Педагог может повторить, уточнить формулировку для более четкой, краткой записи, не изменяя при этом сути сказанного, не настаивая на собственном варианте формулировки.

Второй этап проведения мозгового штурма — обсуждение, классификация, отбор перспективных предложений. Подведение итогов можно провести в виде резюме мозгового штурма, путем анализа и обсуждения, или же провести работу в малых группах.

Как правило, мозговой штурм проводят в темпе, сжато. Эта техника хорошо срабатывает потому, что мнения одного человека нередко стимулируют мнения другого, идеи возникают одна за другой.

Моделирование. Типичными здесь являются игры, моделирующие принятие решения в условных ситуациях, таких как прием на работу, продажа лошади и т.п.

Модель — условная замена реальности, в которой мы сохраняем отдельные, существенные для нас качества. Случается, что прямая имитация рабочей ситуации не помогает, а мешает — участники углубляются в рассуждения о том, «как на самом деле бывает», воссоздают обычные действия, даже когда они неэффективны. Моделирующие игры основываются на замене реальности обобщенной, а порой абсолютно абстрактной моделью. Условность моделей позволяет отойти от реальности, тогда как заложенная в модели структура действий способствует эффективной отработке способов действий и навыков.

Дискуссия. Это одна из основных техник, привлекающая учащихся к активному обмену информацией и опытом. При обсуждении максимально усиливается взаимодействие между членами группы. Обсуждение используют как самостоятельную технику или как дополнение к другим. Этот метод позволяет услышать различные аргументы и точки зрения

участников, сделать обобщения, сгруппировать информацию, дать возможность высказаться всем.

Успешность применения этого метода во многом зависит от умения педагога задавать вопросы для достижения определенной цели.

Обсуждение базируется на открытых вопросах. Участники группы отвечают на них, излагают собственное видение по принципу добровольности.

В педагогической литературе обычно дается классификация организационных форм в зависимости от того, как организованы учащиеся: участвует ли в воспитательном процессе весь класс, отдельные ученики, небольшие группы учащихся. С учетом этого выделяются следующие формы:

1) фронтальная, или массовая, работа;

2) групповая, или кружковая, работа (с постоянным или меняющимся составом учащихся);

3) индивидуальная работа. Это наиболее распространенная и, вместе с тем, научно обоснованная классификация.

В свою очередь эти формы можно классифицировать в зависимости от методики воздействия:

— вербальные или словесные формы (собрания, лекции, доклады, читательские конференции, диспуты, встречи, устные журналы, беседы и т.п.);

— практические формы (походы, экскурсии, конкурсы, занятия кружков, тренинги и т.п.);

— наглядные формы (выставки творчества, книжные выставки, тематические стенды и т.п.).

Целесообразнее использование этих форм в комплексе, чтобы они дополняли друг друга. Так, классный час «Как много хороших профессий» может стать комплексным тематическим блоком профориентационных мероприятий, дополненных практическими и наглядными формами, а именно игрой-путешествием «Путешествие в историю труда» или копилкой народной мудрости «Пословицы, поговорки, загадки о труде» и т.д.

В настоящее время остро возникла потребность как в индивидуальных, так и групповых компьютерных психодиагностических исследованиях. Применение психодиагностических тестов позволяет получить объективную оценку личности. Безусловно, психологические тесты не единственный способ изучения психического состояния, но они дают дополнительную информацию при решении вопросов диагностики, разработки коррекционных мероприятий и реабилитации. В то же время, обработка результатов при традиционных формах обследования занимает много времени, что особенно ощутимо при обследованиях больших групп, когда работу надо проделать быстро. В России уже более 20-и лет работа,

например, **лаборатории автоматизации психодиагностических** обследований направлена на то, чтобы облегчить специалистам процесс сбора и обработки информации, получаемой с помощью психодиагностических тестов. Активно используются **следующие программные средства**:

- Методика диагностики психического развития детей ранних возрастов (ГНОМ).
- Психологическое обследование детей первых семи лет жизни с нарушениями психоневрологического развития.
- Матрицы Raven.
- Методика «Корректурная проба».
- Анкета школьной мотивации.
- Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттелла.
- Шкала Ч. Спилбергера.
- Патохарактерологический диагностический опросник для подростков (ПДО).
- Методика многостороннего исследования личности (ММИЛ).
- Стандартизированный метод исследования личности (СМИЛ).
- Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра.
- Дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова.
- Тест пространственного мышления (ТПМ).
- Уровень соотношения «Ценности» и «Доступность» в различных жизненных сферах.
- 16-факторый личностный опросник Р. Кеттелла.
- Тест дифференциальной самооценки функционального состояния (САН).

Только компьютеризация психодиагностических методик позволяет получить результаты статистической обработки, графические материалы, обеспечить наличие формализованной базы данных. Компьютерная интерпретация результатов исследований, особенно созданная совместно с авторами методик, дает максимум информации с высокой степенью надежности. Программные средства просты в эксплуатации и предназначены для медицинских и школьных психологов, социальных работников и других специалистов, не имеющих специальной подготовки по вычислительной технике.

- **Основными характеристиками технологии компьютерного тестирования являются:**
- наличие полнофункциональной интерактивной инструментальной среды (оболочки) с возможностью распределенного (удаленного) сетевого использования в режиме «клиент - сервер» или «интеллектуальный агент»;

- организация работы по принципу «тонкий клиент - толстый сервер» (на сервере размещены прикладное программное обеспечение и учебные материалы, а на клиенте - локальные коммуникационные приложения) либо по принципу «толстый клиент - тонкий сервер» (на сервере находится базовое программное обеспечение, а на клиенте - локальные программные средства и учебные материалы);
- мультипредметное применение и наличие широкого набора эффективных функциональных процедур, например процедур трассировки и фильтрации тестов (не изменяющих достигнутый уровень), адаптивного и управляемого выявления, анализа знаний и построения на этой основе информационной модели
- обучаемого, оценки знаний тестируемого по эталонной модели;
- адекватное отражение конструируемой информационной модели предметной области в процессе тестирования (в широком смысле) и возможность выбора (автоматизированного конструирования) алгоритма тестирования;
- унификация и интегрируемость в различные образовательные технологии;
- масштабируемость характеристик по основным параметрам: количество тестируемых, длина теста, сложность и др.;
- профилируемость (профиль системы - совокупность выбранных стандартов и спецификаций, позволяющих описать систему, ее подсистемы и элементы, их связи, в частности протоколы взаимодействия и интерфейс; такое описание можно назвать эталонной моделью);
- доступность (желательны принцип свободно распространяемого программного обеспечения или невысокая стоимость) и дружественность пользовательского интерфейса, позволяющая достаточно быстро, гибко и дешево обеспечить переносимость программного обеспечения;
- ведение базы тестовых многоуровневых заданий, распределенная (независимая) подготовка тестов экспертами;
- возможность алгоритмической настройки администрирования, планирования и управления, поддержки контента);
- эволюционируемость, инновационность и нацеленность на достижение более высоких результатов.
- Компьютерное тестирование имеет и свои недостатки, например психологического, этического и правового плана - невозможность полностью объективно проконтролировать ход тестирования, сложность проведения апелляций, элементы случайных ошибок при компьютерном вводе и сбоев при работе с компьютером, отсутствие должной нормативно-правовой базы безопасности и др.

Социально-экономические преобразования, демократизация и гуманизация усилили интерес российского общества к проблеме самореализации личности, где профессиональная деятельность занимает особое место. При переходе к экономике, основанной на знаниях, изменяются потребности и структура рынка труда, спектр специальностей, в том числе и квалификационные требования к ним.

В условиях рыночной экономики существенно меняются требования к качеству подготовки специалистов, которые в большей степени зависят от успешного профессионального самоопределения, которое начинает формироваться в общеобразовательной школе.

В России, по данным лаборатории социально-профессионального самоопределения молодежи ИСМО РАО, 50 % старшеклассников не соотносят выбор профессии со своими реальными возможностями, а 46 % - ориентированы при выборе профессии на мнение родителей, родственников; 67 % не имеют представления о сущности выбранной профессии. В значительной мере эта проблема связана с отсутствием многоуровневой системы профессиональной ориентации учащейся молодежи.

Система профессиональной ориентации понимается

а) с одной стороны как элемент более общей системы управления профессионализацией;

а) а, с другой стороны, как система равноправного взаимодействия личности и общества (различные социальные институты, ответственные за решение данной проблемы) на определенных этапах развития человека, оптимально соответствующая его личностным особенностям и запросам рынка труда в конкурентоспособных специалистах.

Анализ опыта организации профориентационной работы в школах России показал, что решаются следующие основные задачи:

- создание условий для оказания обучающимся поддержки в профессиональном самоопределении;
- организация социального партнерства школы с представителями образовательного и профессионально-производственного территориального окружения, обеспечение преемственности общего и профессионального образования;
- использование профориентационно-значимых ресурсов: трудового воспитания, обучения предмету «Технология», отдельных образовательных областей на начальной и основной ступенях общего образования, профильного обучения на старшей ступени;
- обеспечение широкого диапазона вариативности профильного обучения за счет комплексных и нетрадиционных форм и методов, применяемых на элективных курсах и в воспитательной работе;
- адаптация имеющегося в школе банка профориентационных технологий к условиям изменяющегося рынка труда и услуг

профессионального образования; конструирование педагогами самостоятельных вариантов оказания обучающимся педагогической поддержки в профессиональном самоопределении;

- проверка эффективности использования действующих и вновь созданных учебно-методических комплектов; вариантов реализации средств профессиональной ориентации в начальной, основной и старшей школе (с учетом существующего опыта).
- обучение действиям по самоподготовке и саморазвитию, формирование профессиональных качеств в избранном виде труда, коррекция профессиональных планов, оценка готовности к избранной деятельности

Реализация современных требований, предъявляемых к общеобразовательной школе, значительно активизировала разработку научных и практических проблем профориентации. Можно выделить ряд теоретических направлений исследования профориентации в России, способствующих решению практических вопросов профессионального самоопределения подрастающего поколения. К ним относятся: диагностические методики изучения личности школьников в целях оказания индивидуальной помощи в выборе профессии (В.Д.Шадриков, Москва; Воронин Н.П., Ярославль; Забродин Ю., Москва); теоретические и методические основы проф. консультации молодежи, банк профессиокарт (Е.А.Климов,Москва); системный подход к профориентации школьников (В.Ф.Сахаров, Киров); общественно-значимые мотивы выбора профессии (Е.М.Павлютенков, Комсомольск-на-Амуре); формирование элементов духовной культуры в процессе подготовки учащихся к сознательному выбору профессии (Г.П.Шевченко) и некоторые другие.

Однако, несмотря на некоторые положительные результаты, профориентация в современных условиях всё ещё не достигает своих главных целей - формирования у учащихся профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества в мотивированных на профессиональное развитие людях. Существенным тормозом развития профориентации является то, что она, как правило, рассчитана на некоторого усредненного ученика; отсутствует индивидуальный, дифференцированный подход к личности выбирающего профессию; используются в основном словесные, декларативные методы, без предоставления возможности каждому попробовать себя в различных видах деятельности, в том числе и в избираемой профессии, что активно используется, например, в Великобритании и Японии. Практически полностью отсутствует мониторинг потребности в специалистах разного профиля в региональном разрезе; слабо осуществляется подготовка квалифицированных специалистов - профориентаторов.

О низкой результативности профориентационной работы со школьниками свидетельствуют и противоречия, связанные с профессиональным самоопределением учащихся:

- между их склонностями, способностями, с одной стороны, и требованиями избираемой профессии - с другой;
- между осознанием уровня своего общего развития и возможностью менее квалифицированной работы;
- между притязаниями выпускников и реальными возможностями заполнения вакантных мест на рынке труда;
- между выявленными профориентатором склонностями и сложившимися (часто спонтанно) представлениями о престиже профессии;
- между желанием заранее попробовать себя в избираемой профессиональной деятельности и отсутствием таковой возможности в школе и ближайшем её окружении;
- между несоответствием здоровья, характера, привычек требованиям, предъявляемым профессией и др.

Данные противоречия можно отнести к группе внутренних, личностно-психологических.

Но не менее значимы и противоречия социально - экономические, порожденные глобальным финансово-экономическим кризисом и российской демографической ситуацией:

- между возросшими требованиями к современному специалисту и действующими формами и методами, сложившимися на основе представлений об экстенсивных путях развития экономики, структуре и качестве человеческого потенциала;
- между профессиональными планами молодежи с высоким уровнем образования и экономической необходимостью заполнить вакантные рабочие места с физическим трудом;
- между потребностью общеобразовательной школы и других социальных институтов в специалистах - профориентаторах и отсутствием стабильной комплексной подготовки их в вузах страны;
- между необходимостью координации и интеграции профориентированных воздействий и решением её узковедомственными путями и средствами;
- между требованиями системной организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения, с одной стороны, и преимущественно эпизодическая и однобокая помощь, с другой стороны;
- между ориентацией на развитие высокотехнологического и наукоемкого производства, и явно недостаточной ориентацией сложившейся системы образования и конкретных людей (школьников, студентов и их родителей) на освоение соответствующих профессий. В

итоге более половины выпускников вузов (а в Москве около 90%) не работают по полученной специальности;

- между требованиями научной обоснованности профориентационной работы с опорой на лучший отечественный и мировой опыт, с одной стороны, и часто встречающимся дилетантизмом в этой сфере, с другой стороны;
- между огромной значимостью профориентации как для отдельной самоопределяющейся личности, так и для общества в целом, с одной стороны, и реальной недооценкой данной работы, выражающейся в недостатке времени на нее, в слабой подготовке специалистов-профконсультантов и т. п., с другой стороны;
- между необходимостью подготовки самоопределяющейся личности к самостоятельному и осознанному выбору и построению карьеры в меняющихся условиях, с одной стороны, и реальной практикой преимущественно манипулятивной профоконсультационной помощи, часто организованной без активизации самих консультируемых, с другой стороны;
- между необходимостью учитывать в работе с населением современные интеграционные и миграционные процессы, с одной стороны, и реальным недопониманием важности профориентации в решении кадровых вопросов в проведении миграционной политики, с другой стороны;

Решение этих проблем становится актуальной задачей и важнейшим условием не только совершенствования самой профориентационной работы, но и совершенствованием всей кадровой политики государства.

Использованная и рекомендованная литература:

1. Аишвак Н. Формула призвания. Семь правил выбора вуза. Москва: Альпина нон-фикшн, 2012. 162 с.
2. Алишев Т. Б., Гильмутдинов А. Х. Опыт Сингапура: создание образо-вательной системы мирового уровня / / Вопросы образования. 2010. № 4. С. 227-246.
3. Бейн Дж. Профессиональное образование: необходимость для экономики Индии [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.uran.donetsk.ua/ ~masters/2013/iem/boyko_/library/ article3.htm.
4. Берникова О. В. Дополнительное образование как условие профессионального самоопределения и формирования социально полноценной личности // Вестник МГУКИ. 2015. №1 (63).
5. Вуоринен Р., Зелот Х., Лемпинен П. Профессиональная ориентация как инструмент взаимосвязи образования и рынка труда в России // Вестник ТвГУ. 2013. Вып. 3. С. 24-33.

6. Гриншпун С. С. «Академия Х»: подготовка американских школьников к жизни и труду / / Педагогика. 2006. № 4. С. 103-108.
7. Гриншпун С. С. Опыт создания государственной службы профориентации во Франции / / Педагогика. 2004. № 7. С. 85-91.
8. Гриншпун С. С. Организация профориентации школьников в Вели-кобритании // Педагогика. 2005. № 7. С. 100-105.
9. Гриншпун С. С. Подготовка учащихся к жизни и труду в школах Швеции / / Педагогика. 2007. № 3. С. 71-78.
10. Гриншпун С. С. Профессиональная ориентация школьников в США // Педагогика. 2005. № 9. С. 65-72.
11. Гуткин М. С. Использование Ф-теста для диагностики развития профессионального самосознания школьников / / Психология. 1999. № 3. С. 114-121.
12. Зозуля О. Ю. Развитие художественно-творческого потенциала школьника в условиях профильного обучения изобразительной деятельности // Вестник Магнитогорского государственного университета. Магнитогорск, 2008. 143 с.
13. Каптерев А.И. Профориентация старшеклассников: современные проблемы теории и практики: Монография.- Saarbrucken, Deutschland: LAP. 74. Lambert Academic Publishing. – 2014. – 193 с.
14. Кашекова И. Э. Основы принципов деятельности школы художественно-эстетического направления // Искусство в школе XXI века : сборник материалов VI Всероссийской конференции и Московского научно-практического семинара «Мастерская Б. М. Неменского—2000» / ред. Л. Е. Курнешова. Москва: Школьная книга, 2000. 144 с. (Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве).
15. Кожевникова М. Н. Педагогические условия адаптации учащихся из КНР в процессе довузовской подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2009. 154 с.
16. Морено Я. А. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе. Москва: Академический проект, 2004. 320 с.
17. Овсянникова С.К. Организация профориентационной работы в школе: Методическое пособие. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. — 362 с.
18. Панченко О. Г. Нравственный потенциал личности как антропологическая проблема // Личность в социокультурном измерении: история и современность. Москва Индрик, 2007. С. 83—87 с.
19. Подымова А. С., Сергеева В. П., Сороковых Г. В. Проектирование личностного самоопределения школьников: методическое пособие. Москва: Перспектива, 2011. 148 с.
20. Профессиональная ориентация школьников. Аналитическая

записка / под ред. Н. М. Клыгина, Н. А. Лифантьевой. Вологда, 2010. 81 с.
21. Радченко Л. Р. Политика британских колониальных властей в Индии в сфере высшего образования / / Известия Самарского научного центра РАН. 2011. Т. 13. № 3. С. 187-189.
22. Силбер Аи. Карьера для творческого человека. Москва: Добрая книга, 2002. 384 с.
23. Солодухин В. И. Социальная мобильность и доступность профессионального образования // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2007. № 3(19).
24. Тимерьянова, Л. Н. Формирование готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в инновационных общеобразовательных учреждениях: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Тимерьянова Лилия Николаевна; [Место защиты: Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева]. - Чебоксары, 2010. - 23 с.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аишвак Н. Формула призвания. Семь правил выбора вуза. Москва: Альпина нон-фикшн, 2012. 162 с.
2. Аишвак н. формула призвания. Семь правил выбора вуза. Москва: Альпина нон-фикшн, 2012. 162 с.
3. Алишев Т. Б., Гильмутдинов А. Х. Опыт Сингапура: создание образо-вательной системы мирового уровня / / Вопросы образования. 2010. № 4. С. 227-246.
4. Алишев Т. Б., Гильмутдинов А. Х. Опыт Сингапура: создание образо-вательной системы мирового уровня / / Вопросы образования. 2010. № 4. С. 227-246.
5. Бейн Дж. Профессиональное образование: необходимость для экономики Индии [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.uran.donetsk.ua/ ~masters/2013/iem/boyko_/library/ article3.htm.
6. Бейн Дж. Профессиональное образование: необходимость для экономики Индии [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.uran.donetsk.ua/ ~masters/2013/iem/boyko_/library/ article3.htm.
7. Бендюков М.А., Соломин И.Л. Ступени карьеры: азбука профориентации – СПб. Изд-во «Речь», 2006.
8. Берникова О. В. Дополнительное образование как условие профессионального самоопределения и формирования социально полноценной личности // Вестник МГУКИ. 2015. №1 (63).
9. Берникова О. В. Дополнительное образование как условие профессионального самоопределения и формирования социально полноценной личности // Вестник МГУКИ. 2015. №1 (63).
10. Вуоринен Р., Зелот Х., Лемпинен П. Профессиональная ориентация как инструмент взаимосвязи образования и рынка труда в России // Вестник ТвГУ. 2013. Вып. 3. С. 24-33.
11. Вуоринен Р., Зелот Х., Лемпинен П. Профессиональная ориентация как инструмент взаимосвязи образования и рынка труда в России // Вестник ТвГУ. 2013. Вып. 3. С. 24-33.
12. Гриншпун С. С. «Академия Х»: подготовка американских школьников к жизни и труду / / Педагогика. 2006. № 4. С. 103-108.
13. Гриншпун С. С. Опыт создания государственной службы профориентации во Франции / / Педагогика. 2004. № 7. С. 85-91.
14. Гриншпун С. С. Организация профориентации школьников в Великобритании // Педагогика. 2005. № 7. С. 100-105.
15. Гриншпун С. С. Подготовка учащихся к жизни и труду в школах Швеции / / Педагогика. 2007. № 3. С. 71-78.
16. Гриншпун С. С. Подготовка учащихся к жизни и труду в школах

Швеции / / Педагогика. 2007. № 3. С. 71-78.
17. Гриншпун С. С. Профессиональная ориентация школьников в США // Педагогика. 2005. № 9. С. 65-72.
18. Гуткин М. С. Использование Ф-теста для диагностики развития профессионального самосознания школьников //Психология. 1999. № 3. С. 114-121.
19. Емельянова Е.В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге. - СПб.: Речь, 2008
20. Зеер, Э.Ф. Основы профориентологии: Учеб. пособие для вузов/ Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, И.О. Садовникова. М.: Высш. шк., 2005 - 159с.
21. Зозуля О. Ю. Развитие художественно-творческого потенциала школьника в условиях профильного обучения изобразительной деятельности // Вестник Магнитогорского государственного университета. Магнитогорск, 2008. 143 с.
22. Каптерев А.И. Профориентация старшеклассников: современные проблемы теории и практики: Монография.- Saarbrucken, Deutschland: LAP. 74. Lambert Academic Publishing. – 2014. – 193 с.
23. Кашекова И. Э. Основы принципов деятельности школы художественно-эстетического направления // Искусство в школе XXI века: сборник материалов VI Всероссийской конференции и Московского научно-практического семинара «Мастерская Б. М. Неменского—2000» / ред. Л. Е. Курнешова. Москва: Школьная книга, 2000. 144 с. (Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве).
24. Кашекова И. Э. Основы принципов деятельности школы художественно-эстетического направления // Искусство в школе XXI века: сборник материалов VI Всероссийской конференции и Московского научно-практического семинара «Мастерская Б. М. Неменского—2000» / ред. Л. Е. Курнешова. Москва: Школьная книга, 2000. 144 с. (Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве).
25. Кожевникова М. Н. Педагогические условия адаптации учащихся из КНР в процессе довузовской подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2009. 154 с.
26. Морено Я. А. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе. Москва: Академический проект, 2004. 320 с.
27. Овсянникова С.К. Организация профориентационной работы в школе: Методическое пособие. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. — 362 с.
28. Панченко О. Г. Нравственный потенциал личности как антропологическая проблема // Личность в социокультурном измерении: история и современность. Москва Индрик, 2007. С.

83—87 с.
29. Подымова А. С., Сергеева В. П., Сороковых Г. В. Проектирование личностного самоопределения школьников: методическое пособие. Москва: Перспектива, 2011. 148 с.
30. Подымова А. С., Сергеева В. П., Сороковых Г. В. Проектирование личностного самоопределения школьников: методическое пособие. Москва: Перспектива, 2011. 148 с.
31. Профессиональная ориентация школьников. Аналитическая записка / под ред. Н. М. Клыгина, Н. А. Лифантьевой. Вологда, 2010. 81 с.
32. Радченко Л. Р. Политика британских колониальных властей в Индии в сфере высшего образования / / Известия Самарского научного центра РАН. 2011. Т. 13. № 3. С. 187-189.
33. Резапкина Г.В. Скорая помощь в выборе профессии. Практическое руководство для педагогов и школьных психологов. – М.: Генезис, 2004. – 48с.
34. Савченко М. Ю. Профориентация. Личностное развитие. Тренинг готовности к экзаменам: 9-11 классы. Уч.-метод.пос.д/учителей общеобр. школы. - Вако, 2005. - 240 с.
35. Сафонова П. Н., Шамрай И. Н. Современная система дополнительного образования детей: особенности, стратегии, тенденции // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2020. № 4 (96). С. 158-171.
36. Силбер Аи. Карьера для творческого человека. Москва: Добрая книга, 2002. 384 с.
37. Солодухин В. И. Социальная мобильность и доступность профессионального образования // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2007. № 3(19).
38. Соломин И.Л., Профориентация. Россия. XX век. Школьный психолог, N24(120), июнь, 2000.
39. Твоя профессиональная карьера. Учебник для 8-11 классов / Под ред. Чистяковой С.Н., Шалавиной Т.И. – М.: «Просвещение», 2000.
40. Тимерьянова, Л. Н. Наличие цели-выбора, как основа успешного профессионального самоопределения учащихся [текст] / Л. Н. Тимерьянова // Вестник Хабаровской государственной академии экономики и права. — 2005. - № 1(19). -С. 71-78.
41. Тимерьянова, Л. Н. Основные направления в изучении динамики профессионального самоопределения [текст] / Л. Н. Тимерьянова // Интеллектуальный потенциал вузов - на развитие Дальневосточного региона России: материалы VII Международной конференция студентов, аспирантов и молодых ученых. 2526 мая 2005 г.: В 8 кн. Кн. 2. - Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2005. - С.

204206.
42. Тимерьянова, Jl. Н. Кадровое обеспечение профессионального самоопределения старшеклассников инновационных школ [текст] / JI. Н. Тимерьянова // Вестник Российской Академии образования. - 2009. - № 1. - С. 135-137.
43. Тимерьянова, Л. Н. Готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению [текст] / Л. Н. Тимерьянова // Образование в России: психологические, педагогические, медицинские и экологические аспекты: сб. материалов XIY Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). - Калуга: КГПУ им. К.Э.Циолковского, 2010. - С.146-150.
44. Тимерьянова, Л. Н. Исследование системы ценностных ориентаций, как фактора профессионального самоопределения старшеклассников [текст] / Л. Н. Тимерьянова // Психология образования: проблемы и перспективы: материалы первой Международной научно-практической конференции. - М.: Смысл, 2004. - С. 142-143.
45. Тимерьянова, Л. Н. Методическое обеспечение профессионального самоопределения старшеклассников инновационных школ [текст] / Л. Н. Тимерьянова // Вестник Российской Академии образования. - 2008. -№ 5. - С. 140-142.
46. Тимерьянова, Л. Н. Некоторые особенности профессионального самоопределения старшеклассников в новых условиях [текст] / Л. Н. Тимерьянова // Проблемы становления профессиональной карьеры выпускников профессионального образования: материалы республиканской научно-практической конференции. - Уфа: БИРО, 2006. — С.134-136.
47. Тимерьянова, Л. Н. Обучение и воспитание в инновационных школах как эффективное условие профессионального самоопределения старшеклассников в современных условиях [текст] / Л. Н. Тимерьянова // Практическая психология: от фундаментальных исследований до инноваций: Материалы третьей международной научно-практической конференции (10 октября 2008г). — Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008. - С. 224-229.
48. Тимерьянова, Л. Н. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников инновационных школ: учебно-методическое пособие [текст] / Л. Н. Тимерьянова. - Уфа: БИРО, 2009. - 101с.
49. Тимерьянова, Л. Н. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников в период экономических преобразований [текст] / Л. Н. Тимерьянова // Социально-

гуманитарные знания. - 2006. - №9. - С. 121-129.
50. Тимерьянова, Л. Н. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников инновационных школ [текст] / Л. Н. Тимерьянова // Формирование профессиональной компетентности в условиях непрерывного образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции посвященной 75- летию БИРО (27 ноября 2008г). - Уфа: БИРО, 2008. - С. 57-58.
51. Тимерьянова, Л. Н. Профессиональное самоопределение старшеклассников в новых социально-экономических условиях [текст] / Л. Н. Тимерьянова // Молодежь и инновации в современном мире: правовая, акмеологическая и социально-психологическая поддержка: материалы Всероссийской конференции. - Кострома: Васильев И.В., 2005. - С. 65-68.
52. Тимерьянова, Л. Н. Формирование готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в инновационных общеобразовательных учреждениях: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Тимерьянова Лилия Николаевна; [Место защиты: Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева]. - Чебоксары, 2010. - 23 с
53. Тимерьянова, Л. Н. Целевой подход к проблеме профессионального самоопределения [текст] / Л. Н. Тимерьянова // Фундаментальные и прикладные исследования в системе образования: Материалы III Международной научнопрактической конференции. Ч. 4. - Тамбов: Першина, 2005. - С. 143-145.
54. Тимерьянова, Л. Н. Эффективные условия профессионального самоопределения старшеклассников [текст] / Л. Н. Тимерьянова // Психология образования: Психологическое обеспечение «Новой школы»: сб. материалов в российской научно-практической конференции. - Москва, 2010. - С.361-1 /4.
55. Толстогузов С.Н. Современные подходы к организации профориентационной работы классического университета в системе профессионального самоопределения старшеклассников //Вестник ТюмГУ. Социология (№8). 2014
56. Чистякова С.Н. Проблемы и перспективы развития отечественной профориентации на современном этапе. - М.:, 2011 г.
57. Шмидт В.Р. Классные часы и беседы по профориентации для старшеклассников. 8-11 класс. - М.: Изда-во:Сфера, 2006.
58. Энциклопедия для детей. Выбор профессии / Глав. ред. Е. Ананьева; отв. ред. В. Белоусова. – М.: Аванта+, 2003.
59. https://multiurok.ru/files/metodicheskie-rekomendatsii-organizatsiia-profor-1.html Носова О.В. педагог-психолог, педагог Г. Белгород
60. https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-

nauki/library/2014/12/18/podborka-psikhologicheskikh-proforientatsionnykh Сизова А.В.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Методика «Профиль»
(модификация методики «Карта интересов» А. Голомштока)

Инструкция для испытуемого: «Данные вопросы касаются твоего отношения к различным направлениям деятельности. Нравится ли тебе делать то, о чем говорится в опроснике? Если «Да», то в бланке ответов рядом с номером вопроса поставь знак “+”. Если «Нет» – поставь знак «-». Если сомневаешься, поставь знак «?».

1. Узнавать об открытиях в области физики и математики.
2. Смотреть передачи о жизни растений и животных.
3. Выяснять устройство электроприборов.
4. Читать научно-популярные технические журналы.
5. Смотреть передачи о жизни людей в разных странах.
6. Бывать на выставках, концертах, спектаклях.
7. Обсуждать и анализировать события в стране и за рубежом.
8. Наблюдать за работой медсестры, врача.
9. Создавать уют и порядок в доме, классе, школе.
10. Читать книги и смотреть фильмы о войнах и сражениях.
11. Заниматься математическими расчетами и вычислениями.
12. Узнавать об открытиях в области химии и биологии.
13. Ремонтировать бытовые электроприборы.
14. Посещать технические выставки, знакомиться с достижениями науки и техники.
15. Ходить в походы, бывать в новых неизведанных местах.
16. Читать отзывы и статьи о книгах, фильмах, концертах.
17. Участвовать в общественной жизни школы, города.
18. Объяснять одноклассникам учебный материал.
19. Самостоятельно выполнять работу по хозяйству.
20. Соблюдать режим, вести здоровый образ жизни.
21. Проводить опыты по физике.
22. Ухаживать за животными растениями.
23. Читать статьи об электронике и радиотехнике.
24. Собирать и ремонтировать часы, замки, велосипеды.
25. Коллекционировать камни, минералы.
26. Вести дневник, сочинять стихи и рассказы.
27. Читать биографии известных политиков, книги по истории.
28. Играть с детьми, помогать делать уроки младшим.
29. Закупать продукты для дома, вести учет расходов.

30. Участвовать в военных играх, походах.
31. Заниматься физикой и математикой сверх школьной программы.
32. Замечать и объяснять природные явления.
33. Собирать и ремонтировать компьютеры.
34. Строить чертежи, схемы, графики, в том числе на компьютере.
35. Участвовать в географических, геологических экспедициях.
36. Рассказывать друзьям о прочитанных книгах, увиденных фильмах и спектаклях.
37. Следить за политической жизнью в стране и за рубежом.
38. Ухаживать за маленькими детьми или близкими, если они заболели.
39. Искать и находить способы зарабатывания денег.
40. Заниматься физической культурой и спортом.
41. Участвовать в физико-математических олимпиадах.
42. Выполнять лабораторные опыты по химии и биологии.
43. Разбираться в принципах работы электроприборов.
44. Разбираться в принципах работы различных механизмов.
45. “Читать” географические и геологические карты.
46. Участвовать в спектаклях, концертах.
47. Изучать политику и экономику других стран.
48. Изучать причины поведения людей, строение человеческого организма.
49. Вкладывать заработанные деньги в домашний бюджет.
50. Участвовать в спортивных соревнованиях.

Обработка результатов

Десять колонок в бланке - это десять возможных направлений твоей деятельности:
1 – физика и математика;
2 – химия и биология;
3 – радиотехника и электроника;
4 – механика и конструирование;
5 – география и геология;
6 – литература и искусство;
7 – история и политика;
8 – педагогика и медицина;
9 – предпринимательство и домоводство;
10 – спорт и военное дело.

Подсчитайте число плюсов в каждом столбике. Чем их больше, тем выше интерес к этим занятиям. Пять баллов говорят о ярко выраженном интересе к предмету или виду деятельности. Это – необходимое, но не достаточное условие правильного выбора профессии. Другое важное условие – способности, или профессионально важные качества. Если сумма баллов ни в одной колонке не превышает трех баллов, значит,

профессиональные интересы слабо выражены. По результатам одной методики бывает трудно найти подходящую профессию. Поэтому в случае затруднений обратитесь к консультанту по выбору профессии.

Блан ответов

ФиМ	1	11	21	31	41	
ХиБ	2	12	22	32	42	
РиЭ	3	13	23	33	43	
МиК	4	14	24	34	44	
ГиГ	5	15	25	35	45	
ЛиИ	6	16	26	36	46	
ИиП	7	17	27	37	47	
ПиМ	8	18	28	38	48	
ПиД	9	19	29	39	49	
СиВ	10	20	30	40	50	

Опросник профессиональных склонностей Йовайши

Методика Л.А. Йовайши предназначена для определения склонностей личности к различным сферам профессиональной деятельности.

Лист для ответов

1а	1б	2а		2б	3а
	3б	4а	4б	5а	
5б	6а	6б	7а		7б
8а	8б	9а			9б
10а			10б		11а
11б	12а	12б	13а	13б	
	14а		14б	15а	
	15б	16а			16б
17а		17б	18а	18б	19а
		19б	20а	20б	
21а			21б	22а	22б
23а		23б		24а	
24б	25а			25б	

	26а		26б	27а	27б
28а		28б			29а
	29б		30а		30б

Инструкция для испытуемого: «При выборе профессии очень важно учитывать свои склонности. Склонность — это влечение к какому-либо занятию. Можно говорить о склонности к определенной деятельности, если привлекает не только результат, но и сам процесс. Для того чтобы определить свои склонности к различным видам деятельности, надо выбрать один из трех вариантов — «а», «б» или «в» — и отметить его в бланке».

Обработка результатов и интерпретация

В заполненном листе ответов в каждом столбце подсчитывается количество баллов. Результаты записываются под каждым столбцом, который соответствует определенной сфере профессиональных интересов:

1-й столбец - сфера искусства
2-й столбец - сфера технических интересов
3-й столбец - сфера работы с людьми
4-й столбец - сфера умственного труда
5-й столбец - сфера физического труда
6-й столбец - сфера материальных интересов

Анализируя полученные данные, необходимо выделить столбцы, содержащие наибольшее количество баллов, и эти сферы деятельности можно считать предпочитаемыми испытуемым. Столбцы, содержащие наименьшее количество баллов, отражают сферы деятельности, отвергаемые испытуемым.

Описание профессиональных типов личности (методика Дж. Голланда).

Реалистичный тип. Выбирает из физического и социального окружения цели, ценности и задачи, которые являются для него объективными. Он занимается конкретными делами, ценностями и их использованием: вещами, инструментами, животными и машинами. Он избегает занятий, требующих абстрактного мышления, социальных отношений. Это мужской тип, асоциальный, эмоционально стабильный, конкретный, ориентированный на настоящее. Он предпочитает роли участника или члена коллектива, избегает руководящих ролей. Отдает предпочтение занятиям, требующим моторных навыков, физической ловкости, конкретности. Этому типу больше присущи математические, нежели вербальные, способности. Психомоторные навыки преобладают над арифметическими и вербальными способностями. Он добивается

успеха в основном в области техники и спорта. Представители этого типа имеют простой взгляд на жизнь. При принятии решений зависят от других. Ориентированный на настоящее, эмоционально стабильный, занимающийся конкретными объектами (вещами, инструментами, машинами).

Рекомендуются профессии: механик, электрик, инженер, агроном, садовник, шофер и т.д.

Интеллектуальный тип. Занимается решением проблем окружающей среды, скорее с помощью идей, слов и символов, чем посредством физических и социальных навыков. Он способен достичь результатов, как в вербальной, так и в математической области деятельности. Интеллектуал оригинален, выигрывает награды, призы, завоевывает признание за творческие достижения в науке, его интеллектуальность является частичной компенсацией отсутствующих социальных и моторных навыков. Преобладают теоретические ценности, любит решать задачи, требующие абстрактного мышления. Гармонично развиты вербальные и невербальные способности. Он хорошо приспосабливается, независим, самостоятелен, несоциален, аналитичен, рационален, независим, оригинален, критичен, любознателен, обладает способностью познания и воображения.

Предпочитает научные профессии: ботаник, астроном, математик, физик, ученый.

Социальный тип. Ставит перед собой такие цели и задачи, которые позволяют ему установить контакт с окружающей средой. Он использует свои навыки для тренировки, обучения других людей, для изменения их поведения. Этот тип обладает социальными умениями и нуждается в социальных контактах. В качестве черт его характера выступают склонность воспитывать, гуманность, женственность, психологическая настроенность. Социальный тип заинтересован в благополучии зависящих от него людей. При решении проблемных вопросов опирается больше на эмоции и чувства, умение общаться, чем на интеллектуальные ресурсы. Для этого типа представляют ценность социальные и этические проблемы и занятия. Социальный тип избегает «мужских» ролей, требующих моторных навыков, занятий с механизмами. У него высокие вербальные, но низкие математические способности. Он имеет хорошую приспособительную способность. Представитель данного типа активен, старается держаться в стороне от интеллектуальных проблем, но часто зависим от мнения группы людей. Рекомендуемые занятия: обучение и лечение (учителя, врачи, психологи). Такие люди добиваются успехов и завоевывают признание в области общения, управления, искусства, занимаясь лечением, преподаванием, воспитанием и другими подобными видами деятельности.

Рекомендуются профессии: врач, учитель, психолог, консультант, воспитатель и другие.

Конвенциальный тип. Выбирает из социального и физического окружения такие цели и задачи, ценности, которые установлены обычаем и обществом. В соответствии с этим его подход к проблемам стереотипный, практический и корректный. Он в некоторой мере непреклонен, консервативен и непоколебим. Предпочитаемые им занятия носят пассивный характер. Ему не нравятся специальности, требующие оригинальности и спонтанного выступления. «Конвенциал» обладает больше математическими, чем вербальными способностями. Он неважный оратор и руководитель, трудно приспосабливается. В решениях зависит от других людей, имеет простой взгляд на жизнь.

Не проявляет критичность, оригинальность, консервативен, зависим, не любит смену деятельности. Слабо развиты организаторские способности, преобладают математические способности.

Отдает предпочтение профессиям, требующим четко структурированной деятельности, где ясно, что правильно, а что неправильно: машинопись, бухгалтерия, экономика.

Предприимчивый тип. Избирает цели, ценности и задачи, позволяющие проявить энергию, энтузиазм, импульсивность, доминантность, приключенчество. Он убедителен, ценит себя, самоуверен, оригинально агрессивен. У этой личности большая потребность в признании. Для этого типа характерна очень обширная сфера деятельности. Для него неприемлемы ограничивающие, асоциальные, ручные занятия, а также занятия, требующие усидчивости и большой концентрации. Наибольших достижений добивается в спорте и в области управления. Зависим от других. Самоутвердиться ему позволяет агрессивность, избирает цели, которые позволяют проявить энергию, энтузиазм, импульсивность, любит приключения. Представитель данного типа доминантен, любит признание, любит руководить. Ему не нравится практический труд, а также занятия, требующие интеллектуальных усилий, усидчивости. Хорошо решает задачи, связанные с руководством, статусом и властью, агрессивен и предприимчив, обладает хорошими вербальными способностями.

Предпочитает «мужские», волевые, руководящие роли, где он может удовлетворить свои потребности в доминировании и признании. Рекомендуются профессии: заведующий, директор, телерепортер, артист, журналист и другие.

Артистический тип. При общении с окружающими опирается на свои чувства и эмоции, интуицию и воображение для создания художественных образов и продуктов. Решение проблем осуществляется им в зависимости от своего воображения и от вкуса. Он верит в свои субъективные впечатления и фантазию при решении и истолковании

возникающих проблем. Его характеризует сложный взгляд на жизнь, гибкость, независимость решений, погруженность в свой внутренний мир и оригинальность. Он очень высоко ставит эстетические ценности. Стремится быть независимым творческим художником, обычно становится учителем своего вида искусства. Ему не нравятся «мужские» занятия, такие, как спорт, ремонт машин. Основные его достижения – в области искусства. Это самый оригинальный тип. Оригинальность проявляется в первую очередь в творчестве. У артистического типа высоко развиты моторные и вербальные способности.

Он имеет исключительно хорошие способности восприятия и моторики, которые приводят к крупным успехам в искусстве. «Артист» выражается средствами искусства, компенсирующими его отчуждение от окружающих; развивая и выражая художественное дарование, он обеспечивает себе уважение и признание. Он избегает многочисленных межличностных отношений и отстраняется от людей. Это идет артисту на пользу, поскольку для творчества необходимо освободиться от конвенциональных обычаев, надо быть свободным и свободно мыслить. У него имеется высокий жизненный идеал, усвоенный уже в молодости, - стремление к выделению самого себя.

«Артист» предпочитает занятия, которые носят творческий характер: музыку, рисование, литературное творчество, фотографию.

МЕТОДИКА ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКИ ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ Т.В. МАТОЛИНА

В основе разработки данной методики лежит факт повторения набора сходных общепсихологических типов в различных авторских классификациях (Кеттел, Леонгард, Айзенк, Личко и др.).

Предлагаемая методика содержит опросник Айзенка (подростковый вариант), классификацию в зависимости от соотношения результатов шкалы нейротизма и шкалы интроверсии, вербальное ***описание особенностей каждого типа.***

Данная методика рассчитана на контингент испытуемых в возрасте от 12 до 17 лет. Соответственно может использоваться;

1. При формировании классных коллективов.

2. При знакомстве преподавателя или воспитателя с вновь поступившими в класс или группу подростками.

3. В деятельности работников “службы занятости” и отделов кадров при приеме на работу подростков.

4. В профессиональном отборе молодежи на различные типы профессий (в частности на профессии типа “человек-человек”),

5. В профподборе производственных групп в целях достижения оптимального делового и социального сотруднчества.

6. В спортивной практике при подборе команд.

7. В педагогической практике в целях коррекции взаимоотношений в системах: “ученик - учитель” и “ученик -класс”.

В качестве основного используется тест Айзенка (подростковый вариант), шкала градации результатов и разработанные типологические характеристики и рекомендации по коррекции.

Этапы работы: 1. Проведение теста Айзенка.

2. Обсчет результатов.

3. Градация результатов по таблице типов.

4. Отбор данных, где балл по шкале “Ложь” больше 5.

В основе данного теста лежат особенности типа темперамента, где главными являются два вектора.

1. Экстраверсия—интроверсия характеризует основную индивидуальную направленность человека либо внутрь себя (интроверт), либо на окружающий мир и внешние события (экстраверт). Экстраверты — люди общительные, подвижные, импульсивные, эмоциональные, склонные к риску. Интроверты же, напротив, более замкнутые, спокойные, склонные к самоанализу, не очень общительные, осторожные и педантичные.

2. Нейротизм — эмоциональная устойчивость характеризует показатели стабильности или нестабильности нервной системы. Люди с высокими результатами по шкале нейротизма очень болезненно реагируют на неудачи и возникающие проблемы, склонны расстраиваться по пустякам, подвержены резким переменам настроения, тревожны и крайне чувствительны ко всему, что с ними происходит. Эмоционально устойчивые люди, напротив, не склонны переживать по пустякам, легко сдерживают свои эмоции и контролируют собственное эмоциональное состояние, отлично приспосабливаются к изменившимся ситуациям.

Инструкция: “На предлагаемые вопросы нужно отвечать “да” или “нет”, не раздумывая. Ответ занесите на опросный лист под соответствующим номером”.

Вопросы	«ДА»	«НЕТ»
1. Любишь ли ты шум и суету вокруг себя?		
2. Часто ли ты нуждаешься в друзьях, которые могли бы тебя поддержать?		
3. Ты всегда находишь быстрый ответ, когда тебя о чем-нибудь просят?		
4. Бывает ли так, что ты раздражен чем-нибудь?		
5. Часто ли у тебя меняется настроение?		
6. Верно ли, что тебе легче и приятнее с книгами, чем с ребятами?		
7. Часто ли тебе мешают уснуть разные мысли?		
8. Ты всегда делаешь так, как тебе говорят?		

9. Любишь ли ты подшучивать над кем-нибудь?		
10. Ты когда-нибудь чувствовал себя несчастным, хотя для этого не было настоящей причины?		
11. Можешь ли ты сказать о себе, что ты веселый, живой человек?		
12. Ты когда-нибудь нарушал правила поведения в школе?		
13. Верно ли, что ты часто раздражен чем-нибудь?		
14. Нравится ли тебе все делать в быстром темпе (если же наоборот, склонен к неторопливости, ответь “нет”),		
15. Ты переживаешь из-за всяких страшных событий, которые чуть было не произошли, хотя все кончилось хорошо?		
16. Тебе можно доверить любую тайну?		
17. Можешь ли ты без особого труда внести оживление в скучную компанию сверстников?		
18. Бывает ли так, что у тебя без всякой причины (физические нагрузки) сильно бьется сердце?		
19. Делаешь ли ты обычно первый шаг для того, чтобы подружиться с кем-нибудь?		
20. Ты когда-нибудь говорил неправду?		
21. Ты легко расстраиваешься, когда критикуют тебя и твою работу?		
22. Ты часто шутишь и рассказываешь смешные истории своим друзьям?		
23. Ты часто чувствуешь себя усталым?		
24. Ты всегда сначала делаешь уроки, а все остальное потом?		
25. Ты обычно весел и всем доволен?		
26. Обидчив ли ты?		
27. Ты очень любишь общаться с другими ребятами?		
28. Всегда ли ты выполняешь просьбы родных о помощи по хозяйству?		
29. У тебя бывают головокружения?		
30. Бывает ли так, что твои действия и поступки ставят других людей в неловкое положение?		
31. Ты часто чувствуешь, что тебе что-нибудь надоело?		
32. Любишь ли ты иногда похвастаться?		
33. Ты чаще всего сидишь и молчишь, когда попадаешь в общество незнакомых людей?		
34. Волнуешься ли ты иногда так, что не можешь усидеть на месте?		

35. Ты обычно быстро принимаешь решения?		
36. Ты никогда не шумишь в классе, даже когда нет учителя?		
37. Тебе часто снятся страшные сны?		
38. Можешь ли ты дать волю чувствам и повеселиться в обществе друзей?		
39. Тебя легко огорчить?		
40. Случалось ли тебе плохо говорить о ком-нибудь?		
41. Верно ли, что ты обычно говоришь и действуешь быстро, не задерживаясь особенно на обдумывание?		
42. Если оказываешься в глупом положении, то потом долго переживаешь?		
43. Тебе очень нравятся шумные и веселые игры?		
44. Ты всегда ешь то, что тебе подают?		
45. Тебе трудно ответить “нет”, когда тебя о чем-нибудь просят?		
46. Ты любишь часто ходить в гости?		
47. Бывают ли такие моменты, когда тебе не хочется жить?		
48. Был ли ты когда-нибудь груб с родителями?		
49. Считают ли тебя ребята веселым и живым человеком?		
50. Ты часто отвлекаешься, когда делаешь уроки?		
51. Ты чаще сидишь и смотришь, чем принимаешь активное участие в общем веселье?		
52. Тебе обычно бывает трудно уснуть из-за разных мыслей?		
53. Бываешь ли ты совершенно уверен, что сможешь справиться с делом, которое должен выполнить?		
54. Бывает ли, что ты чувствуешь себя одиноким?		
55. Ты стесняешься заговорить первым с новыми людьми?		
56. Ты часто спохватываешься, когда уже поздно что-нибудь исправить?		
57. Когда кто-нибудь из ребят кричит на тебя, ты тоже кричишь в ответ?		
58. Бывает ли так, что ты иногда чувствуешь себя веселым или печальным без всякой причины?		
59. Ты считаешь, что трудно получить настоящее удовольствие от оживленной компании сверстников?		
60. Тебе часто приходится волноваться из-за того, что ты сделал что-нибудь не подумав?		

КЛЮЧ

I. Экстраверсия (Э);

“Да”: 1, 3, 9, 11, 14, 17, 19, 22, 25, 27, 30, 35. 38, 41, 43, 46,49,53,57.
“Нет”: 6, 33, 51, 55, 59.
II. Нейротизм (Н):
“Да”: 2. 5, 7, 10, 13, 15, 18, 21, 23, 26, 29, 31, 34, 37, 39, 42, 45, 47, 50, 52, 54, 56, 58, 60.
III. “Ложь”:
“Да”: 8, 16, 24,28,36,44. “Нет”: 4, 12, 20, 32, 40, 48.
Нормативы для подростков 12-17 лет: экстраверсия (Э)-11-14 баллов, “ложь” - 4-5 баллов, нейротизм (Н) - 10-15 баллов.

ТАБЛИЦА ТИПОВ

№	Данные по тесту Айзенка	
	Э в баллах	Н в баллах
1.	0-4	0-4
2.	20-24	0-4
3.	20-24	20-24
4.	0-4	20-24
5.	0-4	4-8
6.	0-4	16-20
7.	0-4	8-16
8.	4-8	0-4
9.	8-16	0-4
10.	16-20	0-4
11.	20-24	4-8
12.	20-24	8-16
13.	20-24	16-20
14.	16-20	20-24
15.	8-16	20-24
16.	4-8	20-24
17.	16-20	4-8
18.	4-8	16-20
19.	4-8	4-8
20.	16-20	16-20
21.	12-16	8-12
22.	8-12	8-12
23.	16-20	8-12
24.	12-16	4-8
25.	8-12	4-8
26.	4-8	8-12
27.	4-8	12-16
28.	8-12	16-20
29.	12-16	16-20

30.	16-20	12-16
31.	8-12	12-16
32.	12-16	12-16

Характерологические проявления

Тип № 1 Э: 0-4: Н: 0-4.

Безмятежный, мирный, невозмутимый. В группе скромен. Дружбу не навязывает, но и не отвергает, если ему предложат. Склонен к упрямству, если ощущает свою правоту. Не смешлив. Речь спокойная. Терпелив. Хладнокровен.

Тип № 2 Э: 20-24; Н: 0-4. Радостный, общительный, разговорчивый. Любит быть на виду. Оптимист, верит в успех.

Поверхностен. Легко прощает обиды, превращает конфликты в шутку. Впечатлителен, любит новизну.

Пользуется всеобщей любовью. Однако, поверхностен, беспечен.. Артистичен. Не умеет добиваться результатов (увлекается, но быстро остывает).

Тип№3 Э: 20-24: Н: 20-24. Активный, имеет хорошо развитые бойцовские качества. Насмешлив. Стремится общаться со всеми “на равных”. Очень честолюбив. В Случае несогласия с позицией более старшего принимает активно противоборствующую позицию. Не выносит безразличия в свой адрес.

Тип №4 Э: 0-4; Н 20-24. Тип неспокойный, настороженный, неуверенный в себе. Ищет опеки. Необщителен, поэтому имеет смещенные оценки и самооценки. Высокоранимый. Адаптация идет длительно, поэтому действия замедленны. Не любит активный образ жизни. Созерцатель. Часто склонен к философии. Легко драматизирует ситуацию.

Тип № 5 Э: 0-4; Н; 4-8. Созерцателен, спокоен. Имеет низкий уровень заинтересованности в реальной жизни, а значит и низкие достижения. Направлен на внутренние выдуманные или вычитанные коллизии. Послушно-безразличен.

Тип № 6 Э: 0-4: Н: 16-20. Сдержанный, робкий, чувствительный, стесняется в незнакомой ситуации. Неуверенный, мечтательный. Любит философствовать, не любит многолюдья. Имеет склонность к сомнениям. Мало верит в свои силы. В целом уравновешен. Не склонен паниковать и драматизировать ситуацию. Тревожный. Часто пребывает в нерешительности, склонен к фантазиям.

Тип № 7 Э: 0-4; Н; 8-16. Человек скромный, активный, направленный на дело. Справедливый, преданный друг. Очень хороший, умелый помощник, но плохой организатор. Застенчив. Предпочитает оставаться в тени. В компаниях, как правило, не состоит. Дружит вдвоем. Взаимоотношениям придает большое значение. Иногда скучновато-морализирующий.

Тип № 8. Э: 4-8; Н: 0-4. Человек спокойный, склонный к общению в компаниях. Эстетически одаренный. Скорее созерцатель, чем деятель. Уравновешенный. Безразличный к успехам. Любит жить “как все”. Во взаимоотношениях ровен, но глубоко переживать не умеет. Легко избегает конфликтов.

Тип № 9 Э: 8-16; Н: 0-4. Активный, жизнерадостный. Общительный. В общении неразборчив. Легко попадает в асоциальные группировки вследствие плохой сопротивляемости дезорганизующим условиям. Склонный к новизне, любознательный. Социальный интеллект развит слабо. Нет умения строить адекватные оценки и самооценки. Часто нет твердых принципиальных установок. Энергичен. Доверчив.

Тип № 10 Э: 16-20 Н: 0-4. Артистичен. Любит рассказывать. Недостаточно настойчив. Общителен. Неглубок. Уравновешен.

Тип № 11 Э: 20-24 Н: 4-8. Активный, общительный, благородный, честолюбивый. Легко соглашается на рискованные развлечения. Не всегда разборчив в друзьях, в средствах достижения цели. Благороден. Часто эгоистичен. Обаятелен. Имеет организаторские склонности.

Тип № 12 Э; 20-24: Н: 8-16. Легко подчиняется дисциплине. Обладает чувством собственного достоинства. Организатор. Склонен к искусству, спорту. Активен. Влюбчив. Легко увлекается людьми и событиями. Впечатлителен.

Тип № 13 'Э: 20-24; Н: 16-20. Сложный тип. Тщеславен. Энергичен. Жизнерадостен. Не имеет, как правило, высокой духовной направленности. Погружен в житейские радости. Во главу угла жизни ставит бытовые потребности. Преклоняется перед престижностью. Всеми силами стремится достичь удачи, успеха, выгоды. Презирает неудачников. Общительный, демонстративный. Жестко выдвигает свои требования.

Тип № 14 Э: 16-20: Н: 20-24. Властный, мнительный, подозрительный, педантичный. Всегда стремится к первенству. Мелочный. Наслаждается любым превосходством. Язвительно-желчен. Склонен к насмешке над более слабыми. Мстителен, пренебрежителен, деспотичен. Утомляем.

Тип № 15 Э: 8-16: Н: 20-24. Вечно недовольный, ворчливый, склонный к придиркам. Мелочно-требовательный. К язвительности не склонен. Легко обижается по пустякам. Часто хмурый, раздражителен. Завистлив. В делах неуверенный. В отношениях - подчиненный. Перед трудностями пасует. В группе, классе держится в стороне. Злопамятный. Друзей не имеет. Сверстниками командует. Голос тихий, резкий.

Тип № 16 Э: 4-8; Н: 20-24. Высокочувствительный тип, недоверчивый, затаенно-страстный, молчаливый, замкнуто-обидчивый. Самолюбивый, независимый, имеет критический ум. о- Пессимист. Склонен к обобщенному мышлению. Часто - неуверенность в себе.

Тип № 17 Э: 16-20: Н: 4-8. Очень эмоционален. Восторженный, жизнерадостный, общительный, влюбчивый. В контактах - неразборчив, дружески настроен ко всем. Непостоянен, наивен, ребячлив, нежен. Пользуется симпатией окружающих. Фантазер. Не стремится к лидерству, предпочитая интимно-дружеские связи.

Тип № 18 Э: 4-8; Н: 16-20. Эмпатичный. Очень жалостливый, склонный поддерживать слабых, предпочитает интимно-дружеские контакты. Настроение чаще спокойно-пониженное. Скромный. Застенчивый. Не уверен в себе. Созерцатель. Легко становится настороженным и подозрительным в неблагоприятных условиях.

Тип № 19 Э: 4-8; Н; 4-8. Спокойный тип. Молчаливый, рассудительный. Замедленно-деятельный, очень последовательный, самостоятельный, независимый, кропотливый. Беспристрастный, скромный, низко-эмоциональный. Иногда отвлечен от реальности.

Тип № 20 Э: 16-20; Н: 16-20. Очень демонстративен, не умеет сопереживать. Эмоционально беден. Любит противопоставлять себя коллективу. Очень напорист в достижении значимых для себя ценностей. Престижен. Часто фальшив. Практичен.

Тип № 21 Э: 12-16: Н: 8-12. Очень энергичен, жизнерадостен. “Любимец публики”. Считается, что подростки такого типа счастливцы. Действительно, они часто очень одарены, легко учатся, артистичны, малоутомляемы. Однако наличие этих качеств часто имеет негативные результаты. Подростки (и молодые люди) с детства привыкают, что им все доступно. В результате чего не учатся серьезно работать над достижением цели. Легко все бросают, часто прерывают дружбу. Поверхностны. Имеют довольно низкий социальный интеллект.

Тип № 22 Э: 8-12; Н: 8-12. Очень пассивно-безразличный. Уверен в себе. В отношении к окружающим жестко-требователен. Злопамятен. Часто проявляет пассивное упрямство. Очень педантичен, мелочен. Рассудителен, хладнокровен. К чужому мнению относится безразлично. Ригиден, предпочитает привычные дела и монотонность быта. Интонации речи маловыразительные. Малоэстетичен.

Тип № 23 Э: 16-20; Hi 8-12. Общительный, активный, инициативен, увлекающийся. При этом умеет управлять собой. Умеет добиваться намеченной цели. Честолюбив. Любит лидировать и умеет быть организатором. Пользуется доверием и искренним уважением окружающих. Характер легкий, эстетичен, ровно оживлен.

Тип № 24 Э: 12-16. Н: 4-8. Активный, уравновешенный тип. Энергичен. Среднеобщителен. Привязчив к немногочисленным друзьям. Упорядочен. Умеет ставить перед собой задачи и добиваться решений. Не склонен к соперничеству. Иногда обидчив.

Тип № 25 Э: 8-12; Н: 4-8. Активен, иногда взрывчатый, иногда беспечно-веселый. Часто спокойно-безразличен. Инициативы почти не

проявляет, действует по указке. Пассивен в социальных контактах. К глубоким эмоциональным переживаниям не расположен. Склонен к монотонной кропотливой работе.

Тип № 26 Э: 4-8: Н; 8-12. Спокоен, уравновешен, терпелив, педантичен. Честолюбив. Целеустремлен. Имеет твердые принципы. Временами обидчив.

Тип № 27 Э: 4-8; Н: 12-16. Уравновешенно-меланхоличный. Тонко чувствительный. Привязчивый; ценит доверительно-интимные отношения, спокойный. Ценит юмор. В целом - оптимист. Иногда паникует, иногда впадает в депрессии. Однако, чаще спокойно-задумчив.

Тип № 28 Э: 8-12; Н: 16-20. Меланхоличный, честолюбивый, упорный, серьезный. Иногда склонен к уныло-тревожному настроению. Дружит с немногочисленным кругом людей. Необидчив, но иногда мнителен. Самостоятелен в решениях относительно принципиальных вопросов, но зависим от близких в эмоциональной жизни.

Тип № 29 Э: 12-16; Н: 16-20. Жестко требователен к окружающим: упрям, горд, очень честолюбив. Энергичен, общителен, настроение чаще боевитое. Неудачи скрывает. Любит быть на виду. Хладнокровен.

Тип № 30 Э: 16-20: Н: 12-16. Гордый, стремится к первенству, злопамятен. Стремится к лидерству во всем. Энергичен, упорен. Спокойный, расчетливый. Любит риск, непреклонный в достижениях. Не лишен артистизма, хотя и суховат.

Тип № 31 Э: 8-12; Н: 12-16. Застенчив, независтлив, стремится к самостоятельности, привязчив. Доброжелателен. С близкими людьми проявляет наблюдательность, чувство юмора. Склонен к глубоким доверительным отношениям. Избегает ситуации риска, опасности. Не выносит навязанный темп. Иногда склонен к быстрым решениям. Часто раскаивается в своих поступках. В неудачах обвиняет только себя.

Тип № 32 Э: 12-16; Н: 12-16. Честолюбив, неудачи не снижают уверенности в себе. Заносчив. Злопамятен. Энергичен. Упорен. Целеустремлен. Склонен к конфликтности. Не уступает, даже если не прав. Мук совести не испытывает. В общении не склонен к сопереживанию. Ценит только информативность. Эмоционально ограниченный тип.

ПСИХОГЕОМЕТРИЧЕСКИЙ ТЕСТ ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКА ТИПА ЛИЧНОСТИ

Назначение и содержание. Психогеометрия как система сложилась в США, ее автор Стюзен Деллингер - специалист по социально-психологической подготовке управленческих кадров Предлагаемый вам тест - это попытка построения отечественной психогеометрии в адаптации А. А. Алексеевой и Л. А. Громовой. Психогеометрия - уникальная практическая система анализа личности, которая позволяет:

1) мгновенно определить форму или тип (хотя здесь есть различия) личности интересующего вас человека и, естественно, вашу собственную форму;

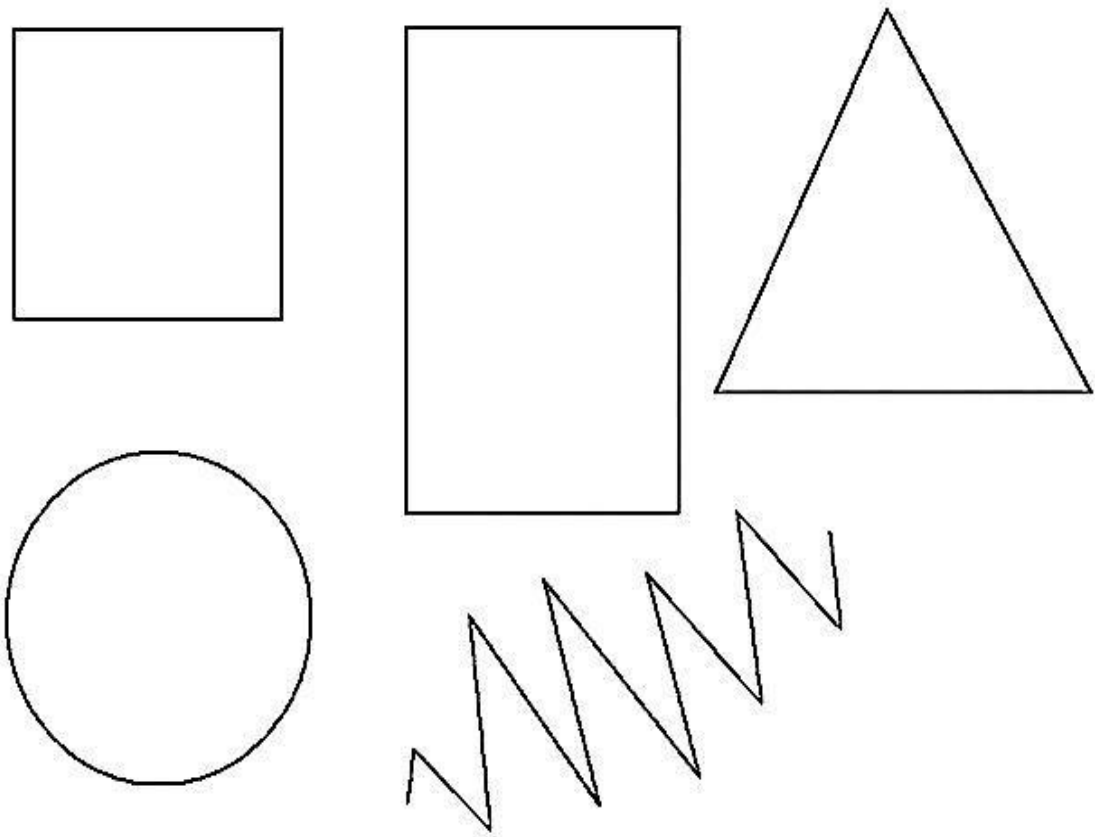
2) дать подробную характеристику личных качеств и особенностей поведения любого человека на обыденном, понятном каждому языке;

3) составить сценарий поведения для каждой формы личности в типичных ситуациях.

Точность диагностики с помощью психогеометрического метода достигает 85 %!

Инструкция: «Посмотрите на пять фигур (квадрат, треугольник, прямоугольник, круг, зигзаг), изображенных на листе бумаги. Выберите из них ту, в отношении которой вы можете сказать: «Это-Я»! Постарайтесь почувствовать свою форму. Если вы испытываете сильное затруднение, выберите из фигур ту, которая первой привлекла вас. Запишите ее название под №1. Теперь проранжируйте оставшиеся четыре фигуры в порядке вашего предпочтения и запишите их названия под соответствующими номерами».

Стимульный материал



Обработка и интерпретация результатов. Какую бы фигуру вы не поместили на первое место, это ваша основная фигура или субъективная форма. Она дает возможность определить ваши главные, доминирующие черты характера и особенности поведения. Остальные четыре фигуры-это

своеобразные модуляторы, которые могут окрашивать ведущую мелодию вашего поведения. Последняя фигура указывает на форму человека, взаимодействие с которым будет представлять для вас наибольшие трудности. Однако может оказаться, что ни одна фигура вам полностью не подходит. Тогда вас можно описать комбинацией из двух или даже трех форм.

Краткая психологическая характеристика основных форм личности

Квадрат

Если вашей основной формой оказался Квадрат, то вы - неутомимый труженик! Трудолюбие, усердие, позволяющее добиваться завершения работы, - вот чем, прежде всего, знамениты истинные Квадраты. Выносливость, терпение и методичность обычно делают Квадрата высококлассным специалистом в своей области. Этому способствует неутолимая потребность в информации. Квадраты - коллекционеры всевозможных данных. Все сведения систематизированы, разложены по полочкам. Квадрат способен выдать необходимую информацию моментально. Поэтому Квадраты заслуженно слывут эрудитами, по крайней мере, в своей области.

Мыслительный анализ - сильная сторона Квадрата. Если вы твердо выбрали для себя Квадрат - фигуру линейную, то, вероятнее всего, вы относитесь к «левополушарным» мыслителям, т.е. к тем, кто перерабатывает данные, говоря языком информатики, в последовательном формате: а-б-в-г и т.д. Квадраты скорее «вычисляют» результат, чем догадываются о нем. Квадраты чрезвычайно внимательны к деталям, подробностям.

Квадраты любят раз и навсегда заведенный порядок. Идеал Квадрата - распланированная, предсказуемая жизнь, и ему не по душе «сюрпризы» и изменения привычного хода событий. Он постоянно «упорядочивает», организует людей и вещи вокруг себя.

Все эти качества способствуют тому, что Квадраты могут стать (и становятся!) отличными администраторами, исполнителями, но... увы, редко бывают хорошими распорядителями, менеджерами. Чрезмерное пристрастие к деталям, потребность в дополнительной, уточняющей информации для принятия решения лишают Квадрата оперативности. Аккуратность, порядок, соблюдение правил и приличий могут развиться до парализующей крайности. И когда приходит время принимать решение, особенно связанное с риском, с возможной потерей статус-кво, Квадраты вольно или невольно затягивают его принятие.

Кроме того, рациональность, эмоциональная сухость и холодность мешают Квадратам быстро устанавливать контакты с разными лицами. Квадрат неэффективно действует в аморфной ситуации.

Треугольник

Эта форма символизирует лидерство, и многие Треугольники ощущают в этом свое предназначение. Самая характерная особенность истинного Треугольника - способность концентрироваться на главной цели. Треугольники - энергичные, неудержимые, сильные личности, которые ставят ясные цели и, как правило, достигают их!

Они, как и их родственники - Квадраты, относятся к линейным формам и в тенденции также являются «левополушарными» мыслителями, способными глубоко и быстро анализировать ситуацию. Однако в противоположность Квадратам, ориентированным на детали, Треугольники сосредотачиваются на главном, на сути проблемы. Их сильная прагматическая ориентация направляет мыслительный анализ и ограничивает его поиском эффективного (и часто эффективного) в данных условиях решения проблемы.

Треугольник - это очень уверенный человек, который хочет быть правым во всем! Сильная потребность быть правым и управлять положением дел, решать не только за себя, но и, по возможности, за других делает Треугольника личностью, постоянно соперничающей, конкурирующей с другими. Доминирующая установка в любом деле - это установка на победу, выигрыш, успех! Он часто рискует, бывает нетерпеливым и нетерпимым к тем, кто колеблется в принятии решений. Треугольники очень не любят оказываться неправыми и с большим трудом признают свои ошибки. Можно сказать, что они видят то, что хотят видеть, поэтому не любят менять свои решения, часто бывают категоричны, не признают возражений и в большинстве случаев поступят по-своему. Однако они весьма успешно учатся тому, что соответствует их прагматической ориентации, способствует достижению главных целей, и впитывают, как губка, полезную информацию.

Треугольники - честолюбивы. Если делом чести для Квадрата является достижение высшего качества выполняемой работы, то треугольник стремится достичь высокого положения, приобрести высокий статус, иначе говоря - сделать карьеру. Прежде чем взяться за дело или принять решение, Треугольник сознательно или бессознательно ставит перед собой вопрос: «А что я буду с этого иметь?». Из Треугольников получаются великолепные менеджеры на самом «высоком» уровне управления. Они прекрасно умеют представить вышестоящему руководству значимость собственной работы и работы своих подчиненных, за версту чувствуют выгодное дело и в борьбе за него могут «столкнуть лбами» своих противников. Главное отрицательное качество «треугольной» формы: сильный эгоцентризм, направленность на себя. Треугольники на пути к вершинам власти не проявляют особой щепетильности в отношении моральных норм и могут идти к своей цели по головам других. Это характерно для «зарвавшихся» Треугольников, которых никто

вовремя не остановил. Треугольники заставляют все и всех вращаться вокруг себя, без них жизнь потеряла бы свою остроту.

Прямоугольник

Символизирует состояние перехода и изменения. Это временная форма личности, которую могут «носить» остальные четыре сравнительно устойчивые фигуры в определенные периоды жизни. Это - люди, не удовлетворенные тем образом жизни, который они ведут сейчас, и поэтому занятые поисками лучшего положения. Причины прямоугольного состояния могут быть самыми различными, но объединяет их одно - значимость изменений для определенного человека. Основным психическим состоянием Прямоугольника является более или менее осознаваемое состояние замешательства, запутанности в проблемах и неопределенности в отношении себя на данный момент времени.

Наиболее характерные черты Прямоугольников - непоследовательность и непредсказуемость поступков в течение переходного периода. Прямоугольники могут сильно меняться изо дня вдень и даже в пределах одного дня! Они имеют, как правило, низкую самооценку, стремятся стать лучше в чем-то, ищут новые методы работы, стиля жизни. Если внимательно присмотреться к поведению Прямоугольника, то можно заметить, что он примеряет в течение всего периода одежду других форм: «треугольную», «круглую» и т.д. Молниеносные, крутые и непредсказуемые изменения в поведении. Прямоугольники обычно смущают и настораживают других людей, и они могут сознательно уклоняться от контактов с «человеком без стержня». Прямоугольникам общение с другими людьми просто необходимо, и в этом заключается еще одна сложность переходного периода. Тем не менее, как и у всех людей, у Прямоугольников обнаруживаются позитивные качества, привлекающие к ним окружающих. Это, прежде всего, - любознательность, пытливость, живой интерес ко всему происходящему и... смелость! Прямоугольники пытаются делать то, что никогда раньше не делали; задают вопросы, на что прежде у них не хватало духу. В данный период они открыты для новых идей, ценностей, способов мышления и жизни, легко усваивают все новое. Правда, оборотной стороной этого является чрезмерная доверчивость, внушаемость, наивность. Поэтому Прямоугольниками легко манипулировать. «Прямоугольность» - всего лишь стадия. Она пройдет!

Круг

Это мифологический символ гармонии. Тот, кто уверенно выбирает его, искренне заинтересован в хороших межличностных отношениях. Высшая ценность для Круга - люди, их благополучие. Круг - самый доброжелательный из пяти форм. Он чаще всего служит тем «клеем», который скрепляет и рабочий коллектив, и семью, т.е. стабилизирует группу.

Круги - самые лучшие коммуникаторы среди пяти форм, прежде всего потому, что они лучшие слушатели, они обладают высокой чувствительностью, развитой эмпатией - способностью сопереживать, сочувствовать, эмоционально отзываться на переживания другого человека. Круг ощущает чужую радость и чувствует чужую боль как свою собственную. Естественно, что люди тянутся к Кругам. Круги великолепно «читают» людей и в одну минуту способны распознать притворщика, обманщика. Круги «болеют» за свой коллектив и высокопопулярны среди коллег по работе. Однако они, как правило, слабые менеджеры и руководители в сфере бизнеса.

Во-первых, Круги, в силу их направленности скорее на людей, чем надело, слишком уж стараются угодить каждому. Они пытаются сохранить мир и ради этого иногда избегают занимать «твердую» позицию и принимать непопулярные решения. Для Круга нет ничего более тяжелого, чем вступать в межличностный конфликт. Круг счастлив тогда, когда все ладят друг с другом. Поэтому, когда у Круга возникает оживает и начинает выполнять свое основное назначение - генерировать новые идеи и методы работы. Зигзаги никогда не довольствуются способами, при помощи которых вещи делаются в данный момент или делались в прошлом. Зигзаги устремлены в будущее и больше интересуются возможностью, чем действительностью. Мир идей для них также реален, как мир вещей для остальных. Немалую часть жизни они проводят в этом идеальном мире, отсюда и берут начало такие их черты, как непрактичность, нереалистичность и наивность.

Зигзаг - самый восторженный, самый возбудимый из всех пяти фигур. Когда у него появляется новая и интересная мысль, он готов поведать ее всему миру! Зигзаги - неутомимые проповедники своих идей и способны мотивировать всех вокруг себя. Однако им не хватает политичности: они несдержанны, очень экспрессивны («режут правду в глаза»), что наряду с их эксцентричностью часто мешает им проводить свои идеи в жизнь. К тому же, они не сильны в проработке конкретных деталей (без чего материализация идеи невозможна) и не слишком настойчивы в доведении дела до конца (так как с утратой новизны теряется и интерес к идее).

Учебное издание

Гирфатова Альмира Равиловна, Тимерьянова Лилия Николаевна

Профориентационная работа в системе общего и дополнительного образования

Учебное пособие

Подписано в печать 30.12.2022
Формат 60Х84/16. Компьютерный набор. Гарнитура Times New Roman.
Отпечатано в ризографе. Усл. печ. л. – 7,5 Уч.-изд.л. – 7,3
Тираж 100 экз. Заказ № 32

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им.М.АКМУЛЛЫ»

ПСИХОЛОГИЯ ПОДРОСТКА

С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Учебное пособие

УФА-2019

УДК
ББК

Психология подростка с девиантым поведением [Текст] / Авторы - составители И.Ф. Шиляева, Ф.К. Нуриманова, Ю.А. Федорова, Е.В. Трофимова. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2019. – 174 с.

В учебном пособии рассматриваются актуальные вопросы психологии девиантного поведения подростков: феноменология данного явления, особенности формирования и проявления подростковых девиаций, вопросы профилактики безнадзорности и беспризорности среди несовершеннолетних, роль семьи в предупреждении девиантного поведения.

Пособие адресовано психологам, педагогам, социальным работникам и специалистам по работе с лицами с девиантным поведением. Может быть полезно всем, кто в своей деятельности соприкасается с различными проявлениями девиантного поведения личности.

Авторы-составители: И.Ф. Шиляева, канд. филос. наук, доцент
Ф.К. Нуриманова, канд. психол. наук, доцент
Ю.А. Федорова, канд. пед. наук, доцент
Е.В. Трофимова, канд. пед. наук, доцент

Рецензенты: *Т.С. Чуйкова, канд. психол. наук, профессор*
Н.А.. Биктимирова, канд. психол. наук, доцент

ISBN

© Изд-во БГПУ, 2019
© Группа авторов, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Введение…… 5

Глава 1. Психология девиантного поведения…….. 7
1.1. Социальные девиации: понятие, виды и функции……. 7
1.2. Причины девиаций: биологический, психологический и социологический подходы……. 14
1.3. Критерии определения понятия "девиантное поведение"…… 22
1.4. Вопросы для обсуждения……. 26
1.5. Практические задания для самоконтроля и рефлексии……. 27
1.6. Рекомендуемая литература…….. 29

Глава 2. Подростковые девиации …….. 30
2.1. Психологические особенности подросткового возраста……. 30
2.2. Современный подросток: мифы и реальность……... 33
2.3. Причины и формы девиантного поведения подростков…….. 40
2.4. Вопросы для обсуждения……. 51
2.5. Практические задания для самоконтроля и рефлексии…… 52
2.6. Рекомендуемая литература ……. 54

Глава 3. Превентивная психология: профилактика девиантного поведения подростков …….. 56
3.1. Теоретические модели и уровни профилактики…… 56
3.2. Первичная психопрофилактика девиантного поведения…….. 62
3.3. Вторичная психопрофилактика девиантного поведения…….. 66
3.4. Третичная психопрофилактика девиантного поведения…….. 70
3.5. Вопросы для обсуждения……. 75
3.6. Практические задания для самоконтроля и рефлексии……. 75
3.7. Рекомендуемая литература ……. 79

Глава 4. Психолого-педагогическая профилактика безнадзорности и беспризорности среди несовершеннолетних……. 80
4.1. Теоретические основы профилактики безнадзорности и беспризорности среди несовершеннолетних…… 80
4.2. Социально-психологический портрет беспризорного и безнадзорного ребенка……. 84
4.3. Организация работы по профилактике безнадзорности и беспризорности среди несовершеннолетних…… 90
4.4 Вопросы для обсуждения…….. 95
4.5. Практические задания для самоконтроля и рефлексии……. 96
4.6. Рекомендуемая литература…….. 98

Глава 5. Психологический потенциал семьи в профилактике девиантного поведения подростка…….. 99
5.1. Семья и стили семейного воспитания …… 99
5.2. Подросток в семье: профилактика девиантного поведения……. 111
5.3. Психологические рекомендации родителям по воспитанию детей…. 118
5.4. Вопросы для обсуждения……. 133
5.5. Практические задания для самоконтроля и рефлексии……. 134
5.6. Рекомендуемая литература…….. 138

Глава 6. Психологическое сопровождение детей, лишенных родительского попечительства ……. 140
6.1. Ресурсность замещающей семьи……. 140
6.2 Особенности ребенка, лишенного родительского попечения……... 149
6.3. Адаптация ребенка в приемной семье…… 157
6.4 Вопросы для обсуждения…….. 164
6.5. Практические задания для самоконтроля и рефлексии……. 164
6.6. Рекомендуемая литература…….. 168

Глоссарий……. 168

ВВЕДЕНИЕ

Девиантное (отклоняющееся) поведение вызывает живой интерес у психологов, врачей, педагогов, работников правоохранительных органов, социологов, философов. Тема отклоняющегося поведения носит междисциплинарный и дискуссионный характер. Сопряженность термина с понятием "социальная норма" многократно усложняет проблему, поскольку границы нормы весьма условны, а человека абсолютно нормального по всем показателям просто не существует.

Проблема поиска путей повышения эффективности профилактической работы приобрела в последнее время особо острую актуальность в связи с обозначившейся в стране тенденцией роста правонарушений, суицидов, агрессии и аддиктивных форм поведения. Проблема девиантного поведения особенно актуальна в отношении подросткового возраста, поскольку современный подросток живет в мире, сложном по своему содержанию и тенденциям социализации. Напряженная, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая, идеологическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе, обусловливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении растущих людей.

Подросток сегодня находится в непростой ситуации, в ситуации разорванных связей, когда одновременно он существует и в реальном социальном пространстве, и в виртуальном мире, который формируется прежде всего такими средствами массовой информации, как телевизор и компьютер. Профилактические программы, ориентированные на детско-подростковую и молодежную среду, прежде всего, должны учитывать специфические особенности возраста, в том числе высокую социальную активность, любознательность, склонность к протестному поведению, зависимость от моды и молодежной субкультуры, склонность к риску и экстремальным формам активности.

Предлагаемое читателю пособие состоит из шести глав. В первой главе *"Психология девиантного поведения" (сост.И.Ф.Шиляева)* проанализированы основные категории: "девиация", "девиантность", "девиантное поведение"; охарактеризованы основные виды и функции социальных девиаций, обозначены и раскрыты основные подходы и теории к анализу причин девиантного поведения; выделены и систематизированы основные признаки и свойства девиантного поведения.

Вторая глава *"Подростковые девиации" (сост.И.Ф. Шиляева)* посвящена анализу психологических особенностей современного подростка, характеристике основных причин и форм подростковых девиаций (агрессивное, делинквентное и суицидальное поведение, ранняя алкоголизация и наркотизация, бродяжничество, побеги из дома, нарушения пищевого поведения, компьютерная зависимость и буллинг).

В третьей главе *"Превентивная психология: профилактика девиантного поведения подростков" (сост. Ф.К.Нуриманова)* систематизированы основные

вопросы теории и практики профилактики девиантного поведения подростков. Охарактеризованы основные модели и уровни профилактики девиантного поведения. Описаны задачи и особенности организации первичной, вторичной и третичной психопрофилактики подростковых форм девиантного поведения.

В четвертой главе *"Психолого-педагогическая профилактика безнадзорности и беспризорности среди несовершеннолетних" (сост. Ю.А.Федорова)* рассмотрены основы психолого-педагогической профилактики безнадзорности и беспризорности среди несовершеннолетних. Рассмотрены понятия «безнадзорность», «беспризорность», «противоправное поведение», выделены причины и факторы, способствующие распространению данного социального явления, обозначены ключевые личностные и социальные характеристики безнадзорного и беспризорного ребенка.

В пятой главе *"Психологический потенциал семьи в профилактике девиантного поведения подростка" (сост. Е.В.Трофимова)* рассматривается семья как ключевой фактор развития личности ребенка, описываются наиболее распространенные проблемы в отношениях родителей и подростков, эффективные и неэффективные способы общения и взаимодействия между ними. Показаны причины, приводящие к девиантному поведению подростков и дана характеристика наиболее распространенных форм подобного поведения. Отдельный параграф посвящен методике работы с родителями. Приводятся примеры распространенных родительских ошибок, раскрываются пути их преодоления, дается алгоритм изменения отношения родителей к ребенку через признание его потребностей, интересов, индивидуальности и изменение способов общения с ним, обобщены и представлены конкретные советы и рекомендации по развитию родительской компетентности.

В шестой главе *"Психологическое сопровождение детей, лишенных родительского попечительства" (сост. Ю.А.Федорова)* рассмотрены особенности психологического сопровождения замещающей семьи в контексте профилактики девиантного поведения подростков, раскрыты понятия «замещающая семья», «приемные родители», «опека», «патронат», выявлены особенности развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, этапы адаптации приемного ребенка в семье.

Материалы выстроены в единой логике: выделены основые понятия, дано теоретическое обоснование вопроса, охарактеризованы основные формы и методы, организация, принципы работы. В каждой главе присутствует практическая часть. Это вопросы для обсуждения, ситуативные задачи, практикориентированные задания, материалы для самоконтроля и рефлексии. Завершает пособие глоссарий с основными понятиями.

ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

План

1.1. Социальные девиации: понятие, виды
1.2. Причины девиаций: биологический, психологический и социологический подходы
1.3. Критерии определения понятия "девиантное поведение"
1.4. Вопросы для обсуждения
1.5. Практические задания для самоконтроля и рефлексии
1.6.Литература

Основные понятия: *девиация, девиантность, аномия, девиантология, девиантное поведение, социальная норма, социальная дезадаптация, деструктивность, стигматизация, социальное научение, самоактуализация, неадекватные когниции, комплекс неполноценности, субкультура, референтная группа.*

1.1. Социальные девиации: понятие, виды и функции

Проблема девиантного поведения – актуальная проблема современности, имеющая комплексный и междисциплинарный характер. Практически вся жизнь любого общества характеризуется наличием тех или иных отклонений от юридических, социальных, психологических и других норм. Специалисты, занимающиеся подобными проблемами, многие годы ищут ответы на ряд вопросов. Каковы причины такого поведения? Что заставляет человека вновь и вновь причинять вред себе и окружающим? Как избежать этого? Наконец, правомерно ли использование термина «отклоняющееся поведение»?

Девиантологическое знание зародилось в начале XX века в недрах социологии как специальная теория, названная социологией девиантного поведения. Первоначально центральное место в исследовании девиантности занимали вопросы преступности и суицидального поведения. Позже девиантологические подразделы появились в медицине и психологии (девиантное поведение подростков, психология отклоняющегося поведения, девиантное поведение психически больных и т.д.). Появление терминов *«девиантность»* и *«девиация»* связывают с именем французского социолога Эмиля Дюркгейма (1858-1917 гг.).

Французский социолог Эмиль Дюркгейм, написавший ставшую классической работу «Самоубийство: социологический этюд» (1897), считается одним из основоположников современной девиантологии. Он ввел понятие *аномии*, которое понимается как состояние запутанности и дезориентации в обществе во время кризисов или радикальных социальных

перемен. Дюркгейм объяснил это на примере увеличения количества самоубийств во время неожиданных экономических спадов и подъемов.

С целью опровержения теорий, согласно которым самоубийство объяснялось климатическими, географическими, биологическими, сезонными, психологическими или психопатологическими факторами, Дюркгейм проводит сбор и анализ статистических данных, характеризующих динамику самоубийств в различных европейских странах.

На основе полученных результатов Дюркгейм пришёл к выводу, что типичной причиной самоубийств в современном обществе служит ослабление социальных связей, индивидуальная изоляция. Чем выше уровень интеграции (сплочённости, солидарности) социальной группы, тем ниже уровень самоубийств.

По мнению Э.Дюркгейма, вероятность девиаций поведения существенно возрастает при происходящем на уровне социума ослаблении нормативного контроля. Дюркгейм считал, что девиации играют положительную роль на социетальном уровне - способствуют сохранению социального порядка. Преступление - необходимая часть всех обществ. Преступление оказывает важную услугу тем, что генерирует социальное согласие в оппозицию к нему. Все члены общества объединяются, чтобы выразить свое возмущение преступлением, тем самым развивая между собой более тесные связи. Благодаря групповому консенсусу усиливается социальный порядок.

Сейчас *девиантология* (deviantology) – это наука, изучающая социальные девиации (девиантность) и реакцию общества на них (социальный контроль).

Социальная девиация - *отклонение в развитии и функционировании субъектов социального взаимодействия (личности, группы, субкультуры) от общего направления развития системы, в которую они включены.*

Девиации присущи всем уровням и формам организации мироздания. В современной физике и химии отклонения обычно именуются флуктуациями, в биологии – мутациями, в социологии и психологии - девиациями.

Существование каждой системы (физической, биологической, социальной) есть динамическое состояние, единство процессов сохранения и изменения. Девиации (флуктуации, мутации) служат механизмом изменчивости, а, следовательно, существования и развития каждой системы. Например, в биологии девиации рассматриваются как универсальное свойство живых организмов, основанное на законе биологической изменчивости и проявляющееся в отклонении от общей линии развития.

Без девиаций «ничего никогда породить не могла бы природа», а «порождения» природы не могут без девиаций изменяться (развиваться). Отсутствие девиаций системы означает ее не-существование, гибель. Чем выше уровень организации (организованности) системы, тем динамичнее ее существование и тем большее значение приобретают *изменения как «средство» сохранения.* Неравновесность, неустойчивость становится источником упорядоченности (И. Пригожин). Так что для биологических и социальных систем характерен переход от гомеостаза (поддержание сохранения,

стабилизированного состояния) к гомеорезу (поддержанию изменений, стабилизированному потоку).

Отцом девиантологии в России называют доктора юридических наук, профессора Якова Ильича Гилинского. Он признанный в мире специалист по девиантному поведению и преступности. Я.И.Гилинский подчеркивает, что вне динамики нет развития. Дезорганизация общественного организма, выражающаяся в преступности, не есть проявление нестабильности, а скорее цикличности социума, когда время нестабильности (перемен) всего лишь переход к новой устойчивости. Постепенно норма воспринимается как девиация, а девиация как норма. Отклонение может стать нормой, а норма отклонением. То, что было девиантным вчера, становится нормой сегодня. Само понятие девиации относительно и зависит от системы социальных «координат». Девиация связана с процессом социального развития, устареванием и ломкой социальных стереотипов, критериев и стандартов, необходимостью обновления «неработающих» норм. Девиация широко распространяется в периоды активных социальных изменений.

Исходным для понимания отклонений является понятие *нормы. Социальная норма* выражает исторически сложившиеся в конкретном обществе пределы, меру, интервал допустимого (дозволенного или обязательного) поведения, деятельности индивидов, социальных групп, социальных организаций. В отличие от естественных норм протекания физических и биологических процессов, социальные нормы складываются (конструируются) как результат отражения (адекватного или искаженного) в сознании и поступках людей закономерностей функционирования общества.

В природе, в реальной социальной действительности не существует явлений, видов деятельности, форм поведения, «нормальных» или же «девиантных» по своей природе, по содержанию. Те или иные виды, формы, образцы поведения «нормальны» или «девиантны» только с точки зрения сложившихся (установленных) социальных норм в данном обществе в данное время («здесь и сейчас»). Нет ни одного поведенческого акта, который был бы «девиантен» сам по себе, по своему содержанию, независимо от социального контекста. Так, «преступное» употребление наркотиков, в частности производных каннабиса, было допустимо, «нормально», легально во многих азиатских странах, да и в современных Нидерландах; широко распространенное «законное» потребление алкоголя – незаконно, преступно в странах мусульманского мира; легальное сегодня курение табака было запрещено под страхом смертной казни в средневековой Голландии; умышленное причинение смерти (убийство) – тягчайшее преступление, но и ... – подвиг в отношении противника на войне.

Спорным является и вопрос по разновидностям социальных девиаций. Существуют различные варианты классификации деваций по различным основаниям. Охарактеризуем основные *виды девиаций.*

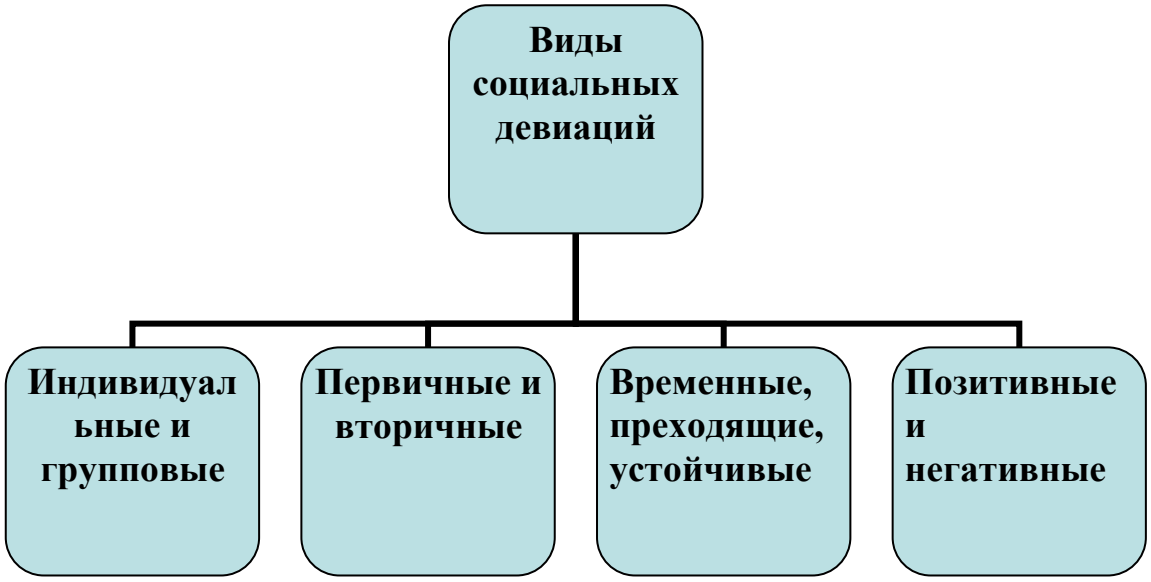


Рис.1. Виды социальных девиаций

Индивидуальная и групповая девиация. Индивидуальной является девиация, когда отдельный индивид отвергает нормы своей субкультуры. Например, подросток, выросший в интеллигентной семье и ставший наркоманом, демонстрирует индивидуальную девиацию. В сложном обществе может существовать множество девиантных субкультур, нормы которых противоречат общим моральным нормам. Дети, выросшие в семьях алкоголиков, которые впоследствии становятся частью группы бездомных, где токсикомания является обыденным явлением, демонстрируют групповую девиацию. Употребление токсических веществ в этой группе детей является не протестом против норм субкультуры, а механизмом обретения статуса внутри группы. Групповые девиации носят характер зависимости от поведения окружающих (подростковые варианты отклоняющегося поведения; музыкальный, религиозный, спортивный фанатизм и др.). В основе групповых разновидностей девиантного поведения лежит принцип группового давления и толерантности к этому давлению. Групповое давление на индивида способно оказывать как референтная группа, так и семья. Таким образом, существует два чистых типа девиантов: 1) индивидуальные девианты отрицают нормы, которые их окружают, 2) групповые девианты являются конформистами в рамках девиантных групп.

Первичная и вторичная девиация. Под первичной понимают нарушения некоторых социальных норм поведения, которые допускают многие люди в своей повседневной жизни. К вторичной девиации относят ситуации, когда на человека навешивается ярлык девианта; окружающие начинают с ним обращаться как с девиантом, и он сам постепенно начинает считать себя девиантом и вести себя в соответствии с этой ролью. Часто единичного девиантного поступка (употребление наркотиков, воровство и пр.) или даже подозрения в совершении такого поступка бывает достаточно, чтобы на человека навесили «ярлык» девианта. Этот процесс навешивания ярлыка имеет крайне важное значение. Человек, совершающий первичную девиацию, в целом

поддерживает систему социальных норм и поддается социальному влиянию. После «клеймения» девиантом, человек изолируется, примыкает к группе себе подобных и исключается из общества. Девиация становится центральным местом его жизненной организации.

Временные, преходящие и устойчивые девиации. Эти разновидности девиаций выделяются с точки зрения устойчивости. Временные девиации характеризуются малой длительностью существования отклоняющегося поведения, часто связаны с групповым давлением и невозможностью быть вне группы (например, подросток в лагере отдыха). Преходящие девиации - краткосрочные, непостоянные девиации. Ярким примером являются подростковые девиации: агрессивность, застенчивость, демонстрационные попытки самоубийства, дромомания (уходы из дома), дисморфоманическое поведение (ложная убежденность в наличии недостатков) и др. Устойчивые девиации, как правило, мало зависят от внешних условий и воздействий, склонны к длительному существованию.

Позитивная и негативная девиация. Социальные девиации могут иметь для системы (общества) двоякое значение. Одни из них – *позитивные* – служат средством (механизмом) развития системы, повышения уровня ее организованности, устраняя устаревшие стандарты поведения. Это, например, социальное творчество во всех его ипостасях (техническое, научное, художественное и др.). Позитивные девиации хотя и воспринимаются обществом иногда как необычное и странное поведение, но не вызывают неодобрения и протеста, так как по своей сути не являются антиобщественными. Другие же – *негативные* – дисфункциональны, дезорганизуют систему. Это преступность, наркотизм, коррупция, терроризм и др.

Позитивная девиация – отклонения от норм, которые поощряются в данном обществе. К числу позитивных девиаций в разные времена и разные культуры относили: героические поступки, самопожертвование, сверхтрудолюбие, чрезмерное усердие, обостренное чувство жалости (сочувствия), сверхпреданность и др. Хотя позитивная девиация имеет место в любом обществе, наибольшее внимание социологов привлекает к себе девиация негативная. Негативная девиация – поведение, которое осуждается обществом и влечет за собой наказания. Я.И. Гилинский подчеркивает, что негативные девиации дисфункциональны, т.к. дезорганизуют систему, а позитивные девиации способствуют устранению устаревших стандартов поведения, служат механизмом развития системы и повышения уровня ее организованности. Ю.А. Клейберг помимо негативных и позитивных (социальное творчество) выделяет еще и *социально-нейтральные,* относя к ним попрошайничество и бродяжничество.

Положение о позитивных девиациях дискуссионно в науке. Часть ученых разделяют нашу позицию о наличии «симметрии» в отклонениях. Другие – возражают, считая, что девиантность включает только негативные социальные явления. В массовом сознании девиантность действительно связана обычно с

негативными явлениями, поступками. Само слово «девиантность» приобрело негативный оттенок.

Большинством считается, что девиантное поведение представляет собой источник социальных проблем. Такие оценки распространены в результате тех негативных или разрушительных последствий, которые влечет за собой большинство отклонений от нормы. Однако девиации могут иметь также *положительные или интеграционные* последствия для социальной жизни.

Итак, **дисфункции девиации** заключаются в следующем:

1. *Постоянные и широко распространенные девиации могут нарушить организованную жизнь общества или даже подорвать ее.*

Социальная организация общества складывается из скоординированных действий множества людей. Если некоторые индивиды не в состоянии выполнять свои действия в надлежащее время и в соответствии с общественными ожиданиями, институциональной жизни может быть нанесен весомый урон. Приведем примеры. Когда один из родителей уходит из семьи, такой поступок обычно усложняет задачу обеспечения и воспитания ребенка. Когда в ходе сражения боевой расчет перестает выполнять приказы командира и бежит с поля боя, это может повлечь за собой поражение целой армии.

2. *Девиация также подрывает готовность члена общества выполнять свои социальные роли и вносить вклад в функционирование социальной системы.*

Например, если некоторые индивиды получают вознаграждения, причем несоразмерные, «играя» не по правилам (это относится к так называемым бездельникам, симулянтам и т.п.), у других возникает чувство обиды и горечи. При этом страдают мораль, самодисциплина и верность долгу. Общественная жизнь диктует необходимость доверять друг другу. Человек должен иметь уверенность в том, что другие тоже живут по принятым нормам. Принимая на себя обязательства перед коллективом, член общества вкладывает определенные средства, отказывается от каких-то альтернатив и питает некие надежды на будущее, ожидает от других людей таких же поступков. Но если эти другие не оправдывают доверия, человек ощущает, что его усилия бессмысленны, напрасны и наивны, и уже не так стремится «играть по правилам».

Вместе с тем, девиантное поведение может также способствовать эффективному функционированию общества. Выделим в связи с этим основные **функции социальных девиаций:**

1. Девиации способны усиливать подчинение нормам.

Так, социолог Э. Сагарин отмечает: «Один из наиболее эффективных методов, обеспечивающих следование большинства людей нормам, состоит в том, чтобы объявить некоторых людей нарушителями нормы. Это позволяет держать остальных в подчинении и одновременно в страхе оказаться на месте нарушителей... Выказывая враждебное отношение к недостаточно хорошим и правильным людям, большинство или облеченная властью группа людей может укрепить идею о том, что хорошо и правильно, и таким образом создать

общество индивидов, которое будет более послушным и лояльным к их идеологии и правилам поведения».

Согласно положению Э. Дюркгейма, всякий раз, когда члены группы осуждают некий акт как отступление от нормы, они ярче очерчивают контуры того, что считается нормой. Их негативная реакция недвусмысленно указывает, какое поведение неприемлемо для «коллективного сознания».

Американский социолог Кай Т. Эриксон отмечает, что одной из примечательных черт, свойственных органам контроля, является реклама их деятельности. Когда-то нарушителей правопорядка наказывали на рыночной площади на виду у толпы народа. Сейчас те же результаты достигаются с помощью средств массовой информации, широко освещающих криминальные процессы и приговоры суда: «Почему подобные отчеты считаются достойными отражения в печати и почему они вызывают повышенный интерес у публики? Возможно... они удовлетворяют некую психологическую извращенность, характерную для массовой аудитории, но одновременно они составляют главный источник информации о границах допустимого в нашем обществе. Это те уроки, с помощью которых мы учим друг друга тому, что значат нормы и насколько далеко они простираются».

2. Усиление групповой солидарности.

Привлекая внимание к нарушителям норм, группа может укрепить самое себя. Общий враг вызывает общие чувства и усиливает групповую солидарность. При этом возникающие эмоции разжигают страсти и укрепляют связи между людьми «нашего типа». Трения и антагонизмы между внутренними и внешними группами помогают подчеркнуть границы между группами и групповую принадлежность. Например, кампании против ведьм, предателей, извращенцев, преступников консолидируют социальные связи между «хорошими людьми».

Когда девианты наказаны, у граждан формируется солидарная общность, которая усиливает их верования. Девиация выполняет две функции: объединение группы и установление границы между приемлемым и неприемлемым. Неисправимые девианты подвергаются тюремной изоляции или госпитализации. Они служат уроком для других. Наказание за правонарушение укрепляет нормы и правопорядок.

3. Девиация является катализатором социальных изменений.

Каждое нарушение правила служит предостережением, что социальная система функционирует неправильно. Таким образом, девиация зачастую служит толчком для признания необходимости внесения изменений в социальную систему. Можно сказать, что это призыв к пересмотру старых норм и одновременно новая модель. Отклоняющееся от старых, привычных норм поведение небольшого числа индивидов может быть началом создания новых нормативных образцов. Постепенно, преодолевая традиции, отклоняющееся поведение, содержащее новые жизнеспособные нормы, все в большей и большей степени проникает в сознание людей. По мере усвоения членами социальных групп поведения, содержащего новые нормы, оно перестает быть отклоняющимся.

Появление новых норм можно проиллюстрировать на примере упадка патриархальной семьи. В аграрном обществе, где все члены семьи работали по дому или в поле все вместе, под отцовским надзором, очень легко было поддерживать мужское доминирование в семейных отношениях. Более того, только сила и мудрость отца придавали семье крепость и жизнеспособность. Но изменение технологии, развитие общества привели к перемещению места работы отца в магазин, на фабрику, в организацию, где он не мог постоянно надзирать за семейными делами. Дальнейшие изменения в обществе привели к тому, что и часть женщин стала работать в стороне от семьи и от мужа. Процесс отделения женщин от семьи оказался достаточно сложным. В XIX в. впервые начал осуществляться переход женщин на работу по найму в конторы, офисы, различные организации. Первая реакция общества была осуждающей, такое поведение женщин признавалось отклоняющимся. Однако в результате длительной борьбы женщины практически завоевали себе право на социальные статусы, прежде считавшиеся мужскими, т.е. такое поведение перестало считаться отклоняющимся. Нормы патриархальной семьи претерпели значительные изменения.

Таким образом, *социальные отклонения играют в обществе двойственную, противоречивую роль. Они, с одной стороны, представляют угрозу стабильности общества, с другой - поддерживают эту стабильность.*

В целом функциями социальных отклонений могут быть: интеграция группы; формирование морального кодекса общества; выражение социального протеста и выход агрессивных тенденций; бегство; сигнал о неизбежных социальных изменениях; способ самоидентификации и самореализации и др.

1.2. Причины девиаций: биологический, психологический и социологический подходы

Биологические теории. Исследователи неустанно стремятся объяснить природу и причины девиации в поведении. Самые первые теории по объяснению девиантного поведения носили биологический характер: некоторые люди плохи от рождения, имеют врожденные личностные изъяны, которые стимулируют их антиобщественное поведение, не дают возможности сдерживать низменные потребности. Большинство биологических теорий создавалось в рамках криминологического изучения общества. Традиционно, одним из родоначальников биологического направления считается итальянский ученый *Ч. Ломброзо*, творчество которого относится ко второй половине 19 века. Ломброзо в течение ряда лет работал тюремным врачом, что дало ему возможность обобщить значительный фактический материал и выдвинуть **теорию врожденного преступника.**

Годы тщательных наблюдений и измерений в тюрьмах убедили ученого, что наиболее серьезные, злобные и упорствующие преступники (по его оценке, до одной трети) были врожденными преступниками, то есть недоразвитыми людьми, напрямую связанными с нашими примитивными предками. По его мнению, «криминальный тип» есть результат деградации в более ранних

стадиях человеческой эволюции. Основным детерминантом склонности к преступности, по мнению Ломброзо, были наследственно-биологические факторы (например, особое строение черепа), подкрепленные воздействием окружающей среды.

В 1940 г. последователь Ломброзо американский психолог и врач *У.Х. Шелдон* в рамках **конституциональной теории** подчеркивал важность строения тела. В его типологии - *эндоморф* (человек умеренной полноты с мягким и несколько округлым телом) общителен, умеет ладить с людьми; *мезоморф* (чье тело отличается силой и стройностью) проявляет склонность к беспокойству, он активен и не слишком чувствителен; *эктоморф* отличается тонкостью и хрупкостью тела, склонен к самоанализу, наделен повышенной чувствительностью и нервозностью. На основе проведенных исследований У.Х.Шелдон приходит к выводу, что наиболее склонны к девиации мезоморфы.

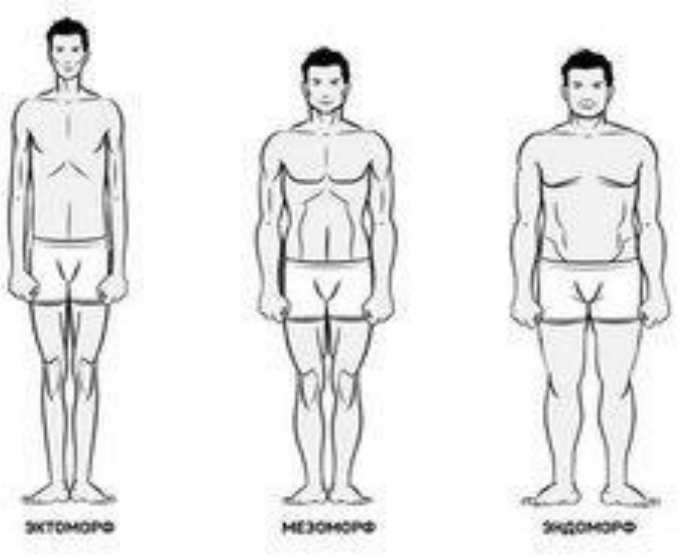


Рис.2. Конституциональные типы по У.Х.Шелдону

Одной из попыток доказать решающую роль наследственных факторов в формировании склонности к девиантности является так называемый **близнецовый метод.** Сравнивая степень агрессивности близнецов, исследователи пытались доказать, что склонность к агрессии и преступлениям - результат влияния наследственных механизмов. Результаты, полученные при использовании данного метода, оказались весьма противоречивыми, а впоследствии и сам метод подвергли сомнению. Дело в том, что данный метод не позволял понять, какие воздействия оказываются определяющими: наследственность или одинаковые условия воспитания. Тем не менее, многочисленные исследования феномена наследственной склонности к криминальному поведению, проведенные в 1980-х годах, подтвердили гипотезу о влиянии наследственности на преступность.

Значительный всплеск интереса вызвала появившаяся в связи с развитием генетики **хромосомная гипотеза** агрессии и преступности. В 1960-х годах целый ряд исследований лиц, совершавших криминальные деяния, подтвердил

высокую степень корреляции между склонностью к правонарушениям и наличием хромосомной аномалии типа XYY (Джекобс, Брандон, Мервиль). Как известно, женский хромосомный набор образован сочетанием двух X хромосом. У мужчин это сочетание представлено одной X и одной Y хромосомой. Но иногда встречается сочетание XYY - прибавляется одна лишняя мужская хромосома. Патриция Джекобс, проводившая обследование заключенных ряда тюрем Великобритании, установила, что процент людей с такого рода аномалией среди заключенных в несколько раз выше, чем среди простого населения.

Другое направление биологических теорий агрессии связано с исследованием роли гормональных влияний на преступное и агрессивное поведение - **эндокринная теория.** Еще в 1924 американский ученый М. Шлапп, изучавший эндокринную систему преступников, выяснил, что треть обследованных им заключенных страдают эмоциональной неустойчивостью, связанной с заболеваниями желез внутренней секреции. Впоследствии, устойчивость половых различий в проявлениях агрессивности, независимо от национальности и культуры, навела ученых на мысль о возможном влиянии андрогенов (мужских половых гормонов) на агрессивность. Практически во всех известных обществах мужчины, как правило, демонстрируют более высокий уровень агрессивности. Известно, что уровень тестостерона в организме мужчин более чем в десять раз выше, чем у женщин. Поскольку тестостерон влияет на формирование вторичных половых признаков, вполне возможно было бы предположить, что он способствует развитию более высокого уровня мужской агрессии и склонности к преступлениям. Многочисленные эксперименты по проверке этой гипотезы дали весьма противоречивую информацию. С одной стороны, фактов в пользу основного предположения (влияние гендерных различий) было собрано достаточно. В тоже время, прямых данных, подтверждающих гипотезу о влиянии андрогенов на девиантность практически нет. Хотя уровень тестостерона может играть определенную роль в формировании склонности к агрессии, все-таки, большинство исследователей склоняется к мысли, что гораздо более важную роль в этом могут играть другие факторы.

На сегодняшний день, большинство серьезных ученых приходят к выводу, что биологическая предрасположенность к различным формам девиантности проявляется только при наличии благоприятствующего влияния социальной среды.

Психологические теории. Одним их психологических подходов является **психоаналитический.** Главным его представителем был З. Фрейд. Психоаналитический подход З. Фрейда к объяснению девиации покоится на том положении, что человек асоциален по природе и в основе своей представляет неуправляемое, импульсивное животное. Поэтому наличие социальных ограничений необходимо для контроля над агрессивным, отклоняющимся поведением. З. Фрейд выделял два основных вида влечений, два наиболее мощных инстинкта: сексуальный (либидо) и инстинкт влечения к смерти (танатос). Энергия первого типа направлена на упрочнение, сохранение

и воспроизведение жизни. Энергия второго типа направлена на разрушение и прекращение жизни. Он утверждал, что все человеческое поведение является результатом сложного взаимодействия этих инстинктов, и между ними существует постоянное напряжение.

Позже идеи З.Фрейда продолжили А.Адлер, Э.Фромм, К.Хорни, У.Шутц. При таком подходе исследователи считают, что ведущую роль в формировании девиантного поведения занимают некоторые качества индивида:

- чувство повышенной тревожности;
- агрессивность (это считалось основным качеством);
- ригидность;
- комплекс неполноценности;
- желание и стремление все разрушать.

Сторонники теории говорили о том, что все социально-дезадаптивные формы поведения возникают вследствие: подавления истинных влечений индивида; жесткой блокировки их реализации; жесткого контроля над собой и своими эмоциями; низкой самооценки.

Если психоаналитический подход ориентирован преимущественно на изучение внутренней динамики развития личности, то теории, вышедшие из **бихевиоризма**, изучают непосредственно наблюдаемое поведение. Данное направление представляет для нас особый интерес, поскольку предметом нашего изучения также является поведение личности (хотя и отклоняющееся). Бихевиоризм (поведенческая психология) в качестве самостоятельного направления выделился в начале XX в. Его основание связывают с такими именами, как Э.Торндайк, Дж.Уотсон, Б.Скиннер.

Остановимся в рамках бихевиористического подхода на **теории социального научения**, разработанной А. Бандурой (р. 1925). В соответствии с теорией социального научения врожденными являются только элементарные рефлексы и границы возможностей человека. Любое поведение человека социально обусловлено, поскольку за ним стоят сложнейшие навыки, требующие специального научения. Так, чтобы сформировалось, например, агрессивное поведение, необходимо выполнение целого ряда условий. Должны присутствовать способы усвоения действия, должна быть провокация, должны быть условия, закрепляющие действия. Иначе говоря, агрессивному поведению учатся, поскольку агрессор должен знать: что причиняет боль, как это сделать и в каких условиях… Влияние психофизиологических, в том числе наследственных, механизмов имеет место, но не играет решающей роли.

А. Бандура, хотя и признает важность внешнего подкрепления, но не рассматривает его как единственный способ, при помощи которого приобретается, сохраняется или изменяется наше поведение. Люди могут учиться, наблюдая или читая, или слыша о поведении других людей. В результате предыдущего опыта люди могут ожидать, что определенное поведение будет иметь последствия, которые они ценят, другое - произведет нежелательный результат, а третье - окажется малоэффективным. Наше поведение, следовательно, регулируется в значительной мере предвиденными последствиями.

В соответствии с теорией социального научения основными механизмами формирования поведения являются следующие.

Таблица 1

Механизмы формирования поведения

Виды научения	**Характеристика**	**Пример**
Научение через наблюдение (викарное научение)	Это ведущий способ, он эффективен и безопасен. Люди научаются поведению и когнитивным навыкам преимущественно наблюдая за моделями (за другими людьми). Наблюдать можно не только сцены из жизни, но также их художественно-символическое изображение, например, через литературу, кино.	Образ отрицательного героя фильма будет заразительным, если актер (персонаж) вызывает симпатию и близок к идеалу или если с помощью негативных действий он безнаказанно добивается власти, денег, удовольствий
Научение в действии, или научение через опыт	Распространено такое научение чрезвычайно широко. Совершая действия, люди испытывают влияние их последствий (оперантное обусловливание). Поэтому на поведение существенно влияет то, как человек воспринимает последствия.	Дети ведут себя в присутствии снисходительного родителя более вызывающе, чем в присутствии более требовательного.

К теории научения тесно примыкает **когнитивное направление**, также выросшее на почве бихевиоризма. Согласно когнитивной модели Аарона Бека и рационально-эмотивной теории Альберта Эллиса, в основе нарушенного поведения лежат *неадаптивные мыслительные схемы*. Неадекватные когниции запускают неадекватные чувства и действия. То, как люди интерпретируют стрессовые ситуации, определяет их поведение. Например, при депрессии "нормальная" печаль трансформируется во всеобъемлющее чувство тотальной потери и поражения. На уровне поведения в этом случае возникают дезадаптивные реакции ухода, отказа от активности. Другая ситуация может восприниматься чрезмерно угрожающе, что в свою очередь спровоцирует тревогу и гнев, а затем агрессию или избегание. Таким образом, неадекватность

переработки информации, а также неудачи в структурировании жизненных ситуаций могут выступать в качестве отдельной причины поведенческих расстройств.

Важное место в попытке понять причины девиаций особе место отводится **гуманистическим** теориям. Ключевое место в *клиентцентрированной психология К. Роджерса* (1902-1987) занимают понятия самости и самоактуализации. Тенденция к самоактуализации ярко проявляется у человека и является признаком личностного благополучия. Самоактуализирующаяся личность имеет ряд специфических характеристик: открытость новому опыту, веру в свой организм, внутренний локус контроля (самостоятельность, независимость, ответственность), стремление существовать в процессе (роста и развития). Нормальная (здоровая) личность относительно близка к идеалу самоактуализирующейся личности. У аномальной личности процесс самоактуализации заблокирован и существует лишь в возможности. Основная преграда, по мнению К. Роджерса, коренится в системе так называемых условных ценностей. Условные ценности приводят к тому, что человек относится положительно к себе и другим людям только в случае их соответствия каким-то условным идеалам. В то время как при безусловном положительном отношении человек рассматривается как высшая ценность и заслуживает принятия без каких-либо условий его соответствия идеалам-требованиям.

Таким образом, для нормального развития человек должен иметь опыт самовыражения. Напротив, нереалистичные, искаженные представления о себе, противоречивый опыт, внутренний конфликт между потребностью в самореализации и зависимостью от оценок извне, - все это неизбежно вызывает проблемное поведение. Следовательно, для преодоления личностных и поведенческих проблем необходимо стимулировать процесс актуализации, создавая специальные условия. Например, в ходе клиентцентрированной терапии это - искренний интерес к личности, безусловное положительное принятие человека, безоценочное отношение к нему.

Понятие самоактуализации личности является ключевым также для *А.Маслоу* (1908- 1970). Согласно его взглядам, человек как целостная система действует в соответствии с врожденными потребностями, которые реализуются под влиянием социальных условий. Потребности образуют иерархию - от низших к высшим: физиологические потребности; потребность в безопасности; потребности в любви и привязанности; потребности в признании и оценке; потребности в самоактуализации - реализации потенций, способностей и талантов человека.

Высшие потребности активизируются только тогда, когда удовлетворены более низшие. Самоактуализация как способность присутствует у большинства людей, но лишь у небольшого меньшинства она является в какой-то степени свершившейся. Из концепции самоактуализации вытекают следующие выводы. Одной из причин отклоняющегося поведения может выступать блокировка процесса самоактуализации. Это может означать: фрустрацию базовых потребностей (препятствия на пути их удовлетворения); индивидуальную

фиксацию на потребностях низших уровней; недоразвитие высших потребностей или неблагоприятные социальные условия. Если в силу разных причин нормальная самоактуализация через любовь, творчество и духовность невозможна, она может быть подменена самовыражением через девиантное поведение.

Рис 3. Пирамида потребностей А.Маслоу

В психологических и психиатрических концепциях акцент делается на личностные факторы человека. Тщательные исследования показали, что сущность девиации нельзя объяснить только лишь на основе какой-то одной психологической черты или комплекса. В 1950 г. Шуэсслер и Крессли пытались доказать, что преступникам присущи особенные психологические черты, которые не свойственны законопослушным гражданам, однако их попытки потерпели неудачу. Из этого был сделан вывод, что, вероятно, девиация возникает в результате сочетания психологических и социальных факторов.

Социологические концепции пытаются учесть в девиации социальные и культурные факторы, влияющие и определяющие поведение человека в обществе. Впервые социологическое объяснение сущности девиации было предложено *Э. Дюркгеймом*, который разработал **теорию аномии** (от греч. аномос - беззаконный, безнормный, неуправляемый). Под аномией он понимал такое состояние общества, при котором отсутствует четкая регуляция поведения людей вследствие отсутствия в обществе всяческих норм и ценностей (старые себя изжили, а новые еще не приняты). В таких условиях наблюдается равнодушие, отчужденность, недоверие людей друг к другу, теряется стабильность института семьи, выражается полное безразличие к деятельности государства. Лишенные целей и смысла жизни, люди становятся

подверженными стрессу и тревожности, что приводит к различным формам отклоняющегося поведения.

Главная мысль Э. Дюркгейма сводилась к тому, что в основе стабильного функционирования общества лежит феномен социальной солидарности, а всякие отклонения от него есть социальная дезорганизация, являющаяся причиной девиантного поведения. Собрав обширный фактический материал, он доказал, что число самоубийств в разных социальных группах неодинаково: у католиков их меньше, чем у протестантов. Объяснение этому явлению было дано такое: чем выше уровень сплоченности, солидарности социальной группы, тем ниже уровень самоубийств. Горожане и протестанты были более разобщены и индивидуалистичны, нежели сельчане и католики, которые жили общинами с очень развитыми коллективными формами взаимопомощи.

Дальнейшее развитие теория аномии получает у *Р. Мертона* **в теории социального напряжения.** По его мнению, возникновение девиации происходит в результате разрыва между культурными целями общества и социально одобряемыми средствами достижения таких целей, как например, не все люди в силу определенных социально-экономических причин могут получить высшее образование или престижную работу, а уровень развития общества требует высококвалифицированных специалистов. Та часть населения, которая не может получить требуемый уровень образования, начинает удовлетворять свои образовательные потребности, но уже, например, в криминальной среде.

На основании дилеммы *«цель - средства»* Р. Мертон выделил пять типов поведения, четыре из которых относятся к девиации.

Таблица 2

Типы поведения (по Р.Мертону)

Тип поведения	**Культурно одобряемые цели**	**Культурно одобряемые средства достижения целей**
Конформизм	признаются	признаются
Инновация	признаются	отрицаются
Ритуализм	отрицаются	признаются
Ретрицизм	отрицаются	отрицаются
Бунт, мятеж	отрицаются и заменяются	отрицаются и заменяются

При использовании этой типологии необходимо помнить, что люди, живя в обществе, никогда не могут быть полностью конформными к нормативной культуре или быть полными новаторами. В каждой личности присутствуют в той или иной степени все перечисленные типы, но преобладает какой-то один.

Среди других социологических теорий, объясняющих происхождение девиаций, можно выделить:

- **теорию подражания** французского социолога *Г. Тарда.* По его мнению, люди становятся преступниками потому, что с ранних лет попадают в преступную среду, и именно она для них является референтной группой;

- **теорию дифференциальной ассоциации** *Э. Сазерленда*. Развивая мысль Г. Тарда, он подчеркивал, что многое в девиантном поведении индивида зависит от его окружения, т.е. от того, кто именно его учит и чему. Поэтому, чем дольше индивид пребывает в криминальной среде, тем больше вероятность того, что в будущем он станет девиантом. Эти две теории объединяются под общим названием «теория культурного переноса девиации»;

- **теорию стигматизации** (от греч, *stigma* **-** клеймо), или **навешивания ярлыков,** авторами которой являются американские социологи *Э. Лемерт, Г. Беккер.* Согласно этой теории девиация определяется не столько поведением или содержанием конкретных поступков, сколько групповой оценкой, «навешиванием» на человека ярлыка «нарушителя» установленных норм и применением против него санкций. Теория наклеивания ярлыков (стигмы) утверждает, что девианты «появляются» как результат объявления какого-то человека отклоняющимся от общепринятой нормы, ненормальным. Например, в младших классах школы ребенок совершает какой-то незначительный проступок (в таком случае говорят о первичной девиации). Взрослые объявляют его «хулиганом», «отстающим», сулят ему карьеру преступника, начинают подозревать именно его в возникновении любых конфликтов в школе. В этом случае подростки, молодые люди принимают девиантную идентичность, происходит вторичная девиация («Раз все меня считают хулиганом, вором, я и буду таким!»).

Таковы основные исследовательские подходы к изучению причин появления и распространения девиантного поведения.

1.3. Критерия определения понятия "девиантное поведение"

Научные представления о человеческом поведении получили особенно бурное развитие с начала XX века - с того времени, когда бихевиористы объявили его предметом психологической науки. Современное понимание поведения выходит далеко за рамки «совокупности реакций на внешний стимул». Поведение - это процесс взаимодействия личности со средой, проявляющийся в форме внешней активности и опосредованный внутренним содержанием.

Под внешней активностью человека понимаются любые наблюдаемые проявления: движения, действия, поступки, высказывания, вегетативные реакции. К внутренним составляющим поведения относятся: мотивация, когнитивная переработка, эмоции и чувства, психофизическое состояние и процессы саморегуляции, привычки и жизненный опыт человека.

Поведение разных людей в одной и той же ситуации может приобретать различные формы в зависимости от внутреннего содержания. Представим

ситуацию, когда руководитель вышел из себя и находится в состоянии сильного гнева. Ответная реакция конкретного подчиненного может варьировать в широких пределах (от страха до безразличия) в зависимости от того, что он ждет от своей работы, как он объясняет причины гнева начальника, каковы его личные цели, в каком состоянии находится в данный момент и т. д.

С другой стороны, одна и та же поведенческая реакция разных людей, например, реакция страха, может быть вызвана одновременно разными стимулами (громкий звук, болезнь детей, финансовый кризис и пр.) в зависимости от индивидуальных особенностей.

Одним из наиболее существенных свойств человеческого поведения является то, что оно социально по своей сути - оно формируется в обществе и регулируется социальными мотивами. Другой важной особенностью поведения индивида является его тесная связь с речевой регуляцией и целеполаганием.

Таким образом, конкретное поведение отдельной личности, как сложный и многоуровневый феномен, является результатом взаимодействия различных систем: социальной среды; конкретной ситуации; личности (Е.В.Змановская).

Переходя к определению понятия **"девиантное поведение"**, следует отметить, что очевидная сложность изучаемого понятия обусловлена, прежде всего, его междисциплинарным характером. Е.В.Змановская подчеркивает, что в настоящее время рассматриваемый термин используется в двух основных значениях. В значении действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам девиантное поведение выступает предметом психологии, педагогики и психиатрии (Е.В.Змановская, Ц.П.Короленко, Т.А.Донских, В.Д.Менделевич). В значении социальное явление, выражающееся в относительно массовых и устойчивых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям оно является предметом социологии, права, социальной психологии (Я.И.Гилинский, Т.В.Шипунова). В данной работе мы рассматриваем отклоняющееся поведение преимущественно в первом аспекте.

Наиболее распространенной трактовкой девиантного поведения выступает характеристика его как «отклонения от социальных норм». Но такое понимание недостаточно и для решения прикладных и практических задач требуется более полное определение того, что можно назвать девиантным (отклоняющимся) поведением.

Согласно Е.В.Змановской, целесообразно выделить следующие специфические особенности отклоняющегося поведения личности, которые помогут отличить его от других феноменов, а также при необходимости констатировать его наличие и динамику у конкретного человека.

1. Отклоняющееся поведение личности - это поведение, которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам.

Иначе говоря, это действия, не соответствующие существующим законам, правилам, традициям и социальным установкам. Определяя девиантное поведение как поведение, отклоняющееся от норм, следует помнить, что

социальные нормы изменяются. Это, в свою очередь, придает отклоняющемуся поведению исторически преходящий характер. В качестве примера можно привести различное, в зависимости от эпохи и страны, отношение к курению. Следовательно, девиантное поведение - это нарушение не любых, а лишь наиболее важных для данного общества в данное время социальных норм.

2. Для девиантного поведения характерны обязательное общественное порицание и негативная оценка.

Негативная оценка может иметь форму общественного осуждения или социальных санкций, в том числе уголовного наказания. Прежде всего санкции выполняют функцию предотвращения нежелательного поведения. Но, с другой стороны, они могут приводить к такому негативному явлению, как стигматизация личности - навешивание на нее ярлыка. Например, хорошо известны трудности реадаптации человека, отбывшего срок наказания и вернувшегося в "нормальную" жизнь.

3. Девиантное поведение деструктивно, оно наносит реальный ущерб самой личности или окружающим людям.

Это может быть дестабилизация существующего порядка, причинение морального и материального ущерба, физическое насилие и причинение боли, ухудшение здоровья. В крайних своих проявлениях девиантное поведение представляет непосредственную угрозу для жизни, например суицидальное поведение, насильственные преступления, употребление "тяжелых" наркотиков. Психологическим маркером ущерба является страдание, переживаемое самим человеком или окружающими людьми. Данный признак означает, что отклоняющееся поведение является разрушительным: в зависимости от формы - деструктивным или аутодеструктивным.

4. Девиантное поведение - стойко повторяющееся (многократное или длительное) поведение.

Для констатации девиантного поведения необходимо установить факт повторяющихся действий. Так, если ребенок семи лет один раз взял без спросу небольшую сумму денег у родителей на сладости, без последующих эксцессов, определение данного поведения как отклоняющегося будет недостаточно корректным. Напротив, систематическое осознанное воровство денег подростком будет являться одной из форм отклоняющегося поведения. Другой распространенный пример: эпизодическое употребление спиртного в ряде случаев признается вполне допустимым или даже полезным. Но данное правило имеет исключения. Например, даже однократная суицидальная попытка представляет серьезную опасность и может расцениваться как отклоняющееся поведение личности.

5. Девиантное (отклоняющееся) поведение рассматривается в пределах медицинской нормы.

Оно не должно отождествляться с психическими заболеваниями или патологическими состояниями, хотя и может сочетаться с последними. В случае психического расстройства имеет место патологическое поведение психически больного человека. Патологическое поведение отклоняется от медицинских норм, требует первостепенного медицинского вмешательства и

изучается психиатрией как, например, девиантное поведение психически больных. Патологическое поведение подразумевает, что под воздействием болезненного состояния способность личности осознавать и контролировать свои действия существенно снижается. В то же время при определенных условиях отклоняющееся поведение может переходить в патологическое. Например, зависимое поведение может перерасти в системное заболевание - алкоголизм, наркоманию.

6. Девиантное поведение сопровождается снижением качества жизни и различными проявлениями социальной дезадаптации.

Данное поведение совсем не обязательно приводит к болезни или смерти, но закономерно вызывает или усиливает состояние социальной дезадаптации. Состояние дезадаптации, в свою очередь, может быть самостоятельной причиной отклоняющегося поведения личности.

7. Девиантное поведение имеет выраженное индивидуальное и возрастно-половое своеобразие.

Одни и те же виды девиантного поведения по-разному проявляются у различных людей в разном возрасте. Индивидуальные различия людей затрагивают мотивы поведения, формы проявления, динамику, частоту и степень выраженности. Е.В.Змановская подчеркивает, что термин «девиантное поведение» имеет возрастные ограничения и может применяться к детям не ранее 7-9 лет. Только к этому возрасту (а в ряде случаев и позже) можно говорить о наличии способности понимать и контролировать свое поведение. Если же поведение ребенка младше 7 лет существенно отклоняется от возрастной нормы, то его целесообразно рассматривать как одно из проявлений незрелости, невротических реакций или нарушений психического развития.

Исходя из всего сказанного выше, можно дать следующее определение: *девиантное (отклоняющееся) поведение - это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией (Е.В.Змановская).*

Рассматривая девиантное поведение, мы вынуждены употреблять слова, вызывающие явно негативные ассоциации: девиант, аддикт, асоциальное и антисоциальное поведение и т.п. Вместе с тем в работе с конкретной личностью мы должны сознательно избегать использования терминов с уничижительным оттенком, а также навешивания ярлыков. Следует помнить, что, во-первых, поведенческие проблемы чрезвычайно широко распространены. Во-вторых, границы отклоняющегося поведения зачастую довольно трудно определить. Изменения в обществе приводят к изменению норм, а следовательно, и видов поведенческих девиаций. Но сами нормы и отклонения от них являются неотъемлемой частью любой социальной системы. Следовательно, на социальном уровне отклоняющееся поведение - это только одна из возможных форм взаимоотношений между обществом и личностью. "Искоренение" отклоняющегося поведения как социального явления вряд ли возможно. Более того, при специальном рассмотрении можно доказать, что

девиации нормальны и полезны для общества, поскольку стимулируют прогрессивные изменения в нем.

На индивидуальном же уровне девиантное поведение выглядит более проблематичным, так как оказывается связанным с такими негативными феноменами, как реальный ущерб для жизни самой личности или окружающих людей, конфликт девиантной личности с социальным окружением, ее социальная дезадаптация. Следовательно, на личностном уровне отклоняющееся поведение - это социальная позиция личности, выступающая в форме девиантного стиля и образа жизни. Как известно, большинство людей при желании вполне могут изменить свою позицию по отношению к обществу.

1.4. Вопросы для обсуждения

1. Перечислите и сравните различные поведенческие феномены.
2. Дайте определение и приведите конкретные примеры нормального поведения личности в основных сферах жизнедеятельности: межличностные отношения и семья, сексуальные отношения, правовые отношения, здоровье.
3. Раскройте содержание родственных понятий: "девиация", "девиантное поведение", "социальное отклонение", "асоциальное поведение", "антисоциальное поведение", "аутодеструктивное поведение", "дезадаптация", "десоциализация".
4. Перечислите основные виды социальных девиаций.
5. Приведите современные примеры негативных, нейтральных и позитивных социальных отклонений.
6. Назовите причины, затрудняющие создание единой классификации поведенческих отклонений.
4. Что такое социальная норма? Каковы ее свойства и способы образования?
5. Каковы механизмы воздействия социальных норм на поведение конкретного человека?
6. В чем различие между понятиями "девиантное поведение" и "социальные девиации"? Назовите основные признаки девиантного поведения.
7. Что из перечисленного далее, на ваш взгляд, является отклоняющимся поведением: *курение табака, убийство, супружеская измена, употребление героина, суицидальная попытка, ложь, физическое наказание ребенка, гомосексуальные отношения, чрезмерное увлечение мексиканскими сериалами, игра в карты на деньги, прогул школьного урока без уважительной причины, вооруженный грабеж, хакерство, уход в секту, изнуряющее голодание с целью коррекции фигуры, грубость.* Обоснуйте ответ, опираясь на изученные признаки девиантного поведения.
8. В чем особенность биологического направления анализа девиантного поведения? Назовите основные биологические теории девиантного поведения.
9. Раскройте теории и подходы психологического направления в исследовании девиантного поведения.

10. Дайте характеристику теориям и подходам социологического направления. Какие социальные факторы отклоняющегося поведения выделяются согласно социологическим теориям?

1.5. Практические задания для самоконтроля и рефлексии

Задание 1. Используя специальную литературу и психологический словарь, составьте словарь базовых понятий по изученному разделу "Психология девиантного поведения». Представьте материал в виде таблицы. Требования к словарю: корректное использование слов, точное толкование понятий, обязательное наличие ссылки на источник, расположение терминов по алфавиту с нумерацией.

№	*термин*	*значение*	*источник*
1	Девиантное поведение	……	……
2			
…			

Задание 2. Составьте сводную таблицу теорий и подходов девиантного поведения.

Название теории/подход	*Автор, основные представители*	*Причины и механизмы формирования девиантного поведения*

Задание 3. Составьте схему взаимодействия различных факторов и условий формирования девиантного поведения. Отразите роль и значение каждого из факторов и условий.

Задание 4. Сделайте конспект «Схемы анализа отклоняющегося поведения» (Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения). - М.: Академия, 2004. - С.78-80). Вспомните какую-либо форму нежелательного поведения в личном опыте. Проведите его анализ по приведенной схеме.

Задание 5. Проверьте свои знания по разделу, ответив на следующие тестовые вопросы:

1. Девиантное поведение как результат несогласованности между определяемыми культурой устремлениями и социальной	а) Р. Мертон б) Э.Дюркгейм в) Т.Селлин г) И.Гоффман

структурой, задающей средства их удовлетворения, рассматривает:	
2. Автор биологической теории, связавший преступное поведение человека с его анатомическим строением:	а) Э. Дюркгейм б) К.Лоренц в) Ф.Гальтон г) Ч.Ломброзо
3. Ключевое место в клиентцентрированной психологии К.Роджерса занимает понятие:	а) духовность б) самоактуализация в) потребность г) ценность
4. Теория Ч.Ломброзо относится к:	а) психологическим теориям б) биологическим в) социологическим г) комплексным
5. Научение как основной механизм формирования поведения человека рассматривается в рамках:	а) экзистенционально-гуманистического подхода б) индивидуальной психологии в) психоанализа г) бихевиоризма
6. Навешивание на личность «ярлыка» – это:	а) депривация личности б) изоляция личности в) социализация личности г) стигматизация личности
7. «Нормальность» преступности утверждал:	а) Р. Мертон б) Э.Дюркгейм в) Ч. Ломброзо г) Г.Беккер
8. Совокупность требований и ожиданий, которые предъявляет социальная общность к своим членам с целью регуляции деятельности и отношений, называется:	а) традиции б) мораль в) социальная норма г) уголовное право
9. Полным принятием социально одобряемых целей и средств их реализации, называется:	а) ритуализм б) ретризм в) конформизм г) инновация
10. Следование девианта за «приклеенным» ему обществом «ярлыком», стремление оправдать ожидания характеризуют:	а) осознаваемые девиации б) неосознаваемые девиации в) первичные девиации г) вторичные девиации

1.6. Рекомендуемая литература

Гилинский Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». – СПб.: Издательство «Юридический центр Пресс», 2004. – 520 с.

Девиантология: хрестоматия. Сост. Клейберг Ю.А. - СПб.: Речь, 2007. - 412 с.

Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения). – М.: Академия, 2018. - 288 с.

Змановская Е.В. Рыбников В.Ю. Девиантное поведение личности и группы. СПб.: Питер. - 2011. -352 с.

Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для вузов. - М.: Издательство Юрайт, 2016. - 290 с.

Ковальчук М. А., Тарханова И. Ю. Девиантное поведение. Профилактика, коррекция, реабилитация. Учебное пособие. – М.: Владос-Пресс, КДУ, 2014. - 286 с.

Комлев Ю.Ю. Теории девиантного поведения. Учебное пособие. - М.: ИД Алеф-Пресс, 2014. - 223 с.

Мандель Б.Р. Психология зависимостей (аддиктология). Учебное пособие. – М.: Инфра-М, 2015. – 320 с.

Менделевич В.Д.Психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов. - М.: Городец 2016. - 392 с.

Практикум по девиантологии. Сост. Клейберг Ю.А. – СПб., 2007. - 144 с.

Рождественская Н.А. Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков: учебн. пособие. - М.: Генезис, 2015. -216 с.

Социализация и риски асоциального поведения в современном обществе: сборник научных статей Международной научно-практической конференции. - Уфа: БГПУ им.М.Акмуллы, 2016. - 270 с.

Тигунцева Г.Н. Психология отклоняющегося поведения. Учебник и практикум для вузов. - М.: Издательство Юрайт, 2017. - 349 с.

Хомич А.В. Психология девиантного поведения. - Ростов-на-Дону: Южно-Российский Гуманитарный Институт, 2006. - 140 с.

Шипунова Т.В. Девиантология. Современные теоретико-методологические проблемы. Монография. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2012. - 248 с.

Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. – М.: Академический Проект; Трикста, 2005. – 336 с.

Шнейдер Л.Б. Психология девиантного и аддиктивного поведения. Практикум. - М.: Издательство Юрайт, 2018. - 141 с.

Шиляева И.Ф. Девиации и девиантное поведение: свойства и социальные эффекты // Социализация и риски асоциального поведения в современном обществе: сборник научных статей Международной научно-практической конференции. - Уфа: БГПУ им.М.Акмуллы, 2016. – С.225-230.

ГЛАВА 2. ПОДРОСТКОВЫЕ ДЕВИАЦИИ

План

2.1. Психологические особенности подросткового возраста
2.2. Современный подросток: мифы и реальность
2.3. Причины и формы девиантного поведения подростков
2.4. Вопросы для обсуждения
2.5. Практические задания для самоконтроля и рефлексии
2.6. Литература

Основные понятия: *возраст, ведущая деятельность, кризис, пубертатный период, социальная ситуация развития, акселерация, эмансипация, акцентуации характера, агрессивное поведение, делинквентность, риск суицидального поведения, ранняя алкоголизация и наркотизация, аддиктивное поведение, нарушения пищевого поведения, анорексия, булимия, компьютерная зависимость, буллинг.*

2.1. Психологические особенности подросткового возраста

Каждый возраст хорош по-своему. И в то же время, в каждом возрасте есть свои особенности, есть свои сложности. Не исключением является и **подростковый возраст**.

Это самый долгий переходный период, который характеризуется рядом физических изменений. В это время происходит интенсивное развитие личности, ее второе рождение.

Из Большого психологического словаря (сост. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П., 2009): "Подростковый возраст - стадия онтогенетического развития между детством и взрослостью (от 11–12 до 16–17 лет), которая характеризуется качественными изменениями, связанными с половым созреванием и вхождением во взрослую жизнь. Иногда целиком относится к числу кризисных возрастов, критических периодов онтогенеза, хотя вопрос о неизбежности кризиса и его протяженности является дискуссионным. Подростковый возраст характеризуется резкими, качественными изменениями, затрагивающими все стороны развития. Биологически он относится к предпубертатному и пубертатному периоду, т.е. этапу полового созревания и непосредственно предшествующему ему времени интенсивного, неравномерного развития и роста организма. Это определяет неравномерность и значительную индивидуальную вариативность темпов развития (временные различия у мальчиков и девочек, акселерация и ретардация), оказывает существенное влияние на психофизиологические особенности, функциональные состояния подростка (повышенная возбудимость,

импульсивность), вызывает половое влечение (часто неосознанное) и связанные с этим новые переживания, потребности, интересы".

Представим основные психологические особенности подросткового возраста в сводной таблице.

Таблица 3

Возрастные особенности развития подростка

Направления развития	***Характеристика***
Социальная ситуация развития	Преобладание нормативного содержания в отношениях со взрослыми толкает подростка на поиск людей, которые могут подарить ему любовь, отнестись к нему самому реально. Такими людьми оказываются сверстники, хотя это могут быть люди и более старшего возраста. Через общение со сверстниками осваиваются нормы социального поведения, нормы морали, устанавливаются отношения равенства и уважения друг к другу, формируются нравственные качества. Ребёнок включается в новую систему отношений и общения со взрослыми и товарищами, занимая среди них новое место, выполняя новые функции. С осознанием взрослости связана реакция эмансипации – стремление к самосовершенствованию, желание освободиться от опеки взрослых, стремление расширить свои права.
Ведущий вид деятельности	Интимно-личностное общение со сверстниками – это своеобразная форма воспроизведения между сверстниками тех отношений, которые существуют среди взрослых людей. Происходит формирование небольших замкнутых групп друзей, живущих автономной, обособленной жизнью. Замкнутые группировки, психологически изолированные от взрослых, образуются потому, что их очень волнуют вопросы, которые со взрослыми они не могут обсуждать. Через общение, организуемое со сверстниками, подростки и усваивают жизненные цели и ценности, нравственные идеалы, нормы и формы поведения.
Центральные новообразования	Открытие «Я», осознание своей индивидуальности. Изменения сознания (ощущение себя взрослым человеком), возникновение представления о себе как «не о ребёнке». Подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремиться быть и считаться взрослым, он отвергает свою принадлежность к детям, но у него ещё нет ощущения подлинной, полноценной взрослости, но зато есть огромная потребность в признании его взрослости окружающими.

Другие новообразования	Формирование системы личностных ценностей, оформляются нравственные убеждения. Появление саморазвития волевых качеств. Социальное сознание переносится внутрь – для подростка становится возможным более глубокое и широкое понимание других людей. Изменения в мотивационной сфере: мотивы возникают на основе сознательно поставленной цели и сознательно принятого намерения, в основном связаны с формирующимся мировоззрением, с планами будущей жизни. Развитие рефлексии – не ограничивается только внутренними изменениями самой личности. Стабилизация личности, формирование её направленности. Формируются общие интеллектуальные и коммуникативные способности. Активное развитие познавательных процессов.
Личностное развитие	Главная мотивационная линия - самопознание, самовыражение, самоутверждение. Подражание контролируется сознанием и волей подростка. Формируется система личностных ценностей. Развитие самосознания ребёнка находит своё выражение в изменении мотивации основных видов деятельности, закрепляются новые, взрослые мотивы, приводящие к переосмыслению содержания, целей и задач деятельности. Совершенствуется самоконтроль деятельности, способность выбирать и избирательно контролировать любой момент или шаг в деятельности. Стремление к саморегуляции. Стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения. Самооценка носит относительно устойчивый характер, подростки начинают систематически и целенаправленно заниматься самовоспитанием, саморазвитием. Происходит формирование системы личностных ценностей. Создаются неплохие условия для формирования организаторских способностей, деловитости, предприимчивости.
Познавательное развитие	Активно идёт процесс познавательного развития. Начинают ярко проявляться специальные способности. *Мышление* – логическое, теоретические рассуждения и самоанализ, овладение процессом образования понятий. Важнейшее интеллектуальное приобретение – это умение оперировать гипотезами, способность к индукции и дедукции. Способность ко многим видам обучения, склонность к экспериментированию. Повышенная интеллектуальная и творческая активность. Сфера познавательных, учебных интересов выходит за рамки

	школы, приобретая форму познавательной самодеятельности, стремление к самообразованию, то есть проявляется самостоятельность мышления. *Память* – активно развивается логическая, произвольная и долговременная. Замедляется развитие механической памяти, интерес к приёмам запоминания, запоминание словесного и абстрактного материала. Процесс запоминания сводится к мышлению, к установлению логических отношений внутри запоминаемого материала. Развитие получает *чтение*, монологическая и письменная речь. *Внимание* – недостаточно устойчиво и зависит от интереса. *Воображение* – под влиянием абстрактного мышления «уходит в сферу фантазии». Подростковый возраст отличается повышенной интеллектуальной активностью, которая стимулируется любознательностью и стремлением продемонстрировать свои способности.

2.2. Современный подросток: мифы и реальность

В каждом возрасте есть свои особенности, которые влияют на поведение и мировоззрение людей. Но именно подростковый возраст традиционно характеризуется как "сложный", "переломный", "критический", "переходный" и т.д. И это тот самый возраст, в отношении которого у взрослых сложилось наибольшее число неадекватных, порою мифологических представлений. Каковы же они, эти современные мифы взрослых о подростках? Попробуем в них разобраться, понять причины и определить пути гармоничного развития современного подростка.

МИФ 1. Подростковый возраст - время проявления всевозможных патологий, «период бури и натиска».

Подростковый возраст - особый период развития, который является своего рода переходом от беззаботного детства к взрослой жизни. Одни дети вступают в подростковый возраст раньше, другие позже. Это период значительных качественных изменений, затрагивающих все стороны жизни подростка. Но это не дает основания говорит о том, что это время патологий. Это нормальный и совершенно необходимый период развития человека. Важно только знать, что все психологические изменения обусловлены физиологическими особенностями подросткового возраста и рядом морфологических процессов в организме:

1. Большие изменения происходят в эндокринной системе, что приводит к быстрому и непропорциональному росту массы и длины тела и развитию вторичных половых признаков.

2. Сложные процессы структурных и функциональных изменений происходят в центральной нервной системе и внутренних структурах головного мозга, что влечет за собой повышенную возбудимость нервных центров коры головного мозга и ослабление процессов внутреннего торможения.

3. Значительные изменения наблюдаются в органах дыхания и сердечнососудистой системе, что может привести к различным функциональным расстройствам (утомляемость, обмороки).

4. Активно развивается костно-мышечная система: завершается формирование костной ткани, увеличение мышечной массы, поэтому в подростковом возрасте очень необходимо правильное рационально питание.

МИФ 2. Старшие подростки – уже большие и могут выдерживать физические нагрузки наравне со взрослыми.

Это опасный миф. У всех на слуху случаи гибели подростков от внезапной остановки сердца на уроках физкультуры и при занятиях спортом. Это связано с особенностями развития сердечно-сосудистой системы. Сердце подростка растёт с такой же интенсивностью, как на первом году жизни, увеличивается объём крови, а сосуды не успевают за интенсивным ростом тела. В результате сердце работает с перегрузкой: ему нужно перекачать больше крови в относительно узкие сосуды. Кроме того, мышца сердца недостаточно хорошо иннервируется, так как нервные окончания тоже не успевают за ростом сердца. В связи с этими особенностями у подростков встречаются нарушения сердечного ритма, относительная сердечная недостаточность при перегрузках и синдром вегетососудистой дистонии – склонность к повышенному или пониженному давлению в зависимости от конституции и наследственной предрасположенности подростка. Все эти нарушения с возрастом проходят. Но в подростковом возрасте физические нагрузки должны быть оптимальны.

МИФ 3. Подросток не любит и не хочет учиться, ему ничего не интересно.

Действительно, учебная мотивация подростков часто падает после перехода ребенка из начальной в среднюю школу. Если в младшем школьном возрасте ведущая деятельность - учебная, то в подростковом - интимно-личностное общение со сверстниками. Но это не значит, что подростка ничего не интересует. Подросток не хочет учиться потому, что учебный процесс перестает быть для него увлекательным и познавательным. И прежде чем пытаться заставлять подростка учиться, надо разобраться в его психологических особенностях. Практика показывает, что заставить ребенка хотеть учится невозможно. Но ему можно и нужно помочь. А для этого надо постараться его понять. Обозначим простые, но действенные правила:

1. Не ругать за оценки. Многие родители считают, что их ребенок обязательно должен быть "круглым" отличником. А если успехи были в начальной школе, а в подростковый период оценки стали хуже, начинают ругать и наказывать. Необходимо выяснить причины плохой успеваемости и помочь справиться с ситуацией. Нужно понимать, что специально добиваться плохого результата он точно не хотел, ведь никому не нравится, когда его ругают.

2. Не наказывать при друзьях и учителях. Родители должны запомнить, что ребенка нельзя наказывать на глазах у чужих людей: при друзьях, преподавателях, знакомых. Подросток находится в том возрасте, когда стыд перед посторонними станет страшным унижением достоинства. Одноклассники и учителя перестанут уважать его, а ребенок не сможет больше доверять родителям и чувствовать их защиту. Разбираться в ситуации и принимать воспитательные меры нужно только дома.

3. Не сравнивать с другими. Специфика подросткового периода такова, что каждое слово занижает подростку самооценку. Если его сравнивать с более успешными сверстниками, у него возникнет комплекс неполноценности. Детство пройдет, а идея, что "я хуже всех", останется.

4. Не заставлять учиться. Самое неблагодарное занятие – принуждать подростка к учебе, в какой ситуации он бы ни находился. Это ошибка многих родителей, которые мотивируют принуждение тем, что он никуда не денется.

5. Чаще хвалить. Это очень важный стимул для дальнейших успехов. Убеждать, что все получится, если не с первого раза, то обязательно со второго. В мальчике подчеркивать его мужские качества, девочку хвалить за женственность и скромность. Подростки более восприимчивы к вознаграждению и на подростка легче повлиять через положительные эмоции, чем угрожать наказанием. Использование положительной обратной связи в виде похвалы, признания даже маленьких успехов, поощрения гораздо более эффективно.

6. Не оставлять без контроля. Не стоит повсеместно контролировать ребенка но и без присмотра оставлять его нельзя. Подросток, который предоставлен сам себе, недополучает общение со старшими людьми (он, по сути, еще ребенок) и ищет его на стороне. При этом стоит отметить, что у подростков еще не развиты навыки саморегуляции. Желательно ему помогать структурировать время, используя для этого какие-то «напоминалки».

7. Не следует лишать подростков родительской любви из-за проблем с учебой. Иногда родители сосредоточены только на том, как заставить своего ребенка-подростка учиться, и отношения по поводу учебы распространяются в целом на общение родителей с ним. Вот и получается, что из-за того, что ребенок не хочет учиться, он ощущает отсутствие родительской любви.

МИФ 3. Новое поколение всегда хуже предыдущего, подростки всегда раздражают взрослых своим непонятным поведением.

Это неправда. Подростки, действительно, не всегда адекватны, но это проблема возраста, гормонов и плохого воспитания взрослых.

Психологический аспект подросткового возраста выходит на первый план. Развитие психики характеризуется повышенной эмоциональностью и возбудимостью. Ощущая свои физические изменения, подросток пытается вести себя как взрослый. Проявляя чрезмерную активность и необоснованную самоуверенность, он не признает поддержку взрослых. Негативизм и чувство взрослости являются психологическими новообразованиями личности подростка.

Виды взрослости выделены и изучены Т.В. Драгуновой:

1) подражание внешним признакам взрослости: курение, игра в карты, употребление алкоголя, особый лексикон, стремление к взрослой моде в одежде и прическе, косметика, украшения, приемы кокетства, способы отдыха, развлечений, ухаживания. Это самые легкие способы достижения взрослости, но и самые опасные.

2) Равнение подростков-мальчиков на качества «настоящего мужчины». Это сила, смелость, мужество, выносливость, воля, верность в дружбе и т.п. Средством самовоспитания часто становятся занятия спортом. Интересно отметить, что многие девушки в настоящее время также хотят обладать качествами, которые веками считались мужскими.

3) Социальная зрелость. Складывается в ситуации сотрудничества взрослого и подростка как его помощника, часто возникает в тех семьях, где подросток в силу обстоятельств вынужден фактически занять место взрослого, и тогда подростки стремятся овладеть полезными практическими умениями и оказывать реальную помощь и поддержку.

4) Интеллектуальная взрослость. Связана с развитием устойчивых познавательных интересов, с появлением самообразования как учения, выходящего за рамки школьной программы.

Основные причины конфликтов, связанных с чувством взрослости между подростком и взрослым представлены в таблице 3

Таблица 3

Конфликты между подростком и взрослым

ПОЗИЦИИ	
Подростка	**Взрослого**
Я уже не ребенок	Он еще маленький
Я имею те же права, что и взрослый	Его права и обязанности должны определять взрослые
Я могу поступать самостоятельно	Он нуждается в постоянном контроле
Я сам могу решать, что мне надеть, как причесываться и т.п.	Он должен одеваться так, как нравится мне
Родители должны обращаться со мной иначе, чем раньше	Наши отношения не нуждаются в изменениях
Я сам добьюсь изменения наших отношений и соблюдения своих прав	Для его безопасности необходимо заботиться о том, чтобы наши отношения остались неизменными

Если не учитывать эти факторы, то конфликт между подростком и взрослым углубляется и может приобрести затяжной характер.

МИФ 4. Подростки пытаются добиться своего любыми способами.

На самом деле они практикуются в нахождении путей разрешения проблем и умении договориться. Обычно рекомендуемая тактика - оставаться строгим, но справедливым.

Зачастую учителям и родителям нелегко найти правильный подход в общении с подростками, но учитывая возрастные особенности этого возраста, пути решения всегда найти можно.

Одна из причин, по которой происходят подобные изменения - потребность у подростков в риске. Несмотря на то, что поиск риска характерен практически всем подросткам, риск риску рознь. Дети рискуют неодинаково. И все же неоправданный риск доминирует в жизни подростков. Так, например, стремясь обрести популярность, юноши и девушки часто решаются на риск из-за впечатляющей фотографии, могут спрыгнуть с моста, поставить большую сумму на любимую команду и т. д. Рискуют подростки прежде всего именно потому, что они таким образом экспериментируют, исследуют и пытаются самоутвердиться.

Поэтому неудивительно, что, по данным М.Цуккермана (Zuckerman, 2000), жажда острых ощущений быстро нарастает между 9 и 14 годами, достигает своего пика в юности – в 20 с небольшим лет – после чего постепенно снижается. Это связано с гормональными изменениями переходного возраста: гормональные сдвиги стимулируют к сближению с рисковыми сверстниками, а какое именно занятие они выберут – зависит от конкретных социальных условий.

Склонность к риску в молодежной среде может проявляться в конструктивной и деструктивной формах. Конструктивное рискованное поведение, как правило, способствует адаптации к условиям динамичной современной жизни, способствует самораскрытию и самореализации подростка. Такая модель поведения не наносит вреда здоровью и не снижает качество жизни человека. Рискованное поведение неконструктивного типа изначально может быть опасным для здоровья и жизни, препятствовать осуществлению жизненных планов, открытию своего настоящего «Я».

В действительности, в желании и стремлении рисковать нет ничего негативного. Это одна из сторон становления личности, определенный этап, когда вчерашний ребенок, отделяясь от семьи, включается в окружающий его мир. Подросток стремится экспериментировать, нацелен на разнообразие, самостоятельность, независимость. Но в подростковых экспериментах есть и опасные стороны, и рисковать подростки могут по-разному. Как раз данный аспект необходимо учитывать в ходе определения стратегии организации превентивных и профилактических мер, потому что подростку необходимо прежде всего освоить навыки риска в безопасной зоне, научиться брать

ответственность на себя и быть готовым к решению жизненных и психологических проблем.

МИФ 5. Чем жестче контролируешь подростков, тем лучше для них.

Стоит отметить, что многочисленные психологические исследования говорят о том, что люди (любого возраста) имеют мотивацию к позитивным действиям, когда чувствуют, что их понимают, ценят и принимают.

Особенности характера общения с родителями, учителями, одноклассниками оказывают значительное влияние на самооценку в подростковом возрасте. Характер самооценки определяет формирование личностных качеств. Адекватный уровень самооценки формирует уверенность в себе, самокритику, настойчивость, или даже чрезмерную самоуверенность и упрямство. Подростки с низкой самооценкой подвержены склонности к депрессии и пессимизму.

Отрочество - время пересмотра родительских позиций по отношению к подростку. И начать родители должны с себя.

Во-первых, родительские слова не должны расходиться с делом. Ребёнок в этом возрасте очень чутко реагирует на любую ложь, и потерять его доверие совсем легко. А если не будет доверия, то придётся забыть и о взаимопонимании.

Во-вторых, нужно пересмотреть сам процесс контроля над подростком. Если родители смогут понять и признаться себе, что их ребёнок уже вырос и действительно имеет право на самостоятельность, то, соответственно, они определят границу возможного контроля поступков, деятельности и жизни подростка в целом.

Может ли подросток сам принимать решения? Да, может. А задача родитель, при необходимости, исподволь или через задушевную беседу направить мысли ребёнка в правильное русло.

Может ли подросток выбирать себе друзей? Конечно! Взрослым ведь никто не навязывает дружбу со стороны, потому что они – взрослые. Не нужно выбирать друзей ребенку, он и сам в состоянии это сделать. А если кто-то из друзей ребенка родителям не нравится, нужно попробовать обсудить с ребенком те поступки его друга, которые вызывают их опасение. Но следует быть тактичным, обсуждать именно поступки, а не личность. Если беседа будет доверительной и откровенной, подросток сам сможет сделать правильные выводы.

Может ли подросток влюбиться в таком «нежном» возрасте? Безусловно! Но чтобы помочь ему избежать ошибок в этом первом и трепетном чувстве, родителям можно рассказать ему об их первой любви, и их переживаниях и разочарованиях. Но необходимо выбрать для этого разговора нужное время и нужное место. И не забудьте «оформить» тёплую романтическую атмосферу. Не следует бояться откровенно спрашивать и столь же откровенно отвечать подростку на вопросы о его личных проблемах. Такая

беседа сразу установит между родителями и подростком мостик взаимодоверия и взаимопонимания.

Поэтому, подытоживая, следует сказать, что в подростковом возрасте необходимо контролировать все сферы жизнедеятельности своего ребёнка. Изменены должны быть только формы этого контроля: от прямых и категоричных запретов нужно перейти к советам и убеждению, от приказов – к просьбам, от наказаний – к соглашениям. И, конечно, родителям придётся с каждым годом взросления позволять ребёнку немного больше самостоятельности в повседневной жизни – это обязательное условие его становления как личности и перехода к взрослому образу жизни.

МИФ 6. Подростки предпочитают своих друзей своим родителям.

Действительно, в подростковом возрасте обостряется потребность в дружбе со сверстниками, ориентация на «идеалы» коллектива. И это вполне закономерно, поскольку в общении со сверстниками происходит моделирование социальных взаимоотношений, приобретаются навыки оценки последствий своего или чьего-то поведения или моральных ценностей. Но для подростков родители по-прежнему важны.

Это только на первый взгляд кажется, что подростки совсем уже большие и не нуждаются в родительском внимании и ласке. Исследования Ш.Файнштейна показали, что 84% подростков очень высокого мнения о своих матерях, а 89 % - о своих отцах. Более чем три четверти подростков предпочитают проводить время со своими родителями, 79% подросткам очень нравится гулять с матерью, а 76 % подростков отметили, что любят часто заниматься совместной деятельностью с отцом.

Многим родителям сложно принять, что повзрослевший ребенок допускает их не во все сферы своей жизни. Часто они начинают требовать большей откровенности от ребенка. Но подростку крайне важно чувствовать свою самостоятельность, опираться на собственное мнение. Чем больше он ощущает давление на себя, обиду со стороны родных, тем сильнее начинает закрываться и защищать свое личное пространство: уходит от откровенности, начинает обманывать.

Родителям подростков стоит стремиться к разумным компромиссам. Принимать решения совместно с ребенком, идти на уступки, которые позволят ему сохранить свое лицо. Стоит учиться видеть в ребенке прежде всего личность, которую нужно уважать.

Одна из задач подросткового возраста - это подготовка к самостоятельной жизни и создание в некоторой степени автономии, однако, это вовсе не означает, что они больше не нуждаются в родителях, даже если они и говорят об этом. Один из самых действенных способов быть хорошим родителем своему ребенку – это не только быть внимательным слушателем, но и быть хорошим примером для подражания, особенно при стрессовых ситуациях и других жизненных трудностях, это поможет ребенку развить свои собственные

стратегии выживания, основываясь на родительские. "Ваш подросток наблюдает за вами", - отмечает Ш.Файнштейн.

2.3. Причины и формы девиантного поведения подростков

Поведение человека так или иначе обусловлено возрастными особенностями. Подростковый и детский возраст наиболее уязвим для негативного воздействия. В этот период ребенок переживает переход от детства к отрочеству, а от отрочества к юности, сопровождаемый многочисленными внутриличностными конфликтами. Сама специфика этих возрастов грозит девиациями.

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе нет единого мнения относительно девиантного поведения несовершеннолетних. Существует целый ряд терминологических определений, близких по смыслу и содержанию, но звучащих по-разному. Наряду с девиантным поведением используется синоним "отклоняющееся поведение", а нередко его называют делинквентным, асоциальным, антисоциальным, дезадаптивным, аддиктивным, неадекватным, деструктивным, нестандартным, акцентуированным, психопатичным, саморазрушающим, социально неадаптированным, патологией поведения и т.д.; а самих детей называют детьми группы риска, «трудными» подростками, педагогически запущенными, социально «запущенными», трудновоспитуемыми (Ганишина И.С., 2004).

Отечественный психолог и социолог И.С. Кон среди ведущих причин девиаций детей и подростков выделил: проблемы подростка в школе; психические травмы; отрицательное влияние группы на несформировавшуюся личность; снижение самоуважения и низкую самооценку личности.

В целом, спровоцировать девиантное поведение детей и подростков могут следующие факторы и причины:

- неустойчивость психики, слабость процессов;
- завышенная или заниженная самооценка, неуверенность в себе, завышенные требования к себе (в том числе со стороны родителей и педагогов);
- проблемы в коммуникативной сфере, проблемы с социализацией в кругу сверстников;
- тяга к подражанию, зависимость от внешнего мнения;
- первичные девиации (многие формы отклоняющегося поведения возникают на фоне имеющихся);
- патологические поражения мозга в онтогенезе (травмы, заболевания, врожденные аномалии);
- включенность в молодежные субкультуры;
- неблагополучие семьи, зависимости родителей, отягощенная наследственность;
- наложение реакции эмансипации на реакцию группирования со сверстниками;
- низкий уровень культуры родителей и низкий уровень жизни семьи.

Подростки **с акцентуациями характера** составляют группу повышенного риска. Известный детский психоневролог А.Е.Личко подчеркивает, что в этом возрасте характер как таковой еще не сформирован, и потому лучше говорить лишь об отдельных акцентуированных его чертах. Зная тип акцентуаций, можно прогнозировать, как будет развиваться этот подросток, а также какие условия поспособствуют раскрытию или наоборот угасанию этих акцентуаций.

Акцентуации характера - это крайний вариант нормы, когда отдельная черта чрезмерно у силена, отчего и возникает избирательная уязвимость индивида в отношении определенных психогенных воздействий. Поэтому, закрепление некоторых патологических черт характера мешает подростку адаптироваться к окружающей среде и может стать одной из причин его отклоняющегося поведения. Не случайно акцентуации характера рассматриваются в качестве предпосылок отклоняющегося (девиантного) поведения подростков. Во всяком случае, можно с уверенностью сказать, что именно акцентуации делают подростковый возраст «трудным».

Акцентуации встречаются у 50-80 % подростков. У взрослого населения этот процент гораздо ниже. Обусловлена такая разница спецификой возрастов. В пубертатном периоде происходит перестройка всего организма, что не может не отражаться на характере.

Впервые изучением подростковых акцентуаций занялся М. Деляман (XIX век). Таких подростков он называл «легко теряющими равновесие». Позже К.Леонард ввел термин «акцентуированная личность», которым подчеркивал, что речь идет о норме, а не о патологии. Наиболее полной классификацией преходящих подростковых акцентуаций признана дифференциация А.Е. Личко. В связи с этим рекомендуем для внимательного изучения книгу А.Е. Личко «Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков».

Подростковые девиации отличаются высокой личностной включенностью, заниженной критикой к совершенному проступку и возможностью рецидива. При этом зачастую самим подростком проступок оценивается как выражение самостоятельности и проявление некоего «геройства».

Рассмотрим основные распространенные формы девиантного поведения в подростковом возрасте.

Агрессивное поведение. Наиболее часто несовершеннолетними совершаются правонарушения в отношении сверстников или других лиц, которые характеризуются как нарушение прав и безопасности личности, то есть подростки в отношении этих лиц применяют агрессию. Агрессивные подростки, нарушающие законы, не доверяют окружающим, избегают ситуаций, в которых они могут оказаться в эмоциональной зависимости.

В широком психологическом смысле под агрессией понимают тенденцию (стремление), проявляющуюся в реальном поведении или фантазировании, имеющую целью подчинить себе других либо доминировать над ними. Данная тенденция носит универсальный характер и сам термин «агрессия» в целом

имеет нейтральное значение. В норме агрессия носит оборонительный характер и служит выживанию.

Агрессия бывает направлена на внешние объекты (людей или предметы) или на себя (тело или личность). Особую опасность для общества представляет внешняя агрессия, направленная на других людей. А. Бандура, Р. Уолтере называют ее «асоциальной агрессией» и связывают с действиями социально-деструктивного характера, в результате которых может быть нанесен ущерб другой личности или имуществу, причем эти акты не обязательно должны быть наказуемы по закону.

При этом выраженную социально-негативную оценку имеют, прежде всего, те формы агрессивного поведения, которые «нацелены на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения». Такое агрессивно-асоциальное поведение непременно включает насилие - вербальные или физические действия, причиняющие боль. Оно, как правило, протекает на фоне негативных эмоций агрессора (злость, ярость, садистическое удовольствие, безразличие), и, в свою очередь, вызывает негативные переживания жертвы (страх, унижение). Это поведение направляется негативными мотивами - разрушить, устранить, использовать, навредить. На когнитивном уровне оно поддерживается установками, подтверждающими правильность такого поведения (предрассудки, мифы, убеждения).

Одновременно выделяются различные формы агрессивных действий: 1) прямые - косвенные (непосредственно направленные на объект - смещенные на другие объекты); 2) вербальные - физические (словесное нападение - физическое нападение); 3) конкретные - символические (например, драка - условные жесты).

Наиболее привычными внешними проявлениями агрессии являются: конфликтность, злословие, давление, принуждение, негативное оценивание, угрозы, применение физической силы. Скрытые формы агрессии выражаются в деструктивных фантазиях, уходе от контактов, бездействии с целью навредить кому-то, причинении вреда себе и самоубийстве (Е.В. Змановская).

Специфической особенностью агрессивного поведения в подростковом возрасте является зависимость подростка от группы сверстников на фоне крушения авторитета взрослых. В этом возрасте умение быть агрессивным друзьями часто воспринимается как наличие силы. Подростковые и юношеские акты вандализма и жестокости, как правило, совершаются сообща, в группе. Роль каждого в отдельности при этом стирается, личная моральная ответственность устраняется. Совместно совершаемые антисоциальные действия укрепляют чувство групповой солидарности, доходящее в момент действия до состояния эйфории, которую потом, когда возбуждение проходит, сами подростки ничем не могут объяснить.

Делинквентное поведение. Речь в данном случае идет об асоциальном, противоправном действии, которое направлено на причинение вреда окружающим, на ущемление их прав, разрушение имущества, социального порядка. Происходит данное понятие от латинского слова «delictum», которое

обозначает «проступок». Делинквентное поведение всегда связано с законом. Подросток или группа лиц выступает против всего общества. Подросток совершает поступки, которые граничат с законом. Когда он переходит эти границы, тогда наказывается по всем правилам закона.

Следует отличать делинквентное поведение от девиантного. Не каждое отклоняющееся поведение от общественных норм является криминальным, однако каждое криминальное поведение является отклоняющимся. Делинквентное поведение направлено на причинение вреда социуму, соответственно, наказывается государством. В зависимости от противоправности проступка, подростка наказывают через суд либо административными штрафами.

Если рассматривать примеры делинквентного поведения, то можно разделить их на три группы:

- *Административные нарушения.* Это могут быть любые поступки, нарушающие спокойствие граждан: применение нецензурной лексики, громкая музыка по ночам, нарушение правил дорожного движения, оскорбление окружающих, проституция, употребление алкоголя в общественных местах, распространение порнографии и пр.

- *Дисциплинарный проступок.* Сюда относят прогулы без причин, приход на учебу/работу в опьяненном состоянии, употребление наркотиков, оскорбление школьников, учителей и пр.

- *Преступность.* Сюда относятся поступки, которые наказываются законом: воровство, изнасилование, вандализм, убийство, похищение, мошенничество, угон автомобилей, торговля психотропными веществами или наркотиками, терроризм. Если человек не достиг совершеннолетия, его наказанием будут общественные работы, направление в специализированное учебно-воспитательное учреждение, строгий выговор.

Делинквентное поведение подростков имеет свои закономерности, отличающиеся от аналогичного поведения взрослых людей. Криминология, рассматривая источники отклоняющегося поведения взрослых, отталкивается от теории асоциальных субкультур, согласно которой преступник переступает через общепринятую мораль и ценности, потому что сам принадлежит субкультуре с другой системой ценностей. В отношении подростков такой взгляд оказывается верным далеко не всегда.

Делинквентное поведение подростков чаще объясняется с помощью теории нейтрализации. Суть этой теории - подросток оправдывает своё правонарушение наличием «смягчающих» обстоятельств и внесением в него некоторой рациональности.

Отношению подростков к своему преступлению свойственны:

- неадекватность оценки (уменьшение) степени нанесённого ими ущерба;
- «осуждение окружающих» (кто вы, чтобы судить меня?);
- отрицание статуса жертвы потерпевшего (сам виноват!);
- прикрывание своего проступка взятыми на себя обязательствами (пообещал не оставить друзей, стыдился струсить).

На деле это констатирует высокий уровень инфантилизма, душевную чёрствость, неспособность к сочувствию и сопереживанию подростков, совершающих преступления. Воздействие этой теории на сознание несовершеннолетних усугубляется их правовой неосведомлённостью и наличием у них уверенности в безнаказанности.

Ранняя алкоголизация и наркотизация (аддиктивное поведение). Это подростковый эквивалент бытового пьянства взрослых и начала наркомании. В половине случаев алкоголизация и наркотизация начинаются в подростковом возрасте.

Наркотики известны человечеству с незапамятных времен. Древние источники свидетельствуют о том, что наркотики употреблялись в Месопотамии, Египте, Индии, Китае за полторы тысячи лет до нашей эры. Первыми наркотиками были продукты опиумного мака и индийской конопли. Употребление наркотиков, по общему правилу, было уделом «низших слоев». Наркомания – это заболевание, которое выражается в физической или психологической зависимости от наркотиков, непреодолимом влечение к ним, что постепенно приводит организм к физическому и психологическому истощению. Разновидностью наркомании является токсикомания - заболевание, вызванное потреблением токсических веществ. Если верить статистическим данным, то подростковый алкоголизм начинается уже с 13 лет. И это действительно проблема, как для родителей, так и для общества. В этом возрасте подростки особенно уязвимы и часто попадают под влияние дурной компании своих сверстников. На начальном этапе алкоголизм может протекать без симптома, поэтому часто родители не видят своевременной проблемы и не могут начать лечение.

Мотивы употребления - быть своим в компании, любопытство, желание стать взрослым или изменить свое психическое состояние. В дальнейшем подростки выпивают, принимают наркотики для веселого настроения, для большей раскованности, самоуверенности и т.п. Об аддиктивном поведении можно судить сначала по появлению психической (желанию пережить подъем, забвение) зависимости, а потом и физической зависимости (когда организм не может функционировать без алкоголя или наркотика). Появление групповой психической зависимости (стремления напиваться при каждой встрече) - угрожающий предшественник алкоголизма. Стремление подростка найти повод для выпивки или наркотизации, постоянный поиск спиртсодержащих напитков или наркотиков, уже - ранний признак алкоголизма, а в других случаях зависимости от наркотика.

Развитию алкоголизма у подростков способствует ранее приобщение к спиртному и формирование «алкогольного мышления». Для молодежи алкоголь средство для раскрепощения и преодоления застенчивости, от которой страдают многие подростки.

Алкоголизм в подростковом возрасте непосредственно связан с проблемой «трудных подростков» с пониженной семейной и школьной адаптацией. Более чем в половине случаев дети воспитываются в неполных семьях. Их воспитание характеризуется безнадзорностью.

Основное проявление синдрома зависимости у подростков – это абстинентный синдром. По мере развития алкоголизма происходит перестройка в мотивационной сфере подростка, где все его интересы заменяются алкоголизацией. Развлечения, разрешение конфликтов происходит теперь уже с помощью алкоголя. Выпивая, подросток стремится погасить характерное для него состояние тревожности и одновременно - избавиться от избыточного самоконтроля и застенчивости. Важную роль играют также стремление к экспериментированию и особенно нормы подростковой субкультуры, в которой выпивка традиционно считается одним из признаков мужественности и взрослости. И, само собой, разумеется, действует отрицательный пример родителей.

Подростковый алкоголизм и наркотизм характеризуются особой злокачественностью и развиваются за короткие сроки. Они очень часто связаны с поиском новых, необычных ощущений и переживаний. Можно сказать, что более половины молодых людей впервые приобщаются к наркотическим веществам из любопытства, желания узнать, что «там», за гранью запретного. До 90 % наркоманов начинают употреблять наркотики в компаниях сверстников.

Помимо вреда для здоровья наркотизм почти неизбежно означает вовлечение подростка в криминальную субкультуру, где приобретаются наркотики, а затем он и сам начинает совершать все более серьезные правонарушения.

Девиации сексуального поведения. Подростковый возраст - период формирования сексуального влечения, которому свойственны недостаточная дифференцированность и повышенная возбудимость ("юношеская гиперсексуальность"), а также незавершенность половой идентификации в психологическом смысле (И.С. Кон). Поэтому под влиянием ситуативных факторов легко могут возникнуть девиации сексуального поведения.

Половое развитие зачастую опережает формирование социально принятых моральных и этических норм поведения, делая подростков особенно восприимчивыми и зависимыми от сексуальных проблем, значительно затрудняя адекватное управление влечениями. Наиболее угрожаемыми в этом отношении являются как акселерированные, так и инфантильные подростки. У первых сильное половое влечение возникает задолго до социальной зрелости. У инфантильных в силу реакции гиперкомпенсации иногда рождается стремление "не отстать" и даже "обогнать" сверстников в сексуальном отношении. Кроме того, отстающие в развитии могут стать объектом совращения своими старшими товарищами.

Можно выделить следующие часто встречающихся сексуальные нарушения у детей и подростков: преждевременное психосексуальное развитие; повышение сексуального влечения; патология полоролевого поведения; нарушения половой аутоидентификации; нарушение психосексуальных ориентаций.

Сексуальные девиации у подростков зависят от ситуации и являются преходящими. По мере взросления и при переходе к нормальной половой

жизни девиации исчезают полностью. При неблагоприятных случаях они становятся дурной привычкой и сохраняются наряду с нормальным сексуальным поведением.

Буллинг. Как показывает практика психологов, детская и подростковая жестокость – это огромная проблема современности. Практически в каждом учебном заведении процветают разные формы насилия в детской среде, как морального, так и физического. Под современным и малоизвестным словом «буллинг» подразумевается феномен травли одного участника коллектива другими, чаще в школе, детских и подростковых группах. Для обозначения той же проблемы в среде взрослых применяется термин «моббинг». Ситуация непринятия ребенка коллективом – одна из острейших психолого-педагогических проблем. Существует немало художественных фильмов, раскрывающих без прикрас и цензуры опасности подобной травли («Чучело», «Класс коррекции», «Класс»).

Само слово происходит от английского bully, что значит «хулиган, драчун, грубиян, задира, насильник». Термин «буллинг» ввел норвежский психолог Дан Ольвеус в 1993 году. Автор определял буллинг как «преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы». С тех пор началось активное изучение проблемы, методов ее профилактики и преодоления.

Буллинг – школьное насилие, издевательства и унижения в отношении ученика со стороны других учащихся или учителей. Это систематическое проявление агрессии и причинение вреда. Буллинг чаще встречается в подростковой среде. Буллинг бывает прямым и косвенным. Первый тип предполагает открытое воздействие, избиение, оскорбления в лицо. Второй тип предполагает скрытые издевательства, например, распространение слухов или объявление бойкота человеку.

Жертвами травли в школе, чаще всего, становятся двоечники, круглые отличники, любимчики учителей, физически слабые дети, дети, гиперопекаемые родителями, жертвы домашнего насилия, ябеды, дети, страдающие заболеваниями, выделяющими их из коллектива, дети, не имеющие электронных новинок современного прогресса или же имеющие самые дорогие из них, недоступные другим детям, вундеркинды, представители сексуальных меньшинств.

Объединяет всех жертв одна черта: чаще всего объектами издевательств становятся дети и подростки, обладающие повышенной чувствительностью, показывающие свою «слабость» (страх, обиду или злость). Их реакция соответствует ожиданиям агрессоров, рождая искомое ощущение превосходства. Мальчики чаще являются жертвами и инициаторами школьной травли. Методы травли отличаются в зависимости от гендера жертвы: мальчиков чаще бьют, про девочек одноклассницы, как правило, распускают порочащие слухи.

Буллинг приводит к тому, что жертва теряет уверенность в себе. Также это явление может приводить к разной тяжести психическим отклонениям, а также психосоматическим заболеваниям, и может явиться причиной

самоубийства. В этом случае важно объяснить человеку, что его травят, и показать, как действовать в сложившейся ситуации.

Как отмечает Н.П. Романова (2007), «отечественный» буллинг отличается от западного. Если в зарубежных компаниях самый частый вариант - когда коллектив находит козла отпущения и начинает дружно «клевать» коллегу (т. е. имеет место моббинг), то в России гораздо чаще встречается вертикальный буллинг, основной причиной которого является желание руководителя уволить сотрудника, когда юридических оснований для этого нет.

Современный буллинг осложнен активностью подростков в социальных сетях. Дети не просто издеваются, а записывают это на видео и распространяют в сети интернет. Буллинг, осуществляемый в информационном пространстве через информационно-коммуникационные каналы и средства, называется кибербуллингом (моббингом). Он может осуществляться в Интернете посредством электронной почты, программ для мгновенного обмена сообщениями в социальных сетях, а также через размещение на видеопорталах непристойных видеоматериалов. Насмешки и издевательства в виде писем, видео и фотографий нередко могут стать достоянием не только узкого круга людей, но и огромной «аудитории», использующей различные ссылки на всевозможные сайты.

Буллинг может осуществляться посредством мобильного телефона (например, с помощью SMS-сообщений или постоянных звонков). Свыше половины опрошенных канадских подростков сказали, что им известны такие случаи, причем почти половина «кибербуллеров» развлекались таким образом неоднократно, большинство жертв и очевидцев взрослым не жалуются. Среди кибербуллеров преобладают мальчики. Девочки, ставшие жертвами кибербуллинга, чаще мальчиков сообщают об этом взрослым.

Если случай буллинга выявлен, крайне важна совместная работа педагогического коллектива, администрации заведения и родителей по ее устранению, а также профилактика возникновения аналогичной ситуации. Методы прекращения буллинга в школе включают:

Разговор с детьми младшего школьного возраста, порицание. До 12 лет проблему буллинга в школе решить проще, чем со старшими детьми. В этом возрасте у школьников еще не сформированы моральные принципы, и они опираются на мнение учителя. Достаточно будет провести беседы со всеми участниками травли, показать неприглядность поведения агрессоров и выказать собственное негативное отношение к происходящему.

Влияние на агрессора извне. После 12 лет моральные убеждения уже сформировались, и их будет не так просто изменить. Личность и авторитет взрослого отходят на второй план, а на первый выходит референтная группа ровесников. Поэтому действовать придется тонко, исподволь формируя общественное мнение. Нужно учитывать, что при работе с буллерами разрешается критиковать, а также корректировать поведение, но, ни в коем случае, не переходить на личности. Нужно учитывать, что такие дети и подростки обычно теряют интерес совершать насилие, если находят в своем учреждении какое-то достаточно осмысленное, а также ценное занятие для себя,

в котором они способны проявить свой потенциал, а также пережить чувство успеха.

Привлечение авторитетного союзника. Сначала надо попробовать переубедить, объяснить недопустимость буллинга. Разговаривать с классом должен авторитетный для детей педагог или взрослый, потому что здесь все зависит от силы убеждения и внутренней веры в то, что говорится. Дети должны уважать этого человека, прислушиваться к нему.

Расстройства пищевого поведения. К сожалению, количество детей и подростков, озабоченных своей внешностью, постоянно растет, что приводит к все более частым случаям одержимости, которые могут перерасти в расстройства пищевого поведения, мешающие нормальной жизни ребенка, и очень серьезно влияющие на его здоровье.

Считается, что расстройства пищевого поведения являются результатом одного или нескольких биологических, поведенческих и социальных факторов, включая генетику, неприятные переживания / травмы, давление со стороны сверстников, травля, наличие членов семьи с похожими пищевыми нарушениями.

Как правило, расстройства пищевого поведения у подростков связаны с заниженной самооценкой, негативными мыслями и чувствами по поводу своего веса, и как следствие, выработки системы питания и привычек, нарушающих нормальное функционирование организма.

И хотя расстройство пищевого поведения более распространено среди девочек, оно также может влиять и на мальчиков. К сожалению, тенденция распространения этого расстройства имеет положительную динамику и, по мнению специалистов, в скором времени может принять угрожающий характер. К еще большему сожалению, многим подросткам удается успешно скрывать от родителей расстройство пищевого поведения в течение нескольких месяцев или даже лет. Расстройства пищевого поведения протекают довольно сложно, большинство из них начинается со случайной или целенаправленной потери веса, которая может привести к нездоровым мерам по поддержанию этой потери.

Расстройство пищевого поведения обычно определяется *как навязчивое желание похудеть или интенсивный страх перед набором веса.* Расстройствами такого характера, наиболее распространенными среди подростков, являются *анорексия, булимия, переедание***.**

Подростки **с анорексией** могут идти на крайние меры, чтобы избежать употребления пищи и контролировать количество и состав продуктов, которые они едят. Они могут стать предельно худыми и все же говорить о «лишнем весе». Они продолжают соблюдать диету даже при чрезвычайно низком весе, потому что имеют искаженное представление образа своего тела.

Подростки с нервной **булимией** обычно «переедают и очищаются». Они могут неконтролируемо поглощать еду, что обычно сопровождается компенсаторным поведением: вызывают у себя рвоту, используют слабительные, клизмы, пытаются голодать или подвергают себя большим

физическим нагрузкам. Подростки с булимией часто остаются незамеченными из-за способности поддерживать нормальный вес тела.

Переедание характеризуется неконтролируемым употреблением пищи, сопровождаемым чувством стыда и вины. В отличие от больных булимией подростки, страдающие перееданием, обычно не компенсируют переедание голодовкой или чем-то другим. Подростки с перееданием обычно имеют избыточный вес. Они чувствуют, что не могут справиться со своим поведением и едят втайне.

Чтобы определить развитие анорексии или булимии необходимо в первую очередь, необходимо обратить внимание на следующие симптомы:

- изменения в привычках питания (отказ от десертов и жирной пищи, ребенок начинает подсчет калорий);
- отказ есть в установленное время вместе со всей семьей («я уже поел, я не голоден, я поем позже»);
- колебания веса (при булимии);
- длительное время нахождения в туалете и ванной комнате, когда там постоянно течет вода (при булимии);
- самоизоляция от общества, уход в себя;
- нарушения сна;
- чрезмерное увлечение физическими упражнениями.

При этом одним из важнейших способов профилактики такого рода нарушений оказывается формирование полезных привычек и навыков поведения, связанных с питанием.

Данная проблема требует к себе пристального внимания не только психологов и психотерапевтов, но и эффективной организации профилактики нарушений пищевого поведения среди школьников и студентов, разработки превентивных стратегий, что способно предупредить развитие болезней, сохранить здоровье и улучшить качество жизни.

Компьютерная зависимость. С момента появления компьютеров и интернета развилась новая психологическая проблема, с которой борются люди, чаще всего родители подростков. Компьютерная зависимость - патологическое пристрастие к компьютеру с максимальным времяпровождением за ним. Впервые об этой зависимости некоторые специалисты заговорили в 80-х годах прошлого столетия, но многие так и не признали этот диагноз. Но факт остается фактом и навязчивое, патологическое пристрастие людей к проведению большей части времени за компьютером является более очевидным и в связи с этим с каждым годом проблематичным в современном обществе. Особенно тревожащим остается тот факт, что компьютерному пристрастию чаще становятся подвержены подростки.

Компьютерная зависимость у подростков обнаруживает себя в нескольких видах: игромания и интернет-зависимость.

Наличие компьютера и доступа в интернет еще совсем не означает формирование зависимости в скором времени. Так почему одни дети привязываются к «игрушке», а другие способны контролировать время нахождения в сети?

В действительности, только одна большая причина заставляет подростка проводить большее количество времени за компьютером. Это происходит тогда, когда виртуальный мир становится интереснее окружающей действительности или выступает способом избегания пугающих или неудовлетворительных обстоятельств.

В чем это может выражаться?

1. Нехватка общения с окружающими ровесниками. Игнорирование со стороны одноклассников, непринятие, отсутствие друзей и возможности их завести.
2. Дефицит общения со значимыми взрослыми. Вечно занятые родители и другие родственники, нежелание идти на контакт и выслушать ребенка.
3. Стремление быть, как все. Если учебный коллектив или группа дворовых друзей посвящают много времени играм и «зависанию» в сети, ребенок копирует поведение.
4. Конфликты со сверстниками. Неудовлетворительные отношения или открытые издевки побуждают ребенка уйти в виртуальный мир.
5. Напряженная психологическая атмосфера дома. Это также способствует погружению в сеть и игры, поскольку подросток не чувствует в себе сил изменить обстоятельства и повлиять на старших и выбирает более легкий способ преодоления напряжения.
6. Плохие отношения с педагогами учебного заведения. Это также способно оказать влияние, как и квалификация учителей. Неумение вовлечь в учебный процесс, интересно преподать новую информацию заставляет подростка скучать и все чаще заходить в интернет в поисках интересного.
7. Отсутствие ощущения успешности в реальной жизни. По тем или иным причинам ребенок чувствует себя несостоявшимся и компенсирует это достижениями в виртуальном мире.

Резко ограждать ребенка от компьютера нельзя. Нужно постепенно сокращать время провождения перед компьютером. Наказывать его ограждением от компьютера тоже нельзя. Лучше проводить время с ребенком и предлагать ему другие виды деятельности. Также самим родителям нужно быть независимыми от компьютера. Если ребенка отучать от того, чем страдают сами родители, тогда это будет бесполезным мероприятием.

Суицидальное поведение. К особой группе можно отнести подростков с риском суицида. Саморазрушительное поведение рассматривается как акт отчаяния, неспособность дальше руководить своей жизнью. Подростковый суицид в основных чертах повторяет взрослый, но вместе с тем имеет свою специфику, обусловленную возрастными особенностями. Подростковый суицид часто подражателен, имеет черты героического или романтического поведения с элементами игры и демонстрации.

Психологический смысл подросткового суицида - крик о помощи, стремление привлечь внимание к своему страданию. Настоящего желания умереть у подростков, как правило, нет; представление о смерти крайне

расплывчато и инфантильно. Смерть представляется в виде желательного сна, отдыха от невзгод, в ней видится способ наказать обидчиков.

Суициду предшествуют кратковременные конфликты в разных сферах отношений: бытовых, учебных, личных. Конфликт представляется подростку как крайне значимый, вызывал внутренний кризис и драматизацию состояния. В связи с этим суицидальное поведение регулируется скорее аффектом, порывом, чем продумыванием и обоснованием.

У подростков часты не столько завершенные суициды, сколько замыслы и попытки. Присутствует демонстративно-шантажное поведение, которое предполагает не столько смерть, сколько воздействие на значимых лиц. При таком поведении подросток в действительности не хочет умирать и избирает суицид как способ влияния на жизненные условия и людей, от которых зависит исправление этих условий.

Суицидальное поведение - это само разрушительное поведение, Суицидальное поведение у подростков часто объясняется отсутствием жизненного опыта и неумением определить жизненные ориентиры. Помимо этих причин существуют особые причины. Распространены следующие причины:

- потеря любимого человека из ближайшего окружения или высокомерно отвергнутое чувство любви;
- уязвленное чувство собственного достоинства;
- крайнее переутомление;
- разрушение защитных механизмов личности в результате алкогольного опьянения, употребления психотропных средств;
- токсикомания и наркомания;
- отождествлением себя с авторитетным человеком, совершившим самоубийство;
- состояние фрустрации или аффекта в форме острой агрессии, страха, когда человек утрачивает контроль над своим поведением (Е.Б.Усова).

Сложные жизненные обстоятельства, неправильное семейное воспитание, низкий образовательный и культурный уровень окружающих влияют на многих, однако далеко не все поставленные в эти условия дети и подростки становятся девиантными личностями. Девиантное поведение подростков формируется в совокупности внешних и внутренних факторов, немаловажным среди которых является предрасположенность личности к внутреннему принятию своего отклоняющегося поведения, что, в первую очередь, зависит от психологических особенностей несовершеннолетнего.

2.4. Вопросы для обсуждения

1. Какова, с вашей точки зрения, роль подросткового периода на жизненном пути человека? Обоснуйте свой ответ.

2. В чём состоят особенности взаимоотношений в системах «подросток – взрослый» и «подросток – сверстник»? Почему так важны для подростка отношения с родителями и сверстниками?

2. Может ли подростковый кризис протекать сглаженно? Каковы последствия (в социальной, межличностной, личностной, учебной и др. сферах) осложнённого проживания подростком и взрослыми подросткового кризиса?

3. Почему происходит «уход подростка из школы»? Каким должен быть «идеальный учитель» для подростка?

4. Как связаны новообразования подросткового периода с новообразованиями предыдущего периода и между собой? Что необходимо делать взрослым для того, чтобы новообразования подросткового периода формировались на высоком уровне?

5. Раскройте причины девиантного поведения подростков.

6. Охарактеризуйте основные формы девиантного поведения подростков.

7. Какими возрастными особенностями может объясняться отмечаемая многими исследователям и повышенная застенчивость подростков?

8. Какие особенности развития в подростково-юношеский период могут способствовать возникновению и закреплению интернет-аддикции? Обоснуйте свой ответ.

9. Почему и как психологические зависимости мешают самоопределению?

10. В чем опасность химической зависимости, зависимости от психоактивных веществ?

11. В чем отличие достижений в игре от реальных достижений?

12. Каковы основные признаки, отличающие увлечение компьютером от компьютерной зависимости?

2.5. Практические задания для самоконтроля и рефлексии

1. Проанализируйте следующее высказывание Л.Н. Толстого из романа «Анна Каренина»: *«...то счастливое время, когда детство только закапчивается, и в его большом, пестром и веселом кругу начинает различаться жизненная тропа».* К какому хронологическому периоду, по вашему мнению, может быть отнесено это высказывание? Обоснуйте свой ответ.

2. Какими психологическими особенностями развития в подростковом возрасте объясняется следующий факт: *молодежь часто думает, что родители и друзья (которые когда-то тоже были юными) не способны понять, что значит идти на первое свидание или ненавидеть школу? Влюбившись впервые, юноша может сказать: «Мама, но ты же не знаешь, что такое настоящее любовь» (по Д. Элкинду).*

3. Существует точка зрения, что наиболее интенсивно социализация происходит именно в подростково-юношеский период. Согласны ли вы с этой позицией? Обоснуйте свой ответ.

4. Психолог Д. Элкинд отмечает, что отрицательное влияние на развитие в подростково-юношеский период оказывает постепенное исчезновение в современном обществе характерных для юности социальных маркеров (материальных знаков отличия, которые указывают на социальный статус

человека, на его роль, возраст, пол и т.п.). В качестве примера он приводит одежду, которая у подростков, юношей и девушек и взрослых мужчин и женщин становится все более похожей. Согласны ли вы с его точкой зрения? Какое влияние оказывают «социальные маркеры» на развитие в подростковый период? Обоснуйте свой ответ.

5. Отечественным психологом А. Б. Леоновой получен следующий факт: если у взрослого человека период «привыкания» к выполнению однообразных, но профессионально необходимых действий составляет примерно 40 - 50 минут (через этот интервал времени происходит выраженное падение работоспособности), то у подростков этот период составляет 8 - 10 минут. Какими особенностями развития в подростковом возрасте объясняется этот факт?

6. Существует точка зрения, что современные подростки значительно меньше, чем их сверстники 1980-1990 гг., испытывают потребность в общении со сверстниками и особенно потребность в принадлежности к группе. Последнее, как считают специалисты, разделяющие эту точку зрения, характерно, прежде всего, для неблагополучных подростков и юношей, для которых такая группа является своеобразным заменителем семьи. Согласны ли вы с этой точкой зрения? Обоснуйте свой ответ.

7. Сопоставьте две приведенные ниже гипотезы. Какая из них представляется вам более обоснованной? Почему?

Г.С. Салливен считал, что *эмоциональная близость между девушками и юношами в пубертатный период способствует формированию идентичности, так как дает возможность подростку увидеть себя глазами «близкого партнера».*

Э. Эриксон считал, что *истинная эмоциональная близость в отсутствие идентичности невозможна, поэтому в этот период можно говорить лишь об экспериментировании. Возможность подлинной близости он относил к следующей фазе.*

8. Научные данные свидетельствуют, что подростки с аддиктивным поведением (алкоголики, наркоманы) отличаются суженной временной перспективой. Чем вы можете объяснить этот факт? Каким образом он отражается на формировании идентичности у этих подростков? Как вы думаете, какой статус идентичности наиболее часто встречается у таких подростков?

9. Существует точка зрения, что трудные жизненные ситуации оказывают отрицательное влияние на Я-концепцию подростка. Согласны ли вы с этим? Обоснуйте свой ответ.

10. Проявляются ли и, если да, то каким образом возрастные особенности развития идентичности в подростковом и раннем юношеском возрастах в создании виртуальных личностей в Интернете? Какова мотивация создания виртуальных личностей? В чем их специфика?

11. Объясните, почему психологические зависимости рассматриваются как форма бегства от действительности.

12. Прочтите рассказ юноши о своем друге и решите, нуждается ли он в помощи и как можно ему помочь:

«Недалеко от нашей школы есть клуб игровых автоматов. Мы иногда заходим туда - провести время, поиграть, пообщаться. Но с некоторых пор я заметил, что Митя играет не так, как мы. Он, как только видит игральный автомат, меняется - ничего не видит, ничего не слышит. Мы уходим, зовем его, а он говорит: "Да... да... сейчас", но оторваться не может. Иногда играет несколько часов подряд. Даже его отец один раз его оттуда вытащил, чуть ли не насильно. Я пытался с ним поговорить, но бесполезно! На все он отвечает: "Ерунда. Просто мне надо подзаработать".

13. Проанализируйте ситуацию: *В школьную психологическую службу обратилась мама ученика 8 класса. Она рассказала, что у сына возникают определенные состояния, когда он не владеет собой и может проявить немотивированную агрессию; описывая свое обычное состояние в такие моменты, он характеризует его так: "быстро завожусь, могу что-то разбить, кого-то ударить…"*

Сформулируйте возникшие у вас гипотезы о возможных причинах такого поведения.

Составьте план работы по данному запросу.

Какие методы психологической диагностики вы бы рекомендовали использовать в данном случае.

14. Составьте таблицу «*Девиации акцентуированных подростков*» (на основе материалов работы Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – СПб.,: Речь, 2009.)

Тип акцентуации	Основные девиантные действия

15. Вставьте пропущенное (ые) слово (а):

1. Хронологические границы подросткового периода от ….. до …… лет.
2. Ведущий вид деятельности в подростковом возрасте - …….
3. Для подростка характерны следующие специфические формы поведения:……..
4. Реакция эмансипации – это ……
5. Типичная черта подростковых групп – чрезвычайно высокая …….
6. Центральное новообразование подростничества - чувство ……
7. К концу подросткового возраста отмечается ……. отношение к учебе.

2.6. Рекомендуемая литература

Башкатов И.П. Психология асоциально-криминальных групп подростков и молодежи. - М.:МПСИ, 2002. - 415 с.

Белинская Е.П. Человек в информационном мире // Социальная психология в современном мире / под ред. Г.М.Андреевой, А.И.Донцова. – М.: Аспект Пресс, 2002. – С.203-220.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - СПб.: Питер, 2008. - 400с.

Вихристюк О.В. Что нужно знать родителям о подростковых суицидах? / под ред. Вихристюк О.В., – М.: МГППУ, 2013 – 67 с.

Дольто Ф. На стороне подростка. - Екатеринбург, Рама Паблишинг, 2010.- 720 с.

Дубовская Е.М. Социализация в изменяющемся мире // Социальная психология в современном мире / под ред. Г.М.Андреевой, А.И.Донцова. – М.: Аспект Пресс, 2002. – С.148-162.

Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – СПб.,: Речь, 2009. - 256 с.

Мандель Б.Р. Психология зависимостей (аддиктология). Учебное пособие. – М.: Инфра-М, 2015. – 320 с.

Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. – СПБ.: Речь, 2008.

Обухова Л.Ф. Возрастная психология. - М.: Издательство Юрайт, 2017. — 460 с.

Прокофьева А. А. Стигматизация школьников подросткового возраста как фактор девиантного поведения // Молодой ученый. — 2015. — №20. — С. 419-423. - URL https://moluch.ru/archive/100/22593/ (дата обращения: 19.03.2019).

Психология подростка: полное руководство / под общ. ред. А.А. Реана. - СПб.: АСТ, 2008. - 512 с.

Социальная психология развития в отрочестве и ранней юности // Социальная психология развития / под ред. Н.Н. Толстых. - М.: Издательство Юрайт, 2014. - 603 с.

Старшенбаум Г.В. Аддиктология. Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2017. – 320 с.

Толстых Н.Н. , Прихожан А.М. Психология подросткового возраста. - М.: Издательство Юрайт, 2016. - 406 с.

Усова Е.Б. Психология девиантного поведения. - Минск: Изд-во МИУ, 2010. - 180 с.

Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Мир психологии. – 2010. №2. – С.206 – 216.

ГЛАВА 3. ПРЕВЕНТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

План

3.1. Теоретические модели и уровни профилактики
3.2. Первичная психопрофилактика девиантного поведения
3.3. Вторичная психопрофилактика девиантного поведения
3.4. Третичная психопрофилактика девиантного поведения
3.5. Вопросы для обсуждения
3.6. Практические задания для самоконтроля и рефлексии
3.7. Рекомендуемая литература

Основные понятия: *превентивная психология, психопрофилактика, первичная профилактика, вторичная профилактика, третичная профилактика, отклоняющееся поведение, трудновоспитуемость, конформость, импульсивность, акцентуация характера, жизнестойкость, педагогическая запущенность, психическое здоровье, рефлексия, социальная адаптация, психотерапия, реабилитация, реабилитационная среда.*

3.1. Теоретические модели и уровни профилактики

Профилактика - мероприятия, инициируемые до появления проблемы (первичная профилактика), на ранних стадиях проблемы, с тем, чтобы помешать ей развиться в полномасштабное расстройство (вторичная профилактика), либо с целью помешать усугублению проблемы или ее повторению (третичная профилактика).

Профилактическая деятельность, как правило, строится на комплексной основе и обеспечивается совместными усилиями воспитателей, учителей, психологов, медиков, социальных работников, сотрудников правоохранительных органов.

В международной практике выделяют следующие основные модели профилактики.

Медицинская модель ориентирована на медико-социальные последствия и предусматривает в основном информирование о негативных последствиях приема наркотических и иных психоактивных веществ на физическое и психическое здоровье человека.

Образовательная модель направлена на обеспечение детей и молодежи полной информацией о проблеме наркомании и обеспечение свободы выбора при максимальной информированности.

Психосоциальная модель своей главной целью утверждает необходимость развития определенных психологических навыков в противостоянии

групповому давлению, в решении конфликтной ситуации, в умении сделать правильный выбор в ситуации предложения наркотиков.

Эти модели возникли в контексте профилактики употребления психоактивных веществ у детей и подростков. В связи с этим специалисты рекомендуют использовать комплексный, интегративный подход, позволяющий рассматривать эту проблему с разных точек зрения. В качестве примера можно привести *био-психо-социо-духовную модель.* Главным в этой модели является духовный аспект. У подростка с отклоняющимся поведением часто бывает проблема нравственного стержня ("Что такое хорошо и что такое плохо?). Ему непонятны или безразличны такие понятия, как доброта, счастье, любовь, здоровье, забота, сострадание.

Важно формировать у детей и подростков духовные ценности и ориентиры. Первичные нравственные и эстетические ценности: изначальные представления о добре и зле, о правдивости и лживости, доброте и жестокости, жадности и щедрости, красоте и безобразии формируются в дошкольном детстве. В усвоении социальных норм и ценностей в этом возрасте играет роль неосознанное принятие информации или образцов поведения (внушение, психологическое заражение, подражание). В младшем школьном возрасте ведущей становится учебная деятельность, в процессе которой совершается приобщение ребенка к достижениям человеческой культуры, усвоение знаний и умений, накопленных предшествующими поколениями. Усвоение ребенком человеческого опыта происходит и в других видах деятельности: в игре, общении со взрослыми и сверстниками, приобщении к труду. Но лишь в учебной деятельности оно приобретает особый характер и содержание.

В подростковом возрасте должны осуществляться не только пассивные, но и активные формы работы, побуждающие ребят к размышлению, дискуссиям, спорам (обсуждения кинофильмов, книг, статей газет и журналов, цикл диспутов, дебаты). Подросток активно усваивает нравственные нормы и ценности в условиях группового общения. На основе живого обсуждения, переживания добра и зла, благородных и бесчестных поступков, сочувствия, формируются собственные ценностно-нормативные представления и ориентации подростка. Подросток способен уже осознать и выработать оценочное отношение к нормам, предписаниям и социально-психологическим воздействиям, в результате чего формируется у него особый вид отношения к ним – ценностное отношение. Ценностные ориентации представляют собой общечеловеческие принципы в соответствии с которыми строится поведение индивида в различных жизненных ситуациях.

Большинство профилактических программ имеют дело с тремя уровнями воздействия на поведение: внутриличностными, межличностными и популяционными.

Группы, в которых нужно проводить обучение здоровому жизненному стилю, обычно охватывают школьников, поскольку именно в контексте школьного обучения возможно регулярное и систематическое образование и воспитание (В.П. Бабинцев). Приобщиться, например, к употреблению психоактивных веществ, может практически любой ребенок, поэтому

профилактика нужна всем без исключения здоровым детям. В основе первичной профилактики курения лежит популяционный подход, осуществляемый в школьный период жизни человека. Как учение овладевает умением читать и писать, так ему необходимо усваивать основы здорового образа жизни (А.А. Александров, В.Ю. Александрова).

На современном этапе предлагается эффективная модель образования, согласно которой основное внимание уделяется *личностным особенностям* ребенка и подростка. Специалисты ВОЗ выделяют школу в качестве наиболее перспективного участка воздействия на личностное становление школьника (Б. Спрангер). Это такие характеристики индивида, как знания, установки, представления, мотивация, жизненный путь, прошлый опыт, навыки, поведение. Предполагается, что рост самооценки, самоуважения, мотивации достижения и др. способствуют адекватной адаптации и социализации личности. Школа способна обеспечить адекватную возрасту программу личностного развития каждого учащегося.

Модель чувственной коммуникации (Т. Гордон) концентрирует внимание на общении. В центре – передача чувств от человека к человеку. коммуникационных отношениях и навыках. Слушание, умение рассказать о своих чувствах и найти общее решение проблемы – основные моменты теории. Согласно модели, неспособность взрослых справляться с воспитательскими функциями объясняется неправильной реакцией на чувства подростка, что в свою очередь является результатом их собственных неразрешенных конфликтов на эмоциональном уровне. Самопознание взрослых – ключ к познанию чувств и поведения подростка. К сожаленью, то, что действительно творится в душе ребенка, часто остается недоступным для окружающих. С этим ребенок (подростком) остается один на один. Поэтому необходимо воспользоваться психологическими методами, опирающимися на принципы усиления внимания к чувствам, сосредоточения на настоящем.

Модель, основанная на трансактном анализе (Э. Берн) подчеркивает, что ключ к изменению поведения ребенка лежит в изменении взаимоотношений между людьми. Человек может ощущать, оценивать действительность и вести себя в различных ситуациях тремя способами: по-детски, по-взрослому и по-родительски. По данной теории, во взаимоотношениях между людьми существует три основных типа коммуникации: 1) дополняющие трансакции, при которых коммуникация происходит как бы на одном уровне; 2) пересекающиеся (перекрестные) трансакции, при которых состояния сторон не соответствуют друг другу; 3) скрытые трансакции, при которых информация при общении передается в скрытой форме. Модель учит взрослых находить общий язык с подростками, лучше доводить до их сознания собственные нужды и понимать их запросы. Подросток, постигший язык трансакционального анализа, легче решает свои проблемы, так как будет больше знать о себе самом и лучше разбираться в окружающем его мире.

Учебно-теоретическая модель основана на общей теории бихевиоризма. Основной упор в модели делается на технику поведения и его формирование у ребенка. Предполагается, что поведение заучено и изменить его можно

методом переучивания. Основное его решение заключается в учебе. Обычно выделяют три способа формирования поведения: положительное подкрепление (поощрение), отрицательное подкрепление (наказание), отсутствие подкрепления (нулевое внимание). При этом положительное подкрепление может быть конкретным (например, конфета) или символичным (высказанная благодарность). Данная модель исходит из того, что изменения в окружении ведут к изменению поведения. Важно разбираться в реакциях подростка и формировать их раздражители.

Теоретическая модель стадий изменения поведения была разработана психологами Университета штата (Prochaska J.O., DiClemente C.C.). Основное положение этой теории состоит в том, что изменение поведения – это процесс, а не одномоментное событие, и что разные люди имеют различный уровень мотивации и различную степень готовности к изменению. Люди, находящиеся на разных стадиях процесса изменения, нуждаются в различных мероприятиях, приспособленных к их стадии. Авторы выделили пять стадий изменения поведения: предобдумывание, обдумывание, принятие решения, действие, поддержание (сохранение) новой формы поведения. Важно отметить, что данная модель представляет поведение индивида не в виде линии, а в виде спирали. Люди не проходят раз и навсегда через определенные стадии и не "заканчивают" их (как переходят из класса в класс). они могут оказаться на определенной стадии и уходить с нее назад и даже начинать снова целый цикл изменений.

Когнитивно-поведенческая модель утверждает, что поведение опосредуется когнитивными процессами, то есть знания и мысли человека влияют на поступки. Наряду с классическими процедурами поведенческой терапии применяются техники когнитивного переструктурирования иррациональных убеждений, формирования способности к осознанию сущности и последствий собственного поведения, ответственности, правильных установок и привычек. Например, когнитивный поход в профилактике и коррекции аддиктивного поведения заключается в расширении информированности обучающихся о данном явлении (Что такое игровая аддикция и как часто встречается в современном мире?), в расширении кругозора о продуктивных видах досуговой деятельности и здоровом образе жизни. Важную роль играют также восприятие, мотивация, навыки и социальное окружение человека. При этом человек уже не выступает как пассивное существо. Он активен и действует на основе информации у него об окружающем мире.

*Психодинамическая модель (*З. Фрейд) является старейшей и наиболее известной из современных психологических моделей. Психодинамические теоретики полагают, что поведение, будь то нормальное или аномальное, обусловлено главным образом скрытыми психологическими силами, которые человек не осознает. Эти внутренние силы считаются динамическими, т.е. они взаимодействуют друг с другом, и их взаимодействие придает определенную форму поведению, мыслям и эмоциям. Появление эмоциональных и

поведенческий симптомов рассматривается как результат конфликтов между этими силами, требующий разрешения.

Теория социального научения является теоретической основой подавляющего большинства профилактических программ (А. Бандура). Наиболее важные понятия этой теории – моделирование (ценностей, установок, взглядов, образа мыслей и поведения), социальное подкрепление, самоэффективность – используются при планировании и проведении многих профилактических программ независимо от того, на какие факторы риска они направлены. Активисты могут распространять в популяции материалы, способствующие изменению поведения. Они сами могут служить поведенческой ролевой моделью для других членов популяции и также обеспечивать положительное социальное подкрепление.

В международной практике выделяют две основные модели обучающих программ первичной профилактики для детей и подростков: *программы достижения социально-психологической компетентности и программы обучения жизненным навыкам.*

Обе модели ставят перед собой три основные задачи:

1) развитие личностной компетенции (обучение навыкам эффективного общения);

2) выработка и развитие навыков психологической защиты (обучение умению противостоять различным факторам риска);

3) предупреждение возникновения проблем (формирование навыков саморегуляции и т.д.) (С.М. Чечельницкая, В.А. Родионов и др.).

На практике наиболее успешными оказались программы, объединяющие подходы обеих моделей. Одним из примеров может служить разработанная в США и реализуемая в 30 странах мира программа «Жизненные навыки» (Life skills), адресованная школьникам всех возрастов: от начальных классов до выпускных (Е. Бурмистрова, Н. Федунина, В. Хайлова). Жизненные навыки (Life skills) в концепции ВОЗ представлены тремя группами: когнитивные навыки для анализа и использования информации; личностные навыки для понимания и управления собственными эмоциями и чувствами; межличностные навыки для общения с другими людьми.

Существуют профилактические программы и в современной России. В общей сложности они охватывают все возрастные группы: от дошкольников и младших школьников до подростков и юношей. Однако каждая из них по отдельности в основном посвящена какой-либо одной возрастной группе. В лучших из них учитывается позитивный опыт, наработанный зарубежными специалистами и доказавший свою эффективность после апробации в России. Вместе с тем серьезной проблемой для школьного психолога становится то, что большинство этих программ недостаточно приспособлены для реализации в рамках школы с ее жестким временным и контингентным регламентом классно-урочной системы.

Совместными усилиями школы, семьи и общественности, безусловно, можно предупредить отклоняющееся поведение подростков, поэтому главной задачей педагогов и психологов является ее профилактика.

Концепции профилактической работы могут быть разделены на три направления в соответствии с тремя ведущими целями (Е.В. Змановская, В.Ю. Рыбников):

а) устранение факторов риска;

б) развитие личностных ресурсов;

в) создание поддерживающей среды.

Превентивные программы делятся на две основные категории:

1) личностно-центрированные (с преобладающим воздействием на определенные характеристики личности и личностные ресурсы;

2) средо-центрированные (с преобладающим воздействием на социальную среду, общественность, родителей, педагогов, сверстников, профессиональные сообщества).

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) предлагает выделять первичную, вторичную и третичную профилактику. В связи с этим и в психопрофилактике выделяют три уровня (И.В. Дубровина,1998):

I уровень — первичная профилактика;

II уровень — вторичная профилактика;

III уровень — третичная профилактика.

Первичная профилактика направлена на осуществление заботы о психическом здоровье и психических ресурсах практически всех детей и подростков. Основная задача — создание благоприятного психологического микроклимата в учебно-воспитательном учреждении через оптимизацию форм общения педагогов с детьми, педагогов с коллегами и родителями, консультирование работников учреждения по широкому кругу проблем. На этом уровне в центре внимания психолога находятся все учащиеся школы, как "нормальные", так и с проблемами (т.е. 10 из 10 учащихся). Именно школы являются оптимальными системами для профилактики психического здоровья, а психологи основными специалистами, проводящими их в жизнь.

Вторичная профилактика подразумевает выявление у детей и подростков трудностей в учении и поведении. Основная ее задача — преодолеть эти трудности до того, как они станут социально и эмоционально неуправляемыми. Вторичная профилактика включает консультацию с родителями и учителями, обучение их стратегии для преодоления различного рода трудностей и т.д.

Третичная профилактика направлена на коррекцию и преодоление серьезных психологических трудностей и проблем. На этом уровне собственно профилактическая деятельность осуществляется параллельно с коррекцией и реабилитацией. Например, концепция комплексной активной профилактики и реабилитации предлагает в качестве кардинального решения проблемы профилактики наркомании объединение в единый комплекс образовательных, социальных и медицинских мер в рамках первичной, вторичной и третичной профилактики, обеспечивающих достижение общей цели.

3.2. Первичная профилактика девиантного поведения

Стратегическим приоритетом первичной профилактики рассматривается создание такой системы профилактики, которая ориентируется не на проблему, а на формирование психического и психологического здоровья как потенциала личности. Предупреждение возникновения проблем на данном уровне предполагает освоение и раскрытие ресурсов психики и личности, сопровождение детей и подростков и помощь им в самореализации в различных сферах жизнедеятельности.

Цель первичной профилактики состоит в воспитании психически и психологически здорового, личностно развитого человека, обладающего позитивными жизненными стратегиями, способного самостоятельно справляться с собственными психологическими проблемами, придерживающегося здорового образа жизни.

Основные задачи:

- разработка и осуществление развивающих программ для разных возрастов с учетом задач каждого возрастного этапа;
- предоставление возможности всем школьникам попробовать себя в различных областях знаний и практической деятельности для определения и развития своих интересов, склонностей, способностей;
- подготовка детей и подростков к осознанию тех сфер жизнедеятельностей и профессии, которые им интересны и в которых они хотели бы реализовать свои способности и знания.

Сопутствующими задачами являются:

- формирование нравственно-правовой устойчивости, установок здорового образа жизни у детей и подростков;
- организация продуктивного взаимодействия в системах: “учитель - родители”, “учитель - ребенок”, “ребенок - ребенок”;
- развитие социальной и личностной компетентности (навыков эффективного общения, критического мышления, принятия ответственных решений, выработка адекватной самооценки);
- обучение детей и подростков жизненным навыкам, выработка навыков самозащиты (обучение умению постоять за себя, избегать неоправданного риска, делать правильный выбор);
- формирование навыков саморегуляции, разрешения конфликтов, сопротивления давлению извне.

Важно формирование у детей и молодежи мировоззренческих представлений об общечеловеческих ценностях, здоровом образе жизни, законопослушности, уважения к человеку и окружающей среде и т.д., которые являются ориентирами и регуляторами поведения. Принятие общечеловеческих ценностей и норм поведения является одним из основных морально-этических барьеров деструктивного поведения.

Эффективная первичная профилактика требует сочетания 3-х элементов:

- информирование;
- специальное воспитание и обучение детей;

- создание положительных жизненных альтернатив.

Одним из главных направлений первичной профилактики являются информирование и обучение. Например, в случае профилактики курения, важно информирование подростков о негативных социальных эффектах и непосредственных физиологических следствиях курения; дать сведения о способствующих курению влияниях (сверстников, родителей и средств массовой информации). Основными задачами в данном случае будут: повышение уровня информированности детей и подростков; разъяснение подросткам не столько медицинских последствий употребления психоактивных веществ, о которых подростки в общих чертах осведомлены, сколько последствий социальных. Современные подходы к построению эффективных профилактических программ утверждают необходимость не только давать учащимся информацию о поведенческих рисках, опасных для здоровья, но формировать навыки здорового жизненного стиля. Для подростков особенно важно мнение возрастного окружения, являющегося референтной группой ("сверстник к сверстнику"). Эффективным способом является привлечение к профилактической работе нравственно устойчивых учащихся (волонтеров).

Необходимым условием эффективности обучения здоровому образу жизни, противостояния нежелательным влияниям, в особенности сверстников и подкрепления достигнутых умений становится использование широкого диапазона интерактивных видов деятельности (тренинги, ролевые игры, моделирование ситуации и т. д.). Обучение предполагает тренировку, практику и подкрепление достигнутых умений. Обучающие тренинги проводятся с целью развития социальных навыков у подростков: навыков противостояния трудностям и влиянию, оказываемому со стороны других. Упражнения и игры должны носить дискуссионный характер, позволять в ходе групповой работы свободно выражать свои мнения.

Создание положительных жизненных альтернатив возможно по следующим направлениям работы:

1. Подростковые клубы. Подростковые клубы или объединения по интересам выступают одновременно и как институт социализации и как продукт собственной активности подростков. Клубное объединение возникает и успешно развивается при условии наличия целей и если эти цели достигаются через интересную практическую деятельность, приносящую видимый результат. Организация разнообразных клубов может не только структурировать свободное время подростка, развивать творческую и деловую активность, но и значительно повышать коммуникативный и познавательный ресурс подростка.

2. Дополнительное образование. Внеурочная деятельность, кружки, факультативы уменьшают запас свободного времени и увеличивают багаж знаний. Организация таких мероприятий в пределах одной школы или одной территории позволяет поднять личностный потенциал детей и подростков.

3. Временное или частичное трудоустройство подростков. Проблема создания дополнительных рабочих мест для подростков решается путем муниципального финансирования.

В жизненном цикле человека подростничество занимает существенное место в связи с тем, что именно в этот период формируются:

- ценностные ориентиры, мировоззрение, жизненные приоритеты, социально ответственная позиция как значимые цели и способы, необходимые для профессионального и жизненного самоопределения (Каким я буду?);
- смыслы жизни, связанные узкими личностными и широкими социальными мотивами (Для чего и зачем?);
- профессиональная направленность (Кем я буду?);

У подростков обязательно развитие важных составляющих ценностно-смыслового самоопределения: смысложизненных ориентаций, ответственности и стремления к самоактуализации. При этом в роли микросреды формирования ценностно-смыслового самоопределения личности могут выступать условия обучения и воспитания в школе и семье, культура и искусство. Важное значение имеет социально-психологическая атмосфера в школе (стремление педагогов к творчеству, совершенствование учебно-воспитательного процесса, эффективность управленческой и организационной структуры школы) и в семье. Если подросток к переходному периоду от подросткового к старшему школьному возрасту не имеет ценностных ориентаций, не сформированы мировоззрение, жизненная позиция, то возникают затруднения в самоопределении и самореализации в последующем возрастном этапе.

Во время урочных и внеурочных занятий важно внедрять в сознание школьников азбуку моральной культуры (общечеловеческие нормы нравственности). Организация школьников на духовные и социально-значимые ценности и развитие у них ответственности возможно через вовлечение их в общественно-полезный труд и в практику совершения добрых дел (Дни милосердия, Акции милосердия и т.п.), в участие в школьном и классном самоуправлении, диспуты о влиянии отдельного человека на общественную жизнь и культуру общества («Человек и Вселенная», «Что значит духовность человека?», «Экология и мы»), посещение выставок, культурных мероприятий, в ходе которых происходит «прикосновение к ценности», «переживание ценности», «чувствование ценности» (А.Лэнглэ).

Для решения задачи формирования ответственности в области семейных отношений и здоровья рекомендуются мероприятия, направленные на формирование духовных потребностей, позитивных ценностей жизни, например, тематические классные часы («Золотые правила здоровья», «Моя будущая семья, какой она будет», «Мы и наше здоровье», «Моё отношение к алкоголю», «Пьяную беду можно остановить», «Кто становится наркоманом», «Добро, Истина, Красота как характеристики жизни», «Традиции моего народа»), специально-организованные виды деятельности (социально-значимая деятельность, спортивные соревнования, ценностно-ориентационные и регуляторно-ориентировочные тренинги).

Необходимо оказание помощи подросткам в осознании собственных потребностей, интересов, ценностей, интеллектуальных и психологических

возможностей, так как осознаваемая ценность уже выступает мотивом развития личности, условием мобилизации внутренних сил. Важно развитие у подростков стремления к самоактуализации, спонтанности, аутосимпатии, гибкости в общении, интернальности, понимания себя, веры в возможности, стремления к познанию и способности устанавливать конструктивные межличностные отношения и преодолевать неудачи. Характерными параметрами личности должны стать интернальность в области достижений и здоровья, ориентация во времени («Я в прошлом», «Я в настоящем», «Я в будущем»).

В решении этих задач эффективны такие методы активизации ценностно-смыслового самоопределения как семинары, деловые и ролевые игры, социально-психологические тренинги по самопознанию и саморегуляции, беседы-дискуссии: «Каждый человек достоин уважения (о правах и обязанностях)», «Не позволяй душе лениться! Трудолюбив ли ты?», «Труд – источник блага, счастья и духовного богатства», «Человек будущего и его здоровье», «Как выработать силу воли?» «Влияние алкоголя на организм человека (с приглашением врача)», «Вред курения (с приглашением врача)», «Что такое женственность?», «Что такое мужественность?», «О скромности». Важно создание условий для расширения сферы интересов, интеллектуального, творческого и физического развития (КВН, диспуты, творческие занятия, занятия спортом и др.).

В целях формирования профессионально-деловой идентичности подросткам рекомендуются беседы («Учеба и моя будущая профессия», «Все профессии важны, все профессии нужны», «Любимая профессия», «В чем я вижу своё призвание» и т.п.), встречи с людьми разных профессий, тренинги уверенности в себе и самоопределения личности. Важной основой самоопределения подростков должны стать выделение дальних и ближних профессиональных целей как этапов и путей к первым, представление о внешних и внутренних препятствиях, осложняющих их достижение, знание своих достоинств, способствующих реализации намеченных планов и перспектив.

Определяющими задачами подросткового возраста являются формирование способности вступать в контакт, развивать близкие отношения с людьми, понимания собственной сущности. Важно уделять особое внимание формированию интереса к окружающей действительности, людям, представления об осмысленности жизни и ее управляемости. Для оптимизации адаптации к социальному окружению и расширения кругозора подростков рекомендуются классные часы на темы: «Психотехника общения», «Культура поведения и этикет», «О вежливости и гостеприимстве», «Коллективизм, товарищество, дружба», «Кто и какой он – герой нашего времени?», «Каков я в межличностных отношениях?» и т.п. Для закрепления позитивного опыта общения и отношения к другим целесообразно проводить социально-психологические тренинги.

Необходима психологическая работа по осознанию себя, своей субъектности, ответственности, возможностей и резервов, по планированию

и прогнозированию программ личностного и профессионально-творческого развития, тем самым стимулирования подростков к деятельности по самоанализу и саморегуляции.

Психолог следит за соблюдением в образовательном учреждении условий, необходимых для нормального психического развития и формирования личности детей на каждом возрастном этапе, тем самым предупреждает возможные отклонения в психическом развитии и становлении личности в связи с переходом на следующую возрастную степень. Но если на одной из возрастных ступеней нормальные условия развития ребенка нарушаются, на последующей ступени приходится основное внимание сосредоточивать на коррекции и проводить специальную развивающую работу.

3.3. Вторичная профилактика девиантного поведения

Вторичная профилактика проводится, когда есть риск возникновения проблемы и нужно корректировать эти причины (педагогическая запущенность, проблема характера, интеллекта, эмоциональной сферы, межличностных отношений, семьи и т.д.).

Цель: своевременное предупреждение нарушений в становлении личности и поведения.

Основные задачи:

- периодический психологический мониторинг;
- выделение учащихся «группы риска» (по различным основаниям);
- определение наличия и уровня факторов риска (условия жизни семьи, методы и качество воспитания в семье, психологический статус;
- уровень умственного развития и др.); работа с ними по предупреждению психосоциальных проблем личности и поведения.

Психопрофилактическая диагностика осуществляется в форме скринингового обследования всех детей школы с использованием метода экспертных оценок с целью выявления детей групп риска (по социально-психологическим и интеллектуальным основаниям) и заключения о необходимости дальнейшей психокоррекционной и психотерапевтической работы с ними.

Дети с отклоняющимся поведением часто имеют те или иные отклонения в интеллектуальном и характерологическом аспекте. Кроме точной диагностики структуры личности ребенка, следует специально выделить положительные черты диагностируемого с тем, чтобы в ходе перевоспитания развивать и усовершенствовать эти качества и нанизывать на них воспитание. В то же время необходимо выявлять и отрицательные качества, которые подлежат исправлению. Ценные данные дает изучение условий формирования школьника (состав семьи, род занятий родителей, моральные устои семьи, детство ребенка, детство ребенка, болезни, условия воспитания и обучения и т.д.). Они используются для прогнозирования условий дальнейшего воспитания (В.Ф. Сафин).

Например, *педагогическая запущенность* как устойчивое состояние обусловливает особенности личности ребенка, характеризующейся противоречивостью развития:

а) непродуктивность, затрудненность деятельности и отношений;

б) особенности поведения, выражающиеся в реакциях подражания отрицательным примерам, компенсации или замещения своей несостоятельности в деятельности и отношениях с окружающими, увлечения игрой или удовлетворением других положительных интересов и склонностей в неразумных пределах, приспособления или подчинения мнению других, ухода из-под опеки;

в) доминирующее эмоциональное состояние негативного характера, дезорганизующее ребенка (подростка).

По Л.С.Славиной к этой категории относятся: 1) дети с неправильным отношением к учению; 2) дети, с трудом усваивающие учебный материал; 3) дети, у которых не сформированы навыки учебной работы; 4) дети, не умеющие трудиться; 5) дети, у которых отсутствуют познавательные интересы.

Психопрофилактика педагогической запущенности предполагает своевременную коррекцию перечисленных противоречий и недопущение формирования данной проблемы.

Каковы опасности, неблагоприятные последствия педагогической запущенности для будущего развития ребенка, его учебной деятельности и поведения?

Первичные проявления: сниженный интеллект, нарушения отдельных психических (познавательных, эмоциональных, волевых) процессов, слабая познавательная мотивация, равнодушное отношение к учебной деятельности, конфликтные отношения. Это трудности в учебе и общении с одноклассниками, затруднения в усвоении учебных программ, низкая успеваемость. Учеба не является для них той референтно-значимой деятельностью, в которой они могут удовлетворить потребность самоутверждения. Наиболее остро этот процесс проявляется в подростковом возрасте, вызывая глубокое беспокойство педагогов, родителей. В данном возрасте педагогическая запущенность обучающихся выражается обычно в проблемах обучения, поведения, межличностных отношений и пр. На передний план выступают факторы эмоционально-волевых нарушений, нарушения поведенческих проявлений (И.П.Башкатов, С.А.Беличева, И.С.Бердышев, И.В.Дубровина и др.).

Вторичные проявления: пропуск уроков, демонстративные выходки, дезорганизация, грубость, дерзость, прогуливание занятий, лживость, школьная дезадаптация, уход в свой мир как отчуждение от школы, утрата ее влияния, недисциплинированность. Третичные проявления: асоциальная тенденция к отклоняющемуся поведению, конфликты, дезадаптация, дезинтеграция личности, антиобщественные формы поведения, которые могут перейти в правонарушения и преступления.

Школьная дезадаптация, выраженная в педагогической запущенности, неврозах, различных эмоционально-поведенческих реакциях (отказ,

компенсация, рационализация, перенос, идентификация, уход и т. д.) может наблюдаться на всех ступенях школьного обучения. Основные пути разрешения проблемы: адаптация и коррекция (развитие). Широкое использование индивидуального подхода, опора на ведущий вид деятельности, учет социальной ситуации развития являются наиболее перспективным направлением, способствующим полноценной социально-психологической адаптации подростка. Практика введения групп развития дает положительные результаты, позволяет избежать в дальнейшем отставание подростков в развитии и способствует максимально возможному личностному и познавательному развитию. Однако продуктивное развитие школьников, еще раз подчеркнем, возможно лишь при организации индивидуального подхода, учитывающего возрастные, физические и психологические особенности каждого подростка (Н.Ю. Синягина).

К примеру, анализ причин, видов и форм эмоциональных нарушений и агрессивных действий позволит определить приемы работы с агрессивными детьми. Если агрессия является осознанным, контролируемым актом, важно пресечь агрессивные действия. Если агрессия является проявлением садомазохистских наклонностей, то психолог работает совместно с психотерапевтом и психиатром. Если агрессия является выражением гнева, возможно применение разнообразных стратегий воздействия: 1) обучение детей контролю за своими эмоциями и способами отреагирования негативных чувств без вреда для окружающих людей (занятия спортом, подвижные игры); 2) развитие у ребенка умения снижать уровень эмоционального напряжения через физическую релаксацию (прослушивание музыки, фантазии-визуализации, танцы, дыхательные упражнения, аутотренинг и т.п.; 3) обучение умению выражать свои чувства, что способствует преодолению противоречий и предотвращению конфликтов. Воспитание на принципах сотрудничества – это главное условие предотвращения агрессивности (И. Вачков).

Коррекционные группы формируются в зависимости от результатов предварительного диагностического обследования, в процессе которого происходит отбор детей, нуждающихся в психокоррекции по тем или иным показателям. Количественный состав групп не превышает 6—7 человек. Чаще всего группы формируются по принципу сходства диагноза с различной степенью его сложности. В этом случае стратегия психокоррекционной деятельности является общей для всех членов группы, что, безусловно, облегчает поставленную задачу. Иногда коррекционные группы формируются психологом по принципу смежного диагноза или комплекса диагнозов. В этом случае усложняется стратегия коррекционной работы, которая одновременно должна охватить несколько коррекционных программ и в то же время осуществлять индивидуальный подход к каждому участнику группы.

Ответственной частью является определение методов психокоррекционной работы. Психокоррекционная система в условиях образовательного учреждения представляет собой специальных и комбинированных занятий, цикл игр, направленных на стабилизацию и структурирование психического развития детей.

Игра – это модель жизненной ситуации, в частности общения, в процессе которой человек приобретает определенный опыт. Позитивным моментом игровых упражнений является возможность получить оценку своего поведения со стороны, сравнить себя с окружающими и скорректировать свое коммуникативное поведение. Игровой специалист обращаясь к личности, не вмешивается, не учит, а вместо этого реагирует таким образом, чтобы освободить естественное стремление к управлению собственной деятельностью (Г.Л. Лэндрет). Игротерапевту требуются такие качества, как естественность, теплые отношения, забота, принятие и сензитивное понимание ребенка. Чтобы игровой терапевт был эффективен в своей деятельности, он должен:

- быть достаточно объективным, чтобы позволить ребенку быть самостоятельной личностью;
- быть достаточно гибким, чтобы принять любые неожиданности и адаптироваться к ним;
- ориентироваться на то, чтобы охотно воспринимать все новое;
признавать лицо ребенка, его опыт безусловной ценностью;
- не оценивать ребенка, быть открытым, а не замкнутым;
- уметь отключаться от мира собственной реальности и вчувствоваться в реальность ребенка;
- никогда не упоминать о прошлых сеансах, поскольку ребенок находится уже в другой временной точке.

Специалисты, использующие игровую терапию в своей практической работе, должны обладать необходимыми знаниями и навыками, позволяющими достичь эффекта в этой области (А.А. Осипова).

Систематическая работа по предупреждению развития личности всех учащихся школы осуществляется психологом также в форме систематических психологических тренингов, дифференцированных по проблемам и возрасту учащихся, или уроков психологии, в содержание которых включены знания, умения и навыки работы с типичными психологическими проблемами учащихся определенного возраста. В подростковом возрасте необходимо проведение тренингов, направленных на решение внутриличностных и психосоциальных проблем. В ходе занятий устраняются или минимизируется действие факторов риска.

Коррекция или психотерапия может быть направлена на дисгармонию семейных отношения и школьную неуспеваемость в одном случае, а в другом основное внимание может быть сосредоточено на недостатке социальных навыков родителей. При этом психотерапевт реализует активный, практический и ориентированный подход на решение проблем. Например, сочетание тренинга родительской тактики для родителей и тренинга навыков решения межличностных проблем для детей дало хорошие результаты при проведении профилактической работы с детьми, посещавшими детские сады, и с детьми школьного возраста, входящими в группу риска (Mc Cordetal., 1994; Tremblay et al., 1995). Спустя 5 или даже 10 лет дети, с которыми проводилась профилактическая работа, более успешно учились в школе и демонстрировали

более низкий уровень антисоциального поведения по сравнению с детьми, которые не участвовали в профилактических мероприятиях (Ч. Венар, П. Кериг).

Важным фактором, обеспечивающим хорошую дисциплину является степень включенности ребенка во внутрисемейное общение, совместный домашний труд, отдых, совместные заботы о распределении семейного бюджета, то есть проявления педагогики сотрудничества. Все эти факторы будут способствовать не только воспитанию дисциплины, но и профилактике трудновоспитуемости и правонарушений.

3.4. Третичная профилактика девиантного поведения

С несовершеннолетними детьми, имеющими патологические отклонения, занимаются психиатры, а при отсутствии таких отклонений - психологи и учителя школ.

Основные задачи:

- диагностика и идентификация психосоциальных проблем и нарушений психического, личностного и социального развития лиц с отклоняющимся поведением;
- помощь различным категориям воспитуемых, в том числе в сложных социально-педагогических ситуациях, осуществление контроля кризисных ситуаций, предупреждение и конструктивное разрешение конфликтов;
- формирование у дезадаптированных детей и подростков позитивных ценностей и моделей поведения, положительного опыта социального поведения, навыков общения и взаимодействия с окружающими людьми;

Сопутствующие задачи:

- медико-социально-психологическая помощь детям и подросткам, попавшим в трудную жизненную ситуации;
- психолого-педагогическая поддержка, способствующая ликвидации кризисных состояний личности;
- обеспечение детям и подросткам возможности получать образование, развиваться.

Психокоррекция начинается с точной диагностики психических отклонений у трудных детей и подростков. После диагноза следует определить стратегию психокоррекционной работы. Она обычно ведется по нескольким направлениям (Сафин В.Ф.):

1) формирование адекватной самооценки и самоотношения;
2) сглаживание акцентуированности черт характера;
3) формирование у подростков адекватного отношения к будущему;
4) установление нормальных отношений с родителями, знакомыми;
5) организация творческой, учебной и трудовой деятельности.

Названные направления обязательно должны быть включены в содержание всех применяемых при психокоррекции трудных детей методов.

Как замечает Каздин (Kazdin, 1997), усилия, направленные на профилактику должны быть такими же разносторонними, как и факторы риска, способствующие расстройств поведению. Например, школьная дезадаптация

порождается воздействием неких травмирующих психику факторов: особенности процесса обучения, перегруженность школьной программы, неуспех в учебе, конфликтные ситуации в семье, частая смена школ, неэффективные стратегии педагогического взаимодействия, неадекватность воспитательных мер, неудовлетворенность потребностей, дисгармония в семье, влияние среды сверстников, трудновоспитуемость и др. Разрешение подобных ситуаций требует, с одной стороны, работы с самим ребенком, по развитию самопринятия, поддержке его веры в свои силы, с другой стороны работы с окружением ребенка по преодолению у сверстников негативных стереотипов, формированию способности к принятию, толерантности. Естественно, в каждом конкретном случае содержание коррекционных мероприятий будет разным, т.к. разные их вызывающие причины.

К примеру, в случае профилактики наркомании, к объектам профилактики относятся, прежде всего, семья, дети, подростки, неформальные объединения несовершеннолетних, образовательные и досуговые учреждения, то есть среда, где формируется социальная зависимость еще не наркозависимого, но возможно вращающегося в среде употребляющих. Целевой группой при этом являются не потребители наркотиков, а те, кто попал в сферу влияния наркокультурой (В.П. Бабинцев).

Эмпирические исследования подтверждают эффективность мультисистемного подхода при лечении тяжелых форм расстройств поведения (Bourdin, 1995). Применение этого подхода улучшает коммуникацию в семье, сокращая паттерны триангуляции и снижая уровень конфликтов между родителями и ребенком, а также между самими родителями.

Нарушение дисциплины или трудновоспитуемость возникает в результате взаимодействия неблагоприятных внешних условий с определенными проблемами или искажениями в психике самого подростка. По данным В.В. Королева и А.Е. Личко, у подавляющей части трудных подростков выявлена патология в развитии психики. Так, например, для них характерным является явное снижение критичности в самооценке, нарушения в эмоционально-волевой сфере (возбудимость, ярость, а может быть, наоборот, ипохондрия, подавленность, уход в себя (В.Ф. Пирожков). Диапазон эмоциональных проявлений весьма широк: от болезненных переживаний (чувства ущемленности собственного достоинства до озлобленности, от апатии) до депрессии, от эмоциональной лабильности до психомоторной расторможенности и т.д.

При построении коррекционных занятий необходимо иметь несколько модификаций основного, базового занятия, что позволяет варьировать задачи в зависимости от возраста, состава коррекционных групп, индивидуальных особенностей детей, а также типов психических нарушений и отклонений. Данный факт немаловажен для обеспечения результативности психокоррекционной работы.

Многие авторы (А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, В.Ф. Сафин и др.) подчеркивают, что личность делинквента динамична и изменчива и это оставляет открытым путь к воспитанию и перевоспитанию. По К. Леонгарду в

акцентуированных личностях потенциально заложены как социально отрицательный заряд, так и возможности социально положительных достижений. Существенным может явиться указание на то, что форма взаимодействия специалиста с подростком определяется индивидуально в каждом конкретном случае.

Меры психолого-педагогического воздействия на трудновоспитуемых подростков:

1. У трудного подростка надо в первую очередь выявлять положительные качества, на базе которых только и возможно достижение психологического контакта с ним и его перевоспитания.
2. Основная предпосылка возможности перевоспитания нарушителя дисциплины – нормализация отношений с ним.
3. Хорошо понять трудного подростка можно только тщательно изучив родителей и учителей, которые его воспитывали ранее, его товарищей по двору, улице, классу, так как в отношениях с людьми в зоне ближайшего окружения проявляются самые существенные особенности трудных подростков.
4. Необходимо всемерно побуждать нарушителя дисциплины к самопознанию и самооценке.
5. Изучение трудного подростка неотделимо от его воспитания, перевоспитания, и побуждения к самовоспитанию. При изучении трудного подростка надо четко представлять себе механизм формирования недостатков, чтобы точнее организовать воспитательный процесс.
6. Особое внимание нужно обращать на возникающие спонтанно «малые группы» детей и подростков (внутри класса или любого другого коллектива). Задача состоит в том, чтобы привлечь в качестве своих союзников тех, кто положительно влияет на ребят, и нейтрализовать влияющих отрицательно.

Психокоррекционная работа не должна упускать из виду общепедагогичекие принципы перевоспитания, так как игнорирование их может свести к минимуму всю психокоррекционную работу. Перечислим ее принципы (В.Ф. Сафин):

1. Перевоспитание не может быть правильно организовано в отрыве от общей системы воспитания, которая осуществляется при работе со всеми школьниками без исключения.
2. Перевоспитание нельзя сводить к отдельным педагогическим мерам, нужна система педагогических воздействий в сочетании с воспитательными воздействиями общества, семьи и детского коллектива.
3. Перевоспитание результативно в том случае, если оно четко спланировано, опирается на основы наук, а не является лишь стихийной импровизацией учителя или воспитателя.
4. Перевоспитание не только борьба с недостатками, оно призвано помочь трудному ребенку самому изменять свое самосознание и поведение, вызывать желание стать лучше, восстанавливать здоровое начало в детской душе.

При этом нужно преследовать цель, чтобы вся работа по перевоспитанию была направлена на перестройку внутренней структуры личности и ее основных компонентов:

а) мотивационную сферу (цели жизни, потребности, интересы);

б) самопринятие и самооценку своей личности;

в) изменение ложных представлений и знаний в области морали и этики взаимоотношений с окружающими.

Технологии коррекции девиантного поведения: средства воспитания и перевоспитания (свободный творческий труд, нравственно-ориентированный коллектив), изменение социальных норм в семье, определение оптимальных форм совместной работы родителей и образовательного учреждения, оптимизация формирования ведущей деятельности, определение путей целенаправленных психолого-педагогических воздействий (коррекционно-развивающая работа), увеличение и приумножение положительной деятельности, положительного поведения, через которые личность утверждает себя, формирование воли в структуре характера, определение изменений, которые произошли под влиянием воздействий (рефлексия).

Методы: оздоровительные мероприятия, психотерапия, тренинги профилактики рецидивов, трудовая и социальная реабилитация.

Психотерапия – это один из видов оказания психологической помощи и психологического воздействия на пациента с целью купирования психопатологической (в первую очередь невротической и психосоматической) симптоматики. Целью психотерапии в узком понимании термина становится исцеление пациента от психопатологической симптоматики в рамках невротических, характерологических (личностных) или психосоматических расстройств. Выбор конкретной психотерапевтической методики зависит от ряда объективных и субъективных факторов (В.Д. Менделевич).

Групповая психотерапия детей и подростков показана в случаях, когда контакт установлен и пострадавший способен говорить о волнующих его темах. Это может произойти после индивидуальной психотерапии или «телефона доверия», когда снимается аффективная острая симптоматика (Р.В. Овчарова). Обычно группа формируется из подростков, имеющих аналогичные проблемы. Именно в такой группе они могут обрести понимание и сочувствие, ощутить себя в своей среде, рассказать о своих переживаниях, услышать опыт других, попробовать новые модели поведения, не боясь осуждения. В группе вырабатываются новые способы адаптации, саморегуляции и самоконтроля, появляются новые отношения. Группа оказывает психологическую поддержку и может дать толчок к изменению самооценки, повышению уверенности в себе.

Группа может быть постоянно действующей, открытой или закрытой. Это может быть *по содержанию*:

- психодинамическая группа, целью которой является создание атмосферы поддержки и доверия, осознание и отреагирование собственных проблем, делающих подростков жертвами насилия; формирование новых способов поведения в ситуациях насилия; сопротивление злу; повышение самооценки и раскрытие творческого потенциала;

- группа ролевого тренинга, направленного на отработку ролевых ситуаций в общении со взрослыми и сверстниками, осознание своей роли (жертвы) с возможностями ее изменения;
- группа тренинга общения, направленного на формирование конструктивного общения, партнерских способов решения жизненных ситуаций, способов социально-психологической адаптации в различных условиях;
- группа телесно-ориентированной терапии, имеющей целью снятие телесных зажимов и отреагирование травматического опыта через тело;
- группа терапии творческим самовыражением (рисунок, лепка, танец), направленной на раскрытие внутреннего потенциала и отреагирование травматического опыта через творчество;
- группы игровой психотерапии, в которых ребенок может разрешить свои сложные личностные проблемы и преодолеть аффективные состояния.

Возможны различные сочетания тех или иных сторон групповой работы с включением элементов тех или иных техник или следованием одной стратегии в психотерапевтической работе.

Семейная психотерапия показана в тех случаях, когда необходимо помочь семье справиться с кризисным состоянием, или при коррекции семейных отношений. Психолог, взявший на себя роль помощника семьи, должен осознавать меру ответственности за свое вмешательство в семейные отношения. В психотерапию включаются все поколения семьи, участвующие в воспитании. В процессе психотерапии должны решаться личностные проблемы членов семьи и проблемы семейного воспитания. Целью семейной психотерапии является помощь семье в осознании неэффективных способов воздействия на ребенка и попытка формирования иных, более конструктивных способов взаимодействия. Необходимо научить родителей любить детей такими, какие они есть. Семейная терапия проводится с участием ребенка или подростка.

Арт-терапия – это высвобождающая чувства терапия (П.Левинсон). С позиций феноменологии в продукте творчества отражаются все виды подсознательных процессов (внутренние конфликты, воспоминания детства, вытесненные переживания и т.д.). Спонтанная изобразительная деятельность сопровождается терапевтическими эффектами (психологическим, эмоциональным, релаксационным, психопрофилактическим, социально-коммуникативным). Терапия искусством позволяет развивать спонтанность, самовыражаться, повышать самооценку, укрепить личностную идентичность. Искусство для подростка с проблемами – это шанс реализоваться в этом мире.

Одним из основных мероприятий третичного уровня профилактики является *реабилитация* детей и подростков, имеющих жизненные трудности. Цель реабилитации лиц с девиантным поведением: медико-социально-психологическая помощь детям и подросткам, попавшим в трудную жизненную ситуации. Виды реабилитации: медицинская, психологическая, психосоциальная, педагогическая и др. Реабилитация лиц с девиантным

поведением рассматривается как структурный элемент сложного, многоступенчатого процесса работы с ними. Это комплекс мер по преодолению различных видов подростковой дезадаптации (патогенная, психосоциальная и социальная) и включению, интегрированию детей и подростков в социальную сферу, выполняющую роль институтов социализации (семья, школа, общение сверстников и т.д.). Этапы психосоциальной реабилитации: диагностика, создание и реализация реабилитационной программы, постреабилитационная защита детей и подростков.

3.5. Вопросы для обсуждения

1. Определите понятие «профилактика». В чем заключается феноменология психологической профилактики?
2. Охарактеризуйте основные подходы в профилактике девиантного поведения подростков.
3. Раскройте специфику разных уровней профилактики (первичной, вторичной, третичной).
4. Охарактеризуйте суть первичной, вторичной и третичной профилактики относительно конкретного вида девиантного поведения (трудновоспитуемость, дезадаптация, аддиктивное поведение) среди подростков.
5. Проанализируйте опыт практической деятельности в интернет-сайтах и определите направления междисциплинарного и межведомственного взаимодействия по профилактике девиантного поведения.
6. Определите наличие факторов образовательной среды, негативно влияющих на состояние психологического здоровья обучающихся и пути их профилактики.
7. Изучите технологии формирования психологически комфортной и безопасной образовательной среды и подберите методы по профилактике девиантного поведения в образовательной среде.

3.6. Практические задания для самоконтроля и рефлексии

1. Подготовьте текст выступления для лектория «Права ребенка как развивающегося человека в современном образовании». Определить цель доклада, продолжительность выступления, возрастной контингент. Доклад должен сопровождаться компьютерной презентацией.
2. В качестве личностной предпосылки девиантного поведения часто является наличие негативной Я-концепции у подростка (базовое «Я-плохой», «у меня ничего не получается», «я непривлекательна», «меня не любят»), когда отсутствует спасательное «зато». Предложите стратегии психолого-педагогического сопровождения подростков, обоснуйте их.
3. В подструктуре трудных подростков определяют те или иные акцентуации характера, обусловленные особой ситуацией развития или

психическими отклонениями, которые окрашивают их проступки (В.Ф. Сафин). Определите в предложенных ситуациях у подростков:

- тип акцентуации;
- отталкивающие черты;
- привлекательные черты, на что можно основываться при коррекции.

Выработайте рекомендации по работе с данными подростками.

Ситуация 1. *С виду Сергей был небольшого роста, худенький, ничем не выделялся среди своих одноклассников, активистом не был. Прежде чем что-то сказать, смотрел на своих «друзей», которые были в отличие от него рослые, общительные, даже дерзкие. В школу пришла мама и в беседе с классным руководителем сказала, что сын стал совершенно другим человеком. В доме частые конфликты, сын уроки не делает, появились сомнительные друзья. В беседе с классным руководителем, Сергей ответил: «Как все – ни лучше, ни хуже…»*

Ситуация 2. *Класс готовился к туристическому слету. Команда была выбрана, осталось выбрать капитана. Как всегда, желающим был Саша. Все молча согласились. Саше необходимо было остаться на подготовку капитанов и распределить обязанности в команде. После уроков Саша бесследно исчез. Придумывать название команде, речевку и т.п. пришлось другим. Классный руководитель назначил капитаном команды Игоря. На следующий день в команде оказалось два капитана.*

4. В школе многие дети и подростки целенаправленно подвергаются нападкам и травле со стороны одноклассников. Дети-жертвы испытывают стресс, из-за постоянных унижений страдает их чувство достоинства. Однако в помощи нуждаются не только дети-жертвы, но и дети-агрессоры. Известно, что агрессивное поведение, появившееся в детском возрасте, сохраняется и в дальнейшем может стать устойчивым поведенческим стереотипом. Продумайте план профилактической работы по развитию просоциальных отношений в классе.

5. Для подростков овладение навыком сказать «нет» особенно имеет большое значение, так как им сложно бывает отказать другому, особенно если сверстник настойчив. Какими аргументами можно воспользоваться, когда на Вас оказывается давление в данных ситуациях:

Ситуация 1. *На вас обижаются друзья за то, что вы не хотите идти с ними в ночной клуб. Вы отвечаете: «Нет!».*

Ситуация 2. *В компании знакомые уговаривают вас выпить с ними. Но вам не хочется. Вы отвечаете «Нет!».*

Ситуация 3. *Ваши знакомые просят вас взять деньги у родителей для игры на игровых автоматах, но вы против и отвечаете: «Нет!».*

Какие способы помогают при отказе? Какие аргументы наиболее эффективны?

6. Определите знания, навыки и компетенции, которые вы хотите развить у субъектов образования по первичной профилактике аддиктивного поведения подростков? Выберите метод обучения по данной проблеме.

7. Выработайте ряд мер, направленных на сохранение и укрепление физического и психического здоровья обучающихся и воспитанников группы риска (ослабленным здоровьем, неуспевающие, неблагополучная семья).

8. Выработайте систему мер, направленных на совершенствование взаимоотношений между родителями и детьми, родителями и педагогами, педагогами и учениками на принципах толерантности и безоценочности (по выбору).

9. В образовательном учреждении немало детей и подростков с незаурядными способностями. Отсутствие условий самоутверждения и самовыражения, нереализованность может отвести их к категории риска. Определите совокупность условий, позволяющих качественно улучшить работу с одаренными детьми и подростками. Обоснуйте их.

10. Решите тестовые задания:

1. Определите, о каком возрастном этапе идет речь: « … возраст – особый этап в развитии социальной активности ребенка. Деятельность, которая обеспечивает наиболее интенсивное развитие активности …, с одной стороны, должна отвечать его потребностям в самоутверждении, с другой – создавать условия развертывания определенных форм отношений» (Фельдштейн Д.И.).	а) дошкольный возраст б) младший школьный возраст в) подростковый возраст г) старший школьный возраст
2. Выделите наиболее типичную особенность подростка:	а) способность осознания сложных качеств личности (чувство чести, собственного достоинства) б) избирательность, интимность дружбы в) наиболее адекватная оценка своих свойств и качеств г) частые колебания самооценки
3. Укажите движущие силы развития подростка:	а) необычайная социальная активность подростка б) резко возросшие требования и ограниченные возможности в) наличие чувства взрослости и сохранение отношения к нему как к ребенку г) завышенная самооценка
4. Своеобразные заострения характера называют:	а) особенностями б) чертами

	в) наследственностью г) акцентуациями
5. Акцентуация характера, отличительными особенностями которой являются ненасытная жажда постоянного внимания к себе, чрезвычайно высокий эгоцентризм, большая экспрессия эмоций при отсутствии глубоких чувств, склонность к позерству, относится к:	а) застреваемому типу б) педантичному типу в) циклотимному типу г) демонстративному типу
6. Референтная группа – это:	а) условная группа, существующая только в представлениях индивида б) реальная или условная социальная общность, цели, мнения и ценности в) группа лиц, выполняющих функции социализаторов для индивида в ходе его развития г) значимая группа для человека
7. Предупреждение возможных социально-психологических проблем у учащихся разных классов - это:	а) психопросвещение б) психоконсультирование в) коррекция и развитие г) психопрофилактика
8. Система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия:	а) психокоррекция б) психпрофилактика в) психодиагностика г) психоконсультирование
9. Вторичная профилактика – это:	а) мероприятия, инициируемые до появления проблемы б) мероприятия на ранних стадиях проблемы, с тем, чтобы помешать ей развиться в полномасштабное расстройство в) мероприятия, с целью помешать усугублению проблемы или ее повторению
10. Возвращение несовершеннолетнего к жизни в обществе на основе восстановления физического и психического здоровья, восстановления (или формирования) его нормативного личностного и социального статуса – это:	а) психологическая профилактика б) психологическая коррекция в) психотерапия г) психосоциальная реабилитация

3.7. Рекомендуемая литература

Байярд Р., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток. – М.: Академический проект, 2018. – 220 с.

Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. -221 с.

Беличева С.А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников. - СПб.: Питер, 2012. - 336 с.

Венар Ч. Психопатология развития детского и подросткового возраста / Чарльз Венар, Патрисия Кернг. – СПб Прайм ЕВРОЗНАК, 2007. – 670 с.

Змановская Е.В., Рыбников В.Ю. Девиантное поведение личности и группы: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2011. – 352 с.

Ковальчук М. А. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация. – М.:ВЛАДОС, 2014. – 286 с.

Кокоренко В. Л. Социальная работа с детьми и подростками. – М.: Академия, 2011. – 256 с.

Кочюнас Р. Групповая психотерапия: Учебное пособие для вузов. – 8-е изд. – М.: Академический проект; Трикста, 2014. – 222 с.

Кулганов В.А., Белов В.Г., Парфенов Ю.А. Превентология. Профилактика социальных отклонений. Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2014. – 304 с.

Нуриманова Ф.К. Развитие ценностно-смыслового самоопределения старшеклассников: Учебно-методическое пособие. – Уфа: БИРО, 2007. – 47 с.

Нуриманова Ф.К., Сурганова Д.К. Психологическая компетентность педагога в условиях внедрения ФГОС нового поколения: Учебное пособие. – Уфа: ИРО РБ, 2012. – 52 с.

Пахальян В.Э. Психопрофилактика в практической психологии образования. – М., 2003.

Проблемы социализации: история и современность: хрестоматия / РАО МПСУ; сост. Е. П. Белинская. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. – 288 с.

Профилактика злоупотребления психоактивными веществами. Сборник методических материалов по проблеме профилактики злоупотребления психоактивными веществами среди несовершеннолетних и молодежи. – М.: ACADEMIA АПК и ПРО, 2001. – 128 с.

Сафин В.Ф. Психические отклонения в развитии детей и методы их психокоррекции. – 2-е изд., перераб., доп. – Уфа, 200. – 316 с.

Холостова Е. И. Социальная работа с дезадаптированными детьми . –3-е изд.; перераб. и доп. - М.: Дашков и К`, 2010. – 272 с.

Хухлаева О. В. Терапевтические сказки в коррекционной работе с детьми. – М.: Форум, 2015. – 152 с.

ГЛАВА 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА БЕЗНАДЗОРНОСТИ И БЕСПРИЗОРНОСТИ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

План

4.1. Теоретические основы профилактики безнадзорности и беспризорности среди несовершеннолетних.
4.2. Социально-психологический портрет беспризорного и безнадзорного ребенка
4.3. Организация работы по профилактике безнадзорности и беспризорности среди несовершеннолетних
4.4. Вопросы для обсуждения
4.5. Практические задания для самоконтроля и рефлексии
4.6. Рекомендуемая литература

Основные понятия: *беспризорность, антисоциальное поведение, делинквентное поведение, беспризорные дети, противоправное поведение, психоактивные вещества.*

4.1. Теоретические основы профилактики безнадзорности и беспризорности среди несовершеннолетних

Каждый из нас ежедневно сталкивается с разнообразными проявлениями социально нежелательного поведения – агрессией, вредными привычками, противозаконными действиями.

Множество проблем современной семьи порождает ситуацию, когда дети оказываются оторванными от семейных забот. Данная ситуация выражается в увеличении количества безнадзорных и беспризорных детей. Определить, сколько в России беспризорных детей, довольно сложно. По данным Госкомстата, в России порядка 3-5 миллиона безнадзорных, что составляет десятую часть от общего количества детей, проживающих в России. Их количество постоянно колеблется и складывается на основе данных, получаемых от органов статистики.

Невозможность четкого учета безнадзорных и беспризорных детей связана, в том числе, и с неопределенностью самого понятия «безнадзорный ребенок».

Несмотря на то, что в современной педагогической науке и социальной практике по социальной защите детства понятия безнадзорность и беспризорность взаимосвязаны, необходимо разделить эти две разные, хотя и связанные между собой проблемы.

Рассмотрим ключевые понятия. Девиантное поведение, связанное с совершением преступлений называется делинквентным. *Делинквентное поведение* (от лат. delictum - проступок) - асоциальное противоправное поведение человека, проявляемое в его поступках (действиях или бездействии), наносящих вред как отдельным людям, так и обществу в целом.

Делинквентное и криминальное поведение поддерживается посредством многоуровневых общественных процессов. Рост числа проступков, совершаемых молодыми людьми в несовершеннолетнем возрасте, увеличение удельного веса тяжких насильственных преступлений в их составе представляют собой угрозу обществу.

К числу делинквентных относятся административные правонарушения, выражающиеся в нарушении правил дорожного движения, мелком хулиганстве (сквернословие, нецензурная брань в общественных местах, оскорбительное приставание к гражданам и другие подобные действия, нарушающие общественный порядок и спокойствие граждан). В качестве административных правонарушений рассматриваются также распитие спиртных напитков на улицах, на стадионах, в скверах, парках, во всех видах общественного транспорта и в других общественных местах; появление в общественных местах в не трезвом виде, оскорбляющем человеческое достоинство и общественную нравственность; доведение несовершеннолетнего до состояния опьянения родителями или иными лицами. Влекут за собой административную ответственность и такие деликты (проступки), как занятие проституцией, распространение порнографических материалов или предметов и др., перечень которых в законодательстве об административных правонарушениях достаточно обширен.

Делинквентные проступки осуществляют в основном безнадзорными подростками. Впервые в законодательстве определение понятия **«безнадзорность»** введено Федеральным законом от 24 июня 1999 г. «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».

Понятия «безнадзорность» и «беспризорность» часто путают. В словаре С.И. Ожегова: «безнадзорный – лишенный надзора»; «беспризорный – 1) лишенный присмотра; 2) бездомный, живущий на улице».

По материалам педагогических энциклопедий, в 60-х годах 20 века **беспризорность** трактовалась как отсутствие у детей и подростков постоянного места жительства, определенных занятий, семейного или государственного попечения и систематического воспитательного воздействия в результате утраты родителей, ухода из семьи, бегства из воспитательного учреждения и других причин. Позже понятие «беспризорные дети» практически исчезло со страниц отечественных изданий, не говоря уже об официальных документах. Считалось, что имелись лишь единичные случаи временного ухода детей из семьи или из детских домов из-за конфликтов с родителями, воспитателями, в поисках приключений.

Спустя 40 лет беспризорность видится как отсутствие у детей и подростков семейного или государственного попечения, педагогического надзора и нормальных условий жизни. Термин «безнадзорность» (а не «беспризорность») стал фигурировать повсюду, когда речь шла о детской преступности и ее причинах. Словосочетание «безнадзорность и правонарушения несовершеннолетних» становилось все более привычным. Тем

более, что оно получило признание в правовых актах, юридической и некоторой другой официальной литературе.

Федеральный закон Российской Федерации *«Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.99 № 120-ФЗ* предлагает следующие трактовки: **безнадзорным** признается несовершеннолетний, контроль за поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его воспитанию, обучению и (или) содержанию со стороны родителей или законных представителей либо должностных лиц; **беспризорный** – это тот же безнадзорный, но не имеющий места жительства и (или) места пребывания.

Безнадзорность есть отсутствие надзора (контроля) за ребенком, подростком. При этом не имеет значения, в силу каких обстоятельств – объективного или субъективного свойства – этот надзор отсутствует. В любом случае речь идет о поведении лиц, обязанных осуществлять надзор за ребенком (семья, опекуны, социальные работники).

А беспризорность находится в совершенно другой плоскости. Это – характеристика положения несовершеннолетнего в семье и обществе, его социальный статус. Обрести, к сожалению, такой статус ребенок может как по собственному желанию, так и в силу стечения каких-либо обстоятельств. Среди таковых главенствует безнадзорность, то есть отсутствие надзора (контроля) со стороны родителей либо заменяющих их лиц.

Безнадзорный ребенок, в отличие от беспризорного, как правило, живет под одной крышей с родителями, сохраняет связи с семьей, у него еще есть эмоциональная привязанность к кому-либо из членов семьи, но связи эти хрупки и находятся под угрозой атрофии и разрушения. Предоставленные самим себе, дети забрасывают учебу, отдают свободное время улице, бесцельному времяпрепровождению. Безнадзорность детей нередко является первым шагом к беспризорности, социальной дезадаптации, разрушению нормального процесса социализации ребенка.

К безнадзорным детям можно отнести:

- потерявшие семейные и родственные связи;
- брошенные родителями или самовольно ушедшие из семей, не обеспечивших ребенку минимально необходимых условий для жизнедеятельности и полноценного развития, допускавших жестокое обращение с ними;
- убежавшие из интернатных учреждений;
- выпускники интернатных учреждений, оказавшиеся без работы и средств к существованию;
- занимающиеся бродяжничеством, попрошайничеством;
- совершающие мелкое воровство;
- употребляющие спиртные напитки, токсичные и наркотические вещества;
- получившие отсрочку отбывания наказания;
- являющиеся жертвами сексуальных преступлений;

- вовлеченные в противоправную деятельность, осужденные условно и др.

К отличительным признакам **беспризорности** относятся**:** полное прекращение всякой связи с семьей, родителями, родственниками; обитание в местах, не предназначенных для человеческого жилья; добывание средств для обеспечения жизни способами, не признаваемыми обществом социально позитивными; подчинение кастовым криминальным законам, предписанным беспризорникам «авторитетами». Отсутствие собственного жилья обычно превращает беспризорников в бродяг, кочующих с места на место. Совокупность всех вышеперечисленных признаков отличает беспризорного ребенка от других детей.

Беспризорность часто связывают с противоправным поведением. Беспризорные дети не имеют родительского или государственного попечения, постоянного места жительства, соответствующих возрасту позитивных занятий, необходимого ухода, систематического обучения и развивающего воспитания.

Взгляды современных авторов на проблему безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних.

По мнению Л. Лавровой, нынешняя ситуация в России с беспризорностью и сопутствующими ей наркоманией, проституцией, преступностью пока слабо осознается обществом как катастрофа. В целом по России из школ-интернатов ежегодно убегает 20 тыс. детей, а из дома – около 50 тыс., примерно 10% из них погибает.

До распада СССР проблема детской беспризорности казалась настолько забытой для России, что большинство справочных изданий ограничиваются лишь кратким упоминанием об этом факте. В 90-х годах XX века проблема беспризорности оказалась актуальной как для России, так и для других «новых независимых государств», возникших в бывших республиках СССР. По России покатилась четвертая за этот век волна беспризорности.

Если сравнить современных беспризорников с детьми Великой Отечественной войны, то оказывается, что ситуация сложнее, чем в блокадном Ленинграде.

Как отмечает В. Шкварко, по улицам не бродили брошенные на произвол судьбы, просящие милостыню, дети. В городе царила обстановка доброты, взаимовыручки, самоотверженной заботы о спасении детей. Дети Победы, пройдя суровую школу жизни военных лет, были в большинстве своем жизнедеятельны и трудолюбивы, отличались усердием и дисциплинированностью, инициативностью и раскованностью. Эти качества широко распахнули перед многими из них двери в творческую деятельность, науку, технику, культуру и искусство. Российским детям на рубеже двух тысячелетий выпала столь тяжкая доля, что их впору назвать «детьми Беды».

Многие дети становятся объектом насилия и торговли, вовлечены в наркотический кругооборот, становясь нередко жертвами губительного зелья. Большое число несовершеннолетних российских граждан брошены родителями и обществом на произвол судьбы, превращаются в бомжей, добывающих пропитание путем попрошайничества, мелких преступлений и проституции.

К проблеме беспризорности обращается и Е.Г. Слуцкий, который отмечает, что ни одна официальная служба не располагает точными данными о количестве беспризорных в России. Специалисты же считают, что в каждом крупном городе России от 20 до 45 тысяч беспризорных детей и подростков. По разным источникам, число беспризорных детей в России, в одних случаях, составляет от двух до трех миллионов, в других – от полутора до двух миллионов. Такая неопределенность в подсчете количества беспризорных объясняется многими причинами, в частности, трудностями при их выявлении и учете.

4.2. Социально-психологический портрет беспризорного и безнадзорного ребенка

Специалисты выделяют три основные группы *причин возникновения безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних:*

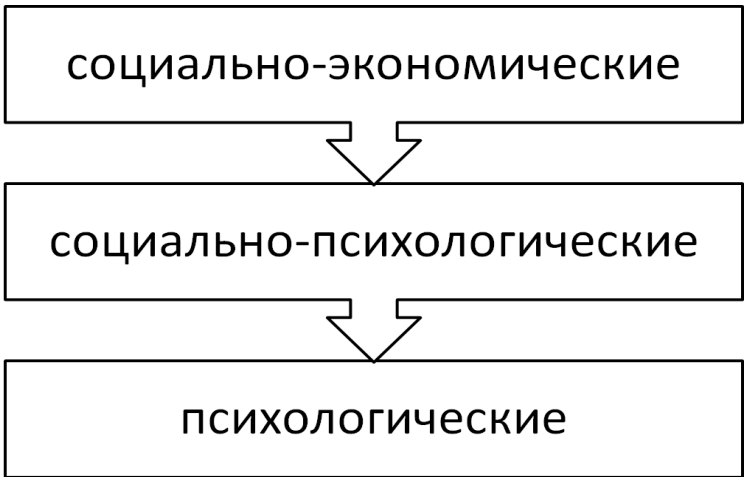


Рис. 4. Причины возникновения безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних

К *социально-экономическим* относят факторы, длительно нарушающие трудовой уклад жизни и деформирующие быт людей. Это экономический кризис, безработица, голод, эпидемии, интенсивные миграционные процессы в связи с военными конфликтами или природными катаклизмами.

Социальные потрясения во всем мире и в России, в частности, сопровождаются повсеместным ростом числа безнадзорных и беспризорных детей. Современная социальная и политическая ситуация в нашей стране характеризуется высокой нестабильностью, низкими доходами большинства семей, спадом производства, ухудшением качества питания. Политическая ситуация во многих регионах напряжена.

К концу перестройки по мере ухудшения экономического положения страны, обострения национальных конфликтов и нарастания продовольственного кризиса число детей, оставшихся без присмотра родителей, стало расти. Среди них все больше и больше хронически больных,

вследствие врожденной патологии, из-за которой родителям предлагают оставить ребенка в детском учреждении, или плохого ухода за детьми в неблагополучных семьях, где родители пьют, ведут аморальный образ жизни и т.д.

Причиной увеличения числа безнадзорных детей является рост числа родителей, потерявших свои рабочие места вследствие свертывания производства, отсутствия программ создания новых рабочих мест, должного финансирования социальных программ и контроля со стороны правоохранительных органов за соблюдением законодательства в области охраны интересов детей.

Определенное влияние на развитие безнадзорности оказывает также свертывание инфраструктуры, обслуживающей отдых детей, их досуговую деятельность, коммерциализация сферы образования и культуры и др.

Социально-психологические причины безнадзорности (они часто выступают как следствие социально-экономических) связаны с кризисом семьи, увеличением числа разводов, потерей одного из родителей, опекунством, ухудшением климата в семье, грубым обращением с детьми, физическими наказаниями, сексуальным, физическим и эмоциональным насилием со стороны взрослых.

Причины возрастающей безнадзорности детей и подростков коренятся, главным образом, в условиях жизни многих российских семей. Тяжелое материальное положение большинства населения, рост алкоголизма и наркомании, маргинализация общества создают серьезные перегрузки для семьи. Растет число неблагополучных семей, из которых дети вытесняются на улицу, становятся бомжами, попрошайками. Каждый четвертый подросток, доставленный в органы внутренних дел за безнадзорность, занимался попрошайничеством.

Ежедневно в Российской Федерации регистрируется более полутора тысяч разводов, в результате без одного родителя остаются около 1300 детей, в дома ребенка передаются 30, «отбираются» у нерадивых родителей – 32, убегают из дома – 237. Рождаясь в неблагополучной семье, ребенок изначально не получает удовлетворения основных жизненных потребностей: в любви, заботе, внимании и участии со стороны окружающих.

Именно семейное неблагополучие является предпосылкой разных деформаций процесса социализации личности ребенка, что проявляется, в конечном счете, в безнадзорности либо беспризорности несовершеннолетних.

Ухудшается психологический климат и в устойчивых семьях. Главная причина – отсутствие средств к нормальному существованию, угроза безработицы, неполноценное питание, рост цен на продукты питания, товары, услуги. Резкое увеличение стрессовых ситуаций сказывается на детях. Отсутствие в семьях заботы, психическая депривация, физическое и сексуальное насилие толкают детей к побегам.

Можно выделить **следующие факторы семейного неблагополучия,** ведущие к безнадзорности детей:

1) социально-экономические факторы (низкий материальный уровень жизни семьи, плохие жилищные условия);

2)медико-санитарные факторы (хронические заболевания родителей и отягощенная наследственность, антисанитария и пренебрежение санитарно-гигиеническими нормами);

3) социально-демографические факторы (неполные и многодетные семьи, семьи с престарелыми родителями, семьи с повторными браками и сводными детьми);

4) социально-психологические факторы (семьи с конфликтными отношениями супругов, родителей и детей, педагогической несостоятельностью родителей и их низким общеобразовательным, культурным уровнем, деформированными ценностными ориентациями);

5) криминальные факторы (алкоголизм, наркомания, аморальный и паразитический образ жизни родителей, семейные дебоши, проявления жестокости и садизма, наличие судимых членов семьи, приверженных к субкультуре преступного мира).

Рис. 5. Факторы семейного неблагополучия

Наличие того или иного фактора не означает обязательного возникновения безнадзорности, но оно указывает на большую степень вероятности ее появления. Так, довольно стабильной среди семей безнадзорных детей является доля семей с низким прожиточным уровнем, алкоголизмом, наркоманией, аморальным образом жизни родителей и эмоциональной отчужденностью между детьми и родителями, семейной жестокостью.

Научным коллективом Московского государственного социального университета в 1995 году проводилось социологическое исследование проблем детской беспризорности. Исследование проводилось в Москве и Московской области, объектом исследования стали дети в детских домах и приемнике-распределителе в возрасте от 7 до 15 лет.

Основная масса обследованных бездомных детей (82,5%) находятся в возрасте 10-15 лет, причем в основном это мальчики (около 80%). В возрасте 16-18 лет – 12,5%. Наименьшее число детей – в возрасте до 10 лет.

Очень разнообразна география их бывшего места жительства. Лишь 20% бездомных детей – жители Москвы. Еще 15% живут в Московской области (Красногорск, Наро-Фоминск, Серпухов). Остальные приехали в Москву со всей России: из Казани, Оренбурга, Тамбова, Нижнего Тагила, Новосибирска, Якутска, Томска, Чечни. Часть детей (10%) приехала в Москву из стран СНГ (Беларусь, Украина, Таджикистан, Узбекистан). Здесь следует особо отметить, что все прибывшие из стран СНГ – русские, и если другие дети и подростки стали бездомными по причине тяжелой жизненной ситуации, плохих отношений с родителями, учителями, их жестокого обращения, то эти – в силу совершенно других обстоятельств. Они едут на заработки, хотят попутешествовать, приехали учиться, т.е. их гонит из родных мест не тяжелая жизнь, а скорее, охота к перемене мест. Конечно, немаловажен и тот факт, что они значительно старше, им 16-18 лет.

Характерно, что более 80% бездомных детей – жители городов. Очевидно, в сельской местности люди менее разобщены и принимают большее участие в судьбе детей, даже больных. Кроме того, там все на виду, и соседи могут помочь детям и не доводить дело до того, что единственным выходом из положения для ребенка становится бегство из дома.

Из бездомных детей, попавших в обследование, 67,3% проживали в полных семьях. Дети из неполных семей составили 23,7%, причем в основном это семьи с матерью. С отцом проживает каждый 5-й ребенок из неполных семей.

У достаточно большой части детей (почти 25%) родители или один из родителей – безработные; 80% девочек, попавших в обследование, оказались из неполных семей или семей безработных.

Таким образом, большинство беспризорных детей проживало в бедности и нищете. Плюс к этому плохие отношения с родителями, жестокое обращение. Все это побудило их бежать. Большинство детей убегало из дома несколько раз. Наиболее часто бегут дети в возрасте 10-15 лет, их доля в числе беглецов составляет более 74%.

Вместе с тем 1/3 детей в возрасте 10-15 лет не убегали раньше из дома ни разу, т.е. на момент исследования они убежали впервые. В то же время 15,4% детей 10-15 лет и 50% 7-9 лет убегали из дома более 10 раз, а некоторые более 20 раз.

Бездомные дети, живя неизвестно где и питаясь неизвестно чем, достаточно часто имеют различного рода заболевания. Четверть из обследованных детей были больны. В том числе каждая третья девочка и каждый четвертый мальчик. Причем заболевания очень разные: желудочные заболевания (гастрит) – 20%, гиповитаминоз – 10%, гепатит, венерические заболевания, наркомания, туберкулезная интоксикация, – соответственно по 10%. Характерно, что если у девочек часто встречаются венерические заболевания и наркомания, то у мальчиков – болезни иного рода. Более чем у

половины из них оказалось сотрясение мозга, причем неоднократное (2-3 раза). Эта травма была получена в возрасте 6-7 лет. Сейчас этим детям по 11-13 лет, и все они состоят на учете в психоневрологическом диспансере.

Семейное неблагополучие – основная, но не единственная причина безнадзорности детей. Дополнительными факторами риска безнадзорности становятся безработица родителей и миграционные процессы. Обострившиеся национальные конфликты и появившаяся вместе с ними проблема беженцев выдвинули весьма острую проблему безнадзорности и беспризорности детей из семей беженцев.

Помимо неблагополучной семьи, дестабилизирующими факторами, несомненно, становятся нарушение прав детей в области образования, профессионального обучения, неоперативное решение органами опеки и попечительства вопросов жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей.

Социальные факторы и медико-психологические особенности развития личности ребенка из неблагополучной семьи создают для него определенные сложности и в процессе обучения в школе. Такие дети плохо усваивают материал, пропускают занятия, конфликтуют с учителями и одноклассниками. Позиция школы стала дополнительным фактором риска. При формальном соблюдении требований не отчислять ребенка из школы педагогические коллективы дистанцировались от подростков с трудными судьбами. Таким образом, школа также может выступать институтом, отторгающим проблемного ребенка, способствующим его безнадзорности. За последние годы резко увеличилось количество подростков в возрасте 14-15 лет, покинувших по разным причинам учреждения общего и профессионального образования и не начавших трудиться.

Отрицательную роль сыграло также ослабление работы с детьми по месту жительства (клубы, кружки, комнаты школьника и т.д.). На смену этой системе не создана новая, что фактически обезоруживает общество перед детской безнадзорностью.

Бедность в условиях коммерциализации культурной, образовательной, спортивно-оздоровительной сферы закрыла детям и подросткам доступ к развивающим занятиям, разумному досугу и отдыху. Необходимость поиска дополнительного заработка, возвращение в быт семьи многих видов работ, ранее выполнявшихся сферой услуг, сократили возможности общения родителей с детьми, совместных занятий, увеличивая тем самым опасность попадания детей в предкриминальные группировки. Усиливающаяся алкоголизация и наркотизация многих семей способствовала отчуждению родителей от детей, предоставляя их самим себе, толкая в уличные компании с асоциальной направленностью. По данным Государственной Думы, 18 из 37 миллионов детей в настоящее время находятся в зоне социального риска. 160 тысяч несовершеннолетних, уже переступивших черту закона, пребывают в колониях.

Сотрудники МВД считают подростков наиболее криминально активной частью населения. По данным исследования, проведенного Международным

детским фондом ЮНИСЕФ, каждое пятое преступление в России совершается подростком; 85% преступных группировок и банд включают в себя детей. В России каждый четвертый беспризорный подросток уже совершил уголовно наказуемое преступление. На 100 тысяч детей приходится 2300 преступлений. Полицейская статистика свидетельствует: ежегодно детьми и подростками совершается 300 тысяч преступлений.

Психологические причины безнадзорности связывают с увеличением числа детей, имеющих выраженные аномалии, черты асоциального поведения. Некоторые ученые соотносят их с генетическим предрасположением. Среди подрастающего поколения такие дети составляют 3-5%.

В реальной жизни социально-экономические, социально-психологические и психологические причины безнадзорности и беспризорности тесно связаны между собой и дополняют друг друга.

Среди безнадзорных подростков широко распространены нарушения психического и физического здоровья. Этот фактор лишает несовершеннолетних способности сопротивляться насилию со стороны окружающих, поэтому большинство из них становятся жертвами сексуальных посягательств, а так же могут быть втянуты в преступные группировки.

Безнадзорные дети и подростки имеют сложный медицинский, социальный и психолого-педагогический статус, потому что условия, в которых живут подростки, тормозят их физическое, социальное, психическое и умственное развитие. Социальное и психическое развитие безнадзорных детей деформировано, для них характерны низкая степень социальной нормативности, искаженность ценностных ориентаций, мотивов поведения, низкий уровень знаний.

У безнадзорных несовершеннолетних, по сравнение с теми подростками и детьми, живущими дома, либо в благоустроенных учреждениях, очень развит инстинкт самосохранения. В ходе проживания подростка в среде безнадзорности у него формируется ряд социально – биологических качеств, таких как хорошая физическая закалка организма, реализм, точность восприятия мира, жизненная гибкость и активность. Часто безнадзорным детям чужды потребности обычных детей и подростков.

Чтобы помочь этим детям социализироваться, необходимо иметь представление о причинах, приведших к безнадзорности несовершеннолетних.

Среди причин роста безнадзорности выделяют следующие:

•падение доходов семей с детьми, часто до катастрофически низкого уровня;

• безработица взрослых членов семьи;

•резкое увеличение распространённости кризисных явлений в семье (повышение нестабильности семей, увеличение числа неполных семей с детьми, асоциальное поведение родителей);

•негативный опыт отношений с родителями;

•распространение среди детей и взрослых психических заболеваний.

•неготовность школы оказывать социально-педагогическую поддержку и сопровождение учащихся, оказавшихся в трудной жизненной ситуации;

•наличие у части учащихся негативного учебного опыта.

•экономический кризис;

•морально-психологический кризис у части общества в условиях выработки новых морально-нравственных ценностей, распространение морали вседозволенности;

•беженцы и вынужденные переселенцы;

• нестабильные браки (разводы);

•низкий уровень благосостояния семьи;

•рост криминализации общества, распространённость новых для России видов правонарушений (проституция, торговля наркотиками и пр.) при одновременном ослаблении механизмов контроля за работодателями в результате развития мелкого нелегального бизнеса, а также не отработанность механизмов и процедур выявления наказания взрослых, вовлекающих детей в эти виды деятельности.

Все эти факторы служат благоприятными условиями для возникновения наиболее серьёзных негативных социальных явлений, одним из которых и является подростковая безнадзорность.

Какими бы причинами ни было обусловлено попадание ребенка в категорию безнадзорных, суть заключается в том, что он попадает в трудную жизненную ситуацию, объективно нарушающую его жизнедеятельность (сиротство; болезнь; мало обеспеченность; отсутствие определенного места жительства; конфликты в семье и школе; жестокое обращение в семье; одиночество и др.), которую он не может преодолеть самостоятельно или с помощью семьи.

4.3. Организация работы по профилактике безнадзорности и беспризорности среди несовершеннолетних

Экономические и идеологические кризисы вызвали резкий рост числа детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, детей, привлекаемых, в силу безнадзорности, активизировавшимися криминальными структурами к алкоголю, наркотикам, преступной деятельности. Это привело государство к необходимости защиты и поддержки таких проблемных детей, активно притягиваемых антиправовым полем экономического и идеологического кризиса.

Успешность социально-педагогической поддержки ребенка, подростка, попавшего в трудную жизненную ситуацию, объективно связана с необходимостью решения социальных проблем, возникающих в ходе идущих в стране социально-экономических преобразований.

В научной литературе эти проблемы классифицируются следующим образом:

• проблемы свободы выбора и социального творчества - трудности на пути реализации ребенком его интересов и потребностей, установления социального статуса и др.;

• проблемы социальной адаптации и дезадаптации — трудности усвоения и приспособления к существующим нормам социальной жизни, трудности в разрушении тех норм, которые являются социально опасными, несут в себе угрозу для жизни и здоровья ребенка;

• проблемы социальной интеграции или дезинтеграции — трудности воссоединения или разъединения потребностей, интересов и возможностей ребенка, его семьи с возможностями, потребностями и интересами других людей, трудности в расширении социальных связей и др.

Эффективное решение данных проблем возможно только в рамках формирующейся государственной социальной политики. Негативную роль в решении перечисленных проблем играет ведомственная разобщенность.

Федеральный закон от 24 июня 1999 г. N 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» задачами в сфере профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних определяет:

- предупреждение безнадзорности, беспризорности, правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних, выявление и устранение причин и условий, способствующих этому;

- обеспечение защиты прав и законных интересов несовершеннолетних; социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении;

- выявление и пресечение случаев вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений, других противоправных и (или) антиобщественных действий, а также случаев склонения их к суицидальным действиям.

Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних - система социальных, правовых, педагогических и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних, осуществляемых в совокупности с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении.

Сегодня можно говорить о том, что система социального воспитания несовершеннолетних в новых социально-экономических условиях находится на этапе становления. Общественные институты, институт семьи, школы пока не стали партнерами, не определили свою «социально-педагогическую нишу», свою роль в социальном воспитании.

Организационно система социально-педагогического сопровождения является ведомственной и подчиняется муниципальному органу управления образованием. Однако в целом задача реализации и защиты прав детей имеет вневедомственный характер, ответственность за ее успешное решение несут все государственные и муниципальные структуры. Важным фактором является открытость системы социально-педагогической поддержки безнадзорного ребенка, которая означает работу различных типов и видов учреждений по специальным программам, что уменьшает любого рода изоляцию ребенка от привычной для него среды. Необходимо создание действенных механизмов

ранней диагностики проблем детства, в том числе и безнадзорности, что обеспечит ориентацию на предупреждение факторов риска, конфликтов и кризисных ситуаций, а также на сохранение и укрепление благоприятных для развития ребенка условий.

Исследования, проводимые отечественными учеными, позволяют определить модель родительской семьи, где дети встают на путь асоциального поведения:

Рис. 6. Модель родительской семьи,
где дети встают на путь асоциального поведения

Семья может и должна взять на себя главную ответственность за воспитание своих детей. Но это станет возможным при наличии государственной социальной политики, которая бы способствовала включению семьи в близкий круг посредничества (семья, школа) в процессе социализации ребенка. Опыт многих семей показывает, что там, где родители - первые учителя, воспитатели, которые всегда рядом со своими детьми, понимают и любят их, совместно ищут выход из сложных жизненных ситуаций, - ребенок никогда не станет безнадзорным.

Школа как социальная среда может провоцировать различное поведение ребенка. Факторами формирования социального поведения, прежде всего, являются система отношений, школьный уклад.

Среди причин, по которым дети и подростки покидают школу, можно выделить следующие:

• неподготовленность школы к работе с «проблемными» детьми;
• «скрытый отсев»;
• формирование у части учащихся отрицательного опыта учебы;
• проблемы со здоровьем;
• физическое и моральное насилие учителей;
• плохое поведение;
• неуспеваемость;
• отсутствие интереса к учебе.

Согласно концепции дезориентации, предложенной французским социологом Эмилем Дюркгеймом (1858-1917), питательной почвой для девиаций являются социальные кризисы, когда происходит рассогласование принятых норм и жизненного опыта человека и наступает состояние аномии — отсутствия норм.

Американский социолог Роберт Мертон (1910-2003) считал, что причиной девиаций является не отсутствие норм, а невозможность им следовать. Аномия - это разрыв между предписанными культурой целями и доступностью социально одобряемых средств для их достижения.

В современной культуре ведущими целями считаются успех и богатство. Но общество не предоставляет всем людям законных средств для достижения этих целей. Поэтому человеку приходится или выбирать незаконные средства, или отказываться от цели, заменив ее иллюзиями благополучия (наркотиками, алкоголем и т.д.). Еще один вариант девиантного поведения в такой ситуации - бунт против общества, культуры и установленных целей и средств.

Анализ перечисленных причин позволяет говорить о необходимости реализации в школе как мер общей профилактики, создающей условия для активного вовлечения учеников в школьную жизнь, предупреждения потери интереса к учебе, неуспеваемости, так и специальной профилактики по выявлению нуждающихся в особом педагогическом внимании, индивидуальной работе.

В ситуации кризиса детства, социальной неустроенности значительной части населения, семейного неблагополучия, усилившейся агрессивности социальной среды все более остро встает вопрос о необходимости социально-педагогической поддержки детей и подростков, социально-педагогического сопровождения ребенка, находящегося в трудной жизненной ситуации.

Ребенок приходит в нее семилетним и покидает ее уже во многом сформировавшейся личностью. Здесь он не только учится, он проживает в школе тот период, в котором интенсивно происходит становление его личности. Между тем традиционную школу считают учебным заведением, полагая, что ребенка или подростка в ее стенах, прежде всего, учат, насыщают знаниями, а он учится, приобретает знания и умения, необходимые для будущей жизни. В последние 10-15 лет в связи с перестройкой и сменой идеологических ориентиров воспитательная, формирующая личность роль школы значительно ослабла.

Вместе с тем следует учитывать и то, что нормы и правила, которые устанавливаются взрослыми в школе и дома, не осознанные ребенком, не

ставшие потребностью (просто так удобно взрослым), вызывают у него естественное стремление уйти из-под опеки и влияния взрослых. А это влечет за собой чувство одиночества, неприкаянность, желание заявить о себе. Как итог — уход ребенка из-под влияния взрослых, на улицу, побеги, появление химической зависимости, преступное поведение подростка.

Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних рассматривается сегодня не как изолированный комплекс мер, а как неотъемлемая часть воспитательной работы, призванная обеспечить решение общих задач социализации и воспитания взрослеющей личности, использующая средства образовательных, культурных и общественно-государственных учреждений, организаций, и *направлена на:*

- обеспечение сотрудничества правоохранительных органов, культурных, образовательных, научных центров, общественно-государственных учреждений в планировании, организации и содержании профилактической деятельности;
- разработку и использование адекватных критериев оценки профилактической деятельности с обозначенными учреждениями и организациями;
- профессиональную подготовку специалистов, способных оказывать социальную, психологическую, педагогическую помощь детям с трудностями в социальной адаптации, в том числе находящихся в различных формах конфликта с законом и их семьям;
- организацию и методическое обеспечение процесса правового просвещения детей и подростков;
- организацию непрерывного информационного взаимодействия между всеми субъектами профилактики с целью осуществления мониторинга эффективности профилактической деятельности и пр.

В учреждениях системы профилактики безнадзорности и правонарушений, на сегодняшний день, создаются и функционируют следующие **инновационные формы**:

- отделения социального сопровождения несовершеннолетних, вступивших в конфликт с законом, а также несовершеннолетних, отбывших наказание в местах лишения/ ограничения свободы;
- кабинеты социально-психологического сопровождения несовершеннолетних в конфликте с законом при районных судах;
- службы «кейс-менеджмент» для внедрения технологии непрерывного социального сопровождения несовершеннолетних, совершивших уголовно наказуемые деяния;
- социально-психологические мобильные бригады по сопровождению несовершеннолетних, состоящих на учете в подразделениях по делам несовершеннолетних;
- кризисные отделения для оказания экстренной психологической и социальной помощи;
- социальные гостиные (общежитий, квартир, модулей самостоятельного проживания) для социальной адаптации освобождающихся из мест лишения/

ограничения свободы и выпускников специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа, детских домов в выпускной период подготовки к самостоятельной жизни, предупреждения рецидивных правонарушений по причине низкого уровня социальной адаптации;

- клубы для несовершеннолетних, состоящих на различных видах учета, деятельность которых направлена на воспитание законопослушного поведения;

- мастерские (сувенирные, швейные, гончарные, столярные и сельскохозяйственные) для профессиональной ориентации, социально-трудовой реабилитации и обеспечения временной занятости несовершеннолетних, состоящих на различных видах учета и пр.

Существенное значение в профилактике правонарушений несовершеннолетних имеет разработка и внедрение качественных методов и технологий профилактического воздействия/взаимодействия как мощного ресурса, обеспечивающего некие минимально возможные «гарантии» успешности процесса реабилитации и коррекции поведения несовершеннолетних, склонных/вступивших в конфликт с законом и направленных на решение следующих задач:

- сокращение числа несовершеннолетних без определенного места жительства;

- повышение доли занятых трудовой деятельностью детей и подростков, склонных к совершению правонарушений и преступлений, а также несовершеннолетних, освобожденных из мест лишения/ограничения свободы;

- повышение количества детей и подростков, охваченных системой дополнительного образования и профессиональной подготовки с целью преодоления трудностей в социальной адаптации;

- повышение количества освобождающихся несовершеннолетних, получивших качественную профессиональную подготовку, начальное и среднее профессиональное образование в местах лишения/ ограничения свободы;

- улучшение социально-экономического положения несовершеннолетних, в том числе освобождающихся из мест лишения/ограничения свободы, находящихся в трудной жизненной ситуации;

- повышение количеств несовершеннолетних, избавившихся от алкогольной или наркотической зависимости;

- снижение уровня преступности несовершеннолетних и пр.

4.4. Вопросы для обсуждения

1. Дайте определения безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних. Что объединяет и что различает эти два явления?
2. По каким признакам ребенка можно отнести к разряду беспризорных?
3. Назовите отличительные признаки безнадзорного ребенка.
4. Каковы, на Ваш взгляд, основные причины безнадзорности и беспризорности детей и подростков?

5. Какие, с Вашей точки зрения, проблемы современного российского общества способствуют распространению безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних? Объясните, почему.

6. Назовите особенности социального, психологического, физиологического развития безнадзорных и беспризорных детей и подростков.

7. Какие факторы семейного неблагополучия порождают безнадзорность и беспризорность детей? Выделите наиболее актуальные из них.

8. Какие нормативные документы, регламентирующие мероприятия по предупреждению безнадзорности и других асоциальных явлений в детских образовательных учреждениях.

4.5. Практические задания для самоконтроля и рефлексии

1. Проанализируйте одну из программ по профилактике безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних. Выявите сильные и слабые стороны программы.

2. Составьте психологический портрет беспризорного подростка.

3. Составьте список художественных фильмов, где нашла отражение проблема беспризорности и безнадзорности.

Кейс-задача 1.

Олег П., 13 лет, ученик 7 класса общеобразовательной школы. В связи с совершением правонарушения (кражи сотового телефона) был поставлен на учет в инспекцию (подразделение) по делам несовершеннолетних. В полиции, когда происходило разбирательство случая, инспекторы были поражены несоответствием милого вида подростка и его выходкам.

В начальных классах – отличник, командир отряда юнармейцев (в школе ежегодно проводятся смотры-конкурсы отрядов юнармейцев, посвященные празднованию 23 февраля и 9 мая), постоянный победитель конкурсов как лучший командир, в 5–6 классах – «хорошист», помощник классного руководителя.

С начала 7 класса начались серьезные проблемы с успеваемостью, дисциплиной. Классный руководитель сетовала: «Олежку просто подменили, другой ребенок, что с ним делать – ума не приложу...» Олег вдруг стал плохо учиться, пропускать уроки, дерзить учителям, зло задирать девчонок, устраивать драки с одноклассниками и ребятами из других классов. Учителя искренне удивлялись его задиристости и драчливости, поскольку он «маленький, а ко всем пристает». Олег действительно меньше всех в классе, чисто внешне производит милое впечатление: маленький, худенький, светлый, с красивыми карими глазами и пушистыми ресницами. В начальной школе им все умилялись, в среднем звене, когда ребята и особенно девочки пошли в рост, Олег начал себя чувствовать неуютно. Тогда-то и появились первые нарушения поведения, приведшие, в конечном счете, к правонарушению.

Вопросы и задания к кейсу:

1. Чем объяснить поведение мальчика?

2. Как вы считаете, каковы причины, которые привели Олега П. к совершению противоправного действия?

3. Охарактеризуйте возможные методы и способы оказания социально-педагогического воздействия и психологической помощи Олегу П.

4. Изложите план работы с данным случаем.

Кейс-задача 2.

Ваня П., 17 лет, посещает центр дневного пребывания для уличных детей, не работает и не учится, живет на чердаке с друзьями, хотя у него есть мама, которая живет в однокомнатной квартире. К маме возвращаться не хочет, активно ищет работу. «За компанию» с друзьями дышит толуолом. Считает себя самостоятельным и независимым человеком, не прислушивается к мнению взрослых.

Вопросы и задания к кейсу:

1. Определите и обоснуйте факторы риска, сопутствующие возникновению данного поведения?

2. Как называется вид поведенческой девиации у Вани П.?

3. Выделите условия, препятствующие возникновению поведенческой девиации у Вани П.?

4. Назовите специалиста (ов), которым необходимо включиться в работу с данным случаем?

5. Изложите план работы с данным случаем.

Кейс-задача 3.

Рита У., 14 лет, живет с мамой, но дома почти не бывает. Мама воспитывает дочь одна, у них отсутствует психологическая близость.

В школе Рита много прогуливает. Большую часть времени проводит, торгуя в электричках или общаясь со знакомыми на вокзале. Покуривает, ежедневно употребляет слабоалкогольные напитки.

Вопросы и задания к кейсу:

1. Обоснуйте центральные проблемы данного кейса?

2. Что необходимо сделать социальному педагогу в данном случае?

3. С какими специалистами должен работать социальный педагог для разрешения проблемы?

4. Охарактеризуйте возможные методы и способы оказания социально-педагогического воздействия и психологической помощи маме и Рите У.?

5. Предложите программу работы с данным случаем.

Кейс-задача 4.

Родители в разводе, и мать пытается сделать всё, чтобы сын не чувствовал себя ущербным. Мать растит его одна, она всячески нежит и холит сыночка, испортила его вседозволенностью, всепрощением, неразумной любовью. Он вырос ленивым с большими запросами. Учится плохо, заносчив, управляет матерью. Попал в плохую компанию, с которой принял участие в ограблении квартиры.

Вопросы и задания к кейсу:

1. Обоснуйте центральные проблемы данного кейса?

2. Проанализируйте и назовите ошибки матери в воспитании сына. Как можно было предупредить эти ошибки?

3. Назовите специалиста (ов), которым необходимо включиться в работу с данным случаем?

4. Охарактеризуйте возможные методы и способы воздействия на участников кейса?

5. Предложите программу работы с данным случаем.

4.6. Рекомендуемая литература

Закон РФ №120-ФЗ от 24.06.1999 г. «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»., https://base.garant.ru/12116087/

Андрияхина Н.В. Работа педагогов по профилактике правонарушений: три занятия для системы повышения квалификации // Классный руководитель. - 2006.- № 5. - С. 17-37.

Араминова В.В. Профилактика употребления психоактивных веществ // Воспитание школьников. - 2003. - № 6. - С. 30-31.

Беличева С.Н. Карта обследования семей, имеющих несовершеннолетних детей // Воспитание школьников. - 2004. - № 2. - С. 23-24.

Деятельность социального педагога в образовательном учреждении / сост. Н. И. Еременко. - Волгоград: ИТД «Корифей». -112 с.

Долгова А.И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних. - М., 1981. - 157 с.

Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - 2-е изд., испр. - М.: Изд. центр «Академия», 2004. -288 с.

Козырин М. Основы системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних// Российская юстиция. - 2002. - № 7. - С. 49-50.

Кудрявцев В. Н. Генезис преступления: Опыт криминологического моделирования. - М., 1998. - 216 с.

Кудрявцев В.Н. Современные проблемы борьбы с преступностью в России // Вестник Российской академии наук. - 1999. - Т. 69. -№ 9. - С. 790-797.

Методика работы социального педагога / под ред. Л. В. Кузнецовой; сост. Г. С. Семенов. - М.: Школьная пресса, 2005. - 96 с.

Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. - М.: ТЦ Сфера, 2005.- 480 с.

Рабочая тетрадь социального педагога: для заместителя директора по социальной защите детей и социальных педагогов / сост. Г.С. Семенов; под ред. Л. В. Кузнецовой. - М.: Школьная пресса, 2005. - 64 с.

Социально-педагогическая работа школы / авт.-сост. Н.И. Грибенчук; под ред. С.В. Ивановой. - М.: АСТ: Астрель, 2005. - 220 с.

Шишковец Т.А. Справочник социального педагога. - М.: ВАКО, 2005. - 208 с.

ГЛАВА 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМЬИ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКА

План

5.1. Семья и стили семейного воспитания
5.2. Подросток в семье: профилактика девиантного поведения
5.3. Психологические рекомендации родителям по воспитанию детей
5.4. Вопросы для обсуждения
5.5.Практические задания для самоконтроля и рефлексии
5.6. Рекомендуемая литература

***Основные понятия*:** семья, привязанность, потребности ребенка, безопасность, защищенность, осознание уникальности, чувство общности, наличие цели, автономия, самостоятельность, психологическая атмосфера семьи, стиль семейного воспитания, дисгармоничные типы семейного влияния, неблагополучная семья, зрелая семья, эффективное родительство, семейное общение, родительский авторитет, продуктивное общение.

5.1. Семья и стили семейного воспитания

В современном мире все больше растет понимание семьи как определяющей не только развитие ребенка, но и в конечном итоге развитие всего общества.

Взаимодействие ребенка с родителем является первым опытом взаимодействия с окружающим миром. Этот опыт закрепляется и формирует определенные модели поведения с другими людьми, которые передаются из поколения в поколение.

Рост интереса к проблемам семейного воспитания в нашей стране связан с новыми социально-экономическими условиями. Большинство родителей сталкиваются с большими трудностями при воспитании детей. Учитывая давление и напряжение, которое каждый день испытывает российская семья, легко потерять веру в свои силы. Рост числа разводов, экономический кризис, падение качества образования - все вносит эмоциональный вклад в каждого. По мере того как родители чувствуют себя все более истощенными физически, эмоционально и духовно, становится невыносимо трудно воспитывать ребенка. Деформация личности под влиянием семьи, её психологической неустойчивости начинается с раннего детства. Именно на этой стадии под влиянием неблагоприятных, иногда случайных, подчас кажущихся малозначительными, факторов возникают предпосылки для дальнейшего неблагоприятного сценария развития личности.

В отличие от общественного, семейное воспитание основано на чувствах любви, взаимного уважения. Если в семье нет гармонии чувств, если не создана нравственная атмосфера, если взрослые подвержены постоянным конфликтам,

то развитие личности осложняется, семейное воспитание из, безусловно, положительного, становится отрицательным фактором формирования личности.

Во всех социально-психологических концепциях личности семья традиционно рассматривается как важнейший институт социализации. Именно в ней дети приобретают первые навыки взаимодействия, осваивают первые социальные роли, осмысливают первые нормы и ценности. От типа поведения родителей зависит формирование у ребенка «образа Я».

Многочисленные исследования семьи вне зависимости от конкретного предмета ее изучения едины в том, что роль семьи в сенсомоторном, когнитивном, психосоциальном развитии ребенка является решающей. Также исследователи едины в том, что для своего развития дети нуждаются в безопасной, эмоционально-поддерживающей и предсказуемой среде, предоставляющей им возможности для проявления собственной активности. Такой естественной средой является семья.

Всеобъемлющее влияние семьи на ее младших членов, его содержание и характер связаны с рядом психологических механизмов социализации ребенка в семье. Во-первых, с подкреплением – поощряя определенное поведение ребенка, наказывая его за нарушение тех или иных правил, родители внедряют в его сознание определенную систему норм, знаний о том, какие из них одобряют, а какие нет. Другим механизмом является идентификация: ребенок подражает родителям, ориентируется на их пример. Зная внутренний мир ребенка, откликаясь на его проблемы, или наоборот, игнорируя и то и другое, родители тем самым формируют его самосознание и личность в целом.

Однако самым главным механизмом, который предопределяет существование ребенка с момента его рождения – это привязанность - глубокая эмоциональная связь, существующая между ребенком и его взрослым, в ней взрослый защищает и заботится, а ребенок доверяет и ищет помощи. Очень многое в поведении детей объясняется именно привязанностью или угрозой разрыва привязанности. Именно она заставляет маму слышать сквозь сон любой писк новорожденного, а по напряженному голосу подростка догадываться, что он поссорился с девушкой. И ребенку она позволяет чутко ловить малейшие изменения в настроении родителей, например, безошибочно определять, когда они в ссоре, даже если внешне все ведут себя как обычно. Именно привязанность позволяет родителю достаточно легко отказывать себе в чем-то ради ребенка, преодолевать усталость и лень, когда нужно ему помочь. А ребенку помогает прилагать усилия, даже если трудно и страшно, чтобы услышать от родителя слова одобрения и увидеть искренний восторг в его глазах, когда ребенок сделал первые шаги или получил диплом университета.

Задачи семьи состоят в том, чтобы:

– создать максимальные условия для роста и развития ребенка;

– стать социально-экономической и психологической защитой ребенка;

– передать опыт создания и сохранения семьи, воспитания в ней детей и отношения к старшим;

– научить детей полезным прикладным навыкам и умениям, направленным на самообслуживание и помощь близким;

– воспитать чувство собственного достоинства, ценности собственного «я».

Семейное воспитание имеет свои **принципы.** Наиболее общие из них:

– гуманность и милосердие к растущему человеку;

– вовлечение детей в жизнедеятельность семьи как ее равноправных участников;

– открытость и доверительность отношений с детьми;

– оптимистичность взаимоотношений в семье;

– последовательность в своих требованиях;

– оказание посильной помощи своему ребенку, готовность отвечать на вопросы.

А.В. Мудрик выделил ряд **социально-педагогических функций**, которые, по его мнению, должна выполнять семья:

1) Обеспечение физического и эмоционального развития в семье. Именно в младенческом возрасте и в раннем детстве семья играет огромную роль, которая не может быть исполнена другими институтами социализации. В детском, младшем школьном и подростковом возрастах влияние семьи остается ведущим, но перестает быть единственным. Далее роль этой функции уменьшается.

2) Влияет на формирование психологического пола ребенка. В первые три года это влияние является определяющим, так как именно в семье происходит процесс половой идентификации, благодаря которой ребенок усваивает ряд норм, присущих его полу: эмоциональные реакции, поведенческие образцы, вкусы, установки.

3) Играет ведущую роль в умственном развитии ребенка, и влияет на отношение детей к учебе, и во много определяет ее успешность.

4) Именно в семье происходит овладение социальными нормами, а если речь идет о выполнение семейных ролей, то влияние семьи становится кардинальным.

5) Формирование фундаментально ценностных ориентаций, которые проявляются в социальных и межэтнических отношениях, а также определяют стиль жизни, стремления, планы, и способы их достижения.

6) Играет большую роль в процессе социального развития человека в связи с тем, что ее одобрение, поддержка, безразличие или осуждение сказываются на притязаниях человека, помогают ему или мешают искать выходы в сложных ситуациях, адаптироваться к изменившимся обстоятельствам его жизни, устоять в меняющихся социальных условиях. Ценности и атмосфера семьи определяют и то, насколько она становится средой саморазвития и ареной самореализации ее членов, возможные аспекты и способы того и другого.

Осуществление успешного процесса социализации в семье во многом определяется стилем семейных взаимоотношений.

Под **стилем семейного воспитания** понимают способ отношений родителей к ребенку.

А.В. Петровский выделил следующие стили воспитания: диктат, опека, невмешательство, сотрудничество.

В семье диктата происходит систематическое подавление инициативы и чувства собственного достоинства у детей родителями. Конечно же, родители могут и должны предъявлять требования своему ребенку исходя из целей воспитания, норм морали. Но есть родители, которые с помощью приказа, насилия пытаются исполнить эти цели, и сталкиваются с сопротивлением ребенка, который отвечает на нажим и принуждение с их стороны лицемерием, обманом, грубостью, а иногда откровенной ненавистью. И даже если вдруг сопротивление оказывается сломленным, то вместе с ним ломаются и многие другие качества: самостоятельность, чувство собственного достоинства, вера в себя и свои возможности, инициативность. В результате все это может привести к неудачному формированию личности.

Опека – отношение родителей к детям, при котором первые удовлетворяют все потребностей ребенка, ограждают его от каких-либо забот, усилий и трудностей, принимая их на себя. Формирование активной личности отходит на второй план. Таким образом, родители блокируют процесс подготовки их детей к реальности, которая их ждет за порогом дома. Такая чрезмерная забота, чрезмерный контроль, основанный на тесном эмоциональном контакте называется гиперопекой. При таком стиле отношений ребенок вырастает пассивным, несамостоятельным, возникают трудности в общении. Также существует и другое понятие – гипоопека. Под ней понимается полное безразличие со стороны родителей и отсутствие контроля за детьми. Дети полностью предоставлены сами себе, могут делать все, что им вздумается. Повзрослев, они становятся эгоистами, никого не уважают, и сами не заслуживают уважения, но при этом по-прежнему требуют выполнения всех своих прихотей.

Отношения в семье, строящиеся на возможности и целесообразности независимого существования взрослых от детей, может порождаться тактикой невмешательства. При таком взаимоотношении могут существовать два мира: взрослые и дети, и не те и не другие не пересекают намеченную линию. Чаще всего такой тип взаимоотношений возникает из-за пассивности родителей.

В целом, большинство исследователей выделяют два аспекта семейного воспитания, которые являются особенно важными в детском и подростковом периоде развития ребенка: **одобрение / чувствительность** и **требовательность /контроль** родителей.

Одобрение / чувствительность означает величину поддержки и любви, показываемой родителями. Родители, характеризуемые как одобряющие и чувствительные, часто улыбаются, хвалят, поощряют своих детей, относятся к ним с теплотой, хотя могут и критиковать их за плохое поведение. Напротив, менее одобряющие и относительно бесчувственные родители часто резки в критике, унижают, наказывают или игнорируют ребенка; они редко общаются с детьми, которых ценят или любят.

Требовательность / контроль означает величину регуляции и надзора родителей за детьми. Контролирующие / требовательные родители ограничивают свободу поведения детей, устанавливая множество требований, и активно инспектируют их поведение для обеспечения выполнения всех правил. Менее контролирующие / требовательные родители выдвигают меньше требований и дают детям большую свободу в принятии решении об их собственной деятельности.

В зависимости от соотношения в семейном воспитании параметров **одобрение / чувствительность** и **требовательность / контроль** выделяют четыре **стиля воспитания**, основные характеристики которых показаны на рисунке 6.

Рис. 6. Стили семейного воспитания

Существует и более развернутая *характеристика неэффективных стилей семейного воспитания:*

1. Попустительско-снисходительный стиль. Родители спокойны, всерьез не реагируют на проблемные моменты в поведении ребенка. Не придают серьезного значения поступкам детей и не видят в них ничего страшного, полагаются на то, что все дети такие, и что в их возрасте они были такими же;
2. Позиция круговой обороны. Родители строят отношения по принципу: наш ребенок всегда прав. Такие родители агрессивно реагируют на замечания, указывающие на неправильное поведение их детей. Виноват кто угодно, но только не их ребенок. Обычно такие дети отличаются лживостью и жестокостью, и трудно поддаются воспитанию;
3. Демонстративный стиль. Родители, чаще всего мать, всем и каждому жалуются на своего ребенка, не стесняясь, рассказывают о его проступках. Заявляют, что прилагают множество усилий, чтоб их ребенок вырос хорошим человеком, но это не дает желаемых результатов, их сын растет бандитом;
4. Педантично-подозрительный стиль. Родители не доверяют своим детям, пытаются полностью изолировать от друзей, сверстников, подвергают их тотальному контролю. Полностью контролируют свободное время ребенка, его круг интересов и увлечений;
5. Жестко-авторитарный стиль. Родители злоупотребляют физическими наказаниями. К такому стилю больше склонен отец, стремящийся по всякому поводу жестоко наказать ребенка;
6. Увещательный стиль. В противоположность жестко-авторитарному стилю, здесь родители проявляют к ребенку полную беспомощность, не принимают никаких волевых воздействий и наказаний. В данном случае дети просто садятся родителям на шею;
7. Отстраненно-равнодушный стиль. Родители заняты устройством личной жизни или карьеры. Дети оказываются представлены сами себе, чувствуют себя лишними, стремятся меньше находиться дома;
8. Кумир семьи. Данный стиль чащ всего возникает по отношению к поздним детям, когда появляется долгожданный ребенок у немолодых родителей или у одинокой женщины. На такого ребенка готовы молиться, безоговорочно выполнять все его просьбы и прихоти;
9. Непоследовательный стиль. У родителей не хватает выдержки и самообладания для последовательной воспитательной тактики в семье. Происходят резкие эмоциональные перепады в отношении с ребенком – от наказания до умилительно-ласкательных проявлений.

С точки зрения влияния всех этих стилей воспитания на формирование и развитие личности ребенка, наилучшим является демократический стиль, или тактика сотрудничества, в максимальной степени способствующей формированию таких важнейших качеств гармонии личности, как инициатива, ответственность, самостоятельность и активность.

Наиболее тяжелыми последствиями использования родителями

дисгармоничных типов воспитания становятся расстройства эмоциональной сферы (страхи, тревожность, депрессия, трудности эмпатии), нарушения личностного и умственного развития, высокая агрессивность, жестокость и формирование девиантного, и делинквентного поведения.

Итак, наиболее часто встречающиеся **ошибки воспитания в семье.**

Непонимание особенностей личности ребенка, его характера. Например, мама-холерик постоянно «давит» на сына-флегматика: «копуша», «иди быстрее», «ну что же ты, подойди к мальчику, познакомься». А ребенок просто не может выполнить материнских требований, т.к. такое поведение не присуще его характеру. Или родители считают ребенка упрямым, а он просто пытается сохранить чувство собственного достоинства, независимость

Непринятие. Начинается с того, что беременность нежеланная или произошла «не вовремя», либо ребенок родился «не того» пола. Далее родители не принимают особенности ребенка, его индивидуально своеобразие.

«Мой ребенок не такой, как все, он не так говорит, не так двигается, все уже умеют читать, а мой все еще с игрушками возится…»

Непринятие одна из причин возникновения у детей страхов, пониженного жизненного тонуса. Как он проявляется? Это прежде всего недостаточное грудное вскармливание (раннее отлучение от груди), малыша рано отдают в ясли без особых на то причин или поручают уход за ним родственникам, няне. В отношении с ребенком недостаточно любви, ласки, нежности. Описывая своего ребенка, мама легко вспоминает его отрицательные качества, но с трудом «ищет» положительные черты. Часто не учитываются возрастные особенности потребности (в 2 года ребенка говорят: «Ты уже большой, перестань плакать»). Отношения могут быть как попустительскими («безнадзорный» ребенок), так и очень строгими, формальными.

Несоответствие требований и ожиданий родителей возможностям ребенка. «Я хочу, чтобы мой ребенок умел играть на фортепиано, поэтому он должен поступить в музыкальную школу».

«Мы поступаем в школу с английским уклоном, ведь я в свое время туда не попал».

Негибкость. Выражается застреванием на проблемах («мой ребенок плохо говорит»), трафаретностью требований, отсутствием альтернатив в решениях, предвзятостью суждений, навязыванием мнений. Часто у родителей с «негибким» отношением к ребенку плохо развито воображение, они авторитарны, властны, эгоцентричны, излишне принципиальны.

Непоследовательность в обращении с детьми. Это переходы из одной крайности в другую (от тотального контроля до попустительства), бесконечные обещания и угрозы и их невыполнение, недоведение начатого дела до конца. Сюда же относится несогласованность между родителями, когда мать разрешает, а отец это же запрещает; отец наказывает, а бабушка тут же жалеет.

Аффективность. Проявляется избытком раздражения, тревоги, недовольства, беспокойства или страха. Эмоции родителей выходят из-под контроля и «выливаются» на ребенка. («Я понимаю, что неправа, но не могу себя сдержать, чтобы не повысить голос. Потом я переживаю, но все

повторяется снова и снова»). Особенно склонны к такому поведению родители с темпераментом холерика. Чем больше мать настаивает, повышает голос, тем более возбудимым, или, наоборот, заторможенным становится ребенок.

Тревожность. Беспокойство, доходящее до паники по любому поводу; чрезмерная опека, подавление самостоятельности ребенка, стремление оградить от всех (часто воображаемых) опасностей и трудностей, неуверенность в правильности своих действий, но в тоже время потребность давать советы, предостерегать. Такие родители редко смеются, им явно не хватает оптимизма, все время ждут чего-то плохого, у них занижена самооценка. В такой семье ребенок, как правило, единственный, у него были или есть проблемы со здоровьем. Страх за ребенка может стать навязчивым. Тревожность обычно сочетается с гиперопекой, гиперсоциализацией.

Доминантность. Требование безоговорочного подчинения, категоричность суждений, приказной тон, стремление подчинить ребенка, навязывание готовых решений, мнений, ограничение самостоятельности, использование физических наказаний, принуждения, постоянный контроль за ребенком, за его мыслями, действиями. Родители с властными чертами характера часто обвиняют детей в упрямстве, непослушании. В семье возникают споры по любому поводу (сон, еда, режим дня), но они не приводят к порядку, а участники конфликта устают, постоянно находятся на грани нервного срыва.

Гиперсоциальность. Воспитание слишком «правильное». В отношениях не хватает тепла, ласки, родители боятся «испортить» ребенка, не проявляют любовь к нему открыто. Ребенок страдает от нехватки поцелуев, объятий. Простое поглаживание по головке нужно заслужить примерным поведением. Ребенку навязывается большое количество правил. Которые необходимо выполнять, чтобы «соответствовать» ожиданиям родителей. В семье не поддерживается выражение эмоций (как положительных, так и отрицательных), детский шум, веселье, жизнерадостность и непосредственность. Родители не прощают оплошности, не терпят недостатки и слабости ребенка, стараясь их искоренить. К ребенку относятся, как ко взрослому, требуя от него поведения взрослого. Фразы «ты должен, обязан», «как тебе не стыдно» встречаются очень часто. Жизнь ребенка спланирована и расписана до мелочей уже с самого рождения. Ребенка отдают в детский сад, чтобы он привыкал выполнять правила, учился соблюдать дисциплину. Воспитатель выбирается требовательный и строгий. Максимум дополнительных занятий. Усиленный контроль за успеваемостью.

Недостаточная отзывчивость (нечуткость) несвоевременный или недостаточный отклик на просьбы, потребности, эмоции ребенка. Подобное отношение сочетается с неприятием ребенка, с принципиальностью и гиперсоциальностью. Бывает, что родители моментально реагируют на неудачи ребенка, нарушения поведения, но «не замечают» его успехов, не умеют вовремя похвалить, поддержать.

Противоречивость в отношениях проявляется сочетанием различных форм поведения: аффективность уживается с недостаточной отзывчивостью;

тревожность – с доминантностью; завышенные требования с родительской беспомощностью

Описанные выше ошибки воспитания являются составляющими следующих дисгармоничных типов воспитания.

Гиперсоциальное воспитание.

Соседи, воспитатели, родственники будут восхищаться хорошо воспитанным ребенком: всегда поздоровается и не забудет попрощаться, подаст стул и с готовностью почитает стишок, никогда не будет докучать криком и беготней, да и белые носочки, надетые с утра, останутся такими же до самого вечера. Лишь немногие оценив все опытным глазом профессионала или же прислушавшись к собственным чувствам, подумают: «Что-то здесь не так, уж больно он «правильный», как будто не ребенок вовсе, а маленький «старичок». Сделали ребенка таким родители, движимые «благими намерениями» и знаниями, почерпнутыми из многочисленных книг. Еще до рождения ребенка был подготовлен «план» его развития, в котором родители четко определили основные «вехи»: « плавать раньше, чем ходить», ясли с полутора лет, кружки, секции те, что попристижнее, гимназия с иностранными языками и желательно экстерном, институт… План может быть разным, в зависимости от того, что попадает в зону жизненных ценностей родителей – спорт, бизнес, политика, здоровый образ жизни

Жизнь ребенка с самых первых дней подчинена строгим правилам. Неукоснительно соблюдается режим, дисциплина, много внимания уделяется привитию норм поведения. Методы воспитания не слишком разнообразные: контроль. Поощрение, наказание, но вот в рамках этого родители бывают очень изобретательны. Чего только стоят оценки за послушание, графики поведения. Баллы, деньги. Подарки и их лишение, суммирование проступков и требование публичного раскаяния. Все это применяется не к отбившемуся от рук подростку, а к маленькому еще ребенку, который психологически не готов быть «правильным». Ребенок лишен права выбора, и его собственные наклонности и желания в расчет не принимаются. Очень скоро ребенок начинает понимать, что, для того, чтобы быть любимым, надо быть послушным. В разряд запрещенных попадают чувства злости, обиды, страха. Да и радоваться можно только в рамках дозволенного, не очень шумно и придерживаясь норм поведения. Любовь становится разменной монетой : скушал кашу - любим, не скушал - не любим, и так во всем. Последствия гиперсоциального воспитания не всегда заканчиваются трагически. Но люди, выросшие в подобных семьях, зачастую испытывают проблемы в построении взаимоотношений, общении. Их категоричность и наличие твердых принципов, приемлемые в деловой обстановке, не позволяют построить теплые семейные отношения. Иногда стремление к послушанию и покорности приводят к тому, что взрослый человек продолжает искать себе «родителей»- в семье, на работе, среди друзей, отдавая предпочтение принципиальным и авторитарным людям. При этом он может жаловаться на жизнь и даже пытаться что-то менять, но вместо одного тирана-начальника он выберет другого, ничем не лучше

Причиной гиперсоциального типа воспитания, помимо прародительской семьи, может быть индивидуальная склонность к рационализации и такие качества характера, как целеустремленность, тщеславие, настойчивость, требовательность и отвержение чувств, зависимость от мнения окружающих

Эгоцентричное воспитание.

Может ли родительской любви быть слишком много? Наверное, нет, но вот ее чрезмерные проявления с одновременным игнорированием интересов окружающих – суть эгоцентрического типа воспитания. Ребенок воспринимается родителями как сверхценность, смысл жизни, кумир, которому подчинен весь уклад жизни семьи. В семье для ребенка нет понятия режима, дисциплины, слово «нельзя» произносится крайне редко, да и то так неуверенно, что ребенку ничего не стоит превратить его в «можно». Иногда родители предпринимают попытки ввести какие-либо ограничения или даже наказать ребенка, но очень скоро чувство вины заставляет их пожалеть о содеянном: «Ну он же еще маленький и не понимает, что нехорошо брать без разрешения и портить чужие вещи, доставлять неудобство окружающим своим криком, беготней, капризами». Окружающие – и дети, и взрослые, столкнувшись с таким царьком, почему-то отказываются играть роль подданных, и то, что дома вызывает восторг, воспринимается в лучшем случае равнодушно. Любые попытки кого-то со стороны: родственников, знакомых, воспитателей – дать понять, что такое воспитание ошибочно. Встречаются с недоумением» «Ведь мы же любим своего ребенка и хотим, чтобы у него было счастливое детство!» Они искренни в своих желаниях, им действительно хорошо; роль жертвующих всем ради ребенка родителей они взяли на себя добровольно и рады ее исполнять, какое бы безумство не придумало их дитя

В жизни людей, обожаемых в детстве, нередко случаются стрессы и трагедии. Та ситуация, с которой другие справляются быстрее, может у этого человека вызвать депрессию или нервный срыв. Детские иллюзии по поводу того, что все тебя любят, оборачиваются недоумением и разочарованием. Неприспособленность к жизни может выражаться в абсолютном неумении заботиться о себе, не говоря уже об окружающих. Когда у таких людей появляются дети, они могут повторить в воспитании родительский сценарий или, напротив, будут равнодушными, безучастными, капризными, если воспримут малыша как соперника.

Тревожно-мнительное воспитание. Ничто так сильно не терзает душу родителей, как страх за своего ребенка. Подобное состояние часто встречается у родителей, дети которых впервые идут в садик, в новую школу, едут в лагерь или на дачу, ложатся в больницу или просто уезжают погостить. Это естественная тревога, обусловленная ситуацией, переживаниями за ребенка, нарушением привычного образа жизни. Почти все родители переживают подобное, но со временем тревога проходит, страх за ребенка исчезает или возникает редко. Жизнь входит в свою колею. Но бывает и по-другому. Страх за ребенка рождается вместе с его появлением, а иногда даже и раньше. Страх и любовь сливаются воедино, тревожные мысли одолевают постоянно, даже когда нет никакой угрозы жизни, здоровью и благополучию малыша. С ребенка

не спускают глаз, даже когда он подрос и может обходиться без этого. Обычные заболевания в таких семьях вызывают панику. Очень часто такие мамы обращаются к специалистам с вопросом: «А это нормально, с ним все в порядке?» Где заканчивается грань заботы и разумной подстраховки и начинается перестраховка, основанная на страхах и мнительности? Ведь трагические случаи с детьми действительно случаются, и многие родители обвиняют себя в том, что относились ко всему слишком беззаботно. Но, как показывает практика, опекаемые дети тревожных родителей не реже, а, может быть, даже чаще своих сверстников становятся жертвами несчастных случаев. Обусловлено это тем, что чрезмерная родительская опека делает их очень чувствительными к любому воздействию. Мамины установки на жизнь очень рано начинают приниматься ребенком как истина: раз мама за него боится, значит действительно должно что-то произойти. У него тоже возникают свои страхи: вампиров, страшных снов, взрослых парней – все как у других детей, но протекать они будут тяжело и с возрастом не исчезнут, а приобретут новую форму. В поведении такой ребенок проявляет робость и подозрительность, неохотно идет на контакт с новыми людьми. Страхи вытесняют присущую детям любознательность, открытость. Как крайний вариант – невротическое состояние, которое переходит в невроз. Но бывает и по-другому. Ребенок очень рано начинает протестовать против попыток родителей оградить его от чего-то и становится упрямо-бесстрашным. Этот вариант еще больше изматывает тревожных родителей, и методы воспитания меняются: вместо опеки появляется строгий контроль, вводится жесткая система запретов, вслед за которой идет наказание, начинается война «кто кого».

Воспитание без любви. Не любить своего ребенка противоестественно. Но брошенные, нелюбимые дети все же есть, а варианты родительского неприятия, именно о нем пойдет речь, могут встречаться в другом, менее выраженном виде. Ребенок, который является для своих родителей источником разочарования и раздражения, даже внешне отличается от других детей. Не найдя проявлений любви у близких, он будет усиленно пытаться получить их от других взрослых: заискивающий взгляд, стремление угодить, понравиться, взять взрослого за руку, залезть на колени. Впрочем, бывает и по-другому. Малыш, с рождения не знающий ласки и нежности, напрочь отвергает что-то подобное со стороны взрослых. Его отношение к миру враждебно, он агрессивен, замкнут, безразличен. Все описанное относится к крайним вариантам проявления неприятия. Его можно наблюдать в социально неблагополучных семьях со стороны родителей, которые не читают книг, подобных этой, и вообще не задумываются о воспитании. Между тем неприятие встречается и в обычных, внешне благополучных семьях. Причины самые разные: один из супругов против появления ребенка или семья находится на грани развода, материальные сложности, беременность не планировалась… Малыш появился на свет, и он уже нелюбим. Разочарование в ребенке может наступить и позже. Например, рождение девочки, когда все ждали мальчика, физический дефект, «некрасивость» ребенка, капризный, невротичный ребенок.

Но бывает и по-другому. Внешне заботливые, «приличные» родители уделяют ребенку и время, и силы, но вот только методы воспитания вызывают недоумение. Постоянный контроль, всевозможные наказания – от физических до более тяжелых - моральных, вслед за которыми может наступить прощение, но никогда нет раскаяния со стороны родителей. Им кажется, что с этим ребенком по-другому нельзя. Раздражение и досаду вызывает его поведение, внешний вид, поступки, привычки, черты характера. Ребенка называют «непутевым», «безруким», «рохлей», «глупым». Родители пытаются переделать ребенка, подогнать его под свой стандарт, который считают правильным. К возможным причинам неприятия родителей можно отнести трагедии их собственного детства. Не все, выросшие в детских домах или дети из неблагополучных семей становятся такими родителями, но зачастую, неприятие встречается именно у них. Не получи в детстве так необходимой ребенку родительской любви или получив ее в извращенной форме, вырастая, они просто не в состоянии проявлять и испытывать это чувство по отношению к собственным детям.

Неприятие в семье может быть направлено на одного из детей, того, кто, по мнению родителей, проигрывает в сравнении с братом или сестрой. К счастью, неприятие редко бывает глобальным. Не любит ребенка отец, но обожает и жалеет мать, или тепло малышу подарит воспитательница, соседка, дальняя родственница. Последствия такого воспитания всегда сказываются на характере, отношении к жизни, поведении ребенка, а в последующем – взрослого. Различного рода невротические проявления и неврозы – показатель того, что ребенка пытаются переделать, «ломают» его природу и лишают любви. Неосознаваемые, но очень сильные установки на жизнь, которые формируются в детстве, не позволяют позже создать полноценную семью: «Любовь – это боль», «Я не достоин любви», «Мир мне враждебен». Степень тяжести последствий зависит от степени неприятия и индивидуальных особенностей ребенка.

Таким образом, **дисгармоничные типы воспитания**, весьма разнообразны, но всем им в той или иной степени свойственны:

• недостаточный уровень эмоционального принятия ребенка, возможность эмоционального отвержения и амбивалентного отношения, отсутствие взаимности;

• низкий уровень сплоченности родителей и разногласия в семье в вопросах воспитания детей;

• высокий уровень противоречивости, непоследовательности в отношениях родителей с детьми;

• ограничительство в различных сферах жизнедеятельности детей;

• завышение требований к ребенку или недостаточная требовательность, вседозволенность;

• неконструктивный характер контроля, низкий уровень родительского мониторинга, чрезмерность санкций или их полное отсутствие;

• повышенная конфликтность в повседневном общении с ребенком;

• недостаточность или чрезмерность удовлетворения потребностей

ребенка.

Вместе с тем**, гармоничный тип семейного воспитания** отличается:

• взаимным эмоциональным принятием, эмпатией, эмоциональной поддержкой;

• высоким уровнем удовлетворения потребностей всех членов семьи, включая детей;

• признанием права ребенка на выбор самостоятельного пути развития, поощрением автономии ребенка;

• отношениями взаимного уважения, равноправия в принятии решений в проблемных ситуациях;

• признанием самоценности личности ребенка и отказом от манипулятивной стратегии воспитания;

• обоснованной возрастными и индивидуально-личностными особенностями ребенка, разумной и адекватно предъявляемой к нему системой требований;

• систематическим контролем с постепенной передачей функций контроля ребенку, переходом к его самоконтролю;

• разумной и адекватной системой санкций и поощрений;

• устойчивостью, непротиворечивостью воспитания при сохранении права каждого из родителей на собственную концепцию воспитания и планомерное изменение его системы в соответствии с возрастом ребенка.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что оптимальная родительская позиция должна отвечать трем главным требованиям: адекватности, гибкости и прогностичности.

Адекватность позиции взрослого основывается на реальной точной оценке особенностей своего ребенка, на умении увидеть, понять и уважать его индивидуальность. Родитель не должен концентрироваться только на том, чего он хочет в принципе добиться от своего ребенка; знание и учет его возможностей и склонностей – важнейшее условие успешности развития.

Гибкость родительской позиции рассматривается как готовность и способность изменения стиля общения, способов воздействия на ребенка по мере его взросления и в связи с различными изменениями условий жизни семьи. «Закостенелая», инфантилизирующая позиция ведет к барьерам общения, вспышкам непослушания, бунта и протеста в ответ на любые требования.

Прогностичность позиции выражается в ее ориентации на «зону ближайшего развития» ребенка и на задачи завтрашнего дня; это опережающая инициатива взрослого, направленная на изменение общего подхода к ребенку с учетом перспектив его развития.

5.2. Подросток в семье: профилактика девиантного поведения

Итак, современная семья переживает период серьезных изменений, связанных с нестабильностью экономической и политической обстановкой в стране и обществе.

Причины, приводящие к возникновению трудностей в воспитании детей, а, в последствие, и к формированию девиантного поведения, могут носить характер от генетических до социальных. Рассмотрим более подробно три основные группы причин: социальные, социально-педагогические и психологические.

Социальные причины:

а) семейно-бытовые (недостатки воспитания ребенка в семье):

- низкий педагогический, образовательный и культурный уровень родителей;
- неполноценность структуры семьи;
- деформированные межличностные отношения членов семьи, отрицательный психологический микроклимат семьи, пагубные привычки, порочные склонности родителей или других членов семьи;
- неправильное отношение родителей к ребенку (подавление личности, угрозы, физические наказания или чрезмерная опека, заласкивание и пр.);
- отсутствие четкой организации жизни и деятельности ребенка в семье, безнадзорность ребенка в быту;
- нарушение единства требований к ребенку, их последовательности; ориентация родителей лишь на материальное обеспечение ребенка;
- отсутствие эмоционального и духовного контакта, совместного отдыха и деятельности детей (особенно подростков) и родителей;
- отсутствие контроля со стороны родителей, низкая дисциплина в семье.

Социально-педагогические (недостатки обучения и воспитания несовершеннолетних в образовательных учреждениях):

- слабое знание педагогом ребенка, условий его воспитания в семье;
- отсутствие учета индивидуальных особенностей, эмоционального состояния ребенка при организации воспитательно-образовательной работы с ним;
- недостаточное руководство формированием межличностных отношений в группе (классе);
- незнание основных возрастных закономерностей развития ребенка;
- слабая теоретическая подготовка педагога;
- преобладание методики негативного стимулирования деятельности и поведения ребенка;
- общие недостатки воспитательно-образовательной работы в группе (классе);
- ошибки в педагогической технологии: назидательство, формализм в работе педагога, отсутствие контакта педагога с другими педагогическими кадрами, родителями, внешкольными учреждениями;
- авторитарность педагога, равнодушие к детям, неумение психологически воспринимать и понимать воспитанников и т.д.

Педагогические просчеты в воспитании человека определяют вероятность его становления на путь девиантного поведения не меньше, чем неблагополучная семейная обстановка. Проблемная ситуация в школе, в учебе, конфликты с учителями, страх перед школой и негативные ожидания со

стороны школьного коллектива часто являются толчком к асоциальному поведению.

Основными психологическими причинами, способствующими формированию отклоняющегося поведения являются:

- низкая самооценка;
- фокусировка на внешнее окружение: оценка своего настроения на основании настроения других людей;
- неспособность идентифицировать или выразить свои чувства;
- неспособность просить о помощи;
- экстремальное мышление;
- нравственная невоспитанность;
- ощущение собственной незначимости и ненужности, недостаточный самоконтроль;
- неумение предвидеть последствия своих поступков и т.п.

В каждый период развития ребенка, формируются некоторые психические качества, черты личности и характера. Например, у подростка наблюдается два направления развития психики: либо отчуждение от той социальной среды, где он живет, либо приобщение. Если в семье ребенок чувствует недостаток родительской ласки, любви, внимания, то защитным механизмом в этом случае будет выступать отчуждение. Проявлениями такого отчуждения могут быть: невротические реакции, нарушения общения с окружающими, эмоциональная неустойчивость и холодность, повышенная уязвимость, обусловленные психическими заболеваниями выраженного или пограничного характера, отставанием или задержкой психического развития, разными психическими патологиями.

Характерологические подростковые реакции, такие как отказ, протест, группирование, являются, как правило, следствием эмоционально зависимых, дисгармоничных семейных отношений. В случае несформированности системы нравственных ценностей человека, сфера его интересов начинает принимать преимущественно корыстную, насильственную, паразитическую или потребительскую направленность. Для таких людей характерен инфантилизм, примитивность в суждениях, преобладание развлекательных интересов.

В зависимости от семьи и уровня воспитания вырастают разные люди: выносливые, трудолюбивые, легкоранимые, безразличные, безответственные, с неуравновешенной психикой:

– дурное воспитание приводит к хулиганству, правонарушениям, преступлениям и заканчивается колонией, тюрьмой;

– сухое и суровое воспитание – к жестокости, когда подростки идут на убийство;

– противоречивое воспитание (родители – одно, бабушки – другое, школа – третье) приводит к неврозу.

Отклоняющееся поведение детей в семье принято классифицировать в зависимости от степени его социальной опасности, а также от возрастных и индивидуальных особенностей детей. Наиболее характерными из них являются:

непослушание, детский негативизм, упрямство, капризы, а также своеволие, недисциплинированность и, наконец, правонарушения.

Непослушание – наиболее распространенная в дошкольном и младшем школьном возрасте форма сопротивления требованиям, просьбам, советам родителей, нравственным нормам общественного поведения. Может выступать в форме шалости, озорства, проступка.

Шалость – краткий, эпизодический отрезок поведения ребенка, в котором ярко проявляется его активность, инициатива, изобретательность. Особенностями шалости являются ее положительный тон, переживание огромного удовольствия от сделанного и обязательно доброе отношение к окружающим.

Озорство тоже представляет собой эпизод в поведении ребенка. В нем также проявляются выдумка, инициатива, активность. Однако в отличие от шалости озорник уже сознательно нарушает установленные правила, намеренно, нарочно совершает действия, приносящие вред сверстнику или старшим. Цель озорства – досадить, отомстить или получить выгоду для себя.

Проступок – это уже социально опасное явление. Основное отличие проступков от озорства в их повторяемости и заблаговременной продуманности. Если ребенок повторяет проступки неоднократно, есть все основания говорить о складывающихся у него негативных чертах характера. Чаще всего проступки объясняют возрастными особенностями, неумением ребенка произвольно подавлять свои сиюминутные желания и сознательно руководить поведением.

Детский негативизм проявляется как немотивированное и неразумное сопротивление ребенка влиянию на него окружающих людей. Различают две разновидности негативизма: пассивный и активный. В первом случае ребенок выражает свое нежелание выполнить просьбу или требование старших, а во втором он поступает противоположным образом по сравнению с тем, что от него требуют.

К педагогически оправданным средствам предупреждения и преодоления негативизма следует отнести доброжелательные отношения в семье, чуткое, бережное отношение к переживаниям ребенка, устранение случаев несправедливости, разумная требовательность и уважительная форма обращения к нему в процессе взаимодействия.

Упрямство – психическое состояние, очень близкое к негативизму. Это отрицательная особенность поведения ребенка, выражающаяся в необоснованном и нерациональном противодействии просьбам, советам, требованиям и указаниям родителей. Это вид упорного непослушания, для которого нет видимых, четких мотивов. Упрямство проявляется также и в желании продолжать начатое действие даже в тех случаях, если становится очевидным, что оно бессмыслен но и не приносит пользы.

Для борьбы с упрямством в семье необходимо создать обстановку требовательности, но вместе с тем и доброжелательности друг к другу. Ребенок не должен прибегать к психологической защите. Доброта и доверие к нему,

обстановка творческой деловитости в семье – главные условия успешного преодоления упрямства.

Опасность упрямства состоит в том, что оно порождает детскую лживость, а также может привести к расстройству нервной системы, к неврозам, раздражительности, склонности к скандалам, легкой возбудимости. И если такие проявления переходят в хроническое состояние, то в семейном воспитании возникают существенные проблемы.

Капризы выражаются в нецелесообразных действиях и поступках, в необоснованном противодействии и сопротивлении указаниям, советам и требованиям взрослых. Внешне капризы проявляются в недовольстве, раздражительности, плаче, двигательном перевозбуждении.

Главным направлением педагогической деятельности по профилактике капризов на всех возрастных уровнях следует считать укрепление и закаливание нервной системы ребенка, спокойный, без раздражительности тон обращения с ним, тактичное внушение, стимулирование развития творческих сил и инициативы.

Своеволие возникает как результат развивающейся самостоятельности и волевого элемента в поведении ребенка, его стремления самоутвердиться и неумения избрать для этого адекватные средства.

Распространенной ошибкой родителей в преодолении детского своеволия является чрезмерность, неадекватность силы их воздействия, в результате чего они не только подавляют своеволие ребенка, но и, добиваясь абсолютного, слепого послушания, уничтожают в самом зародыше его волю, способность к инициативным самостоятельным действиям.

Грубость, дерзость, неуважительное отношение к взрослым возникают как результат неправильной реализации ребенком, подростком стремления к взрослости, ложного стыда проявить ласку, послушание. Нередко причинами грубости выступают несдержанность, слабоволие, неумение ребенка владеть собой.

Недисциплинированность особенно характерна для мальчиков. Она может быть двух видов: злостной и незлостной. К незлостным нарушениям дисциплины, как правило, ведут озорство, шалость.

Более опасными являются злостные нарушения дисциплины. Они уже, как правило, не ситуативны и имеют стереотипный характер.

Правонарушения. В условиях педагогической запущенности возможен переход подростков к преступному поведению. Они способны совершить значительные преступления (хулиганство, воровство, жульничество, мошенничество, даже бандитизм и грабеж), и особенно в составе группы. Участвуя в групповых преступлениях, становятся дерзкими, иногда жестокими.

Многочисленные исследования семейной психологии показывают, что семья, как социальная сплоченная группа, создает оптимальные возможности для формирования личности, способствует адекватной социализации, формированию ценностных ориентиров и жизненных шаблонов, особого мировосприятия.

Благополучные родители взрослеют вместе с ребенком, что предполагает прохождение этапов от полной потери личностной независимости родителей при появлении маленького ребенка до её восстановления в борьбе с притязаниями подростка. В результате, рядом с личностью родителя формируется независимая полноценная личность ребенка.

Родительские позиции в воспитании детей должны подчиняться некоторым правилам:

1. Контроль родителями собственного поведения (обязанностей, ответственности, режима, порядка и др.);
2. Признание права на собственную жизнь — и для родителей, и для детей;
3. Поддержание чувства достоинства и уважения к себе и к ребенку;
4. Формирование адекватной самооценки и жизненных навыков детей.

Психологи и педагоги единодушно утверждают, что именно отношения с близкими взрослыми, основанные на любви, доверии, взаимной заинтересованности, - то главное, что определяет атмосферу семейного воспитания.

В настоящее время в современном мире существует два типа семей: зрелая семья и проблемная.

Атмосфера **проблемной семьи** чувствуется очень быстро. Она характеризуется неудобством, дискомфортом и холодностью: члены семьи чрезвычайно вежливы друг с другом, и каждому очень тоскливо. Иногда ощущается какая-то неустойчивость, или это может быть ощущение тяжести, напряжения и грусти. Иногда семейная атмосфера полна скрытности. По мнению В. Сатир это происходит оттого, что все источники жизни перекрыты.

В проблемных семьях лица и тела людей говорят об их страданиях. Их тела скованны и напряжены или они неуклюже сутулятся. Их лица кажутся мрачными, угрюмыми или печальными или могут ничего не выражать, словно маски. Кажется, что они не только не видят, но и не слышат.

В **зрелых семьях** царит совсем другая атмосфера. Там ощущаются естественность, честность и любовь. Люди в таких семьях выражают свою любовь и уважение друг к другу. В зрелой семье всегда готовы поделиться чем-то своим и с интересом выслушать другого, члены семьи умеют считаться друг с другом, там можно открыто проявлять свою радость и боль, а, рассказывая о неудаче, не бояться, что будешь осмеян. В этой семье понимают, что вместе с риском, с попытками попробовать что-нибудь новое в жизни, обязательно будут и ошибки, которые означают, что человек растет и развивается. Члены семьи чувствуют себя полноценными людьми: любимыми, высоко ценимыми, нужными, от каждого ждут любви, признания и уважения. В такой семье легко с юмором относиться к жизни, смеяться и шутить, когда это уместно.

В благополучных семьях легко увидеть и услышать проявления особой жизненной силы. Люди, счастливо живущие друг с другом, даже выглядят по-особому. Их движения свободны и грациозны, выражение лица умиротворенное. Люди смотрят друг на друга, а не сквозь друг друга; они искренни и естественны в отношениях друг с другом. Дети, даже младенцы, в

таких семьях выглядят непосредственными и дружелюбными, а все другие члены семьи относятся к ним с уважением, как к полноценным личностям.

Члены зрелой семьи чувствуют себя свободно друг с другом, не стесняются говорить о своих чувствах. Все, что они чувствуют, может быть высказано – разочарование, страх, боль, гнев, критика, равно как шутка и похвала.

Зрелая семья способна к продуктивному и согласованному планированию своей жизни, однако, если что-то в плане нарушается, она может спокойно принять и оценить эти изменения. Члены зрелой семьи способны без паники реагировать на жизненные ситуации. В зрелой семье хорошо видно, что человеческая жизнь и чувства людей – это самое важное, гораздо важнее, чем что-либо еще.

Родители ощущают себя лидерами-вдохновителями, а не авторитарными руководителями. Свою задачу они видят в том, чтобы научить детей оставаться людьми в любой жизненной ситуации. Они готовы сообщать своим детям негативные оценки так же, как и позитивные, они готовы огорчаться, гневаться, расстраиваться так же, как веселиться и радоваться. Их поведение не расходится со словами,

В **проблемных семьях** все происходит наоборот: родители призывают детей не обижать и не огорчать друг друга, а сами беспрестанно их шлепают или бьют.

Родители в зрелых семьях знают, что изначально дети не могут быть плохими. Если ребенок ведет себя плохо, это означает только, что между ним и родителями возникло недопонимание или что самооценка ребенка угрожающе снизилась. Такие родители знают, что научиться чему-либо можно лишь в том случае, если у тебя высокая самооценка и ты чувствуешь, что окружающие также положительно тебя оценивают. Поэтому они никогда не реагируют на поведение своих детей так, чтобы унизить их достоинство.

В дисгармоничных и благополучных семьях возникают одни и те же проблемы, но при наличии зрелых семейных отношений взаимно положительное поведение в ситуациях, требующих решения проблем, преобладает.

Все стремятся быть хорошими родителями, но добиваются этого по-разному. Каждый родитель «причесывает» своего ребенка «под себя», подстраивая его под свои амбиции, мироощущение. Во взаимодействии с ребенком родитель непроизвольно компенсирует многие свои переживания (тревожность, боязнь одиночества, скрытые комплексы, т.д.) Очень часто родители неосознанно проецируют свои проблемы на ребенка. Они обвиняют ребенка в своих неудачах, в том, что присуще им самим, т.е. они видят недостатки у ребенка, но не осознают, что малыш «научился» им именно у него, взрослого. Например, мама говорит, что дочь нервная, необщительная, часто конфликтует со сверстниками, а сама имеет узкий круг общения, придирчива к близким, резка с мужем.

Таким образом, неблагоприятная семейная ситуация развития ребенка с определенной долей вероятности приводит к отклоняющемуся поведению ребенка.

5.3. Психологические рекомендации родителям по воспитанию детей

Этот параграф пособия поможет будущим специалистам организовать просветительскую и консультационную работу с родителями, подготовить классный час, родительское собрание или методические рекомендации. В данном разделе мы использовали работы известных практикующих психологов, специалистов по детской и семейной психологии, авторов книг для родителей Людмилы Петрановской и Галины Момот.

Семья - это то, что формирует человека, как личность. Семья закладывает глубокие психологические основы, которые с детства и до глубокой старости определяют поведение, мироощущение и поступки человека, выстраивая сценарий его судьбы. Все основы, на которых родители строили свои личные и семейные отношения закладываются глубоко в подсознание их ребенка. Все, что родители делали правильно и разумно, как в зеркале отражается в их детях, равно как и все родительские ошибки могут безвозвратно исказить психологию и мировосприятие ребенка. Формирование личности начинается с пеленок. Ребенок, как губка впитывает в себя все, что видит и слышит, даже находясь еще в неразумном младенческом состоянии. Семья делает из него личность. Здоровая семья вырастит психологически здорового человека, проблемная же семья заложит в подсознание ребенка множество комплексов, обид, злости, ненависти и массу других негативных факторов, которые вряд ли будут хорошим подспорьем для человека в его жизненном пути.

Вспомните свое детство, ведь наше поведение, страхи, комплексы зарождаются именно в детстве. Поэтому, чтобы выстроить отношения с ребенком, необходимо разобраться в себе. Многим взрослым стоит научиться быть самостоятельными и независимыми от мнения окружающих.

Часто встречающийся аргумент «Меня так воспитывали» не уместен! Естественно, что взрослый человек склонен повторять то, что закладывалось в него в детстве. Это относится и к манере поведения. И к стилю общения. Хорошо, если в детстве родители воспитывали его, опираясь на любовь, стремились понять, учитывали индивидуальные особенности. Но, к сожалению, часто выросшие уже дети «передают» своим малышам тревожность, авторитарность, телесные наказания, неумение и нежелание слушать. Мы – взрослые люди и способны разобраться в своих детских впечатлениях, простить своих родителей за допущенные ими ошибки и не повторять их со своими детьми!

Учитесь договариваться, идти на компромисс. Не заставляйте ребенка делать и заниматься тем, что ему не нравится.

Не бойтесь любить своего ребенка и показывать ему свои чувства. Говорите, что в нем Вам нравится. Чаще обнимайте и целуйте. Простое

поглаживание по голове способно показать маленькому ребенку, что Вы его любите

Учитесь справляться со своими негативными эмоциями без агрессии, выплескивания злости.

Позволяйте себе иногда побыть ребенком. Расслабьтесь, повозитесь вместе со своим малышом, порисуйте, подурачьтесь, слепите из пластилина смешную фигурку, поиграйте в мяч, просто громко посмейтесь. Так Вы сможете приблизиться к своему ребенку, лучше понять его и себя.

Не выливайте свое плохое настроение, проблемы на ребенка. Ведь он не виноват в том, что в магазине Вам нахамили! Дети и так очень чувствительны к настроениям родителей, перенимают их тревогу, низкую самооценку. Поэтому для начала займитесь своим «воспитанием», разберитесь со своими внутренними проблемами. В этом Вам может помочь семейный психолог либо человек, который Вас понимает.

Четко формулируйте свои требования к ребенку. Их не должно быть много, но те, что есть, должны соблюдаться. Не увлекайтесь словом «нельзя».

Оцените степень своей родительской опеки. Возможно, Ваш ребенок уже вырос, а Вы все еще заботитесь о нем, как о младенце, контролируя каждый шаг, оберегая от возможных неудач.

Предоставьте ребенку больше свободы, он вполне может сам помириться с товарищем, выбрать дополнительный кружок в школе, т.д.

Поощряйте самостоятельность! Ее развитие начинается с малого – сам поставил на место стул, сам оделся. Чем взрослее ребенок, тем больше самостоятельных действий он способен выполнять. Но самостоятельными должны быть не только действия, но и мысли!

Не зацикливайтесь на ребенке. Займитесь собой! Интересное дело, хобби принесут большую пользу и маме, и ребенку: мама чувствует себя более уверенной, независимой, у нее повышается самооценка, как следствие – улучшается настроение; когда ребенок видит довольную, спокойную, «сильную» маму, он тоже чувствует себя спокойным и уверенным. Здесь важно соблюдать золотую середину: не слишком замыкаться на ребенке, но и не лишать его необходимого внимания, ласки, общения.

Меняйтесь с ребенком ролями. Это можно делать и в повседневной жизни, и во время игры. Поощряйте его желание заботиться о Вас, о животном, о близких людях. Игра в «дочки-матери» наоборот, где Вы - дочь, а ребенок – мама (или папа) очень показательна. В поведении ребенка Вы узнаете знакомые черты.

Не позволяйте ребенку обижать (особенно незаслуженно) других людей. Если карапуз замахнулся палкой на бабушку, не нужно смеяться, оправдывать его («он еще маленький, не понимает»), нужно спокойно, но уверенно сказать, что Вы недовольны поведением малыша. Возможно, он захочет повторить свой эксперимент, Вы должны быть непреклонны.

Часто скрываемые родителями от детей чувства (горе, тревога, растерянность, нежность, т.д.) ради их спокойствия выливаются в проблему. Скрывая истинные эмоции, человек заменяет их другими, показными, как

правило, это проявляется в требовательности, жесткости, раздражительности. Ребенку будет намного легче, если Вы будете естественны в проявлении эмоций, открыты для него. Тогда и он будет иметь возможность проявлять свои положительные и отрицательные эмоции. Строгий, требовательный отец на самом деле может за этой «маской» скрывать свою тревожность, неуверенность, страх за детей.

Если ребенок Вас часто, почти постоянно раздражает, если ловите себя на том, что постоянно «выговариваете», ругаете его – ищите причины неприятия малыша в себе. Даже если ребенок будет делать все так, как Вы требуете, все равно найдется причина его поругать. Признаться себе, что проблема не в ребенке, а в Вас – первый шаг к ее решению.

Старайтесь не переносить (проецировать) на ребенка недостатки другого человека. «Сын похож на бывшего мужа, из него тоже не получится ничего толкового, такой же хлюпик…».

Помните, что если ребенком постоянно (или большую часть времени) занимается бабушка, няня, их тип воспитания воздействует на него также, как и Ваш. Бабушки часто бывают мнительными, тревожными, стараются оградить внука от всех возможных неприятностей, не поощряют общения со сверстниками. Поэтому дети, долго бывшие на попечении такой бабушки, имеют высокую тревожность, неуверенность в себе, у них много страхов, проблемы в общении со сверстниками.

С самого младенчества ребенок практически полностью зависит от эмоциональной заботы взрослых, в особенности матери. Если его чувства игнорируются, на плачь закрывают глаза, радость не поддерживают, он ощущает себя эмоционально брошенным, а значит, не чувствует безопасности в окружающем мире. Человек, который жил в среде с дефицитом эмоциональной поддержки, впоследствии вырастает неуверенным в себе и своих чувствах. У него формируется неустойчивая психика (люди-истерики или эмоционально зажатые люди), которую он тщательно старается скрыть за излишне рациональными решениями, нацеленными на подстройку под общепринятые стандарты. Естественно, последнее не делает его счастливым…

Принятие чувств ребенка, понимание его переживаний и проблем, умение родителей поддерживать в трудную минуту дарят ребенку способность выстраивать нормальные взаимоотношения с миром. Во-первых, он вырастает уверенным в себе, потому что его самого принимали таким, какой он есть. Его чувства уважали, достоинства ценили, значит, с ним все в порядке, он хороший! Во-вторых, ребенок, который чувствует свою нужность и важность, учится получать удовольствие от отношений. Он умеет просить и сам оказывать поддержку, не боится проявлять симпатию, инициативу, а главное, доверять. Это важный навык, который станет основой для счастья в личной жизни.

Как взрослые игнорируют чувства ребенка?

Пожалуй, самое явное нарушение в воспитании, которое допускает практически каждый родитель, – это игнорирование или даже обесценивание эмоциональных переживаний и страхов ребенка: «прекрати реветь», «да что тут страшного, дурачок», «ты уже взрослый, будь смелее», «что значит, не хочешь

с ним играть?». Еще один пунктик, которым родители выказывают свою некомпетентность, – это завышенные требования к чаду вместе с постоянным недовольством: «я в твои годы сама читала», «он не такой красивый, как Ванечка», «посмотри на Маню, какая она послушная». Таким образом, родитель констатирует постоянное недовольство умом, внешними данными или характером своего отпрыска. Ребенку ставят в упрек его собственное «я», что заставляет его закрываться от мира, сомневаться в собственных способностях.

Получается, родитель вроде бы и любит, хочет как лучше, но ребенок не чувствует эмоционального принятия, ему запрещено быть собой. Еще хуже, когда в семье практически отсутствует телесный контакт – поглаживания, объятия, поцелуи – потому что он может «испортить» малыша. Или когда ребенка ставят на место такими фразами, как «будешь плакать, отдам тебя злой тете», «каприза никому не нужен». Ребенок нуждается в поддержке и утешении, но не получает этого. Общения с родителями тоже не происходит, постоянные приказы и чтение нотаций – далеко не диалог. Он не чувствует уважения к себе, боится просить о помощи, боится огорчить родителя или разозлить. Так и вырастает закомплексованный взрослый, который не знает самого себя, чего он хочет, что чувствует на самом деле.

Переживание эмоциональной брошенности и внутренний конфликт.

Без адекватной поддержки близких ребенку трудно реализовать себя в мире. Повышенная тревожность, мнительность, страх не оправдать желания любимых людей делает маленького человека чрезмерно зависимым от окружающих, неуверенным в себе и безынициативным. У него не только рождается страх неудачи, но еще и формируется глубокий внутренний конфликт, который может привести к серьезным проблемам во взаимоотношениях: «меня не любят, а я хочу любви и буду ее выпрашивать всеми способами» или «меня не любят, значит, буду одиноким волком». В любом из случаев он будет ощущать себя выкинутым из отношений, недостойным любви, у него сформируется неправильное представление о себе: «я плохой», «недостоин счастья», «я жертва».

Взрослые, которые недополучили эмоционального тепла в детстве, часто вырастают излишне сдержанными в эмоциях. Они боятся столкнуться с сильными, реальными чувствами, поэтому стараются удержать контроль над жизнью с помощью заранее установленных рамок и договоренностей. Такие люди либо во всем стараются угодить, чтобы заслужить похвалу, либо отчаянно ищут человека, который заполнит внутреннюю пустоту. Конечно, попытки избавиться от одиночества с помощью партнера не приводят к хорошему финалу – их доверие предают, ожидания не оправдывают, и они снова остаются один на один с ощущением собственной никчемности.

Возвращаясь к теории привязанности, следует помнить, родившись очень незрелым, ребенок нуждается в том, чтобы все первое время его жизни рядом находился взрослый, и не просто какой-то, а тот, кому не все равно. Тот, кто будет спешить на первый же зов, кто готов не спать, если ребенок плачет, накормить его, даже если особо нечем, отдав последнее, кто готов защищать,

согревать своим телом по ночам, шаг за шагом, постепенно, учить узнавать этот мир и готовиться к самостоятельной жизни в нем.

И каждый новорожденный, приходя в мир, глубоко внутри себя знает правила игры. Есть у тебя взрослый, которому не все равно, твой собственный взрослый, - ты будешь жить. Если нет - значит, нет.

Отношения со своим взрослым для ребенка — не просто потребность, это потребность витальная, то есть вопрос жизни и смерти. Более важных отношений у него не будет никогда в жизни, как бы он ни любил потом своего избранника или своих собственных детей, все это ни в какое сравнение не идет с тем глубоким чувством, которое маленький ребенок испытывает к родителю - к тому, кто буквально держит в руках его жизнь.

Вот самая обычная ситуация: вы ждете гостей. Ваш ребенок тоже рад предстоящему празднику, он помогает вам накрывать на стол, старательно моет овощи, раскладывает салфетки, расцветает от похвалы. Это поведение привязанности, он хочет быть с вами, хочет вам нравиться, делать общее дело.

Вот гости на пороге — и ребенок вдруг смущается, прячется за вас, вам стоит труда уговорить его выйти и поздороваться. Это поведение привязанности, он осторожен с чужими, не своими, взрослыми и ищет защиты у родителя.

Вы сидите за столом, увлечены интересным разговором, а ребенок словно с цепи сорвался: шумит, бегает, дергает вас. Это поведение привязанности: он испытывает тревогу, видя, что вашим вниманием завладел чужой человек, и хочет вашего внимания как подтверждения, что с вашими отношениями все в порядке.

Вы теряете терпение, сердитесь на него и выставляете из комнаты. Он громко плачет, бьется об дверь, начинается истерика. Это поведение привязанности: вы дали ему понять, что можете оборвать связь с ним, более того - символически прервали ее, закрыв дверь, он протестует изо всех сил, стараясь восстановить связь.

Вам становится его жалко, вы идете к нему, обнимаете, ведете умыться. Он еще какое-то время всхлипывает, потом обещает, что будет вести себя хорошо, и вы разрешаете ему остаться. Вскоре он затихает, свернувшись калачиком у вас на коленях, и правда больше не шалит. Это поведение привязанности - связь восстановлена, напряжение спало, страх отпустил, ребенок обессилен, а восстанавливать силы лучше всего рядом с родителем.

Большинство родителей никогда не думали об этом в таком ключе. Они полагают, что это все происходит потому, что ребенок избалованный, или невоспитанный, или вредничает, или перевозбудился. На самом деле все проще и все серьезней. Ему просто жизненно нужна связь с родителем. Если это понимать и уметь видеть и выстраивать отношения привязанности, очень многие случаи «плохого» поведения предстанут совсем в другом свете.

Известный психолог Галина Момон в своей книге "Как стать настоящим другом для своих детей?" пишет, что любой человек, в том числе ребенок, чувствует себя счастливым, когда удовлетворены его главные потребности.

Для ребенка это *потребность в безопасности, защищенности*, осознании своей уникальности, чувстве общности, наличии цели и компетентность.

Чтобы удовлетворить потребность ребенка в чувстве защищенности, необходимо дарить ему как можно больше любви и уважения. Необходимо, чтобы его ожидания оправдывались, и, чтобы у ребенка было ощущение, что он сам может управлять своей собственной жизнью.

Нужно, чтобы дети учились нести ответственность за свои поступки и были готовы к последствиям, к которым эти поступки могут привести. На рисунке приведены качества, присущие тем детям, которым не хватает чувства защищенности, и тем, кто чувствует себя защищенным.

Дети, которым не хватает чувства защищенности	**Дети, которые чувствуют себя защищенными**
нервозность недостаток мотивации чрезмерная застенчивость грубость и неучтивость нежелание рисковать нерешительность пугливость	ответственность уважение к окружающим дисциплинированность вера в людей готовность к рискам надежность спокойствие устойчивость к стрессам

Рис. 7. Качества защищенного ребенка

Вторая потребность детей заключается в желании чувствовать себя уникальными. Поведение детей во многом зависит от того, как они себя воспринимают. Если у ребенка сложилось хорошее представление о самом себе, так называемый «Я - образ», то он гораздо лучше налаживает отношения с окружающими, нежели ребенок, который не воспринимает себя как личность.

Дети, которые относятся к себе плохо	***Дети, которые относятся к себе хорошо***
желание угождать плохое поведение не стремятся к успеху болезненное самолюбие немотивированные приступы гнева желание быть в центре внимания склонность ко лжи и мошенничеству требовательность к окружающим	заботливы умеют сострадать гармония с собой умение владеть собой уважение к окружающим терпимость умение выражать свои эмоции уравновешенность умение любить гармония с собой

Рис. 8. Качества, присущие детям с разным уровнем самопринятия

Все мы хотим чувствовать поддержку окружающих, ощущать, что нас принимают такими, какие мы есть, что мы среди равных. *Поэтому третья потребность детей заключается в чувстве общности,* принадлежности к группе людей. Впервые она возникает, когда ребенок осознает, что он член семьи. Чтобы удовлетворить свою потребность быть частью общества, детям необходимо научиться себя вести, научиться дружить.

Дети, чувствующие себя изгоями	***Дети, чувствующие себя членами общества***
• мало друзей • отсутствие общения со сверстниками • нетерпимость к окружающим • желание всегда и во всем быть первым • неумение делиться • жестокость в обращении с животными • подверженность негативному влиянию • дерзость и хулиганство • желание произвести впечатление, позерство	• умение ладить с окружающими • умение слушать • способность не поддаваться соблазнам и негативному влиянию • умение делиться • способность быть членом команды • склонность к лидерству • чувство собственной значимости • широкий круг друзей • желание помогать

Рис. 9. Качества, присущие детям с различной степенью общности

Каждый человек хочет ощущать, что все, что он делает в жизни, имеет смысл. Это четвертая потребность человека. Она возникает в детстве, когда дети видят, что их действия вызывают одобрение окружающих, а значит, важны и правильны. Осознание того, что всё делается с определенной целью, помогает детям понять, чего они хотят достичь и кем хотят стать. Также это играет роль в формировании системы ценностей.

Дети, не имеющие целей	***Дети, имеющие цели***
отсутствие мотивации безделье леность нежелание учиться неорганизованность отсутствие амбиций узкий круг интересов аддиктивное поведение	любознательность честность организованность удовлетворение от того, что они делают четкое представление о своем будущем духовность умение рисковать

Рис.10. Качества, присущие детям с разной степенью понимания целей

Пятая потребность человека заключается *в желании преодолевать трудности и доказывать себе и окружающим свою компетентность и состоятельность.* А это невозможно без владения определенными знаниями и умениями, а также наличия опыта.

Дети, не чувствующие себя компетентными	***Дети, чувствующие себя компетентными***
неумение принимать решения неумение проигрывать подавленность вера в счастливый случай и черную полосу зависимость от чужого мнения неумение делать выводы безвольность отсутствие привычки доводить дело до конца	ответственность умение принимать решения стойкость упорство независимость позитивное отношение к жизни высокая самооценка уверенность в себе вера в собственные возможности

Рис. 11. Качества, присущие детям с разным уровнем компетентности

Теперь вы понимаете, почему так важно, чтобы родители точно знали, какими качествами они хотели наделить своих детей. Ведь для того, чтобы эти качества развились, необходимо создать определенные условия.

Как же поступать, чтобы ребенок делал то, что для вас важно? Ребенок сам захочет делать то, что вы до сих пор безуспешно пытались заставить его сделать. А захочет он просто потому, что это имеет большое значение для вас, а вы важны для него. Ваш ребенок любит вас. А это прочный фундамент, на нем можно многое выстроить. Только любовь, привязанность и уважение дают вам влияние – и ничто больше.

Настоящим авторитетом и властью над своими детьми обладают лишь те родители, которые сумели наладить с ними хорошие отношения. Конечно, это не та власть, о которой мечтают родители, насаждающие контроль, власти, которая позволяла бы им вертеть своим ребенком по собственному усмотрению. Речь идет совершенно о другом. Когда вы можете сказать: «Я не могу заставить тебя это сделать, но если бы ты это сделал, то мне было бы очень приятно». И ребенок с удовольствием идет на уступки.

Потому что все мы созданы на радость друг другу. И нам приятно дарить радость друг другу. Хорошие отношения с ребенком позволяют вам попросить: «Пожалуйста, сделай это для меня», и тот согласится.

Но если вы начнете требовать, то вызовете реакцию отторжения и желание сделать всё наперекор.

Подростковый возраст может принести родителям много проблем, если они не хотят признавать потребность ребенка в независимости, автономии, самостоятельности. В четырнадцать-пятнадцать лет подросток хочет:

• самостоятельно думать и выражать собственное мнение;
• переоценивать и выбирать ценности;
• иметь собственные желания и цели;
• совершенствовать свои навыки и способности;
• смотреть в будущее;
• развивать свою духовность;
• иметь собственный заработок;
• быть уверенным в поддержке и помощи родителей.

Каждый родитель должен способствовать растущей самостоятельности ребенка, идти ей навстречу. Многие родители считают своего подростка уже взрослым и фактически перестают интересоваться его интересами, планами, трудностями. А потом еще пытаются мешать ему идти избранным путем.

Но если вы понимаете, что в отроческие годы подросток учится самостоятельно справляться со своей жизнью и оберегать себя от беды, пойдите ему навстречу, помогите ему, научите его, как разумно обрести большую свободу. Обсудите вместе с ребенком его будущее, установите границы в различных сферах его деятельности, скажите, что вам не все равно, каким человеком он вырастет, что вы хотите и готовы ему помочь.

Каждый из нас хочет, чтобы его ребенок общался только с хорошими, надежными людьми; умел владеть собой и устанавливать прочные личные границы; чтобы подросток сам, а не другие люди, распоряжался своей жизнью; чтобы принимал в себе и плохое, и хорошее, развивал в себе хорошие стороны и справлялся с недостатками; умел признавать свою вину и прощать других, мог смотреть трудностям в лицо и преодолевать их; ясно осознавал свои таланты и способности, принимал мудрые решения.

Очень правильная позиция – считать себя союзником ребенка в его борьбе за независимость. Ребенок, так или иначе, будет добиваться самостоятельности. Это стремление заложено в нас Богом. Так что для вас же лучше будет, если вы будете его союзником, а не противником. Если вы будете на его стороне, он будет вам доверять, постоянно обращаться к вам. Но если ваш ребенок увидит в вас противника, то вы потеряете его доверие, а он – возможность достичь независимости. В таком случае ждите бунта.

Но… Не давайте ребенку свободы больше, чем он может осилить. Объясняйте ему, с какой свободой он может справиться, а с какой еще нет. И не ограничивайте свободу в тех областях, где он уже справляется сам. Самое главное, что необходимо объяснить ребенку, – это то, что свободы без ответственности не бывает. Уметь принять самостоятельное решение мало, надо уметь принять на себя и ответственность за это решение. Но если вы продолжаете опекать ребенка там, где он доказал свою надежность и ответственность, вы становитесь для него досадной помехой.

Когда ваш ребенок, пытаясь доказать свою независимость, выберет, с вашей точки зрения, не самый лучший способ, задумайтесь. Может быть,

ничего страшного и не происходит? Может, стоит разрешить ему доказать свое право на самоопределение, если он способен понести ответственность за свое решение.

Подросток будет самовыражаться в одежде, в музыке, во внешнем облике, в увлечениях, в политических взглядах. Если этот выбор не опасен, не препятствуйте ему. Вмешиваться надо, когда неправильный выбор влечет за собой духовную или физическую опасность. Кстати, следует помнить, что вызывающее поведение может служить сигналом тревоги. Возможно, ребенок страдает от депрессии или одиночества.

Границы дозволенного и родительский авторитет.

Здесь главная проблема заключается в том, что вы должны позволить ребенку становиться более независимым. Но необходимо помнить: ваш подросток еще не готов к полной свободе!!!

Он считает себя уже полностью готовым к самостоятельности. Он большой, он взрослый, он все знает, со всем справится. Каждый день только и слышно: «Ты обращаешься со мной как с ребенком!» На самом деле подросток не понимает, что взрослый он лишь отчасти и ребенок он тоже отчасти. Полнота взрослой ответственности для него еще не наступила.

Эта ситуация постоянно грозит конфликтами. Все для вашего ребенка, но он по-прежнему находится под вашей властью. Ему, конечно же, это не нравится. Но это жизненно необходимо. Подростку нужен ваш авторитет и установленные вами границы. Свобода имеет смысл лишь внутри определенных границ. Ваша задача – установить границы и защитить ребенка, когда он переоценивает свои силы.

У вас уже просится вопрос: «В каких сферах должны быть установлены границы?» Отвечаю. На мой взгляд, это три основные сферы:

1. Безопасность жизни.
2. Возможности ребенка.
3. Отношения с людьми.

Вы, конечно же, понимаете, что беспорядочный секс, наркотики, сомнительные компании, вождение в пьяном виде опасны для жизни. Здесь вы устанавливаете границы и требуете их соблюдения. Это так называемые безоговорочные запреты, когда торг неуместен. Когда на любое требование ребенка предоставить ему свободу в этой области вы отвечаете твердое, жесткое «НЕТ».

Когда речь идет о возможностях ребенка, то надо думать не об опасности, а о незрелости подростка.

Когда вы устанавливаете границы, обусловленные возможностями ребенка, вы должны руководствоваться мыслью, что привилегии нужно заслужить ответственным поведением. Самым лучшим ответом для подростка будет: «Ты получишь свободу в данном вопросе, когда докажешь, что готов к ней».

Чтобы воспитать характер, необходимый для жизненных успехов и благополучных отношений, необходимо устанавливать границы в отношениях с людьми. Границы, предотвращающие ложь, мошенничество, сексуальную

распущенность, воровство, пренебрежение к авторитетам, препятствующие проявлению неуважения или подлости к другим, помогут вашему ребенку защитить свои отношения с людьми и во многом обезопасить себя. Присмотритесь, как ваш подросток относится к вам, к преподавателям, к братьям и сестрам, к любимой девушке (или парню). Не позволяйте ему дерзить, хамить и огрызаться. Вы должны свободно общаться, но соблюдая взаимное уважение.

Если происходят нарушения в одной из этих сфер, установите границы и наказание за их нарушение. Будьте тверды и последовательны. Исполняйте свои обещания. Тогда ребенок быстро успокоится и поймет, что для него же лучше поверить вам и подчиниться.

Умение примиряться с собственными и чужими недостатками.

Подростки предъявляют совершенно нереальные требования к себе и к окружающим. Прыщ на носу может вызвать нервный срыв. А неудачно написанная контрольная может превратить подростка в неудачника. Научите ребенка принимать себя таким, каков он есть, не теряя при этом желания стать лучше.

От страданий по поводу собственного несовершенства нас защищает любовь. Ребенок может мириться со своими несовершенствами, только если чувствует себя любимым. Если вы его любите со всеми его недостатками. Каждый человек далек от совершенства. Не надо смешивать подростка и его поступки. Нельзя ненавидеть человека, можно ненавидеть его дела. Если вы говорите, что любите своего ребенка, то говорите ему (когда это потребуется), что вам не всегда нравятся его дела и поступки. Говоря так, вы сообщаете подростку, что у него всегда есть шанс исправиться. И независимо от содеянного, вы продолжаете его любить.

Вы мне можете возразить, что это трудно, почти невозможно. Как можно любить человека, если он вытворяет сущие гадости? Но ведь речь идет о вашем родном дитяти, пусть и повзрослевшем! Ведь все, что у него есть плохого и хорошего, – это плоды вашего воспитания. Что посеяли, то теперь и пожинаете. И пока не поздно, надо научиться любить свое бунтующее чадо, хотя бы для того, чтобы сохранить теплые и дружеские отношения с ним в будущем. А эти отношения, на мой взгляд, дорогого стоят.

Не следует недооценивать чувства подростка, ему необходимо сопереживать. Ребенок нуждается в положительном подкреплении, ему нужно увериться в своих талантах и возможностях.

Верьте в своего ребенка. Эта вера и ему сил прибавит. Иногда подросток впадает в ярость и отчаяние. Вы при этом должны оставаться взрослым человеком и не поддаваться его чувствам. Имея дело с подростком, не нужно самому превращаться в несовершеннолетнего. Сохраняйте спокойствие, предоставьте ребенку сочувствие и понимание, даже когда он полыхает ненавистью к вам. Не допускайте проявлений агрессии, но к его чувствам относитесь терпимо. Это позволит подростку интегрировать эмоциональные крайности. Но самое главное, покажите ребенку, что он всегда может рассчитывать на прощение, что бы он ни совершил.

Умение не драматизировать трудные ситуации.

Если все время потакать всем прихотям ребенка и не устанавливать строгих рамок дозволенного, то к подростковому возрасту ребенок решит, что он вправе получить все, что ему заблагорассудится, без труда и долгого ожидания. И тогда малейшие трудности на жизненном пути подростка могут превращаться в бесконечные истерики и скандалы. Умение отсрочить удовольствие и спокойно дождаться его – важнейшее качество в подростковый период.

Само по себе удовольствие – благо. Но чтобы оно было полноценным, надо потрудиться. Если ваш повзрослевший ребенок может ощутить радость от трудов своих, честь вам и хвала. Если он получает удовлетворение от преодоления трудностей, встающих на его пути, вы преуспели в воспитании.

Но если с этим делом у вас пока еще намечаются трудности, в срочном порядке активизируйтесь. Чтобы научить ребенка не драматизировать трудные ситуации, научить его ожиданию и терпению, соблюдайте установленные границы там, где контролировать их можете вы. Тогда ребенок сам сможет соблюдать границы там, где это зависит от него.

Например, заставьте его ожидать покупки новых коньков, пока он сам не скопит половину необходимой суммы. Поставьте условием поездки к морю хорошие оценки за четверть и т. д.

Важно не содержание условия, а то, чтобы ребенок мог отсрочить получение удовольствия и не впадать по этому поводу в панику. И спокойно дождаться исполнения желания, пока не будут выполнены необходимые и достаточные условия. Посочувствуйте ему, так как смириться ему нелегко, подбодрите его и укажите путь к осуществлению желания. Но не облегчайте чересчур его жизнь, не откупайтесь от него. Пусть ребенок поймет: делу – время, потехе – час. Это очень важный жизненный принцип.

Соответствование требованиям коллектива и навыки общения.

Отрочество – пора бурного общения со сверстниками и не только с ними. Именно поэтому подростка заботит умение завязывать и поддерживать связи с людьми. Это нормально, и его намерения надо поощрять.

Вам со стороны необходимо наблюдать, чтобы вхождение в социум протекало без осложнений. Подростки должны участвовать во всевозможных коллективных видах деятельности в соответствии со своими способностями. Если у подростка все благополучно, у него сложится своя компания, и вы все время будете видеть его приятелей и слышать о них. Постарайтесь познакомиться и подружиться с его друзьями, откройте им двери своего дома. Пусть в нем они чувствуют себя уютно и комфортно. Если подросток сможет приглашать к себе друзей, он будет сочетать свою собственную жизнь с семейной. Все будет происходить на ваших глазах.

Однако у подростка в процессе общения могут возникнуть трудности. Внимательно наблюдайте, чтобы не пропустить их и вовремя помочь. Если какая-то составляющая жизни ребенка в обществе отсутствует, надо с ним поговорить. Может быть, подросток считает себя непривлекательным и не решается ухаживать за девушкой, а может быть, ему нужен совет или помощь.

Бывает и так, что ребенок переживает горе, о котором не решается вам сказать. Спросите, почему он молчит. Нет ли причины, по которой он боится быть с вами откровенным? Если есть, то эту задачу и надо решать в первую очередь. Решив ее, помогите ребенку преодолеть то препятствие, о которое он споткнулся. Иногда дело в том, что ему предстоит осилить очередной возрастной барьер. И родители порой первыми замечают надвигающееся неблагополучие.

Если вы знаете, что некоторые черты характера вашего ребенка могут лишить его друзей или первой любви, надо предупредить его об этом. Вы окажете своему ребенку неоценимую услугу, заставив его увидеть проблему, не оставляя его в одиночестве перед лицом вины и не лишая его своей поддержки.

Определение зоны успешной деятельности, развитие способностей.

Никто не сомневается в необходимости развивать способности своего ребенка. Но чтобы это развитие было успешным и безболезненным, нужно соблюдать пять простых, но очень важных правил.

1. Следует убедиться, что ребенок следует своим, а не вашим предпочтениям. Стремление к независимости отодвигает на второй план желание преуспеть. И подросток может забросить вполне подходящее ему занятие только для того, чтобы доказать свою самостоятельность.

2. Поддерживайте ребенка в его выборе, поощряйте его, но уделяйте больше внимания самой деятельности, а не результатам. Важен не столько успех, сколько навыки, приобретенные на пути к нему.

3. Требуйте, чтобы ребенок проявлял достаточно прилежания, тем более если за его занятия платите вы. В некоторых случаях, когда ребенок уже не раз доказывал свою ответственность, вы можете позволить ему отказаться от нового увлечения. Если он, попробовав, поймет, что на самом деле оно ему не нравится.

4. Предоставляйте своему ребенку широкий выбор, если это в ваших силах, предлагайте ему различные возможности. Разумеется, вы не должны брать на себя все его расходы. Но если подросток берет часть расходов на себя, имеет смысл поучаствовать, чтобы он мог осуществить задуманное.

5. Постарайтесь завести общие дела с ребенком, приобретайте новые навыки вместе с ним. Пусть он посмотрит, как вы отдаетесь очередному увлечению или забаве и как вы овладеваете новым ремеслом. Совместная деятельность приносит радость и объединяет семью.

Если вы последуете указанным рекомендациям, то на выходе обнаружите совершенно нового человека. Ребенок превратится в вашего друга на всю жизнь. Вы будете гордиться им. Вас будет охватывать радость оттого, что ваш подросток умеет оберегать себя и управлять своей жизнью. Вы будете счастливы осознавать, что дали своему ребенку не только корни, но и крылья.

Что нужно помнить об особенностях подросткового возраста:

1. Наши дети растут, а значит, меняются.

2. Одна из главных особенностей подросткового возраста – смена значимых лиц и перестройка отношений со взрослыми.

3. Одной из самых важных потребностей переходного возраста становится потребность в освобождении от контроля и опеки родителей.

4. Для подростка значимыми являются его собственные проблемы, какими бы мелкими они нам ни казались.

5. Подростки НУЖДАЮТСЯ в любви!

Развитие подростка, подкрепленное свободой и дисциплиной, любовью, родительским участием и прощением, позволит ему сделаться самостоятельным. А вы сможете с удовлетворением отдохнуть от родительского труда! По-моему, эта цель стоит, чтобы вы приложили к ней усилия! Прежде чем что-то изменить вокруг, необходимо изменить себя.

Таким образом, можно сделать вывод, что «трудный» ребенок – это продукт «трудного», неумелого, неэффективного родительского поведения.

В работах Л. Петрановской сформулированы 5 запрещенных приемов в воспитании ребенка. Она отмечает, что все мамы и папы иногда совершают ошибки в воспитании собственных детей, но одно дело, когда это происходит иногда, в исключительных случаях, а другое – когда ошибки становятся тенденцией или – еще хуже – излюбленными методами воспитания. Все это неизбежно ведет к падению родительского авторитета в глазах детей, подрывает их доверие к родителям, а значит, выбивает из-под детских ног почву психологического благополучия. Тревожность, агрессия, отсутствие мотивации к учебе – вот только несколько последствий подобных ошибок, которые без преувеличения можно назвать фатальными.

Есть вещи, которые родителям делать нельзя.

Унижение ребенка. К сожалению, унижение тех, кто слабее и не может дать сдачи, – явление достаточно распространенное и даже находящее понимание среди окружающих. Отсюда – привычные глазу картины, когда мать тащит через всю улицу сына, держа его за ухо, или когда отец при всем честном народе отчитывает дочь за непослушание. «Воспитывает», – думают соседи, прохожие и случайные свидетели подобных сцен. А что думает ребенок? В его душе в этот момент рушится мир. Но еще хуже, когда все «обрушения» уже позади, а унижение со стороны родителей стало обыкновенным фоном жизни.

Почему это плохо. *Психика подрастающей личности формируется исключительно в условиях взаимодействия с другими людьми, прежде всего, близкими.* В зависимости от того, как относятся к ребенку мама, папа и другие дорогие ему люди, он либо чувствует себя защищенным, либо нет. Во втором случае тревожность и потребность в защите закрепляются в его характере, частично уходя в область бессознательного, а затем почти наверняка становятся скрытыми, глубинными мотивами поведения уже взрослого человека.

Делаем выводы. Нельзя унижать ребенка жестокими наказаниями, в том числе физическими, грубой демонстрацией своей силы и превосходства над ним. Нельзя унижать словом – называть ребенка обидными словами, в том числе, подчеркивающими его несостоятельность в интеллектуальном или каком-то другом плане («тупицей», «идиотом», «паразитом» и т.п.), бесцеремонно обрывать его на полуслове, упрекать, обвинять и так далее.

Категорически ни при каких условиях нельзя унижать ребенка публично – это оставляет еще более глубокие раны в детской душе.

Ответ агрессией на агрессию. Бывает, что дети проявляют признаки агрессивности – щиплются, кусаются, дерутся, бросаются предметами или как-то иначе выплескивают свой гнев на окружающих. И когда подобные вспышки враждебности напрямую касаются родителей, те нередко «дают сдачу» юным агрессорам, чтобы «неповадно было», а между тем, делать это крайне нежелательно.

Почему это плохо. Не всегда видимые проявления агрессивности собственно ею являются. Так, в 1,5-2 года малыш только начинает познавать мир, нащупывает границы дозволенного, а кусания и щипания – всего лишь один из способов проверить их «на прочность». В 3-4 года ребенок еще часто не понимает, каким образом выразить свою неудовлетворенность, тревогу, печаль, и иногда выплескивает их нападками на того, кто рядом. О жестокости, как правило, речи еще не идет, хотя риск того, что агрессия в нее перерастет, существует. Чтобы этого не произошло, родителям крайне важно стараться демонстрировать малышу модели неагрессивного поведения – подчеркнуто мирно разрешать конфликты, окружать ребенка спокойствием и любовью. Если же мама с папой отвечают агрессией на агрессию, то получается замкнутый круг – ребенок не видит другого примера, и его склонность усугубляется.

Делаем выводы. Агрессия порождает еще большую агрессию – стоит вспоминать об этом каждый раз, когда хочется «отплатить той же монетой» разбушевавшемуся по каким-то причинам ребенку. Вспоминать – и менять «военную» тактику на тактику мирного урегулирования.

Угрозы и шантаж. «Ну-ка сейчас же вымой посуду или останешься без ужина!», «Если еще раз увижу тебя в этой компании, из дома не выпущу!», «Ах ты отказываешься мне помогать? Тогда и сам не подходи ко мне со своими уроками!» Эффективно? На первый взгляд – да. Но проблема в том, что подобные воспитательные меры имеют лишь временный успех.

Почему это плохо. Во-первых, подобный способ донесения своей воли до ребенка демонстрирует слабость взрослого и несостоятельность его авторитета, о чем ребенок непременно сделает вывод рано или поздно. Во-вторых, это вернейший путь к потере взаимопонимания и эмоционального контакта между ребенком и родителем. А в-третьих, даже к такому своеобразному стилю общения можно привыкнуть, что и делают дети, постепенно вырабатывая в себе податливость к эмоциональному манипулированию и пожиная его плоды в течение всей последующей жизни.

Делаем выводы. Если мы хотим, чтобы наши дети росли чуткими, понимающими, способными делать выводы и имеющими собственное мнение людьми, то в общении с ними мы должны демонстрировать все эти качества. При помощи языка угроз и запретов можно добиться лишь временного послушания ребенка на фоне постепенно развивающейся у него эмоциональной глухоты.

«Выбитые» обещания. «Немедленно пообещай мне больше никогда так не делать!» – еще одна разновидность шантажа, но особенно коварная. С ее помощью взрослый успокаивает собственную совесть, перекладывая ответственность за дальнейшие проступки на ребенка.

Почему это плохо. Даже от взрослого человека невозможно добиться того, чтобы он выполнил обещание, данное им без твердой решимости сдержать слово. Дети же, как правило, вообще с трудом представляют себе, что родители вкладывают в слово «обещание». В тот момент, когда мама или папа, ругаясь, требует от ребенка «не лазить по деревьям», «не брать без разрешения сладкое», «не общаться с этой девочкой» и так далее, у него только одно желание – поскорее прекратить экзекуцию и вернуться к мирной жизни. Смысл данного обета при этом не столь важен и забывается в течение нескольких часов или даже минут после инцидента.

Делаем выводы. Вместо того чтобы добиваться от ребенка обещаний, которые он в силу возраста сдержать не в состоянии, важно объяснять ему, почему именно не следует совершать определенные поступки, чем это грозит. Необходимо подбирать слова, интонации, примеры, которые могли бы убедить его в правильности наших слов. Другого пути просто нет, или же он ведет в тупик.

Обман. Нередко взрослые полагают, что обмануть ребенка разок-другой из благих педагогических побуждений – не страшно. Да, иногда такая «ложь во спасение» становится действенным лекарством против капризов и упрямства. Казалось бы, что плохого в безобидной лжи?

Почему это плохо. Дети обладают потрясающей интуицией и с определенного возраста отлично чувствуют родительскую неискренность. Если же им и вовсе удастся «поймать» маму или папу на лжи, то тут их родительский авторитет моментально затрещит по швам. Надо ли говорить, что требовать честности от ребенка в этом случае было бы странным?

Делаем выводы. Доверие слишком дорого стоит, чтобы разменивать его на педагогические приемы с сиюминутным эффектом, к тому же – без него невозможна дружба. Если мы хотим дружить со своими детьми, мы должны быть честными с ними.

Можно еще долго говорить о том, как можно и как нельзя воспитывать детей, но, наверное, главное – это не забывать всем известную истину, хотя и немного перефразированную: обращайтесь с детьми так, как бы вы хотели, чтобы они обращались с вами, и тогда наверняка все будет хорошо.

5.4. Вопросы для обсуждения

1. Назовите задачи семейного воспитания.
2. Раскройте принципы семейного воспитания
3. В чем специфика социально-педагогической функции семьи?
4. Проследите взаимосвязь между стилем семейного воспитания и формируемыми у ребенка личностными характеристиками.

5. Какая взаимосвязь прослеживается между типом семейного воспитания, личностными характеристиками родителя и ребенка?

6. Какие внешние признаки характеризуют благополучную семью.

7. По каким внешним признакам можно сделать вывод, что в семье неблагополучная психологическая атмосфера.

8. Назовите наиболее распространенные ошибки родителей в процессе воспитания детей и пути их преодоления.

9. Раскройте специфику детской агрессивности и способы ее коррекции усилиями родителей.

5.5. Практические задания для самоконтроля и рефлексии

1. Продолжите список дел, которыми родителям можно заняться вместе с детьми: читать, собирать пазлы, пускать мыльные пузыри, вырезать снежинки...

2. Принятие чувств ребенка – один из эффективных способов избежать нежелательное поведение и выразить эмпатию. Продолжите переформулировать неэффективные родительские ответы...

Неэффективно	Эффективно
Не смей его бить! Это же твой брат!	Ты можешь злиться на брата, но бить его нельзя.
Подумаешь – укол! Даже малыш не боится, а ты...	Да, укол - это больно. Если боишься, можешь взять меня за руку.
Улыбнись! Все не так плохо как тебе кажется!	
Не бойся. Собака тебя не тронет...	
Прекрати реветь!	
Да что тут страшного, дурачок!	

3. Упражнение «Правила нашего дома».

Подумайте, какие правила, ограничения, запреты, требования существуют в семье, воспитывающей детей разного возраста. Что разрешается делать ребенку по его усмотрению, что можно делать в пределах определенных ограничений, что делать нельзя категорически, а что, в виде исключения, можно. Распределите эти требования в соответствующие зоны для ребенка младшего школьного возраста и для подростка.

Зеленая зона	*Желтая зона*	*Оранжевая зона*	*Красная зона*
Можно делать самостоятельно (пригласить к себе	Можно делать самостоятельно, но в пределах	Это не приветствуется, но в виде исключения	Нельзя делать ни при каких обстоятельст

друзей на день рождения)	определенных условий (играть на компьютере, когда выучены все уроки)	можно (убирать постель по утрам, но если проспал и опаздывает в школу, то уберет ее после возвращения из школ)	вах (курить, пускать в дом незнакомых людей)

4. Обратитесь к своему опыту, вспомните, как реагируют родители на шалости, капризы, проступки ребенка.

Закончите предложения. «Дети плохо ведут себя, потому что....», «Непослушный ребенок – это...», «Родители должны...».

Выполните это упражнение в группе и проанализируйте ответы. Какие родительские установки были озвучены?

В ходе обсуждения определите, какие из них являются «помогающими», т.е. рациональными, эффективными, а какие – «мешающими» - нерациональными, неэффективными в сфере детско-родительских отношений.

5. Очень многим родителям трудно передать ребенку ответственность за его жизнь, поэтому они стремятся быть хорошими родителями, подразумевая под этим следующее: *«Я обязан заботиться о ребенке, оберегать от страданий, неприятностей, ошибок и неудач», «Если мой ребенок попадет в беду, я должен вызволить его из этой беды», «Я должен жертвовать ради него всем, ибо его потребности важнее моих».*

Выразите свою профессиональную позицию. Прокомментируйте эти высказывания.

6. Каждый ребенок, и тем более подросток, нуждается в душевном разговоре. К сожалению, не всегда к этому разговору готовы родители. Детей часто пугают новые реалии жизни. Прочитайте откровения подростков из книги Галины Момот «Любить нельзя воспитывать. Общаться с подростком. Как?» Какие вы видите проблемы? Представьте, что вы находитесь рядом с ребенком. Ответьте на его вопросы с позиции педагога-психолога или родителя. Продолжите диалог.

«Когда ко мне приходят друзья, моя мама выходит поздороваться и поболтать с ними, а я начинаю краснеть за нее. Она всеми силами пытается показать, что она такая современная, молодая, и пытается записаться к нам в „лучшие друзья“. Представьте себе, взрослая женщина, говорит „прикольно“, „круто“, „мобила“, „отпад“ и кучу всего остального. Выглядит она нелепо и смешно. Друзья меня подкалывают, но я знаю, что она им надоела с вопросами, типа: „Ну как вы оттянулись вчера с телками?“ Я уже не раз просил ее, чтобы она нам не мешала, но все впустую… Что мне сделать, чтобы она перестала себя так вести?» Антон, 15 лет.

«Я стесняюсь своих родителей. Вернее, того, как они выглядят и ведут себя дома. Папа привык ходить в трусах, а мама в застиранном халате или

облегающих легинсах и короткой майке (а формы у нее совсем не идеальные). Даже если ко мне домой придут мои подружки, они не переодеваются и не прячутся. Есть еще много подобных ситуаций, в которых родители ставят меня в неловкое положение. Например, папа может громко рыгнуть при всех, а мама матерится и ругается с кем-нибудь из соседей прямо из окна квартиры. Они вообще не имеют никакого понятия о приличиях и культуре! Но мне надоело постоянно краснеть за родителей перед людьми! Мне стыдно за них! Как мне их переделать или остается только вырасти быстрее и сбежать отсюда?» Лариса, 14 лет.

«Я не люблю свой дом. Наша квартира похожа на огромную свалку! Вместе с нами живут мои бабушка и дедушка, которые тащат домой все, что придется, с улицы. Их комната до потолка завалена мусором: здесь и книги, и запчасти, и журналы, вазочки, посуда битая, тряпье какое-то, одеяла, обувь, крышки от унитаза старые, палки, доски… Всего и не перечислишь! У бабушки с дедушкой на все один ответ: „Понадобится!“, „Мы не миллионеры, чтоб покупать все новое!“. Балкон, зал, кухня, кладовка, шкафы – все забито до отказа!!! Дышать нечем, сесть лишний раз некуда, приходится спать на кровати, под которой хлам вонючий! Они ничего не разрешают выбросить, мама бессильна и не может с ними бороться, старается даже не ночевать дома. Подружки ко мне не заходят и говорят, что от меня всегда воняет. Я не знаю, что делать! Я смотрю красивые журналы и мечтаю о собственном красивом и просторном доме! Но, пока живы бабушка и дедушка, я не могу позволить себе даже просто чистоту в квартире. Я тихо и покорно жду их смерти! Может быть, есть силы, которые смогут остановить этих помоечников? Кому я могу пожаловаться?» Таня, 14 лет.

«У всех моих друзей есть мечты: кто-то хочет крутую машину, кто-то самолет личный, многие хотят стать президентом, директором, а кто-то министром. Большинство ребят не заморачиваются и мечтают сразу о миллионах долларов. А у меня нет никакой мечты! Я ничего особого не хочу. Ни денег, ни машин, ни путешествий – ничего. Все время пытаюсь заставить себя мечтать или просто поставить себе цель какую-нибудь и понимаю, что мне это неинтересно и скучно. Я хочу просто жить, дышать, есть, спать, общаться с друзьями, играть, смотреть ТВ. В принципе больше ничего и не хочется. Это нормально вообще? Что со мной не так?» Кирилл, 14 лет.

«Если кто-то оскорбляет меня словом или действием, я начинаю ненавидеть его очень-очень-очень сильно! Я просто в бешенстве, я бы убил, не задумываясь, но почему-то даже двигаться не могу в такие моменты. На меня накатывает какая-то волна злобы и ненависти, с головы до ног, аж волосы шевелятся! Потом меня отпускает, но я не перестаю ненавидеть. Дальше все зависит от ситуации – то драка, то ругань, то избиваю кого-нибудь. Я боюсь самого себя. Почему мне так важно, чтоб на меня никто слова не говорил? Почему я так сильно ненавижу обидевшего и долго не могу успокоиться? Я

устал от этого, у меня после таких приступов не остается сил никаких. Наверное, мне надо перестать общаться вообще, надо замолчать и держаться от всех подальше. Подскажите, кто может помочь мне понять, что со мной происходит?» Миша, 15 лет.

«Я стесняюсь собственную маму! Я ничего ей не рассказываю, ни о чем не спрашиваю, ничего не показываю. Я стесняюсь попросить ее купить мне прокладки, или лифчик новый, или трусы, даже мне стыдно сказать ей о том, что у меня что-то болит. О разговорах по душам про мальчиков, или про любовь, или про секс и речи быть не может! У меня просто язык не повернется произнести такие слова. У нас вообще никогда не было теплых отношений, она очень строгая и холодная. Но я ее не виню, я знаю, почему она такая, но не буду рассказывать! Меня интересует вопрос: как сделать так, чтобы я начала видеть в маме самого родного и близкого человека? Пока я этого вообще не ощущаю, но знаю, что это неправильно и ненормально. Так что прошу помочь мне, подскажите, с чего начать?» С. С., 15 лет.

«Моя мама вышла замуж за мужчину, у которого есть сын старше меня. Теперь мы все живем в одном доме. Получается, что он стал моим сводным братом. Дело в том, что я, кажется, влюбилась в него. Не знаю, как это вышло, но я все время думаю о нем, не могу смотреть прямо ему в глаза, стесняюсь его. А он не обращает на меня внимания. Мне кажется, я совершаю большой грех, что мне делать? Ведь нельзя любить брата! Что мне делать?» Аня, 14 лет.

«Мой папа любит моего младшего брата больше, чем меня. Это 100%, потому что такие вещи невозможно скрыть. Почему родители по-разному относятся к своим собственным детям? Разве это нормально?» Коля, 13 лет

«Моей маме очень не везет в жизни, ни с мужьями, ни с работой, ни с чем. В последнее время она часто плачет, грустит, тихо жалуется подружкам и говорит, что устала так жить. Родственников у нас мало совсем. Я учусь в школе и не могу никак ей помочь материально, но очень хочу. Скажите, как можно ее взбодрить, какие слова можно сказать, чтоб придать ей духа? Я не хочу, чтобы она чувствовала себя несчастной и одинокой. Как ей помочь?» Женя, 14 лет.

«Мне 13 лет, меня зовут Алика. Дело в том, что я очень страшно боюсь разочаровать своих родителей. Учебный год только начался, и скоро закончится первая четверть. У меня нормальные оценки – 4 и 5, вроде все хорошо. Но очень беспокоят странные чувства, типа вдруг у меня появится оценка 3. А мои родители хотят, чтобы я училась только на 4 и 5. Я себя странно и неважно чувствую. Еще, когда я нахожусь в школе, у меня быстро меняется настроение, не знаю почему. Что со мной?» Алика, 13 лет.

«Почему родители позволяют себе шариться в моих личных вещах? Взрослые всегда учат нас тому, что нехорошо воровать, нельзя подглядывать, брать чужое, нельзя сплетничать и т. д. А сами постоянно читают мои дневники, заходят на мою страничку в Интернете, копаются в моей папке в компьютере, рыскают по карманам и сумкам! Мне это так надоело, что они ищут?! Я не делаю ничего плохого, но чувствую себя как под полицейским надзором. На мои вопросы всегда один ответ: „Что ты, мы ничего не трогали, не видели!“ Должна же у меня быть своя территория (пусть даже виртуальная), куда могу иметь доступ только я! Почему они этого не понимают?» Лаура, 13 лет.

«Как сказать нашей учительнице, что нам за нее стыдно перед мальчиками? Объясню подробнее: наша учительница по химии позорит всех женщин своим видом! Почему? Да потому, что она одевается и выглядит очень плохо! Как попало! Волосы жирные, вечная резинка на волосах, не красится никогда, одна и та же юбка зимой и летом! И самое страшное – от нее плохо пахнет!!! Наверное, потому, что не меняет одежду или редко моется, не знаю! Пацаны воротят нос от нее, мы еле удерживаем их от прямых оскорблений в ее адрес. Сказать учительнице в лицо правду никто из девчонок не хочет, всем стыдно. Подскажите, что нам делать? Мы очень хотим ей добра, хотим, чтоб все было по-человечески, но боимся сильно обидеть». Маша, 15 лет.

7. Приведите как можно больше аргументов в пользу тезиса «Заботясь о себе, родители заботятся о своей семье».

8. Разработайте и оформите «Шпаргалку для родителей» по взаимодействию с подростком, используя приведенные в части 5.3. рекомендации, или подобрав свои.

9. Составить аннотированный список литературы для родителей (10-15 книг), по образцу:

Луговская А. Ребенок без проблем! Решебник для родителей. – М.:Эксмо, 2008.

Аннотация. Эта книга - не учебник по детской психологии, не рассказ о новейших достижениях современной науки, это сборник готовых решений, который поможет справиться с самыми острыми проблемами, терзающими всех родителей при воспитании детей. Ваш ребенок часто плачет? Плохо ест? Боится темноты или собак? Не хочет идти в детский сад? Воюет с братом или сестричкой? Не вылезает из-за компьютера? Эти проблемы знакомы почти всем мамам и панам. Мы предлагаем вам оптимальный выход из всех сложных ситуаций! Авторы книги — практикующие психологи — дают простые и действенные рекомендации, которые помогут родителям решить все проблемы и сделать детство своего ребенка безоблачным!

5.6. Рекомендуемая литература

Анисимова В.В. Стили семейного воспитания. – М.: Знание, 2015. – 480 с.

Байярд Р., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток. – М.: Академический проект, 2018. – 220 с.

Баркан А., Ультрасовременный ребенок. – М., 2007 – 74 с.

Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. -221 с.

Беличева С.А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников. - СПб.: Питер, 2012. - 336 с.

Большакова Е.А. Ваш ребенок - неформал. Родителям о молодежных субкультурах [Электронный ресурс]. - М.: Генезис, 2010. - 152 с. - Режим доступа: http://www.iprbookshop.ru/19349.

Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей.- М: Академический Проект, 2010. - 232 с.

Григорьева С.И. Семья как детерминирующая система развития личности. - М.: ИИУ МГОУ, 2014. – 84 с.

Истратова Е.А. Ваш ребенок - лидер. Как правильно воспитать вашего ребенка [Электронный ресурс]. - М.: Мир и Образование, 2014. - 224 с. - Режим доступа: http://www.iprbookshop.ru/23694.

Казанская В. Подросток: социальная адаптация. Книга для психологов, педагогов и родителей. – СПб: Питер. - 2012. – 308 с.

Ковальчук М. А. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация. – М.:ВЛАДОС, 2014. – 286 с.

Кокоренко В. Л. Социальная работа с детьми и подростками. – М.: Академия, 2011. – 256 с.

Корчагина И. Детям до 16... Книга по воспитанию для родителей. – М., 2007. - 352с.

Кравчек Д.И. Кто такие эмо и готы: как родителям понять куда «вляпался» их ребенок.- М., 2010. – 224с.

Кулганов В.А., Белов В.Г., Парфенов Ю.А. Превентология. Профилактика социальных отклонений. Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2014. – 304 с.

Маховская О. Как спокойно говорить с ребенком о жизни, чтобы потом он дал вам спокойно жить. – М., 2010. – 320с.

Момот Г. В три все только начинается. Как вырастить ребенка умным и счастливым?. – М.: Издательство «Вектор», 2015. – 192 с.

Момот Г. Любить нельзя воспитывать. Общаться с подростком. Как? – М.: Вектор, 2015. – 205 с.

Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2012. – 270 с.

Петрановская Л.В. Если с ребенком трудно. – М.: Издательство АСТ, 2016. – 142с.

Проблемы социализации: история и современность: хрестоматия / РАО МПСУ; сост. Е. П. Белинская. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. – 288 с.

Хухлаева О.В. В каждом ребенке – солнце? Психология ребенка от 0 до 11. - М.: Академический проект, 2019. – 314 с.

Шнейдер Л.Б. Семейная психология. Учеб. пособие. – М.: Академический проект, 2005. – 768 с.

ГЛАВА 6. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ, ЛИШЕННЫХ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА

План

6.1. Ресурсность замещающей семьи
6.2. Особенности ребенка, лишенного родительского попечения
6.3. Адаптация ребенка в приемной семье
6.4 Вопросы для обсуждения
6.5. Практические задания для самоконтроля и рефлексии
6.6. Рекомендуемая литература

Основные понятия: *замещающая семья, дети-сироты, опека, приемная семья, депривация, ресурсность семьи; дети, лишенные родительского попечения, тайна усыновления.*

6.1. Ресурсность замещающей семьи

Замещающая семья - особый тип семейной системы, результат объединения базовой семьи и приемного ребенка в новое системное целое, обладающее собственными закономерностями становления и развития. В континууме осуществление замещающей семейной заботы семьи проходят определенные этапы. В замещающей семье создается новая «ситуация развития» для ребенка, где он сам становится активным субъектом процесса своей интеграции. Включение семьи в систему сопровождения повышает возможности семьи в интеграции приемного ребенка в семью и другие социальные институты.

В правоприменительной практике используются следующие понятия.

Дети-сироты - лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель.

Дети, оставшиеся без попечения родителей, - лица в возрасте до 18 лет, которые остались без попечения единственного или обоих родителей в связи: - с отсутствием родителей или лишением их родительских прав, ограничением их в родительских правах;

- признанием родителей безвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченно дееспособными), находящимися в лечебных учреждениях;

- объявлением их умершими;

- отбыванием ими наказания в учреждениях, исполняющих наказание в виде лишения свободы, нахождением в местах содержания под стражей, подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений;

- уклонением родителей от воспитания детей или от защиты их прав и интересов;

- отказом родителей взять своих детей из воспитательных, лечебных учреждений, учреждений социальной защиты населения и других аналогичных

учреждений и в иных случаях признания ребенка оставшимся без попечения родителей в установленном законом порядке.

Рис. 12. Основные формы семейного устройства

Усыновление или удочерение (далее – усыновление) рассматривается в России как приоритетная форма устройства детей, оставшихся без попечения родителей, так как в этом случае усыновленный ребенок по своим неимущественным и имущественным правам и обязанностям приравнивается к кровным детям. Это эффективная модель небиологической семьи, способной предоставить ребенку истинную семейную заботу и полноценные условия для воспитания и развития.

Следующей по распространенности формой устройства является опека и попечительство.

Опека – форма устройства малолетних граждан (не достигших четырнадцати лет), при которой назначенные органом опеки и попечительства граждане (опекуны) являются законными представителями подопечных и совершают от их имени и в их интересах все юридически значимые действия.

Попечительство – форма устройства несовершеннолетних граждан в возрасте от четырнадцати до восемнадцати лет, при которой назначенные органом опеки и попечительства граждане (попечители) обязаны оказывать несовершеннолетним подопечным содействие в осуществлении их прав и исполнении обязанностей, охранять несовершеннолетних подопечных от злоупотреблений со стороны третьих лиц, а также давать согласие на совершение тех сделок, которые граждане, находящиеся под попечительством не вправе совершать самостоятельно.

Приемной семьей признается опека или попечительство над ребенком или детьми, которые осуществляются по договору о приемной семье,

заключаемому между органом опеки и попечительства и приемными родителями или приемным родителем, на срок, указанный в этом договоре.

Ресурсность семьи для приема детей-сирот. *«Ресурсностъ» семьи* - интегративный показатель возможности семьи к интеграции приемного ребенка в семейную систему.

Для оценки «ресурсности семьи» используют следующие показатели:

• уровень стабильности жизненной ситуации гражданина, желающего принять ребенка в семью на воспитание;

• уровень адекватности мотивов приема ребенка задачам воспитания ребенка-сироты в семье;

• уровень ресурсности семьи в установлении отношений привязанности с приемным ребенком, в интеграции приемного ребенка в семейную систему;

• уровень стрессоустойчивости семьи, способности справиться со стрессом приема, способности семьи к переструктурированию с целью включения приемного ребенка в семейную систему, определение личностных рисков потенциального кандидата в замещающие родители;

• способность устанавливать потенциальным кандидатом в замещающие родители поддерживающие отношения с окружением, семейные паттерны, ориентированные на прием ребенка.

Показатели ресурсности семьи являются прогностическим параметром эффективности приема и основанием при подборе семьи для осуществления замещающей семейной заботы по психолого-социальным показателям. При этом данный показатель может изменяться в процессе обучения в школе приемных родителей. Адекватная оценка родителями своих потребностей и возможностей в воспитании детей - сирот может либо повысить, либо снизить уровень ресурсности семьи.

Показатели, позволяющие оценить уровень стабильности жизненной ситуации гражданина, желающего принять ребенка в семью на воспитание

1. социально-демографические характеристики семьи
2. материально-экономическая стабильность семьи
3. ожидания от приемного ребенка
4. риски, которые могут способствовать нарушению прав ребенка на безопасное и надежное семейное окружение
5. самооценка воспитательного потенциала семьи

Оценка *социально-демографических характеристик семьи,* определяющих ее ресурсность к приему, включает в себя: оценку стабильности семьи, которая складывается из оценки соответствия возраста кандидата, возраста его детей, семейного положения, стабильности супружеского и семейного статуса, условий проживаний потребностям воспитания приемного ребенка.

Оценка *материально-экономической стабильности семьи,* определяющей ее ресурсность к приему, включает в себя: оценку родителями своего материального положения, а также динамики материально — экономического положения семьи, своей экономической мобильности, наличие и качество трудовой занятости, наличие пространства для приемного ребенка

(занятий, отдыха, игры) в условиях проживания потенциальных замещающих родителей.

Оценка *адекватности ожиданий кандидатов* от приемного ребенка включает в себя: оценку качества ожидания (реалистичность, эмоциональная направленность (эйфория, пессимизм, беспокойство, тревога), оценку будущего, ситуации, когда ребенок уже будет воспитываться в семье, ее эмоциональную направленность (отвержение ситуации замещающего родительства, тревога по поводу себя в роли родителя и отношений с приемным ребенком, оценку ситуации как «благоприятной» и т.д), а также наличие потребности в идентификации с приемным ребенком и компонента идентификации (по внешнему виду, по манере поведения, привычкам, по реакции на то или иное событие), оценка влияния приема ребенка на отношения между членами семьи (позитивное, негативное, нейтральное), а также временной период, на который кандидаты намериваются принять ребенка в семью

Оценка рисков, которые могут способствовать нарушению прав ребенка на безопасное и надежное семейное окружение включает в себя: наличие психологических травм (тяжелая болезнь кого-либо из членов семьи, смерть родных и близких людей, смерть ребенка, неудачный опыт ЭКО и др.) стрессовых событий (семейный кризис, который чуть не закончился разводом, развод, повторный брак и др.), которые семья пережила в последнее время; наличие опыта пренебрежения нуждами, жестокого обращения, насилия у кандидатов в социальном анамнезе; отношение к физическому наказанию ребенка (позитивное или терпимое); наличие конфликтов в семье, их частота и причины, эмоциональная направленность переживаний по поводу будущего своей семьи (безразличие, беспокойство, тревога, безысходность, надежда, уверенность); наличие институционального опыта воспитания у кандидатов, переживаний травмы сиротства, наличие поддерживающей сети и качество отношений с окружением.

Самооценка воспитательного потенциала семьи в соответствии с выделенными компетенциями замещающих родителей.

В оценку ресурсности входит также оценка *удовлетворенности основными аспектами жизнедеятельности* кандидата (семья, работа, досуг и др.), а также своего психологического и соматического состояния

Оценка уровня адекватности мотивов приема ребенка задачам воспитания ребенка-сироты в семье. Выделено 12 «типов мотива приема», позволяющие оценить уровень адекватности мотивов приема ребенка задачам воспитания ребенка-сироты в семье:

1. *Самоценность ребенка,* т.е. для родителей характерна установка безусловного принятия ребенка таким, каков он есть, осознание ценности и неповторимости его личности; способность к правильной оценке его достоинств и недостатков

2. *Альтруизм* — мотив, связанный с ориентацией кандидатов на помощь ребенку, оставшегося без родителей

3. *«Пустое гнездо»* - мотив, связанный с потребностью кандидатов заполнить свое «гнездо», опустевшее вследствие взросления биологических или приемных детей, которые либо оставили родителей, либо собираются это сделать.

4. *Чувство долга* - мотив, связанный с вынужденностью (реальной или воображаемой) принятия «несчастных» детей на воспитание в семью.

5. *Мотив, направленный на изменения семейной структуры* - мотив, отражающий потребность кандидатов в триангуляции, т.е. в вовлечение в отношения супругов третьего члена семьи в момент, на роль которого принимают ребенка. Чаще всего это происходи при нарастании тревоги, напряжения в отношениях членов семьи. Триангуляция позволяет стабилизировать эмоциональное состояние членов семьи путем его

6. *Ребенок как партнер для общения* - решение о приеме ребенка в семью принимается в ситуации, когда у кандидата появилось свободное время, которое он не знает, как занять.

7. *Мотив, направленный на снятия стигмы* - мотив направлен на снятие клейма «второсортности» семьи, которая не может родить ребенка.

8. *Решение семейного конфликта* - кандидаты предполагают, что появление ребенка - сироты в семье само по себе разрешит семейные конфликты.

9. *Мотив, направленный на решение экзистенциальных проблем* - мотив связан с потребностью кандидатов найти смысл своего существования. Они предполагают, что прием ребенка придаст их жизнь смысл.

10. *Реверсия роли ребенка* - мотив, связанный с потребностью принять ребенка на роль взрослого, решающего сложные проблемы.

11. *Мотив, направленный на решение материальных проблем* - стремление кандидатов справиться со своими материальными проблемами за счет пособий на воспитание приемного ребенка.

12. *Замена ребенку* - мотив, связанный с попыткой подменить «идеальный» образ умершего или неврождённого ребенка, который формируют родители.

Оценка «ресурсности» семьи в установлении отношений привязанное с приемным ребенком определяется наличием в семье «психологической ниши» для приемного ребенка, способностью членов семьи к идентификации с семьей и друг с другом, качеством эмоциональных отношений в семье и к самому себе.

Оценка способности семьи к переструктурированию с целью включения приемного ребенка в семейную систему определяется с помощью следующих показателей: степень эмоциональной близости членов семьи, наличием «психологической ниши» для приемного ребенка в семье, характером распределения власти в семье, степенью гибкости «границ» как семьи в целом, так и между подсистемами, склонности системы к установлению коалиций, степени сбалансированности семейных структур, наличием/отсутствием структурных нарушений.

Оценка личностных рисков потенциального кандидата в замещающие родители включает в себя:

• определение сохранности/нарушений психического здоровья, а также наличие черт личности, предрасполагающих к таким нарушениям

• определение наличия склонности к насилию, алкоголизму и другим нарушениям поведения

• определение типа реагирования на стресс.

Оценка ресурсов потенциального кандидата в замещающие родители в установлении поддерживающих отношений с окружением включает в себя определение наличия у кандидата социальной поддержки разной направленности (эмоциональная поддержка, инструментальная поддержка, информационная поддержка, наличие доверительных связей с близким окружением семьи), а также уровень удовлетворенности различными направлениями социальной поддержки.

Все эти показатели уточняются в соответствии с потребностями приемных детей.

Можно выделить семьи, которые не могут стать «ресурсными» для приема ребенка, и те, которые нуждаются в психологической реабилитации.

К *«нересурсным»* относятся семьи, в которых родители склонны к любому виду насилия от психологического до физического и сексуального. Как правило, такие родители в детстве сами пережили жестокое обращение и насилие в собственных семьях. Семьи, в которых родители приемом ребенка-сироты в семью пытаются удовлетворить свою потребность в «замещающем ребенке, т.е. найти «заместителя» «идеальному» ребенку, который либо умер, либо не родился в силу каких - либо причин. Нередко на эту роль принимается ребенок в течение двух первых лет после тяжелой перинатальной травмы родителей. Этот ребенок априори будет отвергаться как «несоответствующий идеалу», «выношенному в голове матери». Негативно влияет на ресурсность семьи состояние стресса, обусловленное смертью близкого человека, тяжелой болезнью, членов семьи, эмиграцией, разводом или предразводным состоянием. Снижает показатели ресурсности и пребывание матери в декретном отпуске, наличие в семье ребенка в возрасте до трех лет, а также наличие в семье ребенка, приемного или кровного, одного пола и возраста с приемным.

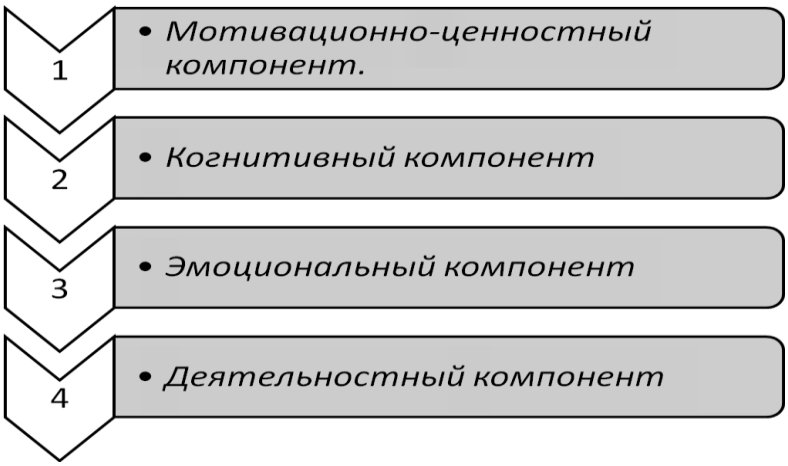


Рис.13. Структура психологической готовности к родительству

По мнению Р.В. Овчаровой психологический феномен готовности супругов стать родителями включает в себя следующие компоненты:

1. *Мотивационно-ценностный компонент.* Особенности семейных ценностей состоят в том, что они представляют сплав эмоций, чувств, убеждений и поведенческих проявлений; они являются основополагающими для остальных компонентов готовности стать родителями и реализуются в направленности личности родителя и направленности его поведения.

2. *Когнитивный компонент* — родительские установки, ожидания. Включают в себя три уровня презентации:

• репродуктивные установки,

• установки и ожидания в детско-родительских отношениях,

• установки и ожидания в отношении образа собственного ребёнка.

По мнению Э.Мэш, *родительские установки зависят от тех традиций, ценностей, норм и ожиданий, которые свойственны социальной, культурной, национальной и религиозной среде, к которой принадлежит та или иная семья.*

Именно все эти факторы во многом определяют особенности родительского поведения.

3. Эмоциональный компонент - родительские чувства (это значимая группа чувств, занимающих особое место в жизни человека, они противоречивы, реализуются в родительском отношении и родительских позициях).

4. Деятельностный компонент включает в себя родительское отношение, родительские позиции, родительскую ответственность и стиль воспитания.

Родительское отношение - это относительно устойчивое явление, включающее в себя альтернативные элементы эмоционально - ценностного отношения и способного изменяться в определённых пределах. Родительское отношение реализуется в поддержании контакта с ребёнком, формах контроля, воспитании взаимоотношениями.

Следует обратить внимание, что по утверждению А. Я. Варга тип родительского отношения и соотношение его структурных компонентов определяется не только индивидуальными особенностями родителей, но и возрастом ребенка.

Родительские позиции (представляют собой реальную направленность взаимодействия с ребёнком, в основе которой лежит сознательная и бессознательная оценка ребёнка. Они реализуются в подвижных коммуникативных позициях). Родительскую ответственность (это ответственность перед социумом и своей совестью; она возникает в контроле своего поведения и семейной ситуации; характеризуется занимаемой ролью в семейном воспитании).

Стиль семейного воспитания (является выразителем взаимодействия перечисленных выше компонентов, его проявления наиболее очевидны. Стиль семейного воспитания намного обширнее, чем другие компоненты родительства). Связь этих компонентов между собой являются критериями для оценки уровня психологической готовности родителей к воспитанию ребенка.

Психологическая готовность к родительству - это внутренняя позиция личности, компонентом которой является целостная система отношений будущего отца и матери к появлению ребёнка в семье. Уровень психологической готовности к воспитанию ребенка определяется степенью сформированности компонентов системы отношений будущих родителей.

С точки зрения С.Ю. Мещеряковой психологическая *готовность к родительству рассматривается как специфическое личностное образование,* стержневой образующей которого является субъект-субъектная ориентация в отношении к ребенку (еще не родившемуся или не принятому в семью из государственных учреждений). Она формируется под влиянием неразделимых биологических и социальных факторов, и, с одной стороны, имеет инстинктивную основу, а с другой — выступает как особое личностное образование.

Таким образом, анализируя понятие психологической готовности к родительству можно сделать вывод что, психологическая готовность к родительству не является прижизненной психологической данностью будущих родителей, это длительный процесс осознания, мотивации, индивидуальный путь становления каждого из родителей. Центральным механизмом в процессе формирования психологической готовности к родительству является становление устойчивой позиции будущих родителей к созданию полноценной семьи, наделение субъективного содержания родительства новым смыслом.

Г.Г. Филиппова в определение психологической готовности к воспитанию приемного ребенка включает 5 основных блоков.

1. *Личностная готовность:* общая личностная зрелость (адекватная возрастно-половая идентификация; способность к принятию решений и ответственности за жизнь и здоровье приемного ребенка; прочная привязанность к ребенку) и личностные качества, необходимые для взаимодействия с приемным ребенком (принятие ребенка таким, каков он есть; способность к совместной деятельности с ребенком и другими членами семьи; интерес к развитию приемного ребенка; интерес к деятельности выращивания и воспитания ребенка; умение получать удовольствие от общения с новым членом семьи).

2. *Мотивационная готовность:* зрелость мотивации принятия ребенка в семью, при которой ребенок не становится средством самореализации родителей; средством удержания партнера или укрепления семьи; средством компенсации своих детско-родительских отношений, ребенок должен быть полноправным членом семьи.

3. Сформированность родительской компетентности: отношение к ребенку как субъекту не только физических, но и психологических потребностей и субъективных переживаний; способность к адекватному реагированию на проявления и новообразования приемного ребенка; способность ориентироваться для понимания состояний ребенка на особенности его поведения и свое состояние; гибкость в выборе методов воспитания; необходимые знания о физическом и психическом развитии «брошенного» ребенка, особенно возрастных особенностях его взаимодействия

с миром; способность к совместной деятельности с ребенком; навыки воспитания и обучения, адекватные возрастным особенностям ребенка.

4. Адекватность моделей материнской роли, сформированных в своей семье, по отношению к модели личности, семьи и родительства своей культуры; оптимальные для принятия в семью и воспитания ребенка, родительские установки, позиция, воспитательные стратегии, родительское отношение и родительское принятие приемного ребенка таким, каков он есть.

5. Сформированность воспитательного потенциала родителей.

Включает в себя 3 компонента:

1) эмоционально - потребностный;

2) операциональный;

3) ценностно-смысловой, содержание которого последовательно формируется в онтогенезе самих родителей (во взаимодействии с собственной матерью, в сюжетно-ролевой игре в куклы и семью; во взаимодействии с другими детьми до принятия приемного ребенка в семью; во взаимодействии с собственными детьми). В каждом блоке родительской сферы должны быть сформированы все необходимые

Следует обратить внимание, что мотивационная основа родительского поведения формируется на протяжении всей жизни под влиянием как благоприятных, так и неблагоприятных факторов.

Таблица 4

Компоненты готовности родителей к воспитанию приемного ребенка

Компонент	**Признаки**
Когнитивный компонент	· Внутрисемейная согласованность · Отношение к ребенку · Осознание новой социальной роли · Уровень осведомленности по вопросам воспитания приемных детей
Мотивационно-ценностный компонент:	· Становление устойчивых мотивов принятия ребенка в семью · Повышение ценности семьи · Духовное удовлетворение · Развитие собственного потенциала к воспитанию ребенка
Эмоционально-волевой компонент	· Уверенность в принятии решений о создании замещающей семьи · Повышение общего эмоционального фона приемного родителя
Деятельностный компонент	· Удовлетворенность ролью хозяйки · Развитие ребенка · Эмоциональное взаимодействие с ребенком · Моральная ответственность за ребенка

6.2.Особенности развития ребенка-сироты и ребенка, оставшихся без попечения родителей

Основными потребностями ребенка являются следующие:

Рис.14. Потребности развития приемного ребёнка

Потребность ребенка в безопасности является базовой, и основана на инстинкте самосохранения. Именно, повышенная потребность в безопасности делает многих детей, с точки зрения родителей, такими «невыносимыми» и постоянно требующими внимания. Если потребность ребёнка в безопасности удовлетворяется в полной мере, то со временем она отходит на второй план, превращаясь в столь полезное качество, как осторожность. Если же потребность в безопасности не удовлетворяется, то ребёнок становится тревожным. И тогда он пытается удовлетворить потребность в безопасности путем выбора определенной стратегии поведения, зачастую неадекватной действительности: враждебность с целью расплаты с отвергающим взрослым; сверхпослушание для возврата любви значимого близкого, жалость к себе как призыв к сочувствию, идеализация себя как компенсация чувства неполноценности. Результатом является невротизация потребностей ребенка.

Потребность ребёнка в здоровье подразумевает сохранение телесной и духовной гармонии. Детям, пришедшим в семью из интернатного учреждения, необходим особый медицинский контроль, так как уровень их здоровья низкий. Среди встречающихся заболеваний на первом месте - нервно-психические, затем - болезни органов дыхания, пищеварения.

Конечно, лечить хронические заболевания должен врач, а родители могут помочь детям стать здоровыми. Речь идет о закаливании, физическом воспитании, развитии гигиенических привычек. Особое внимание должно уделяться формированию здорового образа жизни у детей. Под формированием здорового образа жизни предполагается развитие: сознания, движения, питание, ритм жизни, распорядок дня, гигиена тела и одежды, гигиена сна и отдыха, психогигиена и здоровая жизнедеятельность, профилактика вредных привычек и половое созревание.

Потребность в умственном развитии и образовании подразумевает необходимость изучать окружающий мир, формировать о нем определенное представление и получать соответствующее образование. Необходимо отметь, что у детей с нереализованными потребностями в безопасности и эмоциональном комфорте когнитивные потребности могут быть снижены. Лет до 7-10 ребенок находится в постоянном процессе познания; а если взрослые не отобьют у него к этому вкус – то и всю жизнь!

Потребность в привязанности в общей форме можно определить как «близкую связь между двумя людьми, не зависящую от их местонахождения, длящуюся во времени и служащую источником их эмоциональной близости». Привязанность - это стремление к близости с другим человеком и старание эту близость сохранить. Глубокие эмоциональные связи со значимыми людьми служат основой и источником жизненных сил для каждого из нас. Для детей же они - это жизненная необходимость в буквальном смысле слова: младенцы, оставленные без эмоционального тепла, могут умереть, несмотря на нормальный уход, а у детей старшего возраста нарушается процесс развития. Сильная привязанность позволяет развить базовое доверие к миру и положительную самооценку.

Сила и качество привязанностей во многом зависят от поведения родителей по отношению к ребенку и от качества их отношения к нему.

Эмоциональные потребности – это потребности ребенка в хорошем отношении, во взаимодействии с окружающими. Большинство специалистов (к примеру, английский психоаналитик Джон Боулби) тоже относит их к категории врожденных. Осознанная вовлеченность в процесс коммуникации со взрослым фиксируется у младенцев уже в первые месяцы жизни. В первый год эмоциональные потребности тесно связаны с его потребностью в безопасности (я защищен, значит, я доволен); с возрастом они значительно усложняются. Примерно после 3х лет, когда ребенок уже начинает осознавать себя как личность, он ждет от окружающих (в первую очередь, от родителей) безусловной любви и принятия себя таким, какой он есть. Потребность «быть безоговорочно принятым» психологи называют одной из самых значимых для человека на протяжении всей его жизни.

Потребность в идентичности – это потребность чувствовать свою уникальность, неповторимость и вместе с тем принадлежность к семье.

Идентичность можно определить как знание того, из каких разных частей состоит наша личность, это принятие себя, необходимое для того, чтобы успешно продвигаться по жизни с ощущением собственной целостности.

Сумма знаний о себе эмоционально питает и защищает ребенка. У ребенка чувство «Я» вырастает из чувства «МЫ», и для него вопрос «Кто я?» по сути значит «Чей я?». Ощущение принадлежности – это альтернатива одиночеству, источник жизненных сил: «Я – их, я нужен, меня любят – Я ЕСТЬ».

Под потребностью социальной адаптации понимается социализация ребёнка в обществе. Это усвоение социальных норм и правил поведения, социальных ролей, общение со сверстниками и взрослыми, навыки самообслуживания и бытовые навыки.

Примерно после 3х-4х лет у ребенка появляется потребность в социальном самоутверждении; духовные потребности обычно актуализируются ближе к подростковому возрасту.

Потребность в устойчивых позитивных отношениях со значимым взрослым и ближайшим окружением так же является базовой, т.е. жизненно необходимой, и непосредственно связана с нормальным развитием психики. Важно и качество родительского отношения к ребенку. Отвергаемые дети неблагополучны эмоционально – и это гасит их интеллектуальную и познавательную активность, вся внутренняя энергия уходит на борьбу с тревогой и приспособление к поискам эмоционального тепла в условиях его жесткого дефицита.

К чему приводят нереализованные потребности?

Неудовлетворенная потребность в безопасности: неврозы, фобии, патологическая боязливость, ощущение брошенности (эти явления очень сложно контролировать сознательно, поскольку они инстинктивны, поэтому в дальнейшем у ребенка может быть масса проблем). Человек будет воспринимать массу повседневных ситуаций как источник потенциальной опасности, что значительно снизит его социальную активность и ухудшит качество жизни.

Нереализованные эмоциональные потребности: стремление любой ценой заслужить хорошее отношение окружающих (даже с помощью лжи, антисоциального поведения и т.д.); неразборчивость в знакомствах, во взрослом возрасте – в сексуальных контактах. Для того, чтобы найти кого-то, кто «примет меня таким, какой я есть», человек будет позволять манипулировать собой, он легко попадет под влияние недостойных личностей. Второй вариант развития событий – эмоциональная холодность, уход с головой в учебу или работу, стремление реализоваться в любой области, кроме сферы человеческих взаимоотношений; чрезмерная привязанность к вещам в качестве компенсации теплого человеческого общения.

Неудовлетворенные познавательные потребности: узкий кругозор, примитивность мышления, отсутствие стремления к личностному росту и развитию.

Если обобщить известные на сегодняшний день факты и психолого-педагогические исследования в области сиротства, то можно выделить целый **ряд проблем, которые обнаруживаются у воспитанников интернатных учреждений.**

К *психологическим проблемам* можно отнести следующее: снижается общий психологический тонус; нарушаются процессы саморегуляции; доминирует пониженное настроение; возникает чувство тревоги и неуверенности в себе, чувство незащищенности; исчезает заинтересованное отношение к миру; отсутствует процесс постоянного накопления знаний и опыта; не усваивается многообразие межличностных отношений; происходит замедление процесса психического развития.

Педагогические проблемы: неспособность справиться с учебной нагрузкой, неуспеваемость в школе; конфликты с педагогами; непосещаемость занятий; бедность словарного запаса; отсутствие жизненных и профессиональных перспектив; склонность к бродяжничеству, преступности; раннее приобщение к алкоголю и наркотикам; проявление асоциального поведения (мелкие кражи, разбой и др.).

Социальные проблемы: неумение вести себя в общественных местах; неспособность адаптироваться к новой среде; девиантное поведение; ограничение социальной активности; недостаточное включение ребенка в различные виды деятельности, следовательно, не усваиваются социальные нормы и опыт; неготовность самостоятельно решать проблемы трудоустройства, дальнейшего получения образования и иных жизненных ситуаций; низкая познавательная установка; несформированность позитивного стереотипа семьи; снижение возможности по формированию профессиональных планов; неспособность противостоять асоциальному воздействию со стороны.

Медицинские проблемы: наследственные заболевания; низкий показатель здоровья; психические расстройства и болезни нервной системы; болезни органов чувств и дыхания; низкий уровень санитарно-гигиенической культуры; отставание в физическом развитии; задержка психического развития; хронические патологии; энурез.

После выхода из детского дома выпускники стараются найти родственников, родных, вернуться в свою семью. Им кажется, что их родители, родственники сразу полюбят их, будут рады им и все будет хорошо. Но в жизни они встречаются с другой картиной. Родственники только вначале радуются их возвращению из детского дома, родители их не принимают, не хотят, чтобы они жили с ними. Отношения с родственниками не складываются, дети опять остаются в одиночестве. Не имея опыта жизни в семье, они не представляют семейных отношений. Любой человек, который их пожалел, пригрел, кажется им сказочным героем, и сразу у них появляется надежда на то, что все будет хорошо. Они мало что могут предпринять самостоятельно. При получении отдельного жилья они не могут жить в одиночку, чаще всего уходят жить к друзьям, подругам. Довольно часто такие друзья и подруги живут в неблагополучных семьях. Поэтому такие дети объединяются, проводят время вместе. Воспитание вне семьи является главной причиной неготовности этих детей к самостоятельной жизни.

На сегодняшний день специалистами в области детской и возрастной психологии и психиатрии используется такой термин, как «синдром

сиротства», его смысл в том, что утрата родителей вызывает у ребенка многообразные депрессивные реакции, нарушения развития навыков общения, речи, моторики (особенно тонкой). Варианты синдрома наблюдаются и у детей, проживающих в семье, где имеет место ситуация скрытого социального сиротства, характеризующаяся эмоциональной холодностью, авторитарностью, жестокостью обращения с ребенком, девиантным, аддиктивным поведением родителей.

Ученые психологи З. Матейчик, Й. Лангмейер, изучавшие развитие детей в сиротских учреждениях, в середине XX века обосновали теорию депривации.

Депривация - психическое состояние, возникающее в результате длительного ограничения (лишения) возможностей удовлетворения основных психических, жизненно важных потребностей. Основные жизненные психические потребности ребенка – потребность в любви, принятии, самоуважении, телесной близости, общении, поддержке. Спектр проявлений депривации очень широк. Это может быть состояние дискомфорта, неудовольствия, вызванное например, вынужденной изоляции человека с ОРВИ от общения с близкими друзьями. Но может также приводить к серьезным изменениям в структуре личности, интеллекта, психики. Чем длительнее состояние депривации, тем серьезнее последствия. В зависимости от того, чего именно лишен человек, выделяют разные виды депривации: когнитивную, эмоциональную, сенсорную, двигательную, социальную, материнскую.

Согласно концепции депривации развитие личности ребенка, воспитывающегося вне семьи, осуществляется в ситуации множественного неудовлетворения основных жизненных потребностей, однако состояние депривации может возникнуть и в семье, в которой не удовлетворяются основные потребности ребенка. А одной из этих потребностей в первые три года жизни является постоянный тесный контакт с близким взрослым, чаще всего с матерью. Отсутствие глубоких эмоциональных связей с близким человеком приводит к развитию иного типа личности. Поэтому, лучшими условиями для ребенка, оставшегося без попечения родителей, может быть только замещающая семья.

Впервые заговорили о том, что ребенок не может нормально жить и развиваться вне семьи, относительно недавно. Одним из первых, кто описал последствия разлуки ребенка с матерью, был психолог Рене Спитц. Он наблюдал за младенцами из образцового приюта, созданного по последнему слову медицины 1930-х годов. Во избежание инфекций детей размещали в стерильных палатах, специально обученный персонал заходил к ним только по необходимости – перепеленать, покормить – и всегда в марлевых повязках. В других случаях детей брать на руки не разрешалось. У них было хорошее питание и лечение, но практически полностью отсутствовало общение со взрослыми. И оказалось, что дети в этом образцовом приюте развивались гораздо хуже, чем дети из приюта при женской тюрьме, которые жили в очень плохих условиях, плохо питались и возились в грязи, но постоянно виделись со своими мамами. Более того, они гораздо чаще – в несколько раз – умирали от

любых болезней, а порой и вовсе без видимых причин, несмотря на все усилия врачей. Среди белых стен, в окружении белых масок вместо лиц, лишенные тепла рук, младенцы просто умирали от тоски. Такое явление назвали госпитализмом.

Госпитализм – это комплекс симптомов, который проявляется у ребенка, оставшегося без матери. Ребенок становится тихим, замкнутым, вялым, плохо ест и спит, теряет способность сопротивляться инфекциям, и может умереть даже от легкой болезни. У детей отмечается отставание в физическом и интеллектуальном развитии, отсутствие любознательности, они легко впадают в панику и отчаяние. Госпитализм – это крайнее проявление депривации.

Другим примером, иллюстрирующим состояние депривации, является случай в период Второй мировой войны. Шла война. Группа психологов под руководством А. Фрейд работала в приютах и детских домах и пыталась помочь детям справиться с болью потери семьи и одиночеством. Но их усилия зачастую были напрасны. Дети страдали, плохо развивались и даже умирали, но не от того, что голодали или за ними плохо ухаживали, а потому, что рядом с ними не было любящего взрослого. Пленка, на которой были засняты малыши, пустым взглядом смотрящие в камеру, потрясла мир.

Психологи пришли к пониманию, что только присутствие матери или другого любящего взрослого стимулирует развитие ребенка и делает его активным в изучении окружающего мира. Это присутствие позволяет ребенку чувствовать себя в безопасности. Ребенок познает мир с помощью собственного тела. Сначала он его "облизывает", "ощупывает", "проползает". Но "начальной точкой" познания является для него мать или, как мы уже говорили, другой любящий взрослый. Он может осваивать все новые и новые горизонты, если, обернувшись, видит улыбающееся лицо близкого человека.

Как правило, все учреждения интернатного типа, или другие закрытые учреждения, содержат в себе депривационные условия. Так, например, младенцы, находящиеся в больнице или доме малютки испытывают сенсорную депривацию. **Сенсорная депривация** – это «обедненная» среда, в которой отсутствует достаточное количество зрительных, слуховых, чувственных и других сенсорных стимулов, так необходимых для развития ребенка.

Один вид депривации, как правило, тесно связан с другими. **Эмоциональная депривация** имеет неразрывную связь с материнской депривацией. Ребенок испытывает различные расстройства привязанности. Пережив раннее отделение от матери, независимо от того, помнит он об этом или нет, ребенок труднее вступает с другими в близкие эмоциональные отношения.

Проявление депривации на социальном уровне является вершиной всей пирамиды развития ребенка. Ребенок из семьи, особенно благополучной, признает свою принадлежность своей семье, роду. Он четко знает кто он, чей сын (дочь). Он знает на кого похож, и чье поведение повторяет. Ребенок из благополучной семьи на вопрос: "Ты кто?" отвечает: "Мальчик (девочка), сын (дочь) такого-то". Ребенок из детского дома на вопрос: "Ты кто?" отвечает:

"Никто", "Детдомовец". Он не имеет положительной модели выстраивания отношений в семье, коллективе, хотя вся его жизнь проходит в группе.

Интеллектуальное развитие.

Описывая эту сферу, безусловно, следует учитывать время, проведенное ребенком в интернатных учреждениях, особенности его нервной системы. Но в любом случае можно говорить о низкой познавательной активности детей, отсутствии любознательности, недостатке информации и отсутствии возможности проверять теоретические знания на практике, что и представляет собой **когнитивная депривация.** Ее проявления могут быть достаточны широки, от суженого кругозора, не владения определенными представлениями и знаниями до отсутствия элементарных санитарно-гигиенических, бытовых навыков. Как следствие, трудности в формировании произвольности внимания, временных представлений, образовании логических связей, особенно абстрактных, развитии речи. При отсутствии достаточного количества информации, дети иногда составляют собственные суждения:

Личностное развитие:

- Сфера желаний: На первое место выступают желания, связанные с материальными ценностями; на втором – желания связанные с кровными родственниками; на третьем – выпуститься из детского дома.
- Ценностные ориентации: в семье дети наследуют представление о ценностях родителей, в детском же доме значимые взрослые постоянно меняются и каждый несет свое видение мира. Поэтому в сознании воспитанника не формируется единая система, они испытывают сложность с постановкой целей и, соответственно, планированием. Проще бывает тем ребятам, кто поддерживает связь родителями и родственниками, тем, кто испытывает привязанность к братьям и сестрам.
- «Я-концепция»: самым сложным из всех психологических тестов для воспитанников всегда был ответ на вопрос «Кто я?». Его самооценка относительна, и главным образом она зависит от мнения взрослых или детей, авторитетных в данном коллективе. Попадая в новую ситуацию, «детдомовцы» оценивают себя в ней, начиная с самой нижней ступени. Они предпочитают приспосабливаться к ситуации, следуя за лидером и оценкой им их действий. Неуверенность в себе чаще всего маскируется агрессией и стремлением выделиться в социально неприемлемых поступках.
- Гендерная идентичность: как правило, подростки стараются копировать телевизионный вариант отношений (сериалы «Ранетки», «Школа»). Также свою роль играет опыт, пережитый в собственной семье. Причем одни подростки копируют поведение родителей своего пола, другие действуют от противного: «Я не буду, как она». Представления дошкольников о социальных ролях мужчины и женщины очень отрывочны, в сюжетных играх семейный сюжет встречается очень редко.

Эмоционально-волевое и поведенческое развитие:

К сожалению, система содержания воспитанников в детских домах такова, что функции контроля так и не переходят из внешнего во внутренний план. Ведь все время есть контроль со стороны взрослых, поэтому нет

потребность в формировании внутреннего свода правил. Также внешний контроль распространяется на бурное проявление эмоций: в детском доме нельзя громко плакать, смеяться, но в то же время и одному побыть трудно. Видимо, поэтому эмоции детей-сирот несколько притуплены. С другой стороны постоянное сдерживание эмоций рожает агрессию («эффект пружины»), сначала мелкую – по отношению к вещам, потом более крупные выплески в виде истерик.

Понимание чувств других людей у детей-сирот также затруднено, нет опыта, чтобы исследовать весь репертуар эмоций, отсюда и отсутствие эмпатии. В новых ситуациях, коллективах дети теряются и выражают потребность во внешнем контроле. У детей дошкольного возраста (особенно из домов ребенка) любое изменение распорядка дня вызывает тревогу.

Общение:

- Со взрослыми: Отношение к взрослым у детей, растущих в детских домах, с возрастом тоже меняется. Младшие воспитанники любого взрослого воспринимают с надеждой. А вдруг я понравлюсь, и меня возьмут в семью? К десяти – одиннадцати годам отношение начинает определяться мерой полезности взрослого для ребенка. Бесполезные привязанности практически отсутствуют. Ребенок, начинает понимать, что лучше ни к кому не привязываться, потому что, в любой момент любимую воспитательницу могут перевести на другую группу, или она сама уволится по личным причинам. А лучшего друга могут забрать в приемную семью или на усыновление. Подростки, выросшие в детском доме, встречают новых сотрудников с вызовом, немотивированной агрессией, и требуется много любви и терпения, чтобы их приняли и начали доверять.

- Со сверстниками: такие привязанности почти всегда ситуативные, даже самые лучшие подруги редко общаются после выпуска. В дошкольном возрасте взаимоотношения сверстников можно наблюдать в процессе игры – они играют вроде бы вместе, но каждый в свою игру.

«Мы» - феномен: Здесь у людей возникает своеобразная идентификация друг с другом. В нормальной семье всегда есть фамильное «мы» — чувства, отражающее причастность именно к своей семье. Это очень важная, организующая эмоционально и нравственно сила, которая создает условие защищенности ребенка. В условиях жизни без родительского попечительства у детей стихийно складывается детдомовское (интернатское) «мы».

Иждивенческая позиция: в системе интерната у сирот формируется пассивная иждивенческая позиция, они стараются «выжать» максимум из своего статуса. Воспитанники сиротских учреждений знают свои права, а об обязанностях осведомлены плохо.

Возрастные особенности детей, оставшихся без попечения родителей. Детство, детский возраст – период жизни человека от рождения до отрочества. В этот период ребенок проходит величайший путь в своем индивидуальном развитии от беспомощного существа, не способного к самостоятельной жизни, до вполне адаптированной (приспособленной) к природе и обществу детской личности, уже способной взять ответственность за

себя, своих близких сверстников. В детстве для ребенка нет ничего естественнее, чем ощущение любви и защищенности в своей семье. Для ребенка семья – источник трепетных эмоциональных переживаний. Поэтому, пока семья существует – для проживших в ней детские годы нет ни чего священнее и прекраснее. Оглядываясь на свою жизнь, каждый человек, обладавший в детстве семейным очагом, бескорыстной любовью близких, с сердечной приязнью, благодарно вспоминает эту счастливую пору.

В действительности, в индивидуальной жизни каждого ребенка высвечивается своя особая социальная ситуация: одних она обволакивает чистой любовью, развивает душевные и умственные способности; для других выступает в виде отчужденных условий существования со всеми вытекающими из этого плачевными последствиями. Дети, оставленные родителями, воспитываются в интернатном учреждении, которое крайне негативно влияет на развитие ребенка. Находясь в условиях интернатного учреждения, дети практически находятся в условиях депривации. Следствием депривации почти всегда является более или менее выраженная задержка в развитии речи, освоении социальных и гигиенических навыков, развитии мелкой моторики. Для устранения последствий депривации необходимо не только устранение самой ситуации депривации, но и специальная работа по коррекции уже возникших из-за неё проблем.

Для депривированных детей характерна неравномерность в развитии. Все мы делаем предположения относительно поведения людей и уровня их развития на основе их возраста. Это действует, потому что у большинства людей развитие идет нормально. Большинство аспектов их развития соответствуют возрастным нормам. Это означает, что восьмилетний ребенок физически, эмоционально, интеллектуально, академически и социально находится на уровне восьми лет развития. Если бы мы посмотрели на мозаику, представляющую развитие этого ребенка, то на всех ее кусочках было бы указано - "восемь лет". Но для детей, в чьей жизни имели место обстоятельства, приведшие к задержке развития, нереально ожидать, что их развитие будет соответствовать их возрасту. Их жизненный опыт привел к тому, что в некоторых зонах их развитие может быть нормальным, но может демонстрировать задержки в других зонах. Например, у ребенка может быть нормальное умственное и физическое развитие для его возраста, но его эмоции, социальные и академические навыки и умения могут функционировать на уровне, соответствующем возрасту, много меньшему, чем собственный возраст ребенка.

6.3. Адаптация ребенка в приемной семье

Особенности адаптации ребенка в условиях приемной семьи изучали И.А. Бобылева, О.В. Заводилкина, Н.П. Иванова, В.Н. Ослон и др. Исследователи отмечают, что интеграция ребенка-сироты в приемную семью независимо от формы семейного устройства (опека, попечительство, приемная семья, патронатная семья), порождает множество проблем.

Необходимым условием успешной адаптации ребенка-сироты к новой семье является взаимное соответствие ожиданий ребенка и приемных родителей, а также всех членов приемной семьи между собой. В современной социологической службе разработка проблемы педагогического сопровождения приемных семей занимает ведущее место. Вопросы сопровождения рассматривались в работах И.В. Дубровиной, М.Р. Битяновой, Е.И. Казаковой и др.

Адаптация приемного ребенка в семье - трудный вопрос и сложная жизненная проблема. Здесь многое зависит и от возраста ребенка, и от черт его характера. Большую роль играет опыт прошлой жизни. Процесс адаптации подопечного ребёнка в замещающей семье можно представить как сложную динамику образования новой семейной системы, в которой можно выделить свои этапы. Зная особенности каждого этапа, приемные родители могут избежать возможных проблем во взаимоотношениях с подопечным ребёнком, а также сохранить привычную семейную атмосферу.

Процесс адаптации приемного ребенка в семье - взаимный: не только ребенок привыкает к родителям, но и родители - к ребенку. Это не обычный присмотр («чтобы ничего страшного не случилось»), это активное наблюдение и слушание.

Контроль за состоянием здоровья ребенка - еще один важный момент в адаптации приемного ребенка в семье. Родители непосредственно участвуют в заботе о его физическом развитии. Речь идет о закаливании, физическом воспитании, развитии гигиенических привычек. Навыки самообслуживания не всегда хорошо развиты у детей из интернатных учреждений.

Самым важным, но одновременно и самым сложным, является расширение социального опыта приемного ребенка. Вовлечение детей в домашний труд (какой он, чем занимаются родители), организация досуга, отдыха, общения внутри семьи, приобщение к семейным традициям и ценностям - вот программа максимум для задачи адаптации приемного ребенка в семье.

Посещение театров, музеев, выставок, чтение книг, совместное проведение летнего отдыха, турпоходы, знакомство с новыми местами, общение с родственниками, семейные праздники с сюрпризами, шуткой, теплой атмосферой, заботой друг о друге - основа основ семейных традиций. Но для каждой отдельной семьи они индивидуальны.

В приемных семьях существует два типа отношения к родным и приемным детям.

В первом случае отношение к детям родным и приемным разительно отличается друг от друга. Разделение подчеркивается и осложняется тем, например, что родственники готовы общаться, брать к себе в гости или на каникулы только родных детей.

Во втором случае отношение к родным и приемным детям не отличается, родители и родственники относятся одинаково, условия жизни, отдыха, развлечения и нагрузки равные.

Несмотря на все трудности адаптации и стрессы, которым подвержены приемные дети с приходом в семью, психологически в более трудном положении находятся именно родные дети. Происходит это по следующим причинам:

- во-первых, они теряют часть внимания и любви родителей. Особенно травматично это бывает для единственных детей в семье;
- во-вторых, приемные дети часто младше по возрасту родных, поэтому на старших, родных детей часто взваливают некоторые обязанности по присмотру за младшим. Для ребенка это не всегда посильная и приятная ноша;
- в-третьих, родные дети, привыкшие слушаться родителей, иногда испытывают стресс от грубых выходок приемных детей;
- в-четвертых, с приходом приемного ребенка в семью между детьми неизбежно происходит «деление территории»: место для отдыха, сна, занятий, игрушки, телевизор, компьютер и т.д. Как долго продлится этот процесс и кто останется победителем - спорный вопрос;
- и в-пятых, социальное окружение семьи: что говорить или не говорить окружающим? Эти внутренние переживания тоже могут томить душу родного ребенка.

Процесс *адаптации подопечного ребёнка в приемной семье* можно представить как сложную динамику образования новой семейной системы, в которой можно выделить свои этапы:

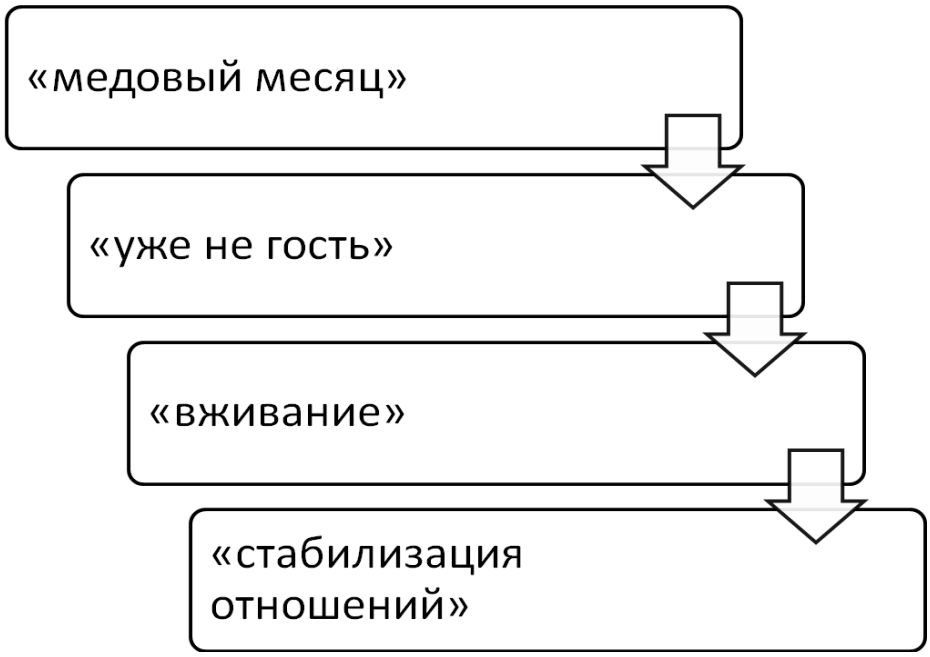


Рис. 15. Этапы адаптации ребенка в приемной семье

Первую стадию можно охарактеризовать как «Знакомство», или «Медовый месяц». Здесь отмечается опережающая привязанность друг к другу. Родителям хочется обогреть ребенка, отдать ему всю накопившуюся

потребность в любви. Ребенок испытывает удовольствие от своего нового положения, он готов к жизни в семье. Он с удовольствием выполняет все, что предлагают взрослые. Многие дети сразу же начинают называть взрослых папой и мамой. Но это совсем не значит, что они уже полюбили - они только хотят полюбить новых родителей.

Ребенок испытывает и радость, и тревогу одновременно. Это приводит многих детей в лихорадочно-возбужденное состояние. Они суетливы, непоседливы, не могут долго сосредоточиться на чем-то, за многое хватаются. Перед ребенком в этот период появляется много новых людей, которых он не в состоянии запомнить. Довольно часто, совершенно неожиданно и, казалось бы, в неподходящее время, дети вспоминают биологических родителей, эпизоды, факты из прежней жизни, начинают спонтанно делиться впечатлениями. А вот если специально спрашивать о бывшей жизни, некоторые дети отказываются отвечать или говорят неохотно. Это не свидетельствует о плохой памяти, а объясняется обилием впечатлений, которые ребенок не в состоянии усвоить.

Семьи лицом к лицу сталкиваются с проблемами усыновления часто совсем не похожими на те, которые они предполагали увидеть. Некоторые приемные родители начинают ощущать свою беспомощность или огорчение по поводу того, что у них в семье появился совсем не такой ребенок, какого они себе представляли.

Взрослым очень хочется, чтобы процесс привыкания проходил, как можно более гладко. В действительности же, в каждой новой семье случаются периоды сомнений, подъемов и спадов, тревог и волнений. Приходится в той или иной степени менять первоначальные планы. Никто заранее не может предугадать, какие неожиданности могут возникнуть.

Есть один важный момент, который необходимо учитывать родителям, заключается в том, что, с точки зрения ребенка (если он уже достаточно большой), он теряет свою кровную семью не в тот момент, когда попадает на «нейтральную территорию» - в приют, а тогда, когда приходит в приемную семью («сожжение мостов»). Часто ребенок чувствует себя предателем - «это я во всем виноват» - и нуждается в поддержке. Взрослому необходимо быть с ним, не требуя ответных чувств благодарности.

На данном этапе ребенку не до конца ясна его роль и положение в приемной семье. Это обстоятельство может дополнительно тревожить маленького человека. Ребенку требуются разъяснения со стороны взрослых о его будущем.

Второй этап адаптации ребенка - «Уже не гость». Для этого этапа характерен кризис взаимоотношений в приемной семье. Ребенка как подменили, резко ухудшилось его поведение. Однако, это закономерный этап адаптации ребенка в приемной семье, обусловленный множеством причин, совокупно действующих в этом периоде. Взрослым следует обрадоваться этим изменениям (втайне от ребенка) и поделиться этой хорошей новостью с социальным работником.

Причины ухудшения поведения ребенка.

Первая причина - появление доверия к приемным родителям и ослабление «эмоциональной пружины».

Эмоциональность ребенка на начальном периоде жизни в приемной семье характеризуется напряженностью, связанной с его желанием понравиться взрослым. Ребенок временно подчиняет свою личность взрослым. Эту напряженность может иллюстрировать сжатая пружина. Однако ребенок не способен очень долго находиться в напряженном состоянии, ему нужна разрядка.

Необходимо обратить внимание на парадокс: ухудшение поведения ребенка следует рассматривать как хороший знак, который радует и специалистов, и обученных (понимающих, в чем дело) родителей. Дело в том, что ребенок очень сильно старался понравиться взрослым в течение всего периода, условно названного «медовый месяц». Он старался сдерживать в своем поведении те проявления, которые, как он предполагал, могут не понравиться окружающим («могут прогнать»). Однако очень долго сдерживать себя невозможно. То, что сжато, разожмется при первом же удобном случае. Иллюстрация пружины в разжатом состоянии помогает почувствовать участникам, как легко стало пружине, когда ее ничто не сдерживает. Ровное, дружелюбное, сочувственное, принимающее и заботливое отношение в семье - разрешение для ребенка «отпустить» эмоциональную напряженность, дать ей волю, отреагировать на фрустрацию обычным для себя образом, сформированным в «прошлой» жизни. Фактически, ребенок с этого момента доверяет семье свои истинные, не совсем приглядные стороны, что и есть признак близости в отношениях. Ребенок чувствует, что «уже не прогонят».

В этот период ребенок отдал взрослым дань своего подчинения обстоятельствам, что свидетельствует о его способности гибко приспосабливаться к изменяющимся условиям (именно это его замечательное свойство и позволяет ему выживать в крайне трудных, бедственных условиях). Однако, в следующем периоде, когда ребенку предоставляется возможность реабилитироваться - восстановить свое попранное право жить в семье, он решает следующую по важности задачу. Эта задача может быть сформулирована, как «утверждение своей личности». Проявлениями самоутверждения, отчасти, могут быть объяснены упрямство, агрессивность, повышенная обидчивость, своеволие и т.д. Следует уважительно относиться к стремлению подрастающей личности «отстоять себя», нежеланию раствориться в «пейзаже», пытаясь понять потребности личности ребенка и способствуя смягчению гипертрофированных черт его характера.

В «разжатом», более расслабленном, состоянии ребенку легче далее адаптироваться, как в приемной семье, так и в детском учреждении, что, в конечном итоге, создаст лучшие, чем прежде, условия для его развития.

Появление доверия по отношению к родителю - очень важный момент в жизни приемной семьи, с которым она может себя поздравить.

Вторая причина - неготовность ребенка к появившимся требованиям и ожиданиям. Здесь возможны следующие ошибки взрослых.

- - ожидание благодарности от ребенка. Нужно пояснить, что дети благодарны взрослым, но не умеют пока это выразить. Умение благодарить - один из предметов обучения в приемной семье;
- - приписывание ребенку больших знаний и умений, чем у него есть. Ребенок не моет ноги не потому, что он неблагодарен и саботирует требования взрослого. Он просто не привык это делать. Его надо научить - так же, как мы учим более младших детей.
- - ожидание успешности обучения в школе. Родителям нужно помнить о трудностях ребенка, связанных с эмоциональными (например, повышенная тревожность, возбудимость и т.д.) и интеллектуальными (например, социально-педагогическая запущенность, трудность сосредоточения внимания, несформированность коммуникативных навыков и т.д.) проблемами.

Третья причина - нарастание детской тревоги в связи с неотчетливым пониманием своего места и своей роли в приемной семье.

Здесь происходит испытание недоверчивым ребенком приемной семьи на прочность. Нужно учитывать, что «проверка» информирует семью о неполном благополучии во взаимоотношениях.

Четвертая - эмоциональные трудности в связи с возможными встречами ребенка с биологическими родителями или другими родственниками.

Пятая - обусловленность нарушений поведения приемного ребенка предыдущим травмирующим жизненным опытом.

Ребенок символически показывает качество своих внутрисемейных отношений в «прежней» жизни (провоцирующая роль приемной семьи, ее реабилитационное значение для ребенка). Возможность эмоционально и поведенчески «отреагировать» свой прошлый опыт создает условия для дальнейшего нормального развития ребенка.

Различные нарушения поведения детей в кризисном периоде налагают на родителей большую воспитательную нагрузку. Поэтому им нужно помнить о двух популярных методах воспитания, которые следует применять прежде всего: методе поощрения и методе профилактического обучения.

В поведении ребенка поможет возникнуть «порочный круг», который возникает в случае неверного понимания взрослыми своих задач в кризисном периоде взаимной адаптации ребенка и родителей в приемной семье.

Суть порочного круга во взаимозависимости трех составляющих: тревога не дает ребенку хорошо учиться и нормально себя вести, плохое поведение ребенка и проблемы в обучении вызывают негативные реакции взрослых, а это еще больше тревожит ребенка. В итоге получается замкнутый порочный круг, из которого очень трудно найти выход.

В таком случае может возникнуть появление у неподготовленного приемного родителя чувства отчаяния, что может привести к ложным выводам: мне достался «не тот» ребенок, мне с ребенком не справиться, я - плохой воспитатель и т.д.

Чтобы преодолеть этот сложный период, нужно знать следующее:

- на приемном родителе лежит большая ответственность, поэтому он не должен легко сдаваться. Он не должен забывать о «полосатости» жизни, о том,

что после темных полос бывают светлые (и наоборот), и это нормально, как в жизни приемной семьи, так и в обычной жизни;

- ребенку почти всегда гораздо тяжелее в процессе адаптации, чем взрослому;

- при возникновении сложностей необходимо обратиться к социальному работнику.

Кризисный этап приемной семьи:

- он выявляет для взрослых проблемы ребенка, взрослые лучше понимают ребенка и ищут с помощью специалистов пути решения проблем;

- невозможно вступить в следующий этап, минуя кризисный, так как «не пустят» эмоциональные проблемы;

- пройдя через кризис, родитель приобретает необходимую ему уверенность, становится воспитателем более высокой квалификации, что ведет к укреплению семьи;

- ребенок начинает чувствовать себя в семье более уверенно: его не прогонят, даже если он сделает что-нибудь неправильно;

- снижение уровня тревожности и повышение самооценки ребенка позволяют ему строить более гармоничные отношения с членами семьи;

- полученный жизненный опыт, совместно преодоленные трудности сплачивают семью, происходит улучшение семейных взаимоотношений.

Третий этап адаптации ребенка - «Вживание».

На новом этапе взаимоотношений, пройдя через трудности кризисного периода, взрослые гораздо лучше понимают проблемы ребенка . Когда ребенок сталкивается с трудностями, взрослые дают ему эмоциональную поддержку, напоминают: мы вместе, мы справимся. Они уже не предъявляют ребенку лавину требований, зная его возможности. В случае «сбоев» в поведении ребенка взрослые (зачастую с помощью специалистов) ищут и находят причины, а также способы их смягчения или преодоления.

На данном этапе качество жизни семьи может быть нестабильным, волнообразным. Одним из дестабилизирующих моментов может оказаться недостаточное внимание родителей к кровным детям, если они имеются в семье. Повышенное внимание к приемному ребенку может нервировать кровных детей, вызывать непринятие, ревность, бунт. Они, подобно приемному, также могут начать плохо себя вести, у них может снизиться настроение, успеваемость в школе. Однако теперь родители лучше понимают и проблемы кровных детей, им легче справляться с ними.

Другой дестабилизирующий момент семейной жизни - небрежное или неуважительное отношение членов приемной семьи к биологическим родственникам приемного ребенка.

Эмоциональная жизнь ребенка продолжает быть тесно связанной с его кровными родителями. Самооценка ребенка может очень сильно страдать, и отношения с приемными родителями могут ухудшиться при неуважительном отношении приемных родителей к кровным родственникам ребенка. Ребенку на протяжении всей жизни нужны его биологические корни. Следует поощрять

принятие ребенком своих родных. Это крайне важно для гармоничного развития его личности.

Понимание связи между ошибками родителя и ухудшением взаимоотношений в семье может оказаться в ряде случаев очень сложным для членов приемной семьи. Зачастую в таких ситуациях требуется помощь извне, со стороны сопровождающих специалистов.

Четвертый этап адаптации ребенка - «Стабилизация отношений». Этот этап характеризуется большой удовлетворенностью в семейной жизни. Взрослые, как правило, достигают своей первоначальной цели, связанной с мотивацией принятия ребенка в свою семью. Некоторые из них обсуждают с работниками приюта возможность взять в семью еще одного приемного ребенка.

Ребенок спокоен за себя и за свое будущее, хотя судьба кровных родителей может его тревожить. Ребенок находит свое место не только в приемной семье, но и в социуме («Раньше я собирал бутылки, а теперь хожу в детский сад»). Кровные дети приобретают бесценный жизненный опыт помощи слабому и гордость за своих родителей. Закладываются основы успешности функционирования их будущих собственных семей. Улучшается качество жизни всех членов семьи и семьи в целом.

6.4. Вопросы для обсуждения

1. Генезис института замещающей семьи: из истории опеки и попечительства в России.
2. Анализ зарубежного опыта семейно замещающей заботы о детях, лишенных родительского попечения.
3. Состояние проблемы семейного жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения.
4. Социально-педагогическая деятельность с приемной семьей: этапы, функции и методы.
5. Социально-педагогическая деятельность в учреждениях государственного попечения: задачи, функции, методы и формы.
6. Подготовьте сообщения на следующие темы:

- Ребенок в замещающей семье.
- Стили воспитания в замещающей семье.
- Организация досуга в замещающей семье.

6.5. Практические задания для самоконтроля и рефлексии

1. Заполните анкету и проанализируйте результаты.

Анкета на проблемные возраста развития

Ответьте на следующие вопросы. После того, как Вы прочитаете вопрос, остановитесь и прислушайтесь к своим чувствам. Ответьте "да" или "нет" на каждый вопрос.

Стадия от рождения до 6 месяцев:

1. Имеете ли Вы или имели в прошлом склонность к перееданию, алкоголю или наркотикам?
2. Бывает ли так, что Вы не уверены в своей способности удовлетворять свои нужды?
3. Находите ли Вы, что с трудом верите другим людям, так что все время Вы должны их контролировать?
4. Игнорируете ли Вы физические нужды своего тела, например, едите, когда не голодны, или не осознаете, насколько Вы устали?
5. Игнорируете ли Вы свои потребности в хорошем питании и физических упражнениях?
6. Посещаете ли Вы врача и дантиста только в крайнем случае?
7. Чувствуете ли Вы глубокий страх, что Вас покинут? Чувствуете ли Вы сейчас или когда-либо чувствовали отчаяние, когда любовная связь подошла к концу?

Стадии от 6 месяцев до 3 лет:

1. Трудно ли Вам определить чего Вы хотите?
2. Боитесь ли Вы познавать, когда попадаете в новое место?
3. В сложных ситуациях хочется ли Вам, чтобы кто-то указал Вам что делать?
4. Бываете ли Вы чрезмерно беспокойным (волнующимся по пустякам)?
5. Часто ли у Вас бывают конфликты с представителями власти?
6. Боитесь ли Вы гнева людей? Своего гнева?
7. Делаете ли Вы все возможное, чтобы избежать конфликта?
8. Чувствуете ли Вы свою вину, когда отказываете кому-то?
9. Часто ли Вы чрезмерно критичны по отношению к людям?
10. Когда Вы достигаете успеха, трудно ли Вам наслаждаться или поверить в свои достижения?

Стадия от 3 до 6 лет:

1. Испытываете ли Вы трудности в общении с близкими людьми (муж, жена, дети, начальник, друзья)?
2. Контролируете ли Вы свои чувства в большинстве случаев?
3. Трудно ли Вам выражать свои чувства?
4. Верите ли Вы, что Вы ответственны за поведение и чувства других людей? (Например, чувствуете ли Вы, что можете рассердить или обидеть человека?)
5. Часто ли Вы принимаете неясные или противоречивые сведения, не спрашивая разъяснений?
6. Чувствуете ли Вы себя ответственным за проблемы брака или развода своих родителей?

Стадия от 6 до 12 лет:

1. Часто ли Вы сравниваете себя с другими и находите себя хуже других?
2. Хотелось бы Вам иметь больше друзей обоих полов?
3. Часто ли Вы чувствуете себя неловко в обществе?
4. Чувствуете ли Вы себя неудобно в составе группы?
5. Часто ли у Вас случаются конфликты с вашими сотрудниками? Членами вашей семьи?
6. Гордитесь ли Вы тем, что строги и точны, когда следуете законам?
7. Часто ли Вы откладываете то, что нужно сделать?
8. Трудно ли Вам довести дело до конца?
9. Боитесь ли Вы, что можете допустить ошибку? Чувствуете ли Вы унижение, когда Вас заставляют признать свои ошибки?
10. Часто ли Вы сердитесь или критикуете других?
11. Тратите ли Вы много времени на обдумывание и анализ того, что Вам кто-то сказал?
12. Верите ли Вы, что все, что Вы ни делаете, выполнено недостаточно хорошо?

Стадия от 12 до 18 лет:

1. Часто ли Вы находитесь в конфликте с представителями власти (начальством, милицией, другими официальными лицами)?
2. Приходите ли Вы в ярость по поводу бессмысленности правил и порядков, которые другие люди воспринимают как должное?
3. Когда Вы навещаете своих родителей, чувствуете ли Вы себя в роли послушного (или бунтующего) ребенка?
4. Являетесь ли Вы мечтателем, предпочитающим читать романы или научную фантастику, а не активно действовать в жизни?
5. Говорят ли Вам иногда люди, что Вам пора повзрослеть?
6. Находите ли Вы, что Вам очень трудно высказывать свое мнение, когда оно противоречит общепринятым нормам?
7. Говорите ли Вы много о больших делах, которые Вы собираетесь осуществить в будущем и которые Вы никогда не исполните?

ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ:

Подсчитайте общее количество утвердительных ответов по каждому разделу. Если оно составляет не менее половины общего количества вопросов по соответствующему разделу, то возможно истоки Ваших проблем лежат в данном возрасте.

2. Проанализируйте особенности форм семейного устройства, выделите значимые характеристики.

3. Прочитайте внимательно ситуацию и проанализируйте, чем обусловлено такое поведение ребенка.

Из истории Лены, 4 года: *«Лена в гостях на празднике в семье. Здесь даже во время праздников не принято употреблять алкоголь. Лена встречает*

гостей у двери и каждому говорит: «Проходите, пожалуйста, выпейте по рюмочке».

4. Составьте список художественных фильмов, где нашла отражение проблема детей-сирот.

5. Прочитайте внимательно ситуацию и проанализируйте, чем обусловлено такое поведение ребенка.

Из истории Равика, 7 лет: *« Идем в РПМПК (раньше находилось в здании детского дома №2). Опаздываем, срезаем дорогу через небольшой, редкий пролесок. Равик: «Я не пойду с вами в лес, я не пойду с вами в лес, я не пойду с вами в лес!». Громко плачет. Убегает».*

6. Заполните таблицу, отвечая на вопрос, какая форма устройства будет предпочтительнее для ребенка в предложенной ситуации.

Формы устройства детей-сирот

№	**Ситуации**	**Форма устройства**
1	Ребенок и его родители привязаны друг к другу. Родители находятся в трудной жизненной ситуации, хотят воспитывать своего ребенка, готовы изменить образ жизни, чтобы его вернуть, однако нет уверенности, что они смогут это сделать.	
2	Родители не в состоянии воспитывать ребенка и не предъявляют данного желания. Есть бабушка, к которой ребенок испытывает взаимную привязанность и она готова заботиться о нем.	
3	Родители не в состоянии воспитывать ребенка и не предъявляют данного желания. Есть бабушка, к которой ребенок испытывает взаимную привязанность, но она по состоянию здоровья и по возрасту не готова заботиться о нем.	
4	Родители и родственники ребенка не желают и не могут заботиться о ребенке.	
5	Родители ребенка не известны, и ему требуется семья, которая способна удовлетворить его потребности.	
6	Ребенок уже находится в патронатной семье, однако его потребности в ней не удовлетворяются, шансов вернуться в кровную семью у него нет.	
7	Ребенок находится в приемной семье. У него и его родителей сформировались привязанности. Потребности ребенка в данной семье удовлетворяются наилучшим образом. Шансов вернуться в кровную семью нет.	
8	Родители ребенка не занимаются воспитанием, более того систематически пренебрегают нуждами ребенка, подвергают его жестокому обращению. Родственников, желающих заботиться о нем нет.	

6. Вы познакомились с основными потребностями приемного ребенка. Напишите, какие потребности ребенка, которые удовлетворяются в семье, невозможно удовлетворить в условиях приюта и интерната.

6.6. Рекомендуемая литература

Гиппенрейтер Ю. Общаться с ребенком. Как?– М., АСТ, 2016. - 304 с.

Дементьева И.А. Социальная адаптация детей-сирот // Социальная педагогика. -2010. -№ 2. - С. 64-73.

Иванова Н.П. Социально-психологическая адаптация детей в замещающей семье. - М.: Приор, 2008. - 228 с.

Лодкина Т.В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства. - М.: Академия, 2009. - 208 с.

Мухина В.С. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях // Развитие личности ребенка: проблемы, решения, поиск. М., 1995., - 196с.

Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблемы сиротства в России // Вопросы психологии. - 2001. - №3. - С.79-90

Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Психологическое сопровождение замещающей профессиональной семьи // Вопросы психологии. - 2001. - №4. - С.39-52.

Особый ребенок в приемной семье и в учреждении: социализация, интеграция, общественное мнение // Сборник материалов: региональный опыт, интересные практики, рассказы приемных родителей. – М.: БФ «Здесь и сейчас», 2015. - 440с.

Семья Г.В. Психологическая защищенность детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях институционализации и замещающей семьи // Психологическая наука и образование. - 2009. - № 3. - С. 24 - 32.

Успешное замещающее родительство: книга для приемных родителей/ Авторы-составители: Е.В. Трофимова, О.Н. Хахлова. – Уфа, 2015. – 200 с.

ГЛОССАРИЙ

Агрессивное поведение – поведение, включающее в себя враждебные действия (на предметы, людей, на себя)

Адаптивностьь – (лат. adaptare – приспособлять) – врожденная и приобретенная способность к приспособлению ко всему многообразию жизни при любых условиях.

Аддиктивное поведение (от англ. addiction – пагубная привычка, порочная склонность) – одна из форм отклоняющегося, девиантного, поведения с формированием стремления к уходу от реальности.

Аддикция – пагубная привычка, пристрастие к чему-либо; зависимость, желание уйти от реальности с помощью искусственных средств.

Акцентуация характера – выделение на фоне прочих одной или нескольких черт характера.

Аномалия – это любое отмеченное отклонение от нормы или ожиданий. Дословно – «не норма». Термин используется для обозначения отклонений в поведении, в отношениях и статистике. В поведении это обычно относится к нарушениям или клиническим синдромам.

Аномальное поведение – система поступков или отдельные поступки, противоречащие социальной, статистической, субъективной и функциональной нормам

Антисоциальное (делинквентное) поведение – это поведение, противоречащее правовым нормам, угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих людей. Оно включает любые действия или бездействия, запрещенные законодательством.

Арт-терапия (Art; artist (англ.) — изменение стереотипов поведения и повышение адаптационных способностей личности средствами спонтанной художественной деятельности.

Асоциальное поведение – поведение, противоречащее общественным нормам и принципам, выступающее в форме безнравственных или противоправных поступков.

Аутодеструктивное (саморазрушительное) поведение – это поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожающее целостности и развитию самой личности.

Ведущая деятельность – деятельность, благодаря которой формируются ключевые новообразования возраста.

Возраст – характеристика развития индивида во времени.

Возрастная периодизация (классификация) – деление целостного жизненного цикла человека на временные отрезки (периоды), измеряемые в годах.

Возрастная психология – это отрасль психологической науки, изучающая факты и закономерности психического развития человека на различных возрастных ступенях (детство, отрочество, юность и т.д).

Возрастные новообразования – это новый тип строения личности и ее деятельности, который возникает впервые на данной возрастной стадии; психологические критерии возрастного развития.

Волонтерство (добровольчество) – безвозмездная деятельность, осуществляемая по воле волонтера и направленная на пользу людей и групп, а также на защиту окружающей среды.

Гемблинг – страстная тяга к азартным играм.

Гетерохронность развития – несовпадение точек достижения морфофизиологической, половой, интеллектуальной и социальной зрелости.

Гештальт-терапия — ("гештальт" — целостная картина)вид терапии, которая направлена на осознание своих ощущений, чувств и движений с целью их объединения и реализации "Я".

Движущие силы развития – это внутренние противоречия между постоянно опережающими потребностями человека и возможностями их удовлетворения.

Девиантное поведение (от лат. deviatio – отклонение) – это поведение, отклоняющееся от общепринятых норм – нравственных, а иногда и правовых, включает антидисциплинарные, антисоциальные, делинквентные (противоправные) и аутоагрессивные поступки.

Делинквент (правонарушитель) – субъект, чье отклоняющееся поведение в крайних проявлениях представляет собой уголовно наказуемые действия.

Делинквентное поведение – разновидность отклоняющегося поведения; противоправное, преступное поведение.

Делинквентность – действия конкретной личности, отклоняющиеся от установленных в данном обществе и в данное время законов, угрожающие благополучию других людей или социальному порядку и уголовно наказуемы в крайних своих проявлениях.

Деятельность – движущая сила развития, поскольку именно в деятельности впервые возникает структура, которая пройдя путь интериоризации, станет психической функцией.

Дисциплинированность – сознательное подчинение своего поведения общепринятым нормам, установленному порядку

Жизнестойкость человека – интегральная характеристика, позволяющая сопротивляться негативным влияниям среды, эффективно преодолевать жизненные трудности, трансформируя их в ситуации развития.

Задержка психического развития – временное отставание в развитии некоторых ключевых для школьного обучения психических функций при нормальном интеллекте.

Импульсивность – непроизвольность реакций, порывистость, возникающая по внутренним побуждением.

Индивидуальность – неповторимое сочетание физиологических и психологических особенностей человека, отличающее его от других людей.

Клиент-центрированная терапия – разработанный Карлом Роджерсом метод гуманистической терапии, в котором клиницисты пытаются помочь

клиентам, принимая их такими, какие они есть, внимательно сопереживая им и проявляя искренность.

Клиническая психология – это область психологии, занимающаяся аберрантным (отклоняющимся от нормы), плохо адаптивным или патологическим поведением человека.

Консилиум – постоянно действующий, скоординированный, объединенный общими целями коллектив специалистов, реализующий стратегию сопровождения ребенка.

Конфликт – столкновение противоречивых и противоположных задач, мнений, точек зрения субъектов взаимодействия.

Конформность – свойство или состояние личности, в которых выражается преднамеренное стремление принять мнение или пзицию группы во избежание конфликта или в целях приспособления, или личной выгоды.

Кризис – (от греч. crisis – решение, поворотный пункт) – состояние, порождаемое вставшей перед человеком проблемой, от которой он не может уйти и которую не может разрешить в короткое время и привычном способом.

Кризисное вмешательство – метод терапии, при котором делается попытка помочь людям в состоянии психологического кризиса более точно взглянуть на свою ситуацию, принять более эффективное решение и действовать более конструктивно по преодолению кризиса. Особенно часто применяется в случаях предупреждения суицида.

Кризисы возрастные – особые относительно непродолжительные периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями.

Мотивация – процесс вмешательства или внутреннего состояния организма, ведущего или побуждающего к действию.

Наркомания — хроническая болезнь, которая возникает в результате употребления наркотиков и характеризуется наличием у больного психической и физической зависимости от наркотиков, морально-этической деградацией, асоциальным поведением и рядом других патологических проявлений.

Нормы – это писаные и неписаные правила поведения, принятые в обществе.

Образ Я – система представлений личности о себе как о субъекте деятельности.

Онтогенез – это индивидуальное развитие от рождения до смерти.

Отклоняющееся поведение – всякое поведение, которое характеризуется нарушением нравственных и принятых в обществе норм и порою граничит с преступлением.

Партнерство – особый тип совместной деятельности между родителями и образовательным учреждением, характеризующийся доверием, общими целями и ценностями, добровольностью и долговременностью отношений, а также признанием взаимной ответственности сторон за результаты развития субъектов образования.

Патология – это любое отклонение от нормы, ненормальное состояние, при котором правильное функционирование становится невозможным.

Патохарактерологические реакции – психогенные личностные реакции, проявляющиеся в стереотипных отклонениях поведения (по типу «клише»), которые возникают в разных психотравмирующих ситуациях, имеют склонность превышать определенный «потолок» нарушений поведения, а также, как правило, сопровождаются сомато-вегетативными расстройствами и ведут к более или менее длительным нарушениям социальной адаптации.

Патохарактерологическое поведение – поведение, обусловленное патологическими изменениями характера, сформировавшимися в процессе психического развития человека и его воспитания.

Педагогическая запущенность – устойчивое отклонение от нормы в нравственном сознании и поведении детей и подростков, обусловленные отрицательным влиянием среды и ошибками воспитания.

Поведение – ответная реакция организма на воздействие объектов и явлений окружающей среды, проявляющаяся в свойственных ему формах.

Превентивный (от фр. preventif – опережающий) – предупреждающий, опережающий действия другой стороны.

Проекция – механизм защиты, при которой вызывающие тревогу импульсы отрицаются у себя и приписываются другим.

Проработка – в психоаналитической теории процесс, посредством которого пациент приобретает инсайт или, иначе говоря, осознает многообразные аспекты проявления какого-то конфликта.

Профилактика – мероприятия, инициируемые до появления проблемы (первичная профилактика), на ранних стадиях проблемы, с тем, чтобы помешать ей развиться в полномасштабное расстройство (вторичная профилактика), либо с целью помешать усугублению проблемы или ее повторению (третичная профилактика).

Психическое здоровье – состояние душевного благополучия, которое характеризуется отсутствием болезненных психических проявлений, обеспечивающее регуляцию поведения, адекватного условиям окружающей среды.

Психоактивные вещества (ПАВ) – химические и фармокологические вещества, влияющие на физическое и психическое состояние, вызывающие болезененное пристрастие (наркотики, транквилизаторы, алкоголь, никотин и др.).

Психоанализ — общая теория, направление в психологии, метод лечения нервных и психических заболеваний, в основе которых лежит концепция о господстве над психикой бессознательных инстинктов.

Психокоррекционная работа – направление практической психологии, основанное на системе психологических воздействий на детей и подростков, имеющих проблемы в обучении, поведении и личностном развитии с целью исправления (изменения) отклонений и нарушений.

Психолого-педагогическая диагностика – вид деятельности специалиста, направленный на изучение индивидуальных особенностей детей и подростков в целях решения конкретной практической задачи

Психопрофилактическая работа — это целенаправленная систематическая совместная работа психолога, педагога и воспитателей по созданию условий для полноценного развития ребенка на каждом возрастном этапе, своевременное предупреждение нарушений в становлении личности и поведения.

Психосоциальная реабилитация – это комплекс мер по преодолению различных видов подростковой дезадаптации (патогенная, психосоциальная и социальная) и включению, интегрированию детей и подростков в социальную сферу, выполняющую роль институтов социализации (семья, школа, общение сверстников и т.д.).

Психотерапия – это один из видов оказания психологической помощи и психологического воздействия на пациента с целью купирования психопатологической (в первую очередь невротической и психосоматической) симптоматики.

Развитие – процесс качественного изменения, перестройки, преобразования структуры.

Реабилитационная среда – совокупность объективных факторов — организационных (реабилитационный центр, стационар, община и т.д.) и функциональных (педагогических, медицинских, микросредовых, семейных и т.д.), объединенных программой реабилитации.

Реабилитация – возвращение несовершеннолетнего к жизни в обществе на основе восстановления физического и психического здоровья, восстановления (или формирования) его нормативного личностного и социального статуса.

Ремиссия – этап течения болезни, характеризующийся временным ослаблением или исчезновением ее проявлений.

Референтная группа – группа людей, на мнения, интересы, идеалы которых личность осознанно или неосознанно ориентируется.

Рефлексия (от лат. reflexio) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

Рост - количественные изменения, увеличение размеров, функциональных возможностей отдельных органов, их системы, организма в целом.

Самоактуализация – стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.

Самоубийство – акт лишения себя жизни, при котором человек действует намеренно, целенаправленно и сознательно.

Сензитивный период – возрастные периоды, в течение которых наблюдается оптимальное сочетание условий для развития определенных психических свойств и процессов.

Созависимость – злоупотребление различными отношениями, сверхзабота.

Созревание – запрограммированный процесс органического роста и развития в соответствии с генетическим планом. Созревание включает количественные и качественные изменения.

Социализация – комплекс социальных и психических процессов, с помощью которых человек усваивает знания, нормы и ценности, позволяющие ему стать полноправным членом общества.

Социальная адаптация – активная деятельность индивида, направленная на приспособление к условиям окружающего мира, а также полученный результат.

Социальная ситуация развития – особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которые являются типичными для каждого возрастного этапа и обуславливают динамику его психического развития.

Социальная зрелость – качество личности, проявляющееся в нравственной зрелости, активной жизненной позиции, профессиональной и гражданской состоятельности.

Тестирование – краткое стандартизированное психологическое испытание, в результате которого делается попытка оценить тот или иной психический процесс или личность в целом.

Токсикомания — хроническая болезнь, возникающая в результате злоупотребления психоактивными веществами, не включенных в официальный список наркотических средств.

Толерантность (от лат. tolerantia – терпение) – терпимость к чужому мнению, выдержка, самообладание.

Трудновоспитуемость — малоэффективность учебно-воспитательных мер по отношению к ребенку (подростку); свойство особой категории детей, определяющее асоциальную направленность личности, явную предрасположенность к психической защите своего "Я" и противостояние позитивному социально-психологическому воздействию взрослых.

Факторы риска – изменение для человека условия существования при наличии угрозы для жизни.

Характер (от греч. harax – черта, примета, признак) — это сочетание наиболее устойчивых особенностей, существенных свойств личности, проявляющихся в поведении человека и определенном отношении его к окружающей действительности и к самому себе.

Характерологические реакции — непатологические нарушения поведения, которые проявляются только в определенных ситуациях, не ведут к дезадаптации личности и не сопровождаются сомато-вегетативными нарушениями.

Чувство вины – механизм, лежащий в основе глубокого внутреннего переживания несоответствия поведения собственным представлениям о должном, правильном, принимаемом самой личностью.

Экзистенциальная терапия – терапия, которая побуждает людей взять на себя ответственность за свою жизнь и наполнить ее большим смыслом и ценностями.

Я-концепция – относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная система представлений индивида о самом себе.

Л.Н. Тимерьянова

ПРОФИЛАКТИКА ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Учебное пособие

Уфа – 2023

УДК
ББК

Тимерьянова Л.Н. Профилактика деструктивного поведения в подростковой среде: учебное пособие. – Уфа: Издательство ……, 2023.- 101 с.

В учебном пособии раскрыто понятие деструктивного поведения, его природы, описаны виды деструктивного поведения, описаны личностные и социально-психологические особенности склонных к деструктивному поведению детей и подростков, рассмотрен буллинг как форма деструктивного поведения. Сделан акцент на психолого-педагогических основах профилактики деструктивного поведения детей и молодежи в условиях образовательных организаций. В работе представлены программы профилактики деструктивного поведения. Учебное пособие рекомендуется к использованию в работе педагогам-психологам, социальным педагогам, классным руководителям, завучам по воспитательной работе.

Рецензенты:

Ф.К. Нуриманова, к. пс. н., доцент кафедры общей и педагогической психологии ФГБОУ ВО "БГПУ им. М.Акмуллы";

Н.Н. Топольникова, к. п. н., доцент Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников

© Л.Н. Тимерьянова, 2023.

Оглавление

Введение 3

1. Деструктивное поведение несовершеннолетних: понятие, причины 6

2. Виды деструктивного поведения 20

3. Личностные и социально-психологические особенности склонных к деструктивному поведению детей и подростков 41

4. Булинг как форма деструктивного поведения в подростковом возрасте и его последствия для личности 55

5. Психолого-педагогические основы профилактики деструктивного поведения детей и молодежи в условиях образовательных организаций 72

6. Программы профилактики деструктивного поведения 81

Заключение 96

Список использованной литературы 97

ВВЕДЕНИЕ

Проблема распространения негативных явлений в детско-юношеской среде сегодня не утрачивает своей актуальности, а в какой-то мере даже приобретает новые смыслы и трансформации. И связано это с тем, что социализация современных детей и подростков характеризуется неопределенностью, непредсказуемостью и ценностно-ориентационной неустойчивостью. Все более усугубляется отчуждение между поколениями, включающее неприятие детьми и подростками широкого спектра норм и ценностей старших членов общества. Как бы банально это ни звучало, но утрачена ценность труда и образования при возрастании ценности досуга, воспринимаемого не как свободное от труда время, а как основная сфера жизнедеятельности. Еще одной особенностью стало тотальное распространение ценностей потребительского общества. И в этих условиях основными агентами социализации детей и подростков являются уже не социальные институты, а медийно-информационная среда с девиантогенными посылами и стимулами.

Таким образом, развлекательно-досуговые и потребительские устремления детей и подростков, подкрепляемые медийно-информационной средой, при одновременном пренебрежении к труду и образованию формируют базис для деструктивного поведения. Ученые фиксируют стремительную примитивизацию ценностно-смысловой сферы у подрастающих поколений, выявляют в сознании детей и подростков оправдательные установки относительно аддикций, насилия, суицидов, сексуальных патологий. Дети, подростки, молодые люди не только не считают нужным вести борьбу с социальными патологиями, но и даже не осуждают их, демонстрируя равнодушие и цинизм. И как результат – в детско-юношеской среде стал наблюдаться парадокс – девиация, в ее традиционном понимании, становится нормой, а норма, восходящая к основам национальной и общемировой культуры, рассматривается в качестве отклонения. В связи с этим мы с вами

вновь обращаемся к проблеме комплексной профилактики негативных явлений в подростковой среде, но уже с учетом современных тенденций и процессов, затрагивающих подрастающее поколение. И мы говорим о необходимости формирования и развития высокого уровня девиантологической компетентности работников образовательных организаций, опыта реализации профилактических мероприятий в условиях образовательных учреждений.

ДЕСТРУКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ: ПОНЯТИЕ, ПРИЧИНЫ

Деструктивность человека и его склонность к деструктивному поведению существенно детерминируется особенностями его индивидуального опытного развития и непосредственным социальным окружением. Хотя деструктивность нередко воспринималась и воспринимается сейчас как врожденное свойство каждого человека, сформированное миллионами лет эволюции в условиях острой борьбы за существование. Между тем опыт развития философии, социологии, биологии, психологии, нейропсихологии и психофизиологии в XIX-XX столетиях привел к накоплению фактов, позволяющих аргументировать вопрос не о врожденной, а социально-исторической природе деструктивности поведения людей, формируемой в процессе социализации личности в условиях исторически противоречивого социума. Основой данного подхода понимания природы деструктивного поведения человека, безусловно, является культурно-историческая психология Л.С. Выготского. Он четко отграничил друг от друга биологическое созревание и культурное развитие каждой личности. Первое — это врожденная почва формирования личности, которую, безусловно, нельзя не учитывать. Второе — это формируемое и развиваемое в процессе социализации содержание личностного развития, являющегося плодом интериоризации реальных отношений в окружающем каждого человека социуме. Ведущие отечественные психологи - С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев - и их последователи посвоему, но едино развили взгляд, согласно которому особенности личности каждого человека в первую очередь определяются внешними условиями. Этими условиями являются реальные модели поведения и отношений родителей, воспитателей, более широкого референтного окружения, а также общественные отношения в целом. Позиция культурно-исторической психологии была полностью подтверждена данными нейропсихологии (прежде всего учением А.Р. Лурии) о формировании и переструктурировании в процессе социализации

личности сложных динамических церебральных систем - основы целенаправленной деятельности и поведения человека [5]. Подходы культурно-исторической психологии и отечественной нейропсихологии находятся в полном соответствии с новейшими данными этнологами XX в., изучающих не только социально-экономические, но также психологические аспекты жизни первобытных племен. Эти данные обобщены Э. Фроммом, который поставил психологов и социологов мира перед фактом существования недеструктивных племен (в его классификации - «группа племен А»), не знающих (до столкновения с «цивилизацией») института войны, внутриплеменных раздоров, обладающих при относительной скудности жизненных средств высоким уровнем общественной направленности и взаимной доброжелательности. Все эти факты, согласно выводу самого Э. Фромма, показывают: «деструктивность не является ни врожденным элементом, ни структурным компонентом всякой «человеческой натуры»» [43]. Врожденные свойства эволюционно изменяются в масштабе сотен тысяч и даже миллионов лет, в человеческом же обществе коренные изменения характера общественных отношений происходят в масштабе тысячелетий, столетий, а порой и десятков, и даже единиц лет. Таким образом, в социологии оказывается несостоятельной опора на социал-дарвинизм, биологизирующий деструктивное поведение людей и уподобляющий исторически сменяемые, подчас остро негативные, общественные закономерности однобоко понимаемым и неправомерно абсолютизируемым в общественной жизни принципам борьбы за существование. Однако социально-историческое развитие, в котором деструктивное поведение людей - самого общественного вида животных (!), а также общественных групп и классов оказалось детерминированным исключительно социально-экономическими закономерностями, поляризующими общество. Существуют различные теории, раскрывающие механизмы формирования индивидуальной склонности к деструктивному поведению. В соответствии с одной из них данная тенденция формируется под влиянием деструктивной субкультуры посредством усвоения определенных

взглядов, образа жизни и стиля поведения. Другая теория определяет деструктивную направленность как реакцию на длительные лишения. Третья гипотеза вытекает из теории Э. Эриксона и рассматривает деструктивные группы как результат негативной идентичности ее участников. Наконец, существует точка зрения, в соответствии с которой обращение к террору, в частности, связано с ранней нарциссической травмой. В последнем случае ярость и насилие становятся индивидуальным способом защиты от ощущения беспомощности [17]. Э. Фромм в своей книге «Бегство от свободы» ставит главную экзистенциональную дилемму - индивидуальная свобода или отказ от нее. Свобода привлекательна, но опасна, поскольку требует высокой степени ответственности и грозит одиночеством. Фромм анализирует несколько механизмов «бегства от свободы», «избавления», возникающие из неуверенности индивида, с помощью которых современный человек преодолевает свое противостояние миру, чувство одиночества и бессилия. Первый механизм Э. Фромм обозначил как «авторитаризм», «авторитарный характер». Авторитарная личность стремится восстановить утраченное единство с миром через отказ от собственного «Я» и выстраивание отношений господства- подчинения. Или, по Фромму, «мазохистских и садистских традициях, существующих в той или иной степени и у невротиков, и у здоровых людей» [44]. Фромм назвал общую цель садизма и мазохизма - симбиоз, который в психологическом смысле является союзом личности с другой личностью (или иной внешней силой), где каждая сторона теряет целостность структуры своего «Я» [43]. А. Адлер не рассматривает мазохизм и садизм, как его понимает З. Фрейд, а как «чувство неполноценности» и «стремление к власти». Адлер видит лишь рациональную сторону этих явлений [17]. Второй механизм - деструктивность. Она направлена на разрушение собственного отчуждения, на превращение всего живого в мертвое и простое. Однако «уровень разрушительности в индивиде пропорционален той степени, до какой ограничена его экспансивность» И далее «чем больше проявляется стремление к жизни, чем полнее жизнь реализуется, тем слабее

разрушительные тенденции; чем больше стремление к жизни подавляется, тем сильнее тяга к разрушению» [43]. Фромм определил деструктивность как «результат непрожитой жизни», подчеркивая ее социально-психологическое, а не биологическое происхождение. Третий механизм бегства Фромм назвал «автоматизирующим конформизмом» и признал его характерным для большинства нормальных индивидов в современном обществе. При этом человек утрачивает индивидуальность и полностью усваивает тип личности, навязанный ему общепринятым шаблоном. В итоге стираются различия между «Я» и остальным миром, формируется невротическое «Я», в котором личность теряется» и превращается в «псевдоличность». Поэтому эта потеря собственного «Я» «вынуждает приспосабливаться дальше, добывать себе «Я» из непрерывного признания и одобрения других людей» [44]. Безусловно, утрата своего «Я» вызывает глубокие сомнения в собственной личности и тем самым усиливает потребность в приспособлении. Э. Фромм настаивает на том, что такая потеря собственной сущности «превращает конформизацию в императив: человек может быть уверен в себе лишь в том случае, если живет в соответствии с ожиданиями других. Если мы живет не общепринятому сценарию, то рискуем не только вызвать неодобрение и возросшую изоляцию, но и потерять уверенность в своей сущности, что угрожает психическому здоровью» [43]. Во всех трех случаях человек становится рабом кого-либо или чего-либо из-за отказа от своей индивидуальной свободы. Механизмы бегства противостоят позитивной свободе - подлинной связи с миром. Но позитивная свобода «состоит в спонтанной активности всей целостной личности человека», в свободной, творческой деятельности личности, «ибо личность сильна постольку, поскольку она деятельна» [44]. Человек может стать творческим и продуктивным, жить в гармонии и любви с другими людьми, делиться с ними плодами своего труда, развивать самоуважение. В этом случае он выступает в качестве индивидуально действующего человека, уважающего себя и самого себя реализующего, способствующего возникновению более прогрессивного общества. В современном обществе, по мнению Фромма, отношения между

людьми характеризуются конкуренцией, эксплуатацией, паразитизмом и враждебностью [43]. В рамках анализа деструктивности Э. Фромм выделял два различных вида агрессии: оборонительная или доброкачественная агрессия, по его мнению «это филогенетически заложенный импульс к атаке или бегству в ситуации, когда возникает угроза жизни», такая агрессия служит самосохранению и выживанию вида; злокачественная агрессия - «это деструктивность и жестокость, которые свойственны только человеку… они не имеют филогенетической программы, не служат биологическому приспособлению и не имеют никакой цели» [43]. Злокачественная агрессия, в свою очередь, проявляется в двух основных видах: а) садизм, или страстное влечение к неограниченной власти над другим существом; б) некрофилия, или страсть к разрушению жизни, привязанность ко всему мертвому, неживому, механическому. Деструктивность и жестокость, по Фромму, скрываются не в инстинктах и влечениях человека, а в его характере. Фромм называет их влечениями характера или страстями. Он приходит к парадоксальному выводу - деструктивность не характерна ни для животных, ни для примитивных народов, она является следствием культуного и технического развития человечества. Что же влияет на усиление деструктивности людей? Среди причин, рассматриваемых Фроммом, следующие: отчуждение человека от природных корней, рост городов и скученность проживания, повсеместное вытеснение человека машинами, мужское господство и эксплуатация мужчинами женщин, власть символов, несправедливость социальной жизни, вера и страх перед авторитетом. Э. Фромм указывает, что деструктивность возникает как результат противоречия между социальными условиями и экзистенциальными потребностями людей. Страсть к разрушению и садизм являются одним из способов компенсации фрустрированных экзистенциальных потребностей. Страсть человека к разрушению научно описал еще З. Фрейд: наряду с либидо она является одним из двигателей развития общества. Фрейдовская теория рассматривает агрессивность как деструктивную силу, которая подавляется с

помощью Супер-Эго [17]. Г. Паренс (Parens, 1979, 1997) разделяет два вида агрессии:

1. Недеструктивная агрессия - настойчивое невраждебное самозащитное поведение, направленное на достижение цели. Это врожденный механизм, служащий для адаптации в среде, удовлетворения желаний, достижения целей развития познания и способности положиться на себя. Он начинает работать с момента рождения и побуждает человека к конкуренции в окружающем мире, защите своих прав.

2. Враждебная деструктивность - злобное поведение, неприятие, ненависть, ярость, мстительность. Это тоже разновидность самозащиты, которая активизируется в результате сильных неприятных переживаний (боль, дистресс). Сюда же относится желание причинить боль и удовольствие, получаемое от этого (садизм).

Х. Хекхаузен считает, что культура задает норму, определяет тип и частоту деструктивных форм поведения. А. Эллис выделяет здоровую и нездоровую агрессию. Первая, с его точки зрения, предполагает стремление человека к сохранению жизни, к счастью, к успешной адаптации в социальной группе, к установлению близких отношений с окружающими. В основе второй формы агрессии лежит тенденция к блокированию или разрушению стремления к этим основным человеческим целям [34].

Ц.П. Короленко и Т.А. Донских делят все расстройства поведения на две большие группы: нестрандартное и деструктивное [18]. Нестандартное поведение, по мнению авторов концепции, может иметь форму нового мышления, новых идей, а также действий, выходящих за рамки социальных стереотипов поведения. Подобная форма предлагает активность хотя и выходящую за рамки принятых норм в конкретных исторических условиях, но играющую позитивную роль в прогрессивном развитии общества. Авторы специально подчеркивают, что данные виды поведения не соответствуют критериям «девиантности» и не могут быть признаны отклоняющимся поведением в подлинном смысле этого понятия. Деструктивное поведение

классифицируется в зависимости от его целей. В одном случае это внешнедеструктивные цели, направленные на нарушение социальных норм, и, соответственно, внешнедеструктивное поведение (аддиктивное и антисоциальное поведение). Во втором - внутридеструктивные цели, направленные на дезинтеграцию непосредственно личностной организации, ее регресс, и, соответственно, внутридеструктивное поведение (суицидальное, конформистское, нарциссическое, фанатическое и аутистическое поведение). Отклоняющееся поведение рассматривается как деструктивное по своей сути, т.е. причиняющее вред человеку и обществу, разрушающее их. Все перечисленные формы деструктивного поведения, как считают Ц.П. Короленко и Т.А. Донских, отвечают основным критериям девиантности, поскольку они сопровождаются ухудшением качества жизни, снижением критичности к своему поведению, когнитивными искажениями (восприятия и понимания происходящего), снижением самооценки и эмоциональными нарушениями. Наконец, они с большей вероятностью приводят к состоянию социальной дезадаптации личности вплоть до полной ее изоляции. Таким образом, по нашему мнению, деструктивное поведение является специфическим видом девиантного поведения и имеет ряд схожих черт и феноменологических характеристик. В рамках общей теории девиантности (Я.И. Гилинский, Ю.А. Клейберг, Е.В. Змановская, А.Ю. Егоров, В.Д. Менделевич, И.А. Фурманов и др.) можно осуществить классификацию типов деструктивного поведения на основе следующих критериев:

1) тип нарушаемой социальной нормы;

2) направленность деструкции;

3) характер и степень деструкции и деструктивного поведения в целом (причиняемого или причиненного ущерба).

Деструктивное поведение — это поведение нарушающее, разрушающее или приводящее к распаду любой социальной связи. На личностном и групповом уровнях результатом деструктивного поведения является социальная дезадаптация (т.е. нарушенная, искаженная адаптация). Вероятно,

проблема определения социальных и психологических критериев типологизации деструктивного поведения может быть рассмотрена с позиций общепсихологических характеристик личности в системе ее отношений. Важным интегрирующим признаком здесь выступает статус личности в структуре ее неформальных связей и зависимостей. В качестве критерия типологизации он позволяет с достаточной степенью надежности определить как минимум две страты, характеризующих статус личности, ее «встроенность» в социум, степень соответствия личности направленности социальным ожиданиям и требованиям. Использование данных критериев позволяет с достаточной степенью объективности осуществить типологизацию деструктивного поведения с использованием шкалы «адаптация - дезадаптация».

Многообразие деструктивных проявлений у несовершеннолетних не отменяет значения объединяющей их основы – нарушения здоровой социализации ребенка с обязательным обеднением личностных ресурсов и сокращением реальных перспектив саморазвития и профессионального развития. По Ю.А. Клейбергу [21], деструктивное поведение является специфическим видом девиантного поведения и имеет ряд схожих черт и феноменологических характеристик. В рамках общей теории девиантности (Я.И. Гилинский, Ю.А. Клейберг, Е.В. Змановская, А.Ю. Егоров, В.Д. Менделевич, И.А. Фурманов и др.) можно осуществить классификацию типов деструктивного поведения на основе следующих критериев:

1) тип нарушаемой социальной нормы;

2) направленность деструкции;

3) характер и степень деструкции и деструктивного поведения в целом (причиняемого или причиненного ущерба).

Деструктивное поведение, согласно Ю.А. Клейбергу, – это поведение нарушающее, разрушающее или приводящее к распаду любой социальной связи. На личностном и групповом уровнях результатом деструктивного поведения является социальная дезадаптация (т.е. нарушенная, искаженная

адаптация). Статус личности в структуре ее неформальных связей и зависимостей в качестве критерия типологизации деструктивного поведения позволяет с достаточной степенью надежности установить наличие адаптации либо дезадаптации. Можно говорить о двух типах деструктивного поведения: доброкачественно-адаптивном и деструктивно-дезадаптивном.

На этом основании допустимо выделить три группы деструктивного поведения:

1. Внешнедеструктивное (антисоциальное) поведение, противоречащее нравственным и правовым нормам, нарушающее и разрушающее их; поведение, угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих людей (алкоголизм, проституция, наркомания, аддикции, а также любые действия или бездействия, запрещенные законодательством).

2. Косвенно-деструктивное (асоциальное) поведение, нарушающее и разрушающее морально-нравственные нормы и межличностные связи и отношения (агрессия, насилие, открытое хамство, конфликт, бродяжничество и пр.).

3. Аутодеструктивное (диссоциальное) поведение, нарушающее и разрушающее медицинские и психологические нормы, угрожающее целостности и развитию самой личности и, как итог, приводящее к ее распаду (суицид, злоупотребление психоактивными веществами, пищевые аддикции, конформизм, нарциссизм, фанатизм, аутизм).

Содержательно деструктивность проявляется в виде деструктивного поведения и деструктивных действий. Деструктивные действия выступают в качестве: – средства достижения какой-либо значимой цели; – способа психологической разрядки; – способа удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении (если не принимают аутодеструктивные формы). Деструктивное поведение, полагает Ю.А. Клейберг, складывается из трех компонентов: познавательного, эмоционального и волевого. Познавательный компонент заключает в себе понимание ситуации, выделение объекта и обоснование мотива для проявления поведения. Эмоциональный

компонент представляет собой легкое возникновение отрицательных эмоций (гнева, отвращения, презрения, злости). Наконец, волевой компонент – это целеустремленность, настойчивость, решительность и инициативность (качества сами по себе положительные). Степень выраженности компонентов в этой триаде может варьироваться. Все они связаны с физиологическими свойствами личности – темпераментом, интроверсией и экстраверсией и др.

Среди социально-психологических особенностей, провоцирующих деструктивное поведение, обычно выделяют следующие:

– недостаточное развитие интеллекта;

– сниженная самооценка;

– низкий уровень самоконтроля;

– неразвитость коммуникативных навыков;

– повышенная возбудимость нервной системы вследствие различных причин (болезни, травмы и пр.).

Факторы формирования деструктивного поведения подростка группируются следующим образом [16].

Первая группа существующих объяснений деструктивного поведения отсылает к затруднениям в нейропсихическом развитии подростков, нарушениям эмоциональной сферы, психопатическим отклонениям. Действительно, физическое и сексуальное насилие, уничтожение имущества, воровство и нарушение правил поведения в совокупности относятся к клиническим признакам расстройства поведения. При этом показательно, что, большая половина подростков на момент совершения убийств и иных тяжких преступлений не имели никаких затруднений в нейропсихическом, когнитивном развитии, проблем с контролем эмоций. Ряд авторов, зарубежных и отечественных, в этой связи полагают, что попытки прогнозировать насилие подростка по отношению к одноклассникам обречены на неудачу в тех случаях, когда они ограничиваются оценкой только индивидуально-психологических факторов.

Вторая группа объяснений причин деструктивного поведения подростков базируется на изучении макросоциальных аспектов их жизни. Среди таковых выделяется роль родительской семьи, поведение взрослых, а также групп сверстников, участником которых является подросток. Влияние семьи рассматривается через призму социальных, психолого-педагогических и экономических переменных. Наиболее часто деструктивное поведение связывается с уровнем дохода, образовательным и социальным статусом родителей. Из числа психологических параметров деструктивность подростков сочетается с эмоциональными расстройствами родителей, их низкой компетентностью в вопросах воспитания. Роль взрослых людей в деструктивном поведении подростков определяется готовностью детей копировать модели поведения взрослых, особенно таких, что приводят к разрешению жизненных проблем. Изучение криминального поведения, выполненное Shoemaker, показало, что подростки использовали насилие, следуя примеру знакомых им взрослых. К этому пришел и Heide, обнаруживший, что подростки совершали убийства, руководствуясь рассказами взрослых. Наиболее восприимчивыми к деструктивному примеру взрослых оказываются подростки, не имеющие родителей или воспитывающиеся в неполной семье. Эта категория подростков чаще вовлекается в сексуальные действия, принимает участие в насильственных преступлениях. Нужно полагать, что взрослые люди оказываются в поле внимания подростков не только в связи с деструктивными, но и конструктивными формами поведения.

Взрослые выступают примером позитивного поведения, воодушевляют и направляют детей к социально-полезным целям. Наиболее благоприятный прогноз возможен для детей из семей, в которых имеются старшие (взрослые), способные противодействовать деструктивному влиянию асоциальных членов семьи. Ребенок не воспринимает положительные примеры и не усваивает конструктивные формы поведения самостоятельно, особенно когда он истощен и подавлен постоянными домашними скандалами, пьянством, руганью, драками, распутным поведением взрослых. Присутствие и ободряющая

поддержка взрослого на этапе отказа ребенка от повторения и воспроизведения деструктивного поведения взрослых являются во многих случаях решающими факторами преодоления десоциализации.

Деструктивное поведение ребенка в условиях образовательного процесса отчасти подготавливается наличием педагогической запущенности.

Педагогически запущенный ребенок является психически нормальным и физически здоровым, но не обладает знаниями и умениями, необходимыми для его нормальной жизнедеятельности [46].

Следует также различать термины «трудные дети» и «педагогически запущенные дети». Все трудные, конечно, – педагогически запущенные. Но не все педагогически запущенные – трудные: многие относительно легко поддаются перевоспитанию, в отличие от нелегкого корректирования нарушений поведения трудных детей и подростков. Формы выражения педагогической запущенности тоже различны: это может быть отсутствие учебной мотивации, отсутствие произвольной регуляции познавательных процессов к концу младшего школьного – началу подросткового возраста, что приводит к плохому усвоению школьной программы, пробелам в знаниях. В зависимости от степени педагогической запущенности выделяют четыре группы детей. Условно благополучные. У них отрицательные черты и качества неустойчивы. Сохраняется интерес к школе, отношение к учебе в основном положительное. Нет конфликтов с учителями и сверстниками.

Детей этой группы отличает легкая внушаемость, неустойчивость, неуверенность в себе. Им свойственны такие качества, как лень, неумение противостоять своим отрицательным ситуативным желаниям, рассеянность, неорганизованность, безынициативность, несамостоятельность. Положение таких детей в коллективе может быть благополучным, они, как правило, не оказываются в изоляции. Непослушные. Группу этих детей характеризует низкая успеваемость, конфликтные отношения со сверстниками, учителями. Это, как правило, дети из неблагополучных семей. Их отличает показная грубость.

Познавательные интересы развиты недостаточно, в начальных классах они не осваивают учебные действия. Интересы в основном направлены на внеучебную деятельность. Они легко внушаемы, а отсутствие нравственных убеждений способствует тому, что такие дети часто поддаются отрицательному влиянию. Эмоционально-волевая сфера характеризуется недостатком выдержки, неумением владеть собой, вспыльчивостью, озлобленностью, недоброжелательностью. Однако конфликты со сверстниками не носят затяжного характера, а конфликты с учителями возникают из-за неуспеха в учебной деятельности.

Дезорганизаторы. Детей этой группы характеризует отрицательное отношение к нравственным и правовым нормам. Они откровенно грубы по отношению к родителям, учителям и одноклассникам. Обстановка в их семьях, как правило, неблагополучная. Для таких детей характерна очень слабая успеваемость. Изолированность в классе они компенсируют в общении с себе подобными. Недисциплинированность становится нормой. Нередко подросток выступает как организатор беспорядков, однако проступки чаще носят ситуативный характер. У неподдающихся наблюдается устойчивый комплекс негативного отношения к учебной деятельности, недисциплинированность и стойкая пассивность в учебной группе. Ярко проявляются асоциальные действия, цинизм, грубость, озлобленность, агрессивность и осознанность совершаемых поступков. Нередко эти проявления, о чем говорилось ранее применительно к несовершеннолетним правонарушителям, выступают средством психологической защиты. По мере усиления личностных деформаций (под влиянием группового давления и внутренних ориентаций) ослабляется и искажается система самоконтроля и саморегуляции. Самооценка извращена. Такие дети невосприимчивы к педагогическим влияниям. Сохраняя примерно один механизм возникновения и развития на разных возрастных ступенях, педагогическая запущенность имеет свою возрастную динамику, признаки и проявления. В дошкольном возрасте это неуспешность в ролевой игре как в ведущем виде деятельности, предпочтение несложных по

содержанию предметных игр, несостоятельность в других видах деятельности, неподготовленность к предстоящему обучению в школе, которая выражается в несоответствии уровня представлений ребенка об окружающей среде возрастным возможностям, в дисгармоничности эмоционально-волевой сферы, неразвитости психических процессов, отсутствии или слабой мотивации к познавательной и другим видам деятельности; отклонение в поведенческой сфере. Педагогическая запущенность младших школьников характеризуется психологической и нравственной неподготовленностью к обучению; неуспешностью, наличием пробелов в знаниях, неразвитостью познавательных интересов, несформированностью общественно значимых мотивов учения; нарушениями в сфере общения, связанными с неудачами в учении, со слабыми представлениями ребенка об окружающем мире, о нравственных правилах жизни коллектива, с неадекватной самооценкой. Показатели педагогической запущенности подростков: нарушения в сфере отношений, в том числе к самому себе, в познавательной сфере; неправильное, патологическое развитие характера, выраженное в акцентуациях. Педагогическая запущенность закладывается как «фундамент» еще в раннем детстве, и если не будут предприниматься какие-либо меры по ее преодолению, то она прогрессирует и переходит в более серьезную стадию, на которой происходит закрепление негативных качеств.

ВИДЫ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Деструктивное поведение можно условно разделить на две основные категории:

– делинквентное поведение (противоправное);

– отклоняющееся поведение, не попадающее в категорию противоправного.

В свою очередь, отклоняющееся поведение, не попадающее в категорию противоправного, имеет следующие разновидности:

1) *аддиктивное поведение* (химические и нехимические зависимости);

2) *отклоняющееся поведение на базе агрессивности личности* (вербальная агрессивность, буллинг, тирания в отношении близкого человека);

3) *суицидальное поведение* (поведение, направляемое мотивами и представлениями о лишении себя жизни);

4) *патологичное сексуальное и репродуктивное поведение* (искажение полоролевой идентификации, аномальные сексуальные влечения и т. п.);

5) *социально-паразитарное поведение* (уклонение от общественно полезного труда за счет манипулирования человеческими потребностями, чувствами, желаниями: профессиональное нищенство, проституция, социальное иждивенчество);

6) *отклоняющееся поведение на основе нарушений социально-личностной самореализации,* обусловленных искажением процессов уподобления, идентификации личности с социумом и стремления к индивидуальности, уникальности (шокирующие модификации тела, «фрик-стиль»; привлечение внимания опасными поступками или эпатажными действиями; членство в маргинальных и некриминальных, но отвергаемых субкультурах и т. д.).

Следует учитывать, что при определенных средовых обстоятельствах отклоняющееся поведение может перерастать в противоправное или сочетаться с ним.

Делинквентное (противоправное) поведение

Делинквентное поведение – это поведение, при котором нарушаются нормы права. В силу недостижения детьми возраста уголовной ответственности либо незначительности правонарушения за ним может не следовать уголовное или административное наказание.

Основные проявления делинквентного поведения детей: мелкое воровство, грабежи, мошенничество, вымогательство, подлоги, вандализм, сексуальное насилие, драки с причинением вреда здоровью, угон автомобилей, проституция, наркомания, участие в незаконном обороте наркотиков. В целом противоправные поступки можно разделить на *насильственные* и *корыстные*. Насильственные поступки (убийство, сексуальное насилие, драки с причинением вреда здоровью, хулиганство, террористические акты и т.д.) являются отражением агрессивного поведения с точки зрения правовых норм, и их маркеры, соответственно, совпадают. Корыстные поступки (кражи, грабежи, мошенничество, вымогательство, торговля наркотиками, подлоги и т.д.) могут быть связаны как со стремлением к незаконному обогащению, так и с удовлетворением естественных потребностей у детей из неблагополучных семей.

Выделяют три типа делинквентного поведения:

– *последовательно-криминогенный,* когда преступные действия являются проявлением привычного поведения, у делинквента (правонарушителя) преобладают асоциальные взгляды, установки и ценности;

– *ситуативно-криминогенный*, когда преступления совершаются под влиянием внешних обстоятельств, от случая к случаю. Правонарушители с данным типом поведения ведомые, легко увлекающиеся, с неустойчивой системой ценностей;

– *ситуативный*, когда неблагоприятное стечение обстоятельств приводит к нарушению моральных норм, совершению административных проступков; такие нарушения единичны.

Криминальная субкультура АУЕ является особой формой делинквентного поведения несовершеннолетних, которая имеет свои специфические

проявления, не ограниченные стремлением подростков к наживе или насилию. Это молодежное сообщество пропагандирует среди несовершеннолетних «тюремную романтику», «воровские понятия», требует соблюдения «воровского кодекса» со сбором денег на «общак», взамен обещая поддержку и защиту в настоящем и будущем. Основные правонарушения, совершаемые участниками банд АУЕ: вымогательство денег, физическое насилие, грабежи, убийства. Несовершеннолетний возраст большинства членов банд АУЕ придает им ощущение безнаказанности и неуязвимости. Более того, эта неподсудность из-за возраста используется ими как средство запугивания и как защита при задержании полицией, на суде, особенно если взрослые причинили им ущерб при самообороне.

Основными маркерами причастности к криминальной субкультуре выступают воровской («блатной», уголовный) жаргон, «блатная» музыка, воровские татуировки, подписки на криминальные группы в виртуальных соцсетях.

Воровской жаргон, как правило, отражает внутреннюю иерархию преступного мира, закрепляя наиболее обидные и оскорбительные слова, клички и т. д. за теми, кто находится на самой низкой ступени иерархии, а самые «уважительные» слова и выражения – за теми, кто имеет наибольшую власть и влияние. Замена самых обычных слов на жаргонные должна сразу насторожить педагогов и родителей.

«Блатная» музыка («блатной» фольклор, «блатняк») – песенный жанр, воспевающий тяжелый быт и нравы уголовной среды. Популярными исполнителями «блатной» музыки являются как исполнители прошлых лет (в жанре шансон), так и современные (преимущественно в стиле рэп): Иван Кучин, «Бутырка», Михаил Круг, «Воровайки», Сергей Наговицын, Катя Огонѐк, «Лесоповал», «Каспийский груз», Нурминский, OG BUDA, Kizaru.

17 августа 2020 г. Верховный суд Российской Федерации принял решение о признании движения АУЕ экстремистским.

Молодежный экстремизм как вид противоправного поведения характеризуется взглядами и действиями молодых людей, основанными на культивировании принципа силы, агрессии в отношении окружающих, вплоть до насилия и убийства; непримиримости к инакомыслящим, стремлением к созданию тоталитарного сообщества, основанного на насилии.

Наиболее подвержены экстремизму подростки и молодые люди мужского пола в возрасте 14-30 лет,характеризующиеся следующими чертами личности:

- *конформность и внушаемость*, способствующие насильственному или манипулятивному использованию человека экстремистскими организациями в своихпреступных целях;
- *интолерантность* (ключевое условие положительного отношения человека к экстремистским тенденциям и пропаганде экстремизма);
- *склонность к насилию* (ключевое условие принятия экстремистской идеологии и активного добровольного участия в преступной экстремистской деятельности).

Группами риска вовлечения в экстремистские сообщества в сети Интернет являются молодые люди, ориентированные на общение, самовыражение, не способные противостоять манипулятивному воздействию, психологическому воздействию на значимые для собеседника переживания, связанные с нетерпимостью к какому-то типу людей или роду занятий, к религиозным предпочтениям и т. п.

«Скулшутеры» («колумбайнеры») – субкультура подростков экстремистской направленности, называющих себя так в честь старшеклассников школы «Колумбайн» городка Литтлтон американского штата Колорадо Эрика Харриса и Дилана Клиболда, которые 20 апреля 1999 г. расстреляли 13 своих соучеников, после чего застрелились в школьной библиотеке. Их современные фанаты, поклонники стремятся быть похожими на них, надевая, например, кепки и футболки с надписью на английском языке «Натуральный отбор» и «Гнев».

Большинство «скулшутеров» (по их словам) подвергались постоянному или эпизодическому буллингу со стороны сверстников, зачастую являлись аутсайдерами, состояли в деструктивных группах сети Интернет, где обучались через идентификацию с «колумбайнерами».

Скулшутеры имеют стереотипы брутального поведения, тщательно готовятся к совершению террористического акта и планируют самоубийство как решающий итог своей акции.

«Скулшутеры» характеризуются следующими *личностными особенностями*:

– деструктивная, злокачественная агрессивность;

– предрасположенность идти навстречу любым жизненным вызовам с непреклонной решимостью «победить»;

– вспыльчивый и нетерпимый характер и склад ума, снижающий адаптивность;

– недостаток способности испытывать страх, слабость тормозящих механизмов;

– стойкое желание занимать доминирующее положение;

– презрение и пренебрежение по отношению к тем, кто воспринимается как слабый;

– нарциссические черты, самоуверенность и эгоцентричность.

Маркеры вовлечения обучающихся в экстремистские сообщества можно условноразделить на следующие группы.

1) *Психоэмоциональные изменения:* повышенная возбудимость, грубость, откровенная агрессия, зацикленность на негативных эмоциях, склонность к депрессии, проявление навязчивых движений, снижение эмпатии, утрата прежнего эмоционального контакта с одноклассниками, избегание зрительного контакта.

2) *Изменения поведения:* резкие и внезапные поведенческие изменения (отказ от обучения, участия в мероприятиях, секциях, пропуски занятий по неуважительным причинам, потеря интереса к любимому учебному

предмету), пассивный протест (уходы из дома, бродяжничество, отказ от приемов пищи, отказ от речевого общения); ведение тетради или записной книжки, в которую записывает имена других людей с агрессивными высказываниями в их адрес (либо «негативные» рисунки); проявление интереса к неприятным зрелищам, сценам насилия, стремление к «играм» с легковоспламеняющимися и взрывоопасными веществами, ножами.

3) *Изменения способов общения:* учащение конфликтов с учителями и сверстниками, стремление показать свое «бесстрашие» окружающим, стремление быть в центре внимания любой ценой или, наоборот, нелюдимость, отчужденность в школьной среде; использование в речи новых, нехарактерных для конкретного обучающегося выражений, слов, терминов, сленга; разговорная манера производит впечатление «заезженной пластинки» из-за повторяющихся, как будто заученных текстов.

4) *Регистрация в деструктивных группах виртуальных соцсетей* и *трансляция деструктивного контента*: выкладывание личной и чужой медиапродукции (фотографий, видеороликов и т. д.) экстремистского характера, оружия, «лайки» террористических актов.

5) *Приобретение (появление) у обучающегося особых предметов и веществ* (перочинные складные ножи, используемые для создания отверстий в стенах домов, полостей в грунте, веществ для изготовления взрывчатки; аэрозольные баллоны с краской, трафареты (для надписей экстремистского характера).

6) *Использование деструктивной символики во внешнем виде*: одежда с агрессивными надписями и изображениями; смена обуви на «грубую», военизированную; использование в одежде символики экстремистских организаций (например, нацистской свастики); появление на теле или голове синяков, ран, царапин неизвестного происхождения; нежелание следить за своим внешним видом; появление у несовершеннолетнего обуви, одежды, других вещей, собственных денежных средств, источник получения которых он не может объяснить.

Отклоняющееся поведение

Аддиктивное поведение (от англ. *addiction* – «пагубная привычка», «порочная склонность») – одна из форм деструктивного поведения, характеризующаяся формированием стремления к уходу от реальности через искусственное изменение своего психического состояния посредством приема некоторых психоактивных веществ (*химические аддикции, зависимости: курение, лекарственная зависимость, алкоголизм, токсимания, наркомания*) или чрезмерной фиксации на определенных видах активности (*нехимические аддикции, зависимости: зависимость от виртуальной реальности, гэмблинг, фанатизм и аддикции от деструктивных групп, социально не отторгаемые зависимости (трудоголизм, ониомания, спортивная аддикция, любовная аддикция*), *зависимость от риска и экстремальных увлечений (обычно на стыке с отклонениями в самореализации: руферство, стритрейсинг, зацеперство и др.)* Иногда в классификациях к химическим и нехимическим аддикциям добавляют пограничные – «биохимические» *(анорексия, булимия, зависимость от диет и др.).*

Девиантологи, аддиктологи выделяют общие признаки аддиктивного поведения:

1) устойчивое стремление к изменению психофизического состояния (от умиротворения до пиковых эмоционально-аффективных переживаний);

2) снижение контроля над влечением к объекту зависимости;

3) аддикция имеет начало (нередко безобидное), индивидуальное течение, исход;

4) цикличность: внутренняя готовность к аддиктивному поведению – усиление желания и напряжения – ожидание и активный поиск объекта аддикции – получение объекта и достижение специфических переживаний – расслабление – фаза ремиссии (относительного покоя);

5) закономерно вызывает серьезные личностные изменения и социально-психологическую дезадаптацию;

6) наносит ущерб организму аддикта (связано с формой аддикции: от

легких психофизиологических нарушений до летального исхода);

7) провоцирует напряженность в межличностных отношениях, ухудшает работоспособность, дестабилизирует социальное окружение.

Выделяют ряд особенностей, свойственных для аддиктов в целом:

– потеря аддиктом контроля над своим организмом, деятельностью, общением («синдром рабства»), но при этом аддикт уверен в полной самоконтролируемости поведения («синдром иллюзии самоконтроля»);

– нарастание вовлеченности в аддикцию;

– потеря ранее значимых систем ценностей и нравственных ориентиров;

– эгоцентризм, лживость, внутренняя хаотичность мотивов и суетливая активность;

– спутанность мышления, навязчивость мыслей об аддикции;

– абстинентные проявления: страдания при невозможности реализовать аддиктивное поведение; непреодолимое, болезненное и ненасыщаемое желание осуществить аддиктивное поведение.

Поведенческие маркеры аддикта: агрессивное противостояние лицам, пытающимся избавить или отвлечь от зависимости; нежелание прервать аддиктивную реализацию даже на некоторое время; пренебрежение домашними делами, учебой или обязанностями; пренебрежение собственным здоровьем; дестабилизация отношений с близкими, потеря прежнего круга общения из-за поглощенности аддикцией.

К *психологическим симптомам* относятся: хорошее самочувствие или эйфория в момент аддиктивной реализации; ощущение пустоты, депрессии, раздражения вне аддиктивной реализации; примитивизация духовно-нравственной сферы и упрощение мотивационной сферы.

Физиологические симптомы специфичны для каждой формы аддиктивного поведения. Например, в случае нехимической аддикции в форме зависимости от виртуальной реальности наблюдаются: туннельное поражение нервных стволов руки, связанное с длительным перенапряжением мышц

(синдром карпального канала); нерегулярное питание, пропуск приемов пищи; пренебрежение личной гигиеной; нарушения режимов сна и бодрствования; мигренеподобные головные боли и боли в спине, заболевания глаз; при длительной аддикции возможны депрессивные расстройства, в том числе с суицидальными тенденциями. В случае химических зависимостей (алкоголизма, курения, наркомании, токсикомании) симптоматика связана с воздействием употребляемого вещества.

Аддиктивное поведение имеет *динамику*: стадия легкой зависимости (или увлеченности); стадия психологической зависимости; стадия непреодолимой зависимости с абстиненцией.

Зависимость от риска и экстремальных увлечений

Рискованное поведение активно развивается в различных формах экстремальных увлечений детей и молодежи.

Зацепинг, или трейнсерфинг (от англ. *train surfing*), – езда на крыше транспортных составов (электрички, метро, автобуса), между или под вагонами. Фронт-зацеп – это езда спереди, под носом машиниста, в слепой зоне. Классический зацеп – езда сзади транспортного средства, руфрайд – езда на крыше поезда. Зацеперы объединяются в группы, общаются в социальных сетях и собираются группами для осуществления своих поездок под девизом «Кто круче, а кто – слабак».

Несчастные случаи при зацепинге происходят по следующим причинам:

– падение с поезда во время движения, в том числе под рельсы идущего состава;

– столкновение с препятствиями по ходу движения (например, платформами, светофорными столбами, мостами, порталами тоннелей);

– удар электрическим током при проезде на электрифицированных линиях или при попытке запрыгнуть на крышу поезда с моста, в результате прикосновения или слишком близкого приближения к контактной сети, токоприемнику, тормозным резисторам и токоведущим высоковольтным шинам, а также получение тепловых ожогов при прикосновении к нагретым

тормозным резисторам.

Руфинг (от англ. roof – «кровля», «крыша») – лазание по крышам высотных строений, небоскребов, радиовышек, многоэтажных жилых домов и т. п.

Диггерство (от англ. digger – «копатель») – исследование подземных убежищ и других подземных объектов рукотворного происхождения. Диггеры особенно интересуются заброшенными подземными военными спецобъектами.

Сталкерство – посещение заброшенных объектов, разновидность индустриального туризма. В этом контексте сталкер – тот, кто увлечен поиском и обследованием малоизвестных, нередко опасных для жизни мест и кто является проводником по таким местам.

Диггерство и сталкерство относят к видам индустриального туризма. Очень часто это сопряжено с разного рода опасностями. Угрозу могут представлять, например, контактный рельс, обрушение конструкций, радиационные секторы.

Опасное селфи и видео – фотографирование или видеосъемка себя, при которых выбор места или объекта для фотографии, видео связан с повышенной опасностью. Например, человек висит на строительном кране на одной руке, свешивается из окна и т. д. Такие снимки и короткие видео выкладываются в виртуальные социальные сети, но больше всего опасных селфи/видео в настоящее время содержится в TikTok.

Одной из разновидностей съемок опасного видео является игра «Беги или умри». Суть заключается в том, что ребенок перебегает дорогу в минимальной близости от едущего автомобиля. В это время другой снимает все происходящее на телефон. После они выкладывают свои «подвиги» в специальные группы в соцсетях и даже получают за это баллы.

Основными маркерами рискованного поведения обучающихся являются:

– сленг («залаз», «сходинг», «заброс», «пойдем дигать», «запал объекта» и т. п.);

– участие в группах и форумах, посвященных руфингу, диггерству,

сталкингу, зацепингу или объектам, интересующим представителей перечисленных групп;

– размещение на страницах в виртуальных социальных сетях фотографий и видео, сделанных на крышах зданий, строительных кранах, в подземных сооружениях и т. п.;

– экшен-камера, с помощью которой ведется специфическая сьемка;

– грязь на одежде непонятного происхождения;

– наличие спецовки в гардеробе, специальных инструментов в рюкзаке (резиновые или строительные перчатки, разводной ключ, налобный фонарь и т. п.);

– исходящий специфический запах, например запах железной дороги или канализации,без объяснимых причин.

Отклоняющееся поведение на базе агрессивности личности

Отклоняющееся поведение, основой которого выступает агрессивность личности, является очень широким по спектру своего проявления у детей и молодежи:

– моральное унижение других людей (словесные оскорбления, угрозы, преследование, запугивание), провокации конфликтов;

– физическое насилие (намеренные побои, шлепки, толчки, драки, в том числе массовые);

– жестокость по отношению к животным (пытки, умерщвление, издевательства), экоцид (нанесение намеренного вреда объектам природы);

– вандализм (порча имущества, разрушение памятников архитектуры, произведений искусства и др.);

– воровство, вымогательство, другие действия, причиняющие имущественный ущерб жертве агрессора.

Особым проявлением агрессивного поведения обучающихся в условиях образовательной организации является *буллинг,* то есть систематическое, длительное преследование агрессором (буллерами) жертвы.

Буллинг разделяется в своих проявлениях на:

– *физический буллинг* (умышленные толчки, удары, пинки, побои, нанесение иных телесных повреждений, действия сексуального характера и др.);

– *психологический буллинг* (словесные оскорбления, угрозы, запугивание, обзывание, дразнение, распространение обидных слухов, обидные жесты, изоляция, вымогательство (денег, еды, иных вещей, принуждение что-либо украсть); действия с имуществом (воровство, прятанье или порча личных вещей жертвы);

– *кибербуллинг* (постоянное унижение, травля в виртуальном пространстве).

Кибербуллинг включает целый спектр форм поведения, на минимальном полюсе которого шутки, которые не воспринимаются всерьез, на радикальном же – психологический виртуальный террор, который наносит непоправимый вред, приводит к суицидам.

Кибербуллинг, или киберпреследование, включает такие действия, как перепалки («флейминг»); постоянные нападки («harassment»); клевета («denigration»); самозванство, перевоплощение в определенное лицо («impersonation»); надувательство, выманивание конфиденциальной информации и ее распространение («outing&trickery»); изоляция личности (остракизм, отчуждение); хейтинг («hate») – ненависть в высказываниях; грифинг («griefers») – вид деятельности в онлайн-играх, заключающийся во вредительстве и вандализме в отношении других игроков; секстинг («sexting») – пересылка личных фотографий, сообщений интимного содержания.

Профилактика кибербуллинга зачастую является очень сложной задачей из-за анонимности буллеров, возможности фальсификации, наличия огромной аудитории, бесконтрольности и безнаказанности поведения в сети Интернет, возможности преследовать жертву в любом месте и в любое время.

Маркерами происходящего в образовательной организации буллинга зачастую выступают особенности поведения и психоэмоциональных состояний жертвы:

– негативизм при обсуждении темы взаимоотношений со сверстниками;

– отстраненность от родных и близких;

– возросшая враждебность к окружающим (защитная агрессия);

– напряженность и страх при появлении сверстников или более старших обучающихся;

– грусть, печаль, необоснованная обидчивость и раздражительность или неустойчивоенастроение;

– уход с массовых мероприятий в школе;

– частые пропуски школы по неуважительным причинам;

– страх или агрессия при сигнале нового сообщения, пришедшего на телефон;

– аутоагрессивное поведение (наносит себе порезы, ожоги и т. д.).

Отклоняющееся поведение на базе агрессивности личности выступает *предпосылкой формирования делинквентного поведения подростков и молодежи*.

Суицидальное поведение

Самоубийство (суицид) – это каждый смертный случай, который непосредственно или опосредованно является результатом положительного или отрицательного поступка, совершенного самим пострадавшим.

Под суицидальным поведением людей понимаются различные формы их активности, направляемые мотивами и представлениями о лишении себя жизни.

При изучении феномена суицидального поведения принято разграничивать самоубийства психически здоровых и психически нездоровых людей. Суицидальное поведение психически нормальных людей (70-75% суицидентов) классифицируется следующим образом: демонстративно-шантажное, аффективное, альтруистическое, истинное.

Демонстративно-шантажное суицидальное поведение имеет своей целью не уход из жизни, а привлечение внимания к своим проблемам.

Проявляется в совершении суицидальной попытки для оказания психологического давления на окружающих значимых лиц, для изменения конфликтной ситуации в благоприятную для суицидента сторону. При таком поведении человек понимает, что его действия не должны повлечь за собой смерть, и предпринимает для этого меры предосторожности. Однако следует подчеркнуть, что они не всегда оказываются достаточными, и это нередко приводит к трагическому исходу.

Аффективное суицидальное поведение характеризуется попыткой убить себя в состоянии аффекта и обычно обусловлено необычайно сильной эмоциональной дестабилизацией, сопровождается дезорганизацией и сужением сознания.

Альтруистическое суицидальное поведение представляет собой самопожертвование во имя какой-то значимой идеи, во благо значимых людей или в соответствии с традициями (встречаются в истории и культуре многих этносов: вспарывание живота самураем в случае бесчестья, смерти хозяина и т. д., самосожжения индийских вдов сразу после смерти мужа, героические поступки-самопожертвования и др.).

Истинное суицидальное поведение – это уход из жизни под воздействием тяжелых обстоятельств, характеризуется устойчивостью и целенаправленностью действий, связанных с мотивами лишения себя жизни. То есть истинный суицид – это осознанный акт ухода из жизни под воздействием острых психотравмирующих ситуаций, при которых собственная жизнь теряет для человека смысл.

Маркеры высокого риска истинного суицидального поведения

Ситуационные маркеры высокого суицидального риска:

– жизненные трагедии (смерть любимого человека; глубоко переживаемая несчастная любовь; заболевание с серьезными ограниченными возможностями здоровья; травмирующий опыт пережитого насилия);

– социально-дезадаптирующие ситуации (межличностные конфликты; развод; потеря работы; уход на пенсию; вынужденная социальная изоляция;

эмиграция; вынужденное переселение; тюремное заключение; профессиональные конфликты);

– ситуации утраты статуса (ситуации «потери лица», позора, унижения; утрата профессионального авторитета; резкое снижение материального статуса, разорение);

– ситуации сильнейшего разочарования (разочарование в идеях, в лидере, в близких или значимой группе; утрата веры; разочарование в профессиональной деятельности и профессиональное выгорание).

Поведенческие маркеры высокого суицидального риска:

– проявления зависимого поведения (признаки химических и нехимических аддикций);

– самоизоляция и резкое снижение повседневной активности;

– резкое изменение привычек, например несоблюдение правил личной гигиены, ухода завнешностью;

– предпочтение тем общения и чтения, связанных со смертью и самоубийствами;

– частое прослушивание траурной или печальной музыки; окружение себя мрачнойсимволикой;

– «приведение дел в порядок» («прощальные» действия: написание писем, раздариваниеличных вещей).

Эмоциональные и коммуникативные маркеры высокого суицидального риска:

– депрессивное настроение: безразличие к своей судьбе, подавленность, безнадежность,беспомощность, отчаяние;

– переживание одиночества;

– прямые или косвенные сообщения о суицидальных намерениях («Хочу умереть» –прямое сообщение, «Скоро всѐ это закончится» – косвенное);

– шутки, иронические высказывания о желании умереть, бессмысленности жизни.

Когнитивные маркеры высокого суицидального риска:

– «темная триада»: негативное видение себя, негативное видение окружающих, негативное видение будущего; собственная личность предстает как ничтожная, не имеющая права жить; мир расценивается как место потерь и разочарований; будущее мыслится как бесперспективное, безнадежное;

– разрешающие установки по отношению к суицидальному поведению;

– «туннельное видение» – неспособность увидеть иные приемлемые пути решения проблемы, кроме суицида;

– наличие суицидальных мыслей, намерений, планов. Степень суицидального риска прямо связана с тем, имеются ли у человека только неопределенные редкие мысли о самоубийстве («хорошо бы заснуть и не проснуться») или они постоянны, оформилось намерение совершить самоубийство («я сделаю это, другого выхода нет») и появился конкретный план, который включает в себя решение о методе самоубийства, средствах, времени и месте. Чем более обстоятельно разработан суицидальный план, тем выше вероятность его реализации.

Патологичное сексуальное и репродуктивное поведение

Патологичное сексуальное и репродуктивное поведение – искаженные полоролевое поведение и сексуальная активность, противоречащие потенциальной возможности деторождения. В результате патологичного сексуального и репродуктивного поведения ни при каких обстоятельствах невозможно зачатие; сексуальная активность направлена на недопустимый в плане зачатия объект; сексуальное влечение испытывается к замещающему нормальный объект (нормальным объектом признается половозрелый человек противоположного пола).

Таким образом, нормальные сексуальные отношения основаны на взаимном согласии, не связаны с вовлечением несовершеннолетних (особенно неполовозрелых детей), «направлены» на живого, реального человека, не обладают общими признаками девиантности (нанесение ущерба, несоответствие этнокультурным нормам и др.).

Если поведенческие проявления в сексуально-репродуктивной сфере не соответствуют таким признакам, то выделяют: преступные сексуальные действия (сексуальное насилие, сексуальные действия с несовершеннолетними, совращение несовершеннолетних и т. д.), маргинальные формы сексуального поведения (промискуитет, или беспорядочность половых связей, нудизм, проституция, или рентно-промискуитетное поведение) и сексуальные отклонения.

Принимая во внимание множественные классификации сексуальных отклонений, в наиболее общем виде можно их подразделить следующим образом: 1) нарушения психосексуальных ориентаций, связанные с замещением нормального объекта влечения или с ненормальными ситуациями сексуального возбуждения (нарциссизм, эксгибиционизм, вуайеризм, фетишизм, зоофилия, некрофилия, экскрементофилия и др.); 2) нарушения психосексуальных ориентаций, связанные с неподходящим возрастом объекта влечения (педофилия, геронтофилия); 3) нарушения психосексуальных ориентаций, связанные с неподходящим полом объекта влечения (гомосексуализм).

Следует различать природу возникновения таких отклонений и дифференцировать: *биологически обусловленные сексуальные отклонения* (случаи биологического герматофродизма, серьезные нарушения нейрогуморальной регуляции, последствия нарушенного пренатального развития и т. д.); *сексуальные отклонения на базе психических заболеваний* (психопатии, олигофрении, органического поражения головного мозга и т. д.); *социально обусловленные отклонения в сексуальном поведении*.

Признавая наличие сексуальных отклонений, обусловленных биологической и психопатологической природой возникновения, и исключая их из поля внимания, следует особо рассмотреть *сексуальную девиантность, связанную с неблагоприятными социальными влияниями*. Наибольшую опасность они представляют для детско-юношеского периода развития, когда формируются полоролевые модели поведения, представления о нормальном и

«не-нормальном» сексуальном влечении, о связи сексуального поведения с полноценностью репродуктивной функции и с гармоничными брачно-семейными отношениями.

К обстоятельствам, нарушающим нормальную полоролевую социализацию и формирование нормального репродуктивного поведения у современных детей и молодежи, можно отнести следующие:

– эксплуатация деструктивно направленными лицами естественного интереса детей к сексуальной тематике и юношеской гиперсексуальности; пропаганда сексуальных отклонений;

– чрезмерно и натуралистично подаваемые в медийно-информационной среде сведения о сексуальных девиациях, центрация внимания юных медиапотребителей на теме секса; формирование избыточной сексуальной мотивации, превышающей реальные возможности и не отвечающей здоровым сексуальным потребностям;

– формирование сверхценного отношения к сексу и стимулирование стиля пресыщенного сексуального поведения, что провоцирует поиск других сексуальных стимулов;

– «растабуирование» (снятие запретов, лояльное отношение) сексуальных отклонений через пропаганду нетрадиционной сексуальной активности;

– распространение представлений о сексе как о форме силового, агрессивного поведения, что может стать почвой для сексуальных преступлений.

Социально-паразитарное поведение

Социально-паразитарное поведение – образ действий и образ жизни, основными чертами которого являются извлечение нетрудовых доходов и уклонение от общественно полезного труда за счет манипулирования человеческими потребностями, чувствами, желаниями.

К социально-паразитарному поведению относят социальное иждивенчество, проституцию (на стыке с отклонениями в сексуально-

репродуктивной сфере), профессиональное нищенство. Некоторые ученые к данной группе причисляют еще и коррупционное поведение (на стыке с делинквентным поведением).

Социально-паразитарное поведение представляет собой такой антиобщественный образ жизни человека, когда он сознательно стремится обеспечить для себя приемлемые условия существования в данном обществе за счет самого общества. Паразитический образ жизни зачастую влечет и другие формы отклонений, совершение противоправных действий. Среди лиц, ведущих данный образ жизни, значительную часть составляют алкоголики, наркоманы, проститутки.

Основные *маркеры социального паразитизма*: *личностные* (ценностные установки аморального поведения; лживость; низкий культурный уровень, бездуховность, ролевая диспозиция «Я – хороший, другие – плохие», примитивизм интересов, стремление к манипуляциям, эгоизм, направленность на получение личной выгоды); *поведенческие* (нарушение социальных норм, аморальное поведение; нетрудовое присвоение общественных благ; уклонение от общественно полезного труда; нарушение правовых запретов; иждивенчество; удовлетворение своих потребностей за чужой счет; проживание на доходы, полученные противозаконным путем; попрошайничество (проживание на доходы, добытые путем выпрашивания у посторонних граждан денег, одежды, продуктов питания, каких-либо других материальных ценностей)).

На формирование социально-паразитарного образа жизни детей и молодежи значительно *влияют социальные факторы*: плохие материально-бытовые условия проживания; неработающие родители; безнадзорность; конфликтные отношения в семье; асоциальность семьи; непосещение образовательных учреждений, систематические пропуски занятий; школьная дезадаптация за счет педагогической запущенности, неразвитость позитивных интересов.

Отклоняющееся поведение детей и молодежи на основе нарушений

социально-личностной самореализации

В последнее время учеными выделяется еще одна разновидность деструктивного поведения – это отклоняющееся поведение на основе нарушений социально-личностной самореализации.

Самореализация – это выработка в сознании индивида его собственного сценария жизненного пути и последующая реализация личностного потенциала в различных формах. Самореализация проявляется в выстраивании отношений: «Я и внутреннее Я»; «Я и близкие другие», «Я и социум», «Я и природа». Формы самореализации у детей и подростков могут быть социально адекватными (конструктивными) и социально неадекватными (не одобряемыми социумом). Адекватные формы самореализации характеризуются нравственными ориентирами, оптимизирующими влияниями на развитие личности и ее ресурсы. Тогда как неадекватные формы самореализации характеризуются аморальными ориентирами, деструктивными влияниями на развитие личности, ущербом личностным ресурсам, патологичными формами активности, «творчества», шокирующими телесными модификациями и опасными способами привлечения внимания.

Социально-личностная самореализация обусловлена двумя взаимосвязанными, но противоположными, по сути, процессами – механизмами социализации: это процесс уподобления личности социальной группе, к которой она принадлежит (когда ребенок осознает и желает принадлежать к какой-либо социальной группе; начинает себя идентифицировать с ней), и процесс формирования индивидуальности, уникальности (когда ребенок стремится обособиться, подчеркнуть свою индивидуальность, отличие от других). Нарушения в балансе этих процессов связаны с травматичным опытом ребенка, комплексами неполноценности, нестабильной самооценкой, низким уровнем критического мышления и ассертивности личности и другими факторами.

Формы патологичной самореализации очень разнообразны (существует множество сфер, где человек может проявить себя как конструктивно, так и

неадекватно: спорт, искусство, профессиональная деятельность, межличностные отношения, досуг, членство в субкультурах и т. д.) и очень быстро видоизменяются.

Еще недавно общественность тревожилась по поводу «странных» субкультур готов, эмо, сегодня уже вызывают тревогу «фрик-стиль», привлечение внимания опасными поступками или эпатажными действиями («хайп»), анимешники, субкультуры зацеперов, руферов, шок- стримеров (треш-стримеров), отталкивающие модификации тела (шрамирование, шок-татуаж и пирсинг) и другие формы патологичной самореализации детей и молодежи.

Деструктивность всех этих явлений обусловлена невозможностью или затрудненностью у детей и молодежинормальной самореализации.

ЛИЧНОСТНЫЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СКЛОННЫХ К ДЕСТРУКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Понятие «склонность к деструктивному поведению» предполагает наличие у несовершеннолетнего: – устойчивой разрушительной направленности реагирования на различные повседневные ситуации, не обязательно стрессовые; – мотивации к экспрессивному, стеничному проявлению недовольства либо состояния дискомфорта; – слабо выраженного стремления к изменению привычных неконструктивных способов достижения желаемого (либо ухода от нежелательных переживаний, социальных обязанностей, ответственности за содеянное). Вместе с тем для обобщений при составлении социально-психологической характеристики поведения несовершеннолетнего, а тем более характеристики его личности, необходимы достаточные основания. Подобные основания возникают при регулярном совпадении описаний реакций и поведения несовершеннолетнего в условиях семьи, образовательного процесса, досуга и игровой деятельности. На начальных этапах формирования деструктивного поведения возможно расхождение указанных описаний, поскольку ребенок лишь осваивает новый, расширенный по собственному усмотрению диапазон границ дозволенного, и в силу этого не всегда и не везде решается открыто демонстрировать вызывающие поступки, протестные реакции, недоброжелательность или готовность к мести. Определенные трудности представляет и дифференциация между деструктивным поведением и бурным проявлением эмоций на пике их переживания. Поведение такого плана обычно обозначается педагогами и психологами как заметное, яркое, шумное, «шебутное» на фоне отсутствия очевидной нацеленности на шалости, розыгрыши, провокации. Граница между этим недостаточно строгим для образовательного учреждения поведением и собственно деструктивным поведением нередко носит условный характер и при наличии известных обстоятельств (дисциплинарные послабления, излишняя

лояльность окружающих) окончательно пропадает. Исходя из вышесказанного, одним из главных критериев различения деструктивного поведения и экспрессивно-демонстративных проявлений вы- 17 ступает способность ребенка самостоятельно оценивать свои реакции и свое поведение с учетом конкретных ситуаций, собственных ценностей, долгосрочных мотивов и целей, полученных от окружающих людей откликов и пожеланий. Все перечисленное составляет значительную часть самооценки и включается в характеристики социально зрелой личности. Разумеется, самооценка несовершеннолетнего в большей мере, нежели чем у взрослого, подвержена колебаниям, искажениям, а процесс социального созревания радикальным образом зависит от непосредственного социального окружения. По результатам исследований (Зайцев А.Г., Зайцев Г.К., Ткачук В.А. [14] определен основной личностно-психологический фактор, обусловливающий предрасположенность людей к асоциальному поведению, это деформации в их мотивационной и смысловой сфере. Они выражаются в том, что у человека вытесняются базовые потребности в саморазвитии, самопознании, самоопределении, и доминирующими становятся ложные потребности в «острых ощущениях негативного свойства». А деформации в смысловой сфере проявляются в противопоставлении ценностей (познания, творчества, здоровья, счастья и др.), которые у воспитанного человека гармонично связаны между собой. Деформации в побудительной (мотивационной и смысловой) сфере, в свою очередь, отрицательно сказываются на личностном развитии, социальном поведении, отношении к собственному здоровью и часто выражаются в самовредительстве и вредительстве другим людям. «Острые ощущения негативного свойства» легко распознать по их ярко выраженному асоциальному фону: это основная цель рафинированной потребительски-паразитической мировоззренческой позиции. Данная позиция раскрывается через ряд вполне узнаваемых формулировок, которыми подчас пестрит речь несовершеннолетнего: «Скучная жизнь не для меня», «Я никому ничего не должен», «Все вокруг только требуют чего-то от меня», «Мне наплевать, что

будет потом», «Кому не нравится то, что я делаю, не имеет права влезать в мою жизнь», «Другие обойдутся, мне нужнее». В последние годы лидирующее место в комплекте подобных «жизненных кредо» занимает утверждение: «Вы мне ничего не сделаете!». Очевидно, оно воплощает идею своеволия (примитивный вариант волюнтаристской идеи), безнаказанности (однобоко понятая анархистская идея) и воинствующего утилитарно-телесного гедонизма – удовольствие должно быть испытано (получено) любой ценой. Разумеется, в логике социального паразитизма эту «любую цену» всегда должен оплачивать кто-то другой. Депривация привычного потока удовольствий переживается как непереносимая, поэтому причастное к этому прерыванию лицо заслуживает порицания и наказания, что и является одним из мощных мотивов, в частности, гетероагрессивного деструктивного поведения. Дети, рано начавшие усваивать указанную поведенческую, а затем и мировоззренческую позицию, стремятся завести множество удобных и полезных друзей, у которых можно в любое время что-то списать, одолжить (часто без последующего возврата). На них можно возложить исполнение своих обязанностей, пусть самых незначительных; при необходимости этих же «друзей» нетрудно выставить ответственными за собственные хулиганские выходки. Со временем даже и поступающие от окружающих предложения либо обоснованные требования выполнить определенную социально значимую работу будут восприниматься агрессивно. Деструктивное содержание агрессии в этих случаях состоит в протесте против установленного порядка распределения обязанностей и сопряженного с ним порядка распределения отмечает М.И. Станкин социальных благ и преференций. Пример отдаленных последствий социально-дисциплинарного эскапизма учащегося [40].

Классический конфликт между учителем и учеником. «Надолго запомню тот случай, – рассказывала мне опытная учительница, победительница конкурса «Учитель года». – В десятый класс пришел новый ученик. Он быстро вошел в коллектив и почувствовал себя в школе уверенно. Этому помогли и общительный характер, дар рассказчика, любовь к анекдотам. Однако со мной,

«физкультурницей», отношения оказались натянутыми. Он систематически опаздывал на уроки, забывал дома форму для занятий, отказывался выполнять некоторые упражнения. Однажды, когда подошла его очередь, я предложила ему убрать в раздевалке. Он отказался и нагрубил: «Я не уборщица, убирайте сами!». А на мой возмущенный крик с усмешкой добавил: «Тихо, старушка, не фыркайте кипятком!». Кое-как с помощью девочек через несколько минут я успокоилась и настояла на своем. Но после, вспоминая случившееся, спрашивала: кто же больше пострадал? Парень, который вынужден был выполнить распоряжение, кое-как помахал тряпкой и ушел домой, или я: добилась своего, но вышла из зала совершенно разбитой, потрясенной наглой грубостью парня и собственной беспомощностью, неумением сдержать себя. Безусловно, происшествие в значительно большей степени отразилось на мне. Бурная реакция не способствовала разрешению конфликта, без поддержки девочек и явного, правда молчаливого, сочувствия юношей я бы так быстро не добилась повиновения. С виновника случившегося – как с гуся вода, а я пережила сильное эмоциональное возбуждение, острый стресс». М.И. Станкин, комментируя этот эпизод, ставит вопрос, можно ли было учительнице не выходить из себя, не кричать – и, давая положительный ответ, отмечает, что в подобном случае, когда школьник отказывается выполнять задание, можно передать поручение другим, тем, кто его поддерживал. При этом быстро теряется возможность опираться на товарищей, пропадает видимость неуязвимости, вседозволенности. На грубость школьника неспецифически реагируют разные учителя. По-разному в одинаковых условиях может вести себя и один преподаватель. Наибольшей степени выраженности деструктивные тенденции достигают к подростковому возрасту. Особенно это диагностически значимо в тех случаях, когда родители, педагоги, сверстники ранее игнорировали, оправдывали или оставляли без отчетливой социально-нравственной оценки эпизоды агрессивного, грубого, вызывающего, протестного или демонстративного поведения ребенка. В публикациях последних лет подобный сценарий развития событий все чаще описывается как

совершенно внезапное появление регулярных деструктивных реакций на фоне «полного благополучия». При ближайшем рассмотрении предшествующего периода развития и социального становления ребенка обнаруживаются элементы педагогической запущенности, ошибки и внутренняя несогласованность воспитательной позиции в семье, а временами – прямое поощрение открытой агрессии старшими как безусловного навыка социальной адаптации (!). Поощрение агрессии строится на «общевоспитательных» целях-ориентирах своеобразно понятой конкурентоспособности, целеустремленности, либо носит черты гендерно-ориентированного подхода: «Мужик растет, должен уметь стоять на своем!», «Нельзя расти такой скромницей, иначе более смелые подружки оставят позади»; в ходу также иные подобные «педагогические» максимы. Нетрудно заметить, что на фоне общей подростковой уязвимости к несправедливости, социальному неравенству, недоброжелательности окружающего мира описанные «педагогические» интервенции открывают прямой путь к «оправданной» и даже «необходимой» агрессии и там, где подросток ранее обходился иными средствами преодоления. М.Н. Кузнецова, Л.С. Рычкова [22] установили, что подростки, предрасположенные к деструктивному поведению, имеют следующие личностные характеристики: низкий волевой контроль эмоциональных реакций; склонность к агрессии (вербальной, физической, предметной) и насилию; возбудимость; циклотимность; неадекватно заниженную или завышенную самооценку; тревожность; склонность к преодолению норм и правил; экзальтированность; прагматический тип восприятия группы; склонность к самоповреждению, саморазрушающему, делинквентному и аддиктивному поведению. Обзор происшествий, отраженных в новостных изданиях [15], показывает, что подростки, как правило, нарушают правила поведения в школе, нападают на одноклассников. Нередко их деструктивная активность нацелена на педагогических работников, при этом она сопровождается применением холодного и огнестрельного оружия. Некоторые действия подростков направлены на срыв учебного процесса. Например,

значительную часть «телефонных террористов» в Москве составляют школьники. В общероссийском масштабе встречаются случаи задымления, распыления отравляющих, ядовитых веществ в школе. Имущество школы подвергается разрушительному воздействию, нередкими являются поджоги, погромы, закрашивание стен и нанесение надписей на стены и мебель. Анализ зарубежных исследований показывает, что термин «деструктивное поведение» является обширной по охвату конструкцией, которая используется для описания криминального, оппозиционного, агрессивного и правонарушающего поведения. К часто встречающимся видам разрушительного поведения относят антисоциальное – криминальное поведение, самоповреждение, расстройства питания и употребление психоактивных веществ. Анализируя групповые практики деструктивного поведения, важно отметить, что подростки выбирают друзей в соответствии со своими интересами, поддерживают отношения с теми, кто ведет себя подобно им, имеет схожие ценности и представления. Школьная среда и социальная идентичность. В контексте школьного взаимодействия социальная идентичность характеризует соответствие поведения учащегося требованиям социальной структуры. О социальной идентичности можно судить по представлениям, отношениям и поведению школьника. В аспекте самосознания социальная идентичность проявляется в применении категорий, релевантных школьной социальной среде (учащийся, школьник, ученик). Модели поведения, принятые в группах школьников, ложатся в основу межгруппового и межличностного общения. Проблемы, вызванные построением идентичности, не проходят бесследно. При оценке перспектив своего будущего подростки с деструктивным поведением более поглощены настоящим, преимущественно отношениями с друзьями, перспективами отдыха и развлечений. Социальная идентификация может иметь большее значение в детерминации деструктивного поведения подростков, нежели ценности, цели и установки. Следовательно, важно определить психологические процессы, сопровождающие социальную идентификацию ребенка со школьным социальным пространством. Под школьным социальным пространством

подразумеваются социальные роли и отношения, возникающие в связи с обучением в школе [15]. Обобщенно, социальной ролью обозначается формальная роль в системе образовательных отношений – роль ученика, педагогического работника, обслуживающего персонала, а также неформальная роль в системе отношений между учащимися, педагогическими работниками и иными людьми. Неспособность следовать требованиям социальной роли приводит к снижению самооценки, росту неуверенности и самокритике. Подросток, включенный в систему школьных отношений, соблюдает нормы поведения, стремится соответствовать присущей ему социальной роли. В наиболее общем виде идентичность представляется в совокупности трех процессов: а) принятия социальной роли подростком; б) трансформации его самооценки; г) определения им степени эффективности собственного воздействия на окружающих (самоэффективность). Самоэффективность рассматривается в качестве одного из важных следствий социальной интеграции подростков в школьные отношения. Самоэффективность наряду с самооценкой, самоотношением характеризует самосознание человека/

Школьники, не получающие оценки собственной эффективности в школьной среде, ищут возможность для этого во внешкольных отношениях. Их интересы, убеждения, ценности остаются незамеченными, неоцененными, а сами они оказываются на периферии отношений в классе и за его пределами. Конструктивный характер социальной идентификации раскрывается в трех следствиях: через принятие подростком роли в школьном социальном пространстве, самооценку поведения через мнение окружающих, убеждение в эффективности собственного влияния на окружающих. Неудачи социальной идентификации подростков приводят к деструктивным формам поведения.

Социальная идентичность может побуждать деструктивное поведение подростков в случае возникновения следующих обстоятельств: несоответствия социальной роли личностным притязаниям; невозможности социальной оценки поведения; неэффективного влияния на окружающих. Деструктивное поведение подростков может быть вызвано не только неудачами в социальной

идентификации, но и желанием подростка повлиять на уже сформированную идентичность. Трансформация социальной идентичности, как правило, преследует цель изменения социальной роли или отношений (например, повышения своего статуса среди сверстников, учителей).

При этом деструктивное вмешательство в социальную идентичность подростком, как правило: а) затрагивает не уровень притязаний или самооценку, а социальные отношения, такие как нормы поведения и общения в школе; социальные объекты (одноклассников, учителей, имущество, здание школы); б) нацелено на изменение отношений и объектов без учета их внутренней структуры или логики развития. У определенной части несовершеннолетних деструктивное поведение направлено на вполне определенные цели, является осознанным, последовательным и управляемым. Поэтому большое значение имеет изучение так называемой проактивной деструктивности [16]. В отличие от реактивной формы деструктивности, осознанные действия отличаются отсроченным исполнением, подготовкой и планированием. Так, имея возможность отомстить, субъект продумывает свои действия, стремясь нанести своей жертве максимальный ущерб. Либо, исходя из личных побуждений, субъект целенаправленно саботирует деятельность организации, предприятия: портит оборудование, деморализует коллектив. Во всех этих случаях деструктивное поведение имеет произвольный характер и нацелено на извлечение выгоды. К сожалению, успехи в предсказании поведения не распространяются на деструктивное поведение. Дело в существующих формальных отличиях модели деструктивного поведения от модели социального поведения. Как показали исследования аддиктивных лиц, мнение близких людей не учитывается субъектом при приеме наркотиков. Было также установлено, что при совершении криминальных действий субъект оценивает факторы, способствующие, например, хищению достаточно произвольно: он принимает во внимание те, что позволят совершить кражу, и игнорирует риски быть пойманным при этом. Таким образом, среди трех элементов модели деструктивного поведения, по-видимому, ключевое значение

имеет цель. Она осознается и побуждает субъекта к действию. Акцентируя внимание на цели, субъект не принимает в расчет отношение окружающих к подобному поведению, не учитывает социальные последствия своего поступка. В целом выделяется несколько представлений, свойственных преступникам и отсутствующих у законопослушных граждан. Они определяют цели поведения преступников и, как правило, объясняют, почему их действия носят криминальный либо пограничный характер.

Кратко рассмотрим характеристики криминальной установки:

1. «Ограниченное мышление» – качественная характеристика мышления, которая предполагает узость, конкретность и примитивность мыслительных операций по постановке цели. Как правило, цели поведения просты, нацелены на ближайшую перспективу. При этом слабо выражена критическая оценка цели, восприимчивость к мешающим ее достижению факторам, оценка последствий.

2. «Слабая саморегуляция поведения» – нежелание проявлять дополнительные усилия по достижению целей, слабость волевого усилия, стремление ограничиваться минимальными действиями.

3. «Отсутствие интереса к социально-ответственным действиям» – игнорирование затруднений других людей, невнимание к социальным проблемам, избегание альтруистических поступков.

4. «Отсутствие перспективы во времени» – фокусировка на настоящем времени, исключение прошлого опыта. Предпочтение немедленного удовлетворения потребностей, решения проблем в текущий момент времени, домысливание ситуации без ожидания ее разрешения.

5. «Предпочтение насилия» – представление о насилии как эффективном средстве решения проблем, осуществления взаимодействия, наказания за ошибки. Предпочтение насилия для контроля, манипулирования и обмана окружающих. Использование насилия для социальной оценки, предпочтения и отвержения других людей.

6. «Предпочтение собственнических отношений» – восприятие окружающих людей и предметов как объектов для присвоения. Стремление установить отношение подчинения над окружающими. Противодействие правам собственности других людей.

7. «Представление о себе как о жертве» – восприятие собственных действий вынужденными, выполненными под влиянием окружающих людей, условий ситуации. Цель поведения объясняется реакцией на обиду, обвинение окружающих людей либо крайней необходимостью.

8. «Нарциссизм» – восприятие себя отличающимся в лучшую сторону от окружающих людей, повышенный самооптимизм, приписывание достижений других людей себе, игнорирование причин своих деструктивных действий, неприятие собственных ошибок. Можно предполагать, что с содержательной стороны цель деструктивного действия будет отражать представленные характеристики криминальной установки. Например, стремление к силовому решению проблем, подчинение другого человека; руководство субъекта манипулятивными и собственническими интересами. Дополнительными признаками деструктивного поведения станут характеристики, раскрывающие представление субъекта о себе – например, нарциссизм в сочетании с мотивировкой действия крайней необходимостью.

Девиантно-криминальное поведение несовершеннолетних по мнению Москвина В.Г. представляет серьезную психолого-педагогическую проблему [27]. Основная сложность состоит не в том, чтобы зафиксировать, диагностировать определенные поведенческие девиации, а в том, чтобы понять психологические предпосылки таких проступков, совершаемых несовершеннолетними. Отклоняющееся поведение довольно неоднородно. Среди его вариантов исследователи называют следующие: нарушения общепринятых норм, не являющиеся нарушением этических норм; нарушения общепринятых норм, не являющиеся правонарушениями (жестокость, эгоизм, и др.); правонарушения; отклоняющееся поведение, обусловленное патологическими факторами, заболеваниями (психопатии, неврозы и др.).

Девиантно-криминальное поведение может иметь различную направленность: социально-пассивную (уклонение от учебы, бродяжничество, побеги из дома, алкоголизм, токсикомания, наркомания, суицид), корыстную (кражи, хищения, мошенничество и др.), агрессивную (оскорбления, хулиганство, побои и др.). Одна из педагогических ошибок состоит в приписывании детям девиантно-криминального поведения обобщенного образа «все они такие», без различения их индивидуальностей. Вместе с тем, как мы уже отметили, подростки, объединенные понятием «правонарушители», не являются однотипными. Если за основание классификации взять их отношение к своему проступку, правонарушению, то можно выделить следующие группы (Бочкарева Г.Г., 1972):

1. Подростки, раскаявшиеся в содеянном. Для них характеры утверждения о недопустимости совершенного ими проступка (например, «красть нельзя») и высказывания о том, что они постараются никогда больше этого не делать.

2. Правонарушители, которые сожалеют только о том, что попались и им грозит наказание. Они считают, например, что красть «надо с умом», т.е. сама кража допустима, но совершать ее надо так, чтобы не попадаться.

3. Подростки, которые не только не выражают раскаяния, но всячески подчеркивают, что совершенные ими проступки и правонарушения являются положительными фактами их биографий, предметом гордости. Они утверждают, что не делали ничего, в чем им надо раскаиваться. Такое разделение ни три группы довольно условно. Однако у педагогов нередко происходит гиперболизационный сдвиг: признаки худшей группы распространяются на всех детей с девиантным поведением. В то же время, по данным различных исследований, самая большая по количеству группа – вторая, которую условно можно назвать «бесконфликтной», т.к. внутренних конфликтов у членов этой группы в отношении своих действий не наблюдается. Для «раскаивающихся» характерен конфликт между примитивными потребностями, которые толкают их на преступление, и

нравственными побуждениями, которые противостоят этому. Можно удовлетворить потребность в удовольствии в ущерб нравственной тенденции, но результатом становятся угрызения совести, неприятные переживания. Можно удовлетворить нравственную потребность ценою отказа от удовольствия, т.е. воздержаться от аморального поступка, но часто это не под силу подростку, имеющему слабые нравственные побуждения и напряженное желание. Наблюдения за такими ребятами и беседы с ними наталкивают на мысль, что часть из них идет по третьему пути. Это путь вытеснения из сознания безнравственной сущности своих аморальных поступков (совершенных или предполагаемых). Другие правонарушители не испытывают угрызений совести. Совершив проступок, а то и преступление, они опасаются только наказания; если же преступление остается нераскрытым, они удовлетворены и даже рады. Такие подростки составляют вторую группу, условно обозначаемую «бесконфликтная». Подавляющее большинство «бесконфликтных» следует асоциальным или утилитарным нормам – они или склонны нарушить нормы морали, или следовать им, но именно по утилитарным мотивам, т.е. они не пойдут на кражу лишь потому, что грозит наказание или мала добыча. Некоторые правонарушители руководствуются определенными, выработанными для себя «принципами», своеобразными «моральными нормами». Для «бесконфликтных» правонарушителей, таким образом, характерно слабое развитие положительных моральных переживаний и убеждений, которые регулировали бы их поведение. Из примитивных потребностей отмечается главным образом влечение к спиртному. Этих несовершеннолетних легко склонить на преступление. Вместе с тем далеко не все «бесконфликтные» являются столь устойчивыми в своем антиобщественном поведении. Напротив, группа «бесконфликтных» является как бы промежуточной между «раскаивающимися» и «циниками», и здесь многое зависит от индивидуального подхода в их воспитании. Непонятый «бесконфликтный» правонарушитель легко может перейти в ряды «циников», и, наоборот, внимательный и чуткий подход к нему, а главное, работа над

расширением его духовных потребностей и углублением моральных требований к себе может дать хороший результат. Меньше всего, к счастью, представителей третьей группы – «циников», тех, чья моральная опустошенность заставляет усомниться в возможности их позитивного изменения. У них не только отсутствует конфликт между примитивными потребностями и моральными побуждениями, но их правонарушения находят поддержку в их аморальных убеждениях. Сильно развитые антиобщественные потребности они удовлетворяют, следуя циничной «морали», которая позволяет им с легкостью идти на преступление. В мотивационной сфере «циников» также нет конфликта между моральными и примитивными потребностями, поэтому в каком-то смысле «циники» – это разновидность «бесконфликтных».

Для многих подростков этого типа характерно бравирование своими аморальными взглядами, в качестве любимого занятия называется воровство, хулиганство, драки; «социальным» идеалом представляется дальнейшее продолжение преступной деятельности. В последнем случае появляются агрессивные намерения и высказывания в адрес представителей правоохранительных органов. Всячески оправдывается желание причинять людям неприятность, зло, а добропорядочное поведение окружающих если и не критикуется, и не высмеивается, то ставится под категорическое сомнение. Нередко абсолютный социальный паразитизм выставляется в качестве идеала счастливой жизни: не учиться, не работать, получать максимальное исполнение желаний, по преимуществу аморальных; иметь в своем распоряжении постоянный доступ к спиртному, сигаретам, наркотикам, дорогим и модным вещам. Но кроме типичных «циников» с глубоко усвоенной отрицательной моралью и гипертрофированными примитивными потребностями, сюда могли быть отнесены такие правонарушители, которые по всем показателям мало отличаются от основной категории «циников», но по существу являются иными. Это подростки, которые бравируют и перед другими, и перед самими собой циничной моралью, но эта бравада является результатом аффективных

переживаний, глубокого внутреннего конфликта, из которого они не в состоянии найти выхода. Примером может служить конфликт между уровнем притязаний и неуверенностью в себе. Такой конфликт, вовремя не снятый ни педагогами, ни родителями, углубляясь, может стать причиной антиобщественных поступков. Вызывающее поведение здесь является выражением протеста против не удовлетворяющей подростка оценки со стороны окружающих, недовольства своим положением среди сверстников, уродливой формой самоутверждения, поисками позиции (хотя бы и отрицательной), способной удовлетворить его притязания. Этот внутренний источник отрицательного поведения подростка часто не распознается педагогами, а потому и не всегда учитывается ими при организации воспитательного процесса. Подлинная причина антиобщественного поведения часто бывает не осознана и самим подростком. Вначале у него возникает недисциплинированное поведение, а затем, если вовремя не устранить вызывающую его причину, оно может стать и преступным. И то, и другое возникает в подобных случаях в результате сложного внутреннего конфликта, сущность которого заключается в столкновении двух противоположных тенденций: стремления утвердить себя в своем собственном мнении и мнении товарищей, с одной стороны, и (часто неосознанного) переживания своей несостоятельности – с другой. Обычно это переживание является результатом постоянного неуспеха (как правило, будущие правонарушители плохо учатся), который порождает неверие в себя, потерю перспективы, наруше- 27 ние нормальных взаимоотношений с окружающими. Не до конца осознанная неудовлетворенность своим положением в семье и в школе вызывает устойчивые отрицательные эмоциональные переживания, от которых подросток стремится избавиться, добиваясь хотя бы кратковременного признания со стороны коллектива сверстников. Желание «показать себя», пусть даже с отрицательной стороны, критически не пересматривается, а в дальнейшем перерастает в позицию противопоставления себя коллективу, всему обществу с его моралью.

БУЛИНГ КАК ФОРМА ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ ЛИЧНОСТИ

Следует подробно проанализировать такую составляющую агрессивного поведения, как насилие. Вокруг феномена насилия существует много противоречивых суждений, поэтому до сих пор нет общепризнанного определения так же, как и в случае с агрессией.

Ученые часто рассматривают насилие, как часть агрессии, а иногда эти понятия выступают как синонимы в работах научных деятелей. Л.С. Алексеева даёт такое определение насилию. Насилие – это целенаправленное применение силы или власти, направленное на себя или других, результатом в этом случае является физический или психологический ущерб [1]. Такое определение фактически приравнивает понятие агрессии и насилия.

Некоторые исследователи сравнивают понятия «агрессия» и «конфликт». Например, А. Гуггенбюль определяет насилие, как форму выяснения отношений двух сторон в агрессивном виде [13].

Ряд исследователей пишут о том, что насилие – это прямое физическое действие, результатом которого является причинение внешнего ущерба. Исходя из этого, Л. Берковиц определяет насилие, как «намеренное причинение вреда другому» [15], а J. Juvonen, как «физическое уничтожение другого человека».

Иногда насилие соотносят с жестокостью – чертой личности. М.Р. Арпентьева определяет насилие, как осмысленное и намеренное причинение страданий и насилия другим людям с целью самого действия или других действий, или с целью угрозы [2].

Некоторые ученые рассматривают насилие в совокупности с понятием «принуждение» в политическом контексте, через соотношение власти и ограничения свободы. В.И. Вишневская, к примеру, пишет о том, что насилие – это принуждение человека к принятию определенного поведения или условия.

При этом он говорит о том, что его определение условно [9].

Таким образом, существует множество определений понятия «насилия», где оно рассматривается в каком-либо одном контексте, но нет комплексного многоаспектного понятия, которое было бы общепризнанным и имело бы границы применения. Так, следует более подробно рассмотреть данное определение.

Многие исследователи рассматривают агрессию и насилие как синонимичные понятия. Р. Мэй отметила, что насилие и агрессия связаны между собой в общественном сознании [28]. Насильственный акт есть следствие агрессивных действий. Но существуют некоторые черты, характерные для понятия насилие и отличные от агрессии.

Агрессивные действия принимают форму насилия, когда становятся субъективно отрицательными, т.е. осуждаемыми в данном обществе, незаконными и аморальными. М.Р. Арпентьева пишет: «Главное – отмщение и жертва, а не справедливость и ответственность. Поэтому насилие всегда остается неузнанным» [2]

Другими словами, насилие всегда отрицательно оценивается субъектом. Субъективность в этом случае является важным критерием, так как насилие в агрессивных действиях относительно того, как оно оценивается объектом в той или иной социальной и нормативно-правовой системе. В одной социальной среде действия агрессивного характера могут являться нормой, в другой наоборот.

Таким образом, насилие всегда отрицательно оценивается в соответствии с нормами, принятыми в конкретном обществе, и носит субъективный характер. Агрессия отличается дуалистичностью и носит субъективно-объективный характер.

И.А. Ильин определяет насилие как произвольное, необоснованное, отрицательно агрессивное действие, которое не должно повторяться, так как негативно сказывается на объекте насилия [18].

Так, насилие имеет социальную природу, в силу своей оценочности. В

животном мире, где преобладают инстинкты, насилия не существует, но есть агрессия. В общественной среде люди регулируют своё поведение в соответствии с общепризнанными нормами, правилами, идеалами и способны корректировать поведение, опираясь на опыт.

C. Salmivalli отмечает, что другой отличительной чертой насилия является такой её критерий, как «принуждение», когда при социальном взаимодействии действия одного субъекта являются противоречащими устремлениям другого субъекта и возникает недобровольное взаимодействие [34].

Другими словами, когда субъект при взаимодействии различными путями осознанно принуждает объект делать что-либо против его воли, установок и устремлений, и такое действие оценивается как недобровольное, то возникает феномен насилия.

Так, одним из критериев насилия является принуждение, которое оценивается отрицательно, нарушает волю человека и ведет к физическому или психологическому дискомфорту.

Таким образом, насилие является социальной формой агрессивного поведения, присущей только человеку, отрицательно и субъективно оценивается объектом этих взаимоотношений и не соответствует нормативно-ценностным правилам в обществе, а также основывается на механизме принуждения, то есть попытке заставить объект действовать против своей воли или в соответствии с желаниями субъекта. При таком определении понятие «насилие» является более конкретным.

М.С. Прудникова пишет о том, что субъектами и объектами, как агрессии, так и насилия могут быть не только отдельные личности, но и группа людей [31]. Когда человек приобщается к той или иной группе, он соотносит свои притязания с притязаниями членов группы, таким образом, переводит свои интересы из области индивидуальных в коллективные.

Таким образом, насилие и агрессия – это две стороны одного явления, которые существуют неразрывно, как биологическая и социальная сторона.

Различие заключается в том, что агрессия имеет природное происхождение, в качестве инстинкта, но со временем приобретает осмысленный характер в соответствии с объективной и ценностной стороной такого поведения. Насилие же является социальным понятием и носит отрицательный характер по своей сути, так как ведет к страданию, разрушению и лишению.

Рассмотрев аспект агрессивного поведения – насилие, перейдем к более конкретному явлению, а именно школьная травля, которую по-другому называют термином буллинг.

Г.М. Андреева отмечает, что на развитие и становление личности влияет окружающая среда. Ребенок значительную часть времени проводит в школе, следовательно, на формирование свойств личности большое влияние оказывают взаимоотношения со сверстниками, а особенно школьная травля [18].

Проблема буллинга является актуальной в наше время, её следует изучать во взаимосвязи с проблемой психологического климата в образовательной среде. Несмотря на то, что факты насилия в школе отмечаются уже долгое время, на данном этапе в системе научного знания ещё нет конкретных, общепризнанных профилактических, регулирующих и корректирующих программ. Д.А. Лэйн пишет о том, что проблема разрешения школьной травли имеет сложность, так как это комплексное явление и затрагивает многие аспекты взаимодействия детей друг с другом [34].

Таким образом, при разрешении буллинга следует учитывать психологические особенности участников этого процесса, а также учитывать и внешние факторы такие как, понимание роли агрессии при взаимодействии с другими и социальные регуляторы агрессивного поведения.

Д.Н. Гриненко рассматривает факторы становления агрессивного поведения булли (агрессора) в зависимости от социальных условий, а именно наличия или отсутствия наказания в ответ на насилие, а также как этот фактор влияет на становление личности [12].

К. Бютнер условно разделяет проявление агрессивных действий на три

группы: запрещаемая, допустимая и условно допустимая агрессия [34].

В первую группу, запрещаемой агрессии, относятся не объективные действия и которые ведут к наказанию и осуждению со стороны общества. Результатом такой агрессии является нанесение физического или психологического вреда.

При допустимой агрессии существует объективная угроза личности, а также в эту группу можно отнести эмоциональную разрядку, проявляющуюся в агрессивной форме которой предшествовало накапливающееся раздражение или неудовлетворенность чем-то. Такой вид агрессии не ведёт к санкциям, хотя может вызвать порицание в обществе. Допустимая агрессия схожа с условно допустимой тем, что впоследствии на агрессивные действия не накладываются санкции. K. Rigby также отмечает, что главное отличие условно допустимой агрессии в том, что её целью является нанесение морального или физического вреда, тогда как при допустимой агрессии такой цели нет [34].

Условно допустимая агрессия вынесена в отдельную группу, так как не имеет объективных оснований, наносит физический или моральный вред и при этом не имеет санкционных последствий. Д.Н. Гриненко отмечает, что такой вид агрессии проявляется в явлении буллинга [12].

В процессе школьной травли выделяется несколько ролей участников этого процесса, основными являются «жертва», «булли» и «сторонние наблюдатели», которым зачастую отводится косвенная роль, так как они боятся стать жертвами насилия, поэтому стараются не участвовать в процессе. Д.Н. Гриненко также пишет о том, что наблюдатели имеют большое значение на становление агрессивного поведения булли, так как не осуждают такое поведение, что приводит к его закреплению и увеличивают уровень агрессивности [12]. Одноклассники в этом случае оказывают двойственное влияние, с одной стороны их молчание можно трактовать как молчаливую поддержку, а с другой булли будет стремиться оказывать всё большее впечатление, которое пугает окружающих, выбирая ещё более жестокие методы травли.

Д.А. Кутузова пишет, что немаловажную роль оказывают и взрослые, если они не дают негативную оценку действиям буллера и не предпринимают мер по устранению травли в классе, в таком случае агрессивное поведение ещё более закрепляется у ребенка [23].

Кроме того, Е.А. Пономарева отмечает, что отсутствие наказания и осуждения со стороны других усугубляет положение жертвы, которая нуждается в поддержке при школьной травле, а молчаливое согласие наблюдателей с действиями агрессора создают впечатление, что они на его стороне [30].

Одной из причин развития и закрепления буллинга в классе может быть страх. О.А. Гребенникова и М.И. Добролюбова говорят, что наблюдатели боятся занять положение жертвы в классе, поэтому не проявляют или не показывают своего сочувствия. Педагоги и родители чувствуют себя растерянно, так как не знают, как поступить в этом случае, чтобы ни навредить жертве [11].

Е.П. Ильин отмечает, что ещё одной причиной является представление о норме такого поведения [18]. Явление буллинга чаще всего возникает в подростковом возрасте, поэтому окружающие могут приписывать такое поведение к особенностям данного возраста.

H.M. Knoff отмечает другую причину, – сама жертва не против такого обращения к себе. Некоторые ученые отмечают ситуации, при которых положение жертвы выгодно для самой жертвы. Хотя такая ситуация встречается редко, она действительно существует [34].

Следующей причиной является ошибочное предположение о развивающей функции школьной травли. Д. Лэйн писал о том, что некоторые педагоги считают буллинг хорошим способом тренировки коммуникативных навыков жертвы. В этом случае жертва учится противостоять агрессивным действиям и приобретает новый навык, либо переходит в другую школу [34].

S. Lereya выделяет ещё одну причину: дискриминация к отдельным этническим социальным и другим группам. Тот факт, что некоторые группы

людей, в стереотипном мышлении общества, достойны подобного отношения ведёт к развитию ситуации буллинга в образовательной среде [34].

Условно допустимая агрессия негативно влияет на всех участников буллинга, особенно на «жертву». Постоянное эмоциональное напряжение и безрезультатные способы решения проблемы ведут к формированию низкой самооценки, высокому уровню тревожности, избеганию взаимодействия со сверстниками и несформированости конструктивных способов взаимодействия с окружающими. Так же есть вероятность того, что жертва выберет радикальные способы разрешения ситуации: суицид или девиантное поведение.

Ученые отмечают негативное влияние на наблюдателей процесса. Ситуация постоянного страха и невозможности разрешения ситуации ведет к неадекватному самовосприятию и препятствию в полноценном развитии личности. Так же данная ситуация влияет на формирование у наблюдателей агрессивной тактики достижения цели при взаимодействии, в противоположность сотрудничеству и взаимопомощи.

Помимо закрепления агрессивных действий у буллера, возникают и другие негативные последствия ситуации травли в школе, влияющие на его личностное развитие. Например, несформированность навыка построения конструктивных взаимоотношений, при взаимодействии приоритетом является достижение цели силой. В отношениях с другими агрессор будет занимать доминирующее положение, либо избегать контакта в другой позиции. Это приведет к невозможности конструктивного способа взаимодействия с людьми. Ограниченное количество способов достижения цели в будущем может способствовать личностной и профессиональной нереализованности [70, с. 24].

Таким образом, отсутствие наказания при условно допустимой агрессии оказывает значительное влияние на личностное развитие всех участников школьной травли и нарушает психологический климат в классе.

Насилие в школе – это такое насилие, когда применяется сила между детьми или принуждение к каким-либо действиям против воли человека. Е.Н. Волкова пишет, что проявление насилия может быть направлено не только

на отдельного человека, но и на группу людей, так или иначе выделяющихся в классе [15, с. 77].

Наиболее точно ситуацию насилия в школе отражает термин «буллинг». Буллинг может быть длительным насилием или единичным случаем и чаще всего носит физический или психологический характер травли. Следует подробнее рассмотреть данный феномен.

В конце 70-х годов Д. Олвеус [49] провел первые исследования по предотвращению буллинга в школе, в дальнейшем были проведены другие исследования, которые позволили глубже понять проблему буллинга, факторы и закономерности данного явления. Однако в нашей стране этой проблеме не уделяется должного внимания.

В отличие от ссоры или случайной драки буллинг это процесс намеренного длительного насилия человека или группы над другим человеком, который не может защититься, и участники которого взаимодействуют в одной социальной группе.

Исследователь заключил, что буллинг в школьной среде ведет к появлению стресса и чувства обиды, возникает во взаимодействии между одноклассниками и поддается наблюдению.

О.А. Гребенникова отмечает, что термином «школьная травля» обозначается совокупность психологических, педагогических и социальных проблем. Процесс физического или психологического насилия направленный на ребенка, который не может самостоятельно защититься, со стороны одно человека или группы людей [11].

Л.А. Регуш при определении буллинга опирается на понятие формальной или ситуативной власти обидчика и говорит о том, что это неоднократное проявление травли по отношению к более слабому лицу [32].

Таким образом, можно заключить, что буллинг это сложный феномен, который зарождается в относительно устойчивой группе и вовлекает других в этот процесс. Травля ведет к негативным последствиям и к тому, что жертва не может защититься из-за несоответствия силы и власти.

Р.Дж. Хазлер так же отмечает, что при взаимодействии буллера и жертвы возникают деструктивные взаимоотношения, которые приводят к неопределенности и стрессу, так как менее доминирующий субъект («жертва») не может защититься [34]. Л.М. Семенюк отмечает, что в процессе такого взаимодействия происходит обесценивание того, на кого направлено физическое или психологическое насилие, так как обидчик получает удовлетворение от своего преимущества и стремится чаще применять действия, приводящие к тому или иному ущербу [36].

Школьная травля может привести впоследствии к антисоциальному поведению. М.С. Прудникова пишет, что буллинг выражается не только в физической форме в виде побоев, ударов, толкания, избиения, вымогательства, но и в психологической, в виде распространения слухов, унижения, сплетен, оскорблений [31]. В этом случае психологический буллинг с применением вербальных средств может оказать даже более негативное влияние на жертву, чем физический, пишет А.Б. Кирюхина [20].

Исследователями было установлено, что буллингом не считается, когда два одноклассника одинаковой физической силы борются или спорят, или, когда подзадоривание происходит в шутливой форме. Буллингом является ситуация неоднократного проявления травли по отношению к более слабому против его воли.

Таким образом, выделим общие характеристики школьной травли в образовательной среде:

– буллинг проявляется в форме физического, психологического или эмоционального насилия;

– буллинг это действия одного человека или группы людей;

– буллинг направлен против слабого человека физически или психологически, или против того, кто ниже по статусу;

– буллинг является целенаправленным систематически повторяющимся действием и длительным во времени.

Все эти характеристики отражены в определении буллинга, которое дал

Д. Лэйн: «Буллинг представляет собой длительное физическое или психологическое насилие со стороны группы или отдельного индивида в отношении человека, который не способен защитить себя в данной ситуации» [49].

Следует рассмотреть структуру данного процесса и роли, которые исполняют участники школьной травли. Е. Роланд выделяет обидчиков (агрессоров, преследователей, хулиганов) их жертв и наблюдателей (свидетелей) [34]. Рассмотрим подробнее их характеристики.

Д. Олвеус пишет о том, что обидчики обладают высокой степенью агрессивности, поэтому он ищет способ её проявить на одноклассниках, педагогах или родителях. Обидчики нуждаются в доминировании и имеют низкий уровень эмпатии к жертве, имеют потребность управлять людьми и получают удовлетворения от того, что подчиняют кого-либо своей воле [49]. Преследователи имеют положительное самоотношение, ощущают себя успешными и самоуверенными.

У жертв насилия отмечается повышенный уровень тревожности и страха, так как буллинг длительный и систематический процесс, а также чувство одиночества, подавленности и изолированности от общества. Жертвы имеют низкую самооценку, характеризуются социальной отрешенностью, стараются не вступать в конфликты, они скромные, застенчивые, замкнутые и чувствительные, отличаются соматической ослабленностью и нередко имеют психосоматические заболевания. Е. Ушакова пишет, что жертвы также обладают повышенным чувством тревожности и депрессивности или другими отрицательными эмоциональными проявлениями [41]. В дальнейшем они могут иметь социальные проблемы, например, хвастливость или игнорирование других.

На основе вышеизложенных характеристик можно выделить два типа «жертв»: покорные и агрессивные. Рассмотрим их подробнее.

Покорные «жертвы», по мнению Д. Олвеуса, стараются избегать обидчиков, а не противостоять им. Они склонны к уходу в себя и отличаются

повышенным уровнем тревожности, стараются быть более осторожными. Они не проявляют агрессивных действий, склонны отдаляться от группы, часто находятся в одиночестве и имеют отрицательное отношение к себе [49]. Такой тип «жертв» страдают низким чувством собственного достоинства, склонны обвинять себя и имеют низкую самооценку.

Е.А. Смирнова и Г.Р. Хузеева отмечают, что агрессивные «жертвы» характеризуются сверхагрессивностью и эмоциональной нестабильностью. Они тревожны и легко поддаются на провокации, отвечая быстрой реакцией раздражения и гнева. В порыве негативных эмоций они неспособны правильно интерпретировать ситуацию, что приводит к агрессии. В этом случае они похожи на «обидчиков» и часто имеют свою более слабую «жертву», но не использую систематические насильственные действия, а проявляет агрессию в процессе потери самообладания. Воспринимают одноклассников, как угрозу и используют агрессию в качестве мести, которая является эмоциональной реакцией [38].

В. Бондарь пишет, что агрессивные «жертвы» имеют низкую самооценку и низкую степень социальной поддержки [6]. Позитивные отношения со сверстниками минимизируют эмоциональную напряженность. Однако чаще всего поддержку получают «обидчики», так как внимание к «жертве» может привлечь к тому, что ребенок тоже станет «жертвой». Агрессивные «жертвы» наиболее отвержены сверстниками и менее популярны среди детей.

Выделение характерных черт «свидетелей» осложнено их многообразием и разносторонностью, так как в ситуации буллинга «свидетелями» становится большинство сверстников в группе. Наблюдатели часто испытывают чувство вины и собственное бессилие, которое приводит к заметному снижению самооценки. А.Б. Кирюхина отмечает, что в ситуации школьной травли страдают не только «жертвы», но также «обидчики» и «наблюдатели» [20].

В.Р. Петросянц [29] в своем исследовании систематизировал характеристики участников буллинга и выделил следующие показатели:

– самоотношение;

– коммуникативные навыки;
– враждебность – агрессивность;
– социометрический статус;
– аффективные переживания;
– социальная поддержка;
– поведение в конфликтной ситуации.

Таким образом, агрессия имеет природное происхождение, в качестве инстинкта, но со временем приобретает осмысленный характер в соответствии с объективной и ценностной стороной такого поведения. Насилие является социальным понятием и носит отрицательный характер по своей сути, так как ведет к страданию, разрушению и лишению.

Буллинг, как феномен агрессивного (девиантного) поведения в подростковом возрасте имеет негативные последствия для всех участников процесса. В данном параграфе были рассмотрены психологические характеристики участников буллинга в образовательной среде. Систематическое насилие в образовательном учреждении является важной проблемой и влияет на становление личности подростка.

Буллинг – это не поведение как таковое, а форма взаимодействия, в которой проявляются различные типы поведения, и хотя он имеет структуру характерную для конфликта, но обладает специфическими чертами.

В подростковом возрасте любое нарушение процесса общения переживается очень тяжело и сказывается на развитии личности, так как в этом возрасте ведущей деятельностью является интимно-личностное общение со сверстниками в процессе выполнения коллективной деятельности. Д.Н. Соловьев отмечает, что при выполнении коллективной деятельности у подростков возникает желание стать общественно значимым и участвовать в общественно необходимой работе [39]. Ребенок учится выстраивать общение в разных коллективах с учетом принятых норм взаимоотношений этого коллектива, учится рефлексии собственного поведения и умению оценивать возможности своего «Я». Восприимчивость к усвоению норм, ценностей и

способов поведения является специфической особенностью социальной активности подростка. И.А. Ильин отмечает, что подросткам присущи стремление найти лучшего друга; потребность занять достойное положение в группе сверстников и семье; стремление избежать изолированности в группе [18]. Буллинг может быть способом, который используют подростки для того, чтобы занять желаемую социальную позицию. Период подросткового возраста характеризуется индивидуализацией подростка. Подросток ищет средства и способы для обозначения своей индивидуальности. Кроме того, Е.И.Файштейн отмечал, что для современных подростков характерно проявление агрессивности, грубости, жесткости и цинизма. Тогда как, за этим скрываются глубинные переживания ребенка – одиночество, страх, неуверенность, а также – эгоизм, инфантилизм и духовная опустошенность [48].

Таким образом, подростковый возраст является наиболее вероятным для возникновения буллинга, а также именно в этот период последствия буллинга являются наиболее негативными. Д.Н. Соловьев выделяет следующие основные факторы возникновения буллинга [39]:

1. Индивидуальные – агрессия (девиантное поведение), виктимность, конформность;

2. Групповые – несформированное ценностно-ориентационное единство группы, низкая сплоченность и отсутствие самоопределения личности в группе, неблагоприятный социально-психологический климат.

Виды девиантного поведения, проявляющиеся в буллинге (агрессивное, виктимное, конформное), создают предпосылки для возникновения его в группе. Подросток в ситуации буллинга может занять позицию жертвы, обидчика или наблюдателя в зависимости от вида девиантного поведения. Буллер (агрессор, обидчик) проявляет агрессивное поведение и имеет своей целью – достижение высокого статуса в группе, получение материальных ценностей и услуг от жертвы. Жертва проявляет виктимное поведение и является объектом насилия со стороны булли, имеет своей целью – сохранение социального статуса, который является удовлетворительным для жертвы и

избегание насилия. Свидетель проявляет конформное поведение, подкрепляет и стимулирует проявление насильственных действий. I. Zych пишет о том, что свидетели представлены в классе в большинстве, они наблюдают за инцидентами, знают о существовании буллинга в группе, но не осуществляют никаких действий, кроме наблюдения, несмотря на то, что они могут считать действия булли правильными или неправильными [34].

На индивидуальные факторы возникновения издевательств в школе влияют взаимоотношения ребенка в семье. Выделяются такие семейные факторы, как отсутствие доверительных отношений у ребенка с родителями, отсутствие взаимной поддержки, низкий уровень сплоченности, социально-психологическое неблагополучие, наблюдение ребенка за насильственными действиями внутри семьи, низкий уровень контроля над жизнью и здоровьем ребенка. Все эти факторы положительно влияют на становление агрессивных тенденций у ребенка и девиантного поведения. Семейные отношения сказываются на том, какую модель поведения и межличностных взаимоотношений принимает ребенок. Так, ребенок, который позволяет себе издеваться над детьми в школе, мог наблюдать насилие между родителями и насилие родителей по отношению к себе или братьям и сестрам. Т. В. Сенько отмечает, что нередко родители учат детей отстаивать свои права в агрессивной форме, подавляя и доминируя над другими любой ценой [19].

Также Т.В. Сенько пишет, что одним из факторов насилия в школе являются жесткие границы семьи, закрытость от внешнего мира. В ситуации насилия дети из семей, не имеющих широкой сети естественной социальной поддержки, часто не могут рассчитывать на помощь родственников [19].

Не менее важное влияние на формы и виды издевательств в школе оказывают социальные факторы. Т.С. Сулимова пишет, что насилие в школе часто отражает ситуацию, связанную с насилием в обществе, а насилие в социальной сфере связано с политическими и социально-экономическими условиями, культурными нормами, традициями и ценностями общества, законами и их соблюдением [23].

В.И. Слободчиков выделяет такие социальные факторы, влияющие на формирование буллинга в классе, как гендерные стереотипы, социально-экономическое неравенство и влияние средств массовой информации [19].

Гендерные стереотипы чаще влияют на сексуальный вид насильственных действий, который боле развит среди старшеклассников. Представление о превосходстве и доминировании мужчин над женщинами приводит к косвенным угрозам – психологическому давлению, а в некоторых случаях и принуждению к сексуальным действиям.

В основе большинства случаев буллинга в классе основанных на сексуальных издевательствах лежит действительная или предполагаемая сексуальная ориентация ученика и/или гендерная идентичность. Р. Хаарр отмечает, что часто мальчики и девочки, которые слабее своих сверстников, подвергаются издевательствам, если их поведение или внешний вид не соответствует «традиционному» представлению о мужественности по отношению к мальчикам или женственности по отношению к девочкам [34].

Т.В. Сенько пишет о другом виде издевательств детей из более обеспеченных семей или с более высоким социальным статусом над детьми из малоимущих семей и менее обеспеченных, в основе которого лежит социально-экономическое неравенство [19]. В этом случае может также возникнуть противоположное насилие, то есть маргинализированные дети используют физическую агрессию над другими детьми с целью самоутверждения и восстановления социальной справедливости.

Часто акты насилия совершаются в школах, расположенных в социально неблагоприятных районах или районах с более криминогенной обстановкой.

Учеными давно отмечено влияние средств массовой информации на развитие агрессивного поведения детей и подростков. Л.С. Славина пишет о том, что увеличение демонстраций насильственных действий в СМИ, кино и рекламе, а также использование сюжетов насильственных действий в компьютерных играх влияет не только на детей, но и на взрослых [36].

Т.Г. Румянцева считает предпосылкой к групповым факторам развития

буллинга являются средовые факторы, которые способствуют проявлению единичных случаев насилия в классе, а в дальнейшем к их систематическому характеру. Такими факторами являются: стресс, вызванный учебой и взаимоотношениями с одноклассниками и учителями; равнодушие и низкий уровень контроля со стороны учителей и родителей за ситуацией в классе; неблагоприятны социально-психологический климат [34].

Преподаватели школы могут провоцировать проявление агрессии в школе. И.А. Баева считает, что выделение учителем кого-то из учеников и формирование конкурентной среды, а также применение насилия или психологического давления по отношению к ученикам способствует развитию агрессивного поведения среди детей [31].

Сложная и тяжелая ситуация возникает тогда, когда руководство и педагогический состав стараются не замечать и не решают проблему насилия в школе, возлагая вину на жертву. И.А. Баева пишет, что в этом случае обидчик, чувствуя свою безнаказанность, продолжает совершать агрессивные действия, а пострадавший чувствует себя в ещё большем отчаянии и ощущает беспомощность и безнадежность, что часто приводит к трагическому исходу.

Буллинг оказывает влияние на особенности взаимодействия людей в группе и на её структуру. К. Лоренц отмечал связь между структурой группы и насилием. К. Лоренц говорил о том, что каждый индивид знает кто сильнее, а кто слабее него самого, поэтому он склонен отступать перед сильным, и ожидает, что слабый отступит перед ним [34].

И.Г. Малкина-Пых отмечает что, если в группе нет здорового ядра, которым не занимаются в воспитательном отношении и ученики представлены сами себе, то в группе царит антипатия, травля слабого и жестокость, так как каждый хочет добиться своей цели за счет других членов группы.

Т.Ю. Райфшнайдер отметил, что основой неформальной структуры в классе может стать буллинг-структура, а также и основой всех взаимоотношений в группе, если отсутствует формальная структура или она минимально влияет на взаимоотношения учащихся [48].

Возле агрессора который пытается самоутвердиться с помощью физической силы, собираются сторонники, таким образом, формируется группа, состоящая из обидчика и его последователей. Ж. Семлен писал, что если не пресекать первичные проявления насилия строго и решительно, то инициатор убеждается в своей безнаказанности, что сказывается на его авторитете среди сторонников, группа обидчиков укрепляется [37].

Невмешательство и равнодушие наблюдателей и учителей в процесс издевательств над ребенком способствует частому повторению агрессивного поведения обидчика, и пострадавший теряет способность сопротивляться. Издевательства и притеснения становятся нормой в данной группе.

Пострадавший приобретает закрепленный статус жертвы. Наблюдатели привыкают к издевательствам над учеником и начинают обвинять его в сложившейся ситуации. М. Решетников отмечает, что жертва начинает верить и винить себя в издевательствах над собой, он уже не может справиться с ситуацией самостоятельно и чувствует себя напуганным и подавленным [33].

Пострадавший ученик начинает пропускать уроки, чтобы избежать встречи с обидчиками и травматизации, он доведен до крайней степени отчаяния и чувствует себя одиноким.

Таким образом, причинами возникновения буллинга могут быть как индивидуальные, так и групповые факторы, а их совокупность приводит к образованию буллинг-структуры, которая может стать основой взаимоотношений в классе. Ни один из факторов в отдельности не способен объяснить, почему один ученик проявляет жестокость, а другой не проявляет или почему в одной школе больше случаев буллинга, а в другой меньше. Буллинг – это результат сложного взаимодействия всех факторов, влияющих на его становление в образовательном учреждении. Важный шаг на пути к предотвращению буллинга – это осмысление того, как все факторы в совокупности проявляются в конкретной школе.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Профилактическая функция школы зафиксирована в статьях 41 и 42 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», а востребованность превентивной работы с детьми и подростками возрастает соразмерно трудностям с прогнозированием социальной динамики, многочисленным рискам взросления несовершеннолетних. Направления профилактической деятельности образовательных организаций имеют тенденцию к расширению, включая в себя новые сферы и терминологические определения. Так, к уже устоявшимся понятиям подростковой девиантности и делинквентности, добавилось понятие деструктивное поведение, стала складываться нормативная база и практики работы с несовершеннолетними по профилактике деструктивного поведения.

Профилактика деструктивного поведения традиционно подразделяется на три уровня:

- первичная (или «превенция»; подразумевает работу с условно здоровой массовой аудиторией, нацелена на недопущение формирования деструктивных убеждений, мировоззрения и опыта деструктивного поведения);
- вторичная (или «интервенция»; предполагает вмешательство специалистов при начальных стадиях формирования деструктивного поведения, нацелена на недопущение усугубления личностных, социальных деформаций);
- третичная (или «поственция»; подразумевает работу узкопрофильных специалистов с лицами, группами, проявившими стойкие деструктивные убеждения, получившими опасный опыт деструктивного поведения; нацелена на недопущение рецидива и максимально возможный возврат деформированной личности, деструктивной группы к социальной норме, на их ресоциализацию).

В научной и методической литературе иногда встречается разделение на такие уровни, как предупреждение, коррекция и пресечение деструктивного поведения, что вполне соотносится с вышеописанными уровнями.

К субъектам профилактики деструктивного поведения детей и молодежи относят: самих детей и молодежь; семью; образовательные организации; органы управления образованием; учреждения из сферы культуры; учреждения из сферы физической культуры и спорта; комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав; аппараты уполномоченных по правам ребенка (федеральный и региональные, представители уполномоченных в муниципалитетах); органы здравоохранения (в рамках первичной профилактики – информационно-просветительская работа; в рамках вторичной и третичной профилактики – работа профильных специалистов: наркологов, суицидологов и т. д.); органы социальной защиты; органы опеки и попечительства; правоохранительные органы; социально ориентированные объединения граждан и волонтеров, заинтересованных в профилактике деструктивного поведения детей и молодежи; средства массовой информации и коммуникации; учреждения пенитенциарной системы (в рамках третичной профилактики).

В большинстве научных девиантологических трудов ученые особо подчеркивают необходимость стимулирования субъектности (осознанной активности) самих детей, подростков, молодежи при проведении профилактики.

Рекомендуемые направления профилактической работы в образовательнойорганизации

Профилактика деструктивного поведения детей и молодежи в образовательной организации должна реализовываться по трем основным направлениям.

Первое направление – создание в образовательной организации поддерживающе- компенсаторной среды. В рамках этого направления реализуются: формирование нравственно-правового пространства в учебном

заведении; создание психологически комфортной среды, основанной на доброжелательных взаимоотношениях, доверии, сотрудничестве и положительном эмоциональном фоне; организация пространства, поддерживающего психофизиологическое здоровье; создание «полей выброса энергии» и содействие самореализации учащихся, воспитанников с учетом их индивидуальных особенностей и т. д.

Второе направление – минимизация негативного влияния факторов социальной среды. Представляет собой сочетание социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности, направленных на выявление семейного неблагополучия; консультирование родителей в случае затрудненных воспитательных усилий или конфликтных родительско- детских взаимоотношений; психолого-педагогическое сопровождение внутрисемейной профилактики деструктивного поведения детей и молодежи; налаживание комплексного и регулярного взаимодействия с различными субъектами профилактики деструктивного поведения детей и молодежи (из сферы дополнительного образования, культуры и искусства, правоохранительных органов, физической культуры и спорта, социальной защиты и защиты детства, СМИ и т. д.); поддержку конструктивной социально-культурной и волонтерской активности детей и молодежи; использование методик конструирования социальной успешности детей и молодежи; выявление и поддержку детей и молодежи, находящихся в трудных жизненных ситуациях; подготовку детей и молодежи к безопасному использованию медийно-информационного пространства.

Третье направление – формирование, развитие личностных характеристик, предупреждающих деструктивное поведение; коррекция личностных особенностей, выступающих персональными факторами деструктивного поведения. Представляет собой совокупность воспитательной и психолого-педагогической работы (с группой учащихся/воспитанников и индивидуально) в образовательной организации.

Данное направление нацелено на воспитание, формирование качеств личности, повышающих устойчивость к влиянию неблагоприятных факторов социализации (нравственное воспитание, правовое воспитание, эстетическое воспитание; гражданское воспитание; развитие ассертивности, критического мышления, социальной компетентности, жизнестойкости и т. д.), а также на коррекцию дезадаптивных личностных характеристик, провоцирующих деструктивное поведение (нарушения нормативно-правового сознания; оппозиционная направленность; девиантные ценности и установки; эгоцентрическая фиксация; неблагополучие коммуникативной сферы; эмоциональные нарушения; неэффективная саморегуляция; нарушения идентичности и поляризация самооценки; когнитивные искажения и др.).

В целом методики можно разделить на две большие группы: методики диагностики личностных особенностей, влияющих на формирование деструктивного поведения, и методики диагностики признаков деструктивного поведения. Методики диагностики личностных особенностей, влияющих на формирование деструктивного поведения, должны быть направлены на исследование следующих особенностей: социальное развитие и морально-ценностная сфера, саморегуляция, психоэмоциональная сфера, межличностные отношения и коммуникативная компетентность, самооценка, самосознание, мотивационно-потребностная сфера, индивидуально-типологические особенности, акцентуации характера и др.

Методики диагностики признаков деструктивного поведения подразделяются на комплексные методики и методики диагностики отдельных видов деструктивного поведения (суицидального, зависимого, делинквентного, рискованного и т. д.).

При выборе диагностических методик важно учитывать их параметры стандартизации, доказательность в соответствии с современными научно обоснованными требованиями к стандартизованным (валидизированным) методикам. Открытый реестр психодиагностических методик, вызывающих доверие профессионального сообщества, с описанием минимально

необходимых условий и требований их использования и реализации в школе, представлен в Методических рекомендация по системе функционирования психологических служб вобщеобразовательных организациях.

Рекомендации по индивидуальной и групповой психологической профилактике деструктивного поведения детей и молодежи в условиях образовательных организаций

Психологическая работа по профилактике деструктивного поведения должна реализовываться в условиях образовательных организаций на трех уровнях:

первичная, общая профилактика – развитие качеств личности, повышающих ее устойчивость к влиянию неблагоприятных факторов;

вторичная профилактика – психокоррекционная работа с группой риска формирования деструктивного поведения;

третичная профилактика – психокоррекционная работа с обучающимися/воспитанниками, имеющими признаки деструктивного поведения и состоящими на профилактическом учете.

Психологическая коррекция личности обучающегося/ воспитанника (в аспекте профилактики деструктивного

поведения) направлена на снижение влияния «факторов риска» и усиление «факторов защиты».

Выделяются две формы проведения профилактической работы – индивидуальная и групповая. Выбор формы и методов работы зависит от возраста, особенностей психофизиологического развития обучающихся/воспитанников, уровня сформированности деструктивного поведения.

Коррекция отклоняющегося поведения должна реализовывается *в рамках психопрофилактических программ (мероприятий)* и включать различные формы и методы работы: социально-психологические тренинги (коммуникативные, реориентационные, развития жизненных навыков, личностного роста, формирования ассертивного поведения, устойчивости к

негативному социальному влиянию), дискуссии, круглые столы, мозговые штурмы, кейс- технологии, консультирование, методы когнитивно-поведенческой терапии, игротерапии, сказкотерапии, арт-терапии, телесно-ориентированной терапии, психодрамы и т. д.

Рекомендации по повышению психологической компетентности родителей (законных представителей) и педагогов в вопросах профилактики деструктивногоповедения детей и молодежи

Неотъемлемой частью психологической работы по профилактике деструктивного поведения детей и молодежи является психологическое просвещение родителей (законных представителей) и педагогического коллектива.

Можно выделить следующие *основные темы повышения психологической компетентности родителей (законных представителей) и педагогов* с целью профилактики деструктивного поведения детей и молодежи:

- возрастные и индивидуальные особенности развития детей и молодежи;
- основные закономерности и условия благоприятного психического развития ребенка;
- современные риски взросления и угрозы детству;
- причины формирования деструктивного поведения;
- результаты новейших психологических исследований в области профилактики деструктивного поведения детей и молодежи;
- маркеры деструктивного поведения различных видов;
- способы позитивной коммуникации, профилактики и урегулирования межличностных конфликтов, в том числе на основе восстановительных технологий и медиации;
- методы поддержки детей и молодежи в трудных жизненных ситуациях;
- службы и специалисты по оказанию помощи детям, молодежи с признаками деструктивного поведения в кризисных ситуациях.

Индивидуальная психологическая работа с педагогами и родителями (законными представителями) представлена по большей части беседами, психологическим консультированием, диагностикой (экспертизой) особенностей педагогического воздействия (воспитания и обучения в семье и в образовательной организации).

Групповая работа с педагогами и родителями (законными представителями) включает: интерактивные лекции, групповые консультации, диспуты, дискуссии, форсайт-сессии, коуч- сессии, выступления на совещаниях (собраниях), тренинги, конференции, круглые столы, семинары-практикумы, кейс-технологии, конкурсы, информирование (стенды, буклеты, рубрики на сайте образовательной организации) и т. д.

Рекомендуемые блоки и модули системы профилактики деструктивного поведениядетей и молодежи в условиях образовательной организации

Анализ девиантологических исследований и практических разработок (в сфере предупреждения деструктивного поведения детей и молодежи) показал, что система профилактической работы в образовательной организации требует в своем составе некоторых обязательных блоков и модулей.

Основные блоки работы по профилактике деструктивного поведения обычно реализуются поэтапно, часто отражены в программных документах, характеризующих профилактическую работу в образовательной организации:

целевой блок (определение основных целей, ориентиров, показателей эффективности, критериев оценки профилактической работы);

организационный блок (согласование стратегий с научными данными о деструктивном поведении, действующими нормативно-правовыми актами, определение функционала субъектов профилактики в образовательной организации, налаживание взаимодействия с заинтересованными ведомствами и специалистами; проектирование психолого-педагогической деятельности, подготовка программных документов, подготовка педагогов и т. д.);

«технологический» блок (индивидуальная и средовая диагностика риска и распространенности деструктивного поведения, реализация педагогических действий имероприятий согласно вышеназванным направлениям);

оценочно-рефлексивный блок (повторная диагностика или регулярный мониторинг, выявление затруднений; коррекция программы профилактических действий).

Кроме функциональных блоков в систему профилактики включают «содержательные модули», представляющие собой информационное наполнение остальных структурных элементов и предполагающие ознакомление субъектов профилактики с какой-то конкретной информацией: модуль медицинской информации (например, для детей – информация о влиянии деструктивного поведения на организм, для родителей и педагогов – информация о влиянии деструктивного поведения на организм, о соматической симптоматике деструктивного поведения, о методике разъяснения детям медицинской информации и т. п.); модуль социологической информации; модуль правовой информации; модуль социокультурной информации; модуль психологической информации; модуль педагогическойинформации.

Эффективные технологии профилактики деструктивного поведения детей и молодежи

Многочисленные девиантологические исследования и передовой опыт профилактики деструктивного поведения детей и молодежи определили наиболее эффективные и широко известные превентивные технологии:

- технологии организации социальной среды (формирование негативного общественного мнения по отношению к деструктивным поведенческим проявлениям; социальная реклама здорового образа жизни и сознательного отказа от деструктивного поведения; работа с молодежными субкультурами);
- информационная технология (*корректное, безопасно*е и доступное информирование о деструктивном поведении *с жизнеутверждающих позиций, без «запугивания» и разжигания интереса*);

- технология активного обучения социально важным навыкам и формирования социально важных характеристик (формирование резистентности к негативному влиянию, ассертивности, жизненных навыков и т. п.);
- технология организации деятельности, альтернативной деструктивному поведению (раннее воспитание позитивных интересов, вовлечение ребенка в различные социально одобряемые формы активности: физическую культуру и спорт, искусство, науку);
- технология воспитания здорового образа жизни;
- технологии активации личностных ресурсов (формирование жизнестойкости, стрессоустойчивости, тренинги конструктивного разрешения конфликтов и др.).

Каждая технология «наполняется» формами на усмотрение разработчика программы профилактики, их выбор индивидуален или зависит от специфики модели профилактики. Формы воспитательной работы традиционно делятся на мероприятия, дела и игры, которые имеют различные вариации (собрания, лекции, устные газеты, встречи, линейки, конференции, видеожурналы; походы, олимпиады, субботники, экскурсии, конкурсы, концерты, спартакиады, соревнования, вечера, волонтерские отряды, консультации, дискуссии, диспуты, беседы и др.).

ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Программа профилактики девиантного поведения детей и подростков «Путь к себе» (Шагивалиева Г. К.) https://rospsy.ru/node/124

Программа предназначена для профилактической работы педагога-психолога с девиантными подростками, имеющими деструктивные формы поведения, а также для психологического просвещения педагогов школы, обучающих этих детей.

В этой программе дано подробное описание её структурных компонентов, содержащих комплекс двухчасовых занятий по освоению копинг-стратегий путём обучения подростков социальным навыкам и способам преодоления стресса, по формированию социальноподдерживающих групп, обучающих здоровому жизненному стилю, а также занятий с элементами сказко- и музыкотерапии для снижения агрессивности и эмоционального напряжения.

В содержание программы входит перечень широко известных игротерапевтических, психогимнастических этюдов, психологических игр на развитие коммуникативных навыков и командообразования, проводимых во время выездного летнего интенсива. Целью программы является профилактика и коррекция девиантного поведения школьников, а именно помощь в осознании форм собственного поведения; развитие личностных ресурсов и стратегий с целью адаптации к требованиям среды и изменения дезадаптивных форм поведения на адаптивные. Также реализация данной программы позволит достигнуть цель обучения подростков здоровому жизненному стилю и формированию стрессоустойчивой и социально адаптированной личности. Эта профилактическая программа позволит решить следующие задачи:

1. Формирование мотивации на эффективное социальнопсихологическое и физическое развитие. Формирование у человека позитивного отношения к окружающему миру, желания вести здоровый образ жизни более эффективно,

чем запугивание последствиями злоупотребления психоактивными веществами.

2.Формирование мотивации на социально-поддерживающее поведение. У каждого человека должна быть возможность поделиться своими бедами, печалями, радостями, ощутить поддержку «значимого другого». Поэтому важно научить школьников социально-поддерживающему поведению, мотивировать их на оказание помощи родным и близким, активизировать их ресурсы для поиска поддержки в случае необходимости.

3.Развитие протективных факторов здорового и социальноэффективного поведения, личностно-средовых ресурсов и поведенческих стратегий у школьников. Подросток, эффективно использующий поведенческие стратегии, имеющий социально-поддерживающее окружение, успешно использующий копинг-ресурсы, оказывается более защищенным перед лицом стрессовых факторов. В этом случае уменьшается вероятность употребления ими наркотиков.

4.Формирование знаний и навыков в области противодействия употреблению наркотиков и других психоактивных веществ у детей, родителей и учителей. Информирование подростка о действии и последствиях злоупотребления психоактивными веществами в сочетании с развитием стратегий и навыков адаптивных форм поведения помогают сформировать у него образ жизни, способствующий здоровью.

5.Формирование мотивации на изменение дезадаптивных форм поведения. Эта работа проводится с подростками «группы риска» и членами их семей. Для того, чтобы подросток с аддиктивным поведением захотел изменить свое поведение, необходимо сформировать у него желание, мотивацию на изменение.

6.Изменение дезадаптивных форм поведения на адаптивные. Подросток должен понять, что деструктивность его поведения мешает ему нормально жить, разрушает и уничтожает его. Для этого необходимо осознать свои реальные чувства, преодолеть те психологические защиты, которые личность

выстраивает для ухода от решения проблем, осознать свои поведенческие проявления и захотеть изменить их на более адекватные формы поведения.

7.Формирование и развитие социально-поддерживающих сетей сверстников и взрослых. Подросток, как и любой человек, должен иметь возможность получить помощь социально-поддерживающего окружения. Поэтому, если у него нет естественных социально-поддерживающих сетей, необходимо искусственно создать структуры, которые могут оказывать поддержку.

8.Поощрение стремления подростков к прекращению употребления психоактивных веществ и минимизация вреда от такого употребления. Эта работа проводится в случае употребления и единичных проб наркотиков. Усилия направляются на формирование у подростка желания уменьшить и прекратить их употребление.

«Психолого-педагогическая программа для несовершеннолетних, прошедших судебно-психологическую экспертизу в рамках гражданского судопроизводства по определению места жительства и порядка общения с отдельно проживающим родителем «Давай поговорим» (Захаров А. С., Сюрин С. Н., Макарова Н. И.). https://www.rospsy.ru/node/309

Программа рассчитана на применение в условиях специализированного центра, занимающегося вопросами проведения судебно-психологических экспертиз несовершеннолетних в гражданском процессе и постэкспертного сопровождения несовершеннолетних, с целью осуществления эффективной профилактики десоциализирующих влияний, как после самой процедуры экспертизы, так и в результате изменения иерархии семейных взаимоотношений, в семьях, где родители несовершеннолетнего проживают раздельно при наличии помещения и оборудования, необходимых для проведения индивидуальной и групповой работы с несовершеннолетними. Количество участников группы: от 3 до 12 человек.

Цель и задачи программы: Цель программы: Организация

профилактической работы по преодолению десоциализирующих влияний у несовершеннолетних после процедуры судебно-психологической экспертизы и в результате изменения иерархии семейных взаимоотношений, в семьях, где родители несовершеннолетнего проживают раздельно. Развитие стрессоустойчивости, формирования навыков жизнестойкости и конструктивного самоутверждения у детей в семьях с измененной стилистикой внутрисемейных взаимоотношений.

Задачи: формирование у несовершеннолетних, прошедших судебно-психологическую экспертизу позитивного образа «Я», обучение навыкам эффективного общения, критического мышления, принятия ответственных решений, выработка адекватной самооценки; развитие и обучение у несовершеннолетних навыков саморегуляции и самоконтроля своего эмоционального состояния, формирование адекватного восприятия себя и других в конфликтных ситуациях; создание устойчивой оптимистической установки на преодоление стресса, позитивного психологического настроя на дальнейшую деятельность и развитие способности к позитивному целеполаганию; обеспечение несовершеннолетних необходимой информацией для формирования стратегий поведения, позволяющих конструктивно самоутверждаться, обучение навыкам совладающих стратегий. Ожидаемые результаты реализации программы ϖ формирование адекватной самооценки; развитие способности к самоанализу и контролю поведения; формирование позитивных жизненных целей и повышение мотивации и способности к их достижению; формирование умения конструктивно разрешать конфликтные ситуации; раскрытие творческого потенциала несовершеннолетних; получение опыта осознанного переживания, самопознания и самовыражения; осознание своих ресурсов возможностей; овладение конструктивными способами разрешения конфликтов, проблем; повышение уровня психологической компетенции; развитие смелости к изменениям; гибкости в поведении; рост аутентичности (умения быть собой).

Комплексная программа профилактики девиантного поведения в студенческой среде «Ладонь в ладони» (С.А. Игумнова, Е.А. Боршова)

https://rospsy.ru/node/292

Цель программы: Создание условий для эффективной профилактики девиантного поведения обучающихся через реализацию комплексно-профилактических мероприятий.

Задачи программы:

- Формирование культуры здоровья студентов на основе осознания здоровья как ценности, формирование мотивации на здоровый образ жизни. • Создание ситуации нетерпимого отношения ко всем видам психоактивных веществ (ПАВ).
- Создание воспитательной среды, направленной на творческое саморазвитие и самореализацию личности.
- Формирование умения сопереживать окружающим и понимать их, понимать мотивы и перспективы их поведения (формирование навыков эмпатии, аффилиации, слушания, диалога, разрешения конфликтных ситуаций, выражения чувств, принятия решений).
- Помощь в осознании своих этнических, политических, религиозных стереотипов и их влияние на поведение.
- Формирование самопринятия, позитивного отношения к себе, критической самооценки и позитивного отношения к возможностям своего развития, возможностям совершать ошибки, но и исправлять их.

Основными направлениями профилактической работы являются:

- Профилактика наркомании и употребления психоактивными веществами.
- Профилактика национального и религиозного экстремизма, формирование навыков толерантного поведения.
- Профилактика насилия и жестокости в СМИ и Интернет.

• Профилактика правонарушений и пропаганда правовых знаний в студенческой среде.

• Профилактика агрессивного и суицидального поведения молодежи.

• Профилактика семейного неблагополучия и сексуальных злоупотреблений в отношении детей.

Основные направления профилактической программы реализуются через следующие направления воспитательной деятельности в группе:

• Формирование правовых знаний, профилактика асоциальных явлений. • Формирование ценностного отношения к собственному здоровью, окружающему миру.

• Формирование способности предупреждения возможности неблагополучий в развитии личности студента, профилактика случаев суицида. • Формирование толерантного сознания, противодействия проявлениям политического, национального и религиозного экстремизма.

• Приобщение к системе культурных ценностей, умение видеть и понимать прекрасное.

• Формирование культурно-нравственных ценностей семейной жизни.

• Взаимодействие с родителями (или лицами их заменяющих).

Программа по профилактике буллинга среди детей подросткового возраста "Дорога добра" (Гимаджиева О. С.) https://rospsy.ru/node/97

Цель: профилактика буллинга среди учащихся подросткового возраста в условиях общеобразовательной школы.

Задачи:

1. Расширять способы конструктивного взаимодействия в конфликтных ситуациях;

2. Оптимизировать межличностные и межгрупповые отношения в классном коллективе;

3. Обучать навыкам самоконтроля;

4. Развивать способность понимать и принимать особенности другого человека;

5. Способствовать развитию позитивного восприятие себя и другого человека.

Программа рассчитана на 14 занятий, продолжительность одного занятия - 2 часа. Интенсивность занятий - 1 раз в неделю. В программе используется групповая форма работы.

Ожидаемые результаты реализации программы:

1. Расширение конструктивных способов взаимодействия с окружающими.

2. Развитие навыков самоконтроля.

3. Развитие эмпатии.

4. Повышение ответственности за принятие решений и свои действия.

5. Оптимизация межличностных и межгрупповых отношений в классном коллективе.

Профилактика девиантных форм поведения несовершеннолетних (Шауберт С.Е.) https://rospsy.ru/n ode/360

Цель: Создание условий для развития и гармонизации личности несовершеннолетнего с дезадаптивными формами поведения. Проведение работы по развитию личности ребенка предполагает достижение изменений в четырех основных сферах: когнитивной, эмоционально-личностной, коммуникативной и поведенческой. Учитывая специфику индивидуальной психологической коррекции, можно сформулировать ее конкретные задачи в каждой из четырех сфер:

1. Когнитивная сфера (сфера интеллектуального осознания): - коррекция высших психических функций; - развитие навыков саморефлексии.

2. Эмоционально-личностная сфера:

- стабилизация психоэмоционального состояния (обучение навыкам вербализации своих чувств, преодоления негативных эмоциональных

состояний), обучение навыкам саморегуляции, изменение стереотипов эмоционального реагирования; - развитие внутренних критериев самооценки;

- формирование позитивного самовосприятия и самоотношения (обретение уверенности в своей жизненной позиции и поступках);

- формирование идентичности, расширение сферы самосознания; - актуализация личностных ресурсов, развитие творческого самовыражения.

3. Поведенческая сфера: - формирование навыков совладающего и ассертивного поведения; - формирование эффективных стратегий преодоления трудностей.

4. Коммуникативная сфера: - освоение методов решения конфликтов; - развитие коммуникативных навыков.

Программа профилактики дезадаптивных форм поведения предназначена для детей и подростков в возрасте от 12 до 18 лет склонных к дезадаптивным формам поведения (низкий уровень самооценки, низкий уровень развития коммуникативных навыков, волевой саморегуляции и др.).

Работа по программе начинается с индивидуальной психодиагностики ребенка на предмет рисков дезадаптивного поведения, имеющейся проблематики в воспитании и развитии ребенка. Исходя из данных первичной психодиагностики, специалист составляет индивидуальный план работы, в котором определяет количество занятий, их продолжительность и тематическую направленность, а также период активного сопровождения. Помимо индивидуальной работы с ребенком необходимо проведение мероприятий по коррекции детско-родительских отношений. Данное направление предполагает включение в коррекционно-развивающую деятельность родителей ребенка с целью гармонизации внутрисемейной ситуации, укрепления родственных связей. В ходе консультирования педагогами-психологами оказывается психологическая помощь родителям ребенка по вопросам воспитания и обучения; совместные занятия детей и родителей способствуют формированию между ними положительного эмоционального контакта.

Программа профилактики и коррекции деструктивного поведения обучающихся (Аттаева Н.)

https://nalsosh19.edu07.ru/files/files/ilovepdf_merged%20%2811%29.pdf

Цель программы – снижение враждебности во взаимоотношениях со сверстниками. Развитие навыков общения. Переориентация взаимодействия взрослого и ребенка. Данная программа содержит систему психологических приемов и техник, направленных на коррекцию агрессивного поведения детей в групповой работе, индивидуальном сопровождении; на улучшение психологической ситуации в семье и образовательном учреждении.

Возраст обучающихся 12-14 лет. Количество детей в группе – 4-6 человек. Количество индивидуальных занятий по необходимости. Количество групповых занятий – 14 занятий 1-2 раза в неделю по 40 минут. Количество тренингов и семинаров с родителями и педагогами – 12.

Предварительная диагностика:

- Наблюдение
- Опросники для педагогов и родителей
- Тест Филлипса
- Методика Рене Жиля
- Hand – тест
- Рисуночные методики
- Тест Розенцвейга
- САТ
- Карта Стотта

Содержание индивидуальных занятий с подростками:

1. Предоставлять детям практически приемлемые методы для выражения гнева безопасным способом во внешнем плане.

2. Помочь детям подойти к реальному восприятию чувства гнева, побудить их к тому, чтобы эмоционально отреагировать этот - гнев и ситуацию в целом «здесь и теперь». В этих случаях хорошо прорисовать гнев красками

или вылепить из пластилина – зрительно обозначить свой гнев. Часто у детей образ их гнева отождествляется с обидчиком, с тем объектом, которому непосредственно адресован их гнев.

3. Дать возможность прямого вербального контакта с чувством гнева: пусть скажут все, что нужно сказать, тому, кому следует сказать. Обычно после того, как дети полностью выскажутся (иногда они кричат и плачут при этом), происходит трансформация зрительного образа гнева в позитивную сторону; дети становятся более спокойными и открытыми к дальнейшей работе.

4. Обсуждать с детьми, что заставляет их гневаться, в каких ситуациях это чаще всего происходит, как они это обнаруживают и как ведут себя в это время. Важно, чтобы ребенок научился осознавать и понимать свой гнев, и далее научился оценивать ситуацию, чтобы сделать выбор между открытым (асоциальным) проявлением гнева или проявлением его в приемлемой в социальном отношении форме. На стадии отреагирования гнева необходимо помочь подростку в плане высвобождения его истинных переживаний (боли, обиды), которые часто прячутся за внешним проявлением гнева. Также необходимо помочь ребенку изменить восприятие ситуации в целом с травмирующего и негативного на более позитивное. В работе с агрессивными детьми необходимо учитывать степень выраженности их агрессивности, возраст ребенка, его социальный статус в классе и его эмоциональное состояние в семье.

Профилактическая психолого-педагогическая программа «Я выбираю жизнь в гармонии с собой» (Байдакова Е.Г.) ***https://rospsy.ru/node/92***

Рабочая программа «Я выбираю жизнь в гармонии с собой» составлена для учащихся 6-8 классов. Программа составлена из расчета 1 час в неделю в каждом классе с 6 по 8. Всего 30 часов. Ее целевой аудиторией являются подростки 12-14 лет. Ее реализация осуществлялась в форме факультатива и в рамках внеурочной деятельности. В самом названии программы заложена главная идея и цель: дать ребёнку понять, что здоровье – главная ценность жизни человека.

В данной программе ведется комплексное психолого-педагогическое сопровождение учащихся по профилактике вредных привычек и сохранения здоровья подростков на основе использования в практической деятельности психолога профилактических занятий. С помощью наглядного материала и практических заданий происходит формирование осознанного отношения подростков к своему здоровью. Программа включает тематику в составе занятий, призванных поэтапно формировать у подростков установку на здоровье как главную ценность.

Программа представляет собой синтез пяти современных подходов в профилактике:

1. Подход, основанный на эмоциональном обучении. Повышение самооценки, развитие навыков принятия решений, формирование способностей справляться со стрессом.

2. Подход, основанный на формирование навыков личностного поведения и межличностного общения.

3. Подход, основанный на роли социальных факторов.

4. Формирование навыков устойчивости к социальному давлению, негативному воздействию средств массовой информации.

5.Подход, основанный на распространении информации о факторах влияния ПАВ на организм, поведение молодого человека.

Содержание программы имеет форму поэтапного погружения в информационное поле, которые можно использовать для учащихся. Отвечая современным требованиям, данная программа является профилактической, проблема решается через систему просветительских и профилактических мероприятий.

Основные цели данной программы: – формирование здоровых установок и навыков ответственного поведения, снижающих вероятность приобщения детей и подростков к употреблению психоактивных веществ; - формирование гармонично развитой, здоровой личности, стойкой к жизненным трудностям и проблемам; -создание благоприятных условий, обеспечивающих формирование

основ сохранения здоровья, формирования мотивации к активному и здоровому образу жизни (ЗОЖ).

Задачи программы:

• предоставление объективной, соответствующей возрасту информации о психоактивных веществах.

• повышение качества психолого-педагогического сопровождения по проблеме сохранения здоровья;

• пробуждение в детях желания заботиться о своем здоровье (формирование заинтересованного отношения к собственному здоровью) путем соблюдения правил здорового образа жизни и организации здоровьесберегающего характера учебной деятельности и общения;

• пропагандировать здоровый образ жизни, формировать ответственное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих как к важнейшей ценности через план реализации программы;

• научить обучающихся осознанно выбирать поступки, поведение, позволяющие сохранять и укреплять здоровье;

• формирование адекватной самооценки, формирование навыков принятия решения, умения сказать «нет», умения определять и нести ответственность за себя, свои действия и свой выбор, умения обратиться при необходимости за помощью.

• Формирование социальных навыков, необходимых для здорового образа жизни; А также всемерно использовать возможности для привлечения школьников к активной жизни, укреплению здоровья и ведению ЗОЖ.

Программа по профилактике насилия в отношении детей и подростков "Песчинка. А если мы поговорим об этом?" (Козель Е.В., Потоцкий Д.О.)

https://rospsy.ru/node/104

Цель: профилактика насилия в отношении подростков, средством проведения занятий программы «Песчинка», а также формирование у психологов или социальных педагогов образовательных учреждений навыков

«референтного взрослого», но при этом каждый взрослый может стать для детей и подростков таким взрослым.

Задачи программы:

1) Формирование у подростков адекватной оценочной деятельности, направленной на анализ собственного поведения и поступков окружающих людей.

2) Информирование подростков о существующих службах оказания помощи и правилах обращения.

3) Привлечение внимание к данной проблеме сотрудников образовательных учреждений, обучение их распознавать опасность, которая может грозить ребенку, чтобы прийти ему на помощь и, в случае необходимости, направить в соответствующую службу и оказывать непосредственную поддержку пострадавшим детям.

4) Снятие психоэмоционального напряжение в подростковой группе.

5) Формирование у подростков положительных социальноличностных качеств, способствующих лучшему взаимопониманию при общении.

Целевая группа: занятия проводятся 1 раз в неделю, предполагает работу с группой из15 человек. Возраст участников: от 12 до 17 лет. Длительность одного занятия: 1,5 – 2 часа.

Обучение специалистов: «Референтные» взрослые. Занятия проводится во второй половине дня. «Песчинка» задумана как программа, то есть имеет долгосрочный характер и подразумевает постоянное развитие. При разработке и подготовке программы учитывалось мнение молодых людей. Они, так же, как и взрослые, были вовлечены в этот процесс. Показ фильма и обсуждение тем, затронутых в фильме, составляют важную часть программы, но, в отличие от разовых мероприятий, не являются ее конечной целью. Сила и оригинальность программы «Песчинка» в ее длительном воздействии, что достигается благодаря: - «референтным» взрослым, которые внимательно наблюдают за молодыми людьми и проявляют постоянную готовность их выслушать; - самим молодым людям, которые смогут использовать ответы на вопросы,

обсуждавшийся на занятии по «Песчинке», спустя длительное время после участия в программе. «Песчинка» вписывается в системный поход, который рассматривает насилие как симптом недуга в более широком смысле. Не отрицая и не умаляя последствия насилия, «Песчинка» позволяет жертве и в определенном смысле насильнику изменить свое мнение с помощью других людей.

Программа рассчитана на 6 недель обучения, общая продолжительность обучения составляет 12 часов. Занятия проводятся один раз в неделю, по 2 академических часа с десятиминутным перерывом.

Программа основана на использовании фильма, состоящего из шести небольших сценок, представляющих подростков в рискованных ситуациях, таких как давление со стороны более сильного, моббинг, неблагополучие в семье, сексуальное насилие и т.д., когда их неприкосновенность и их способность дать отпор подвергаются опасности. занятия проводятся в группе 15 человек и два ведущих. Групповая форма работы представляется наиболее эффективной в связи с тем, что для подросткового возраста референтной является именно группа сверстников. Сценки этого игрового фильма «происходят» в школе и в семье. Метод заключается в показе видео в местах, посещаемых подростками 12 лет и более (школы, клубы и т.д.). Встречу проводит взрослый (психолог или учитель), прошедший специальное обучение. Первый раз фильм показывается целиком, а затем сценка за сценкой. После просмотра фильма ребята высказываются по поводу увиденного, и им предлагается всем вместе изменить ситуацию, разыгранную в фильме, с тем, чтобы найти положительный выход из нее. Программа «Песчинка» может также реализовываться с помощью театральных постановок: в четырех сценках, сыгранных молодыми людьми, один или несколько персонажей «переживают» тяжелую ситуацию и им не с кем поделиться своими проблемами. Зрителям предлагается «выйти на сцену», чтобы изменить изначальную ситуацию, предлагая свои собственные решения. Методика также направлена на привлечение внимания к проблеме «референтных» взрослых, которые

находятся в постоянном контакте с подростками (педагоги, воспитатели, сотрудники клубов и т.д.). Они проходят так же тренинг вместе с ребятами, в котором принимают участие по проблеме насилия в отношении детей. По окончании обучения они получают специальный значок-эмблему «песчинка», которую прикрепляют к двери своего кабинета или к своей сумке. Эта эмблема служит опознавательным знаком того, что молодые люди могут к ним обратиться, чтобы рассказать о пережитой ими ситуации насилия. В случае необходимости молодые люди могут быть направлены к специалистам или в соответствующую организацию.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основой регулирования человеческого поведения являются социальные нормы, закрепляющие систему ценностей, правила жизнедеятельности, традиции и обычаи. Возникновение (функционирование) социальных норм обусловлено потребностью охраны и защиты общественных отношений. Их соблюдение является важным условием стабильного развития общества и государства. Формы поведения, которые противоречат сложившимся нормам, приводят к социальным отклонениям (девиациям). Таким образом, социальная норма представляет собой объективно сложившуюся, распространенную, общественно одобряемую меру оценки взглядов, суждений, действий.

Деструктивное поведение направлено на разрушение чего-либо. Деструктивное поведение формируется под влиянием внешних и внутренних факторов, проявляется в разрушении объектов материального мира, агрессивном поведении, враждебности, причинении вреда чужой или собственной жизни.

К деструктивным формам поведения чаще склонны подростки, которые в силу различных причин отличаются повышенной тревожностью, агрессивностью, ригидностью, негативным эмоциональным фоном, депрессивными состояниями, страдающие затяжными соматическими (психическими) заболеваниями, испытывающие трудности в коммуникативной сфере и межличностных взаимоотношениях.

Лица, склонные к деструктивным формам поведения, нередко нарушают нормы морали и права, им свойственны лживость, грубость, несдержанность, мстительность, импульсивность, бесцеремонность, чрезмерная самоуверенность, неконтролируемые вспышки ярости и агрессии.

К методам воздействия на лиц с деструктивным поведением относятся: педагогический аутотренинг, психоанализ, гештальттерапия, ролевые и деловые игры, проработка эмоционально-волевой сферы, активизация защитных механизмов и адаптация к социальной среде, терапия творческой деятельностью, программы конфронтации, модификации поведения,

организация социально полезной и волонтерской деятельности, воспитательное воздействие, поддержание здорового образа жизни, отказ от вредных привычек и т.п.

Список используемой литературы

1. Алексеева, Л.С. Насилие и психическое здоровье детей [Текст] / Л.С. Алексеева // Семья в России. – 2006. - № 2. – С. 73-80.
2. Арпентьева, М.Р. Проблема социального порядка и насилие в школах [Текст] / М.Р. Арпентьева // Проблемы современного образования. – 2016. - № 5. – С. 39-49.
3. Аудмайер, К. Все на одного: Как защитить ребенка от травли в школе [Текст] / К. Аудмайер. – Издание на русском языке, перевод, оформление ООО «Альпина Паблишер», 2016. – 28 с.
4. Бандура, А. Подростковая агрессия [Текст]: монография / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М.: Столица, 1999. – 226 с.
5. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль [Текст]: монография / Л. Берковиц. – М.: Наука, 2014. – 243 с.
6. Бондарь, В. Насилие над ребенком ведет к деформации личности [Текст] / В. Бондарь // Социальная педагогика в России. – 2008. - №о 4. – С.42- 44.
7. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. СПб., 2007.
8. Бэрон, Р. Агрессия [Текст]: монография / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 2014. – 112 с.
9. Вишневская, В.И. Феномен школьной травли: агрессоры и жертвы в российской школе [Текст] / В.И. Вишневская, М.Л. Бутовская // Этнографической обозрение. – 2010. - № 2. – 55-68 с.
10. Волкова, Е.Н. Система защиты детей и подростков от насилия и жестокого обращения [Текст] / Е.Н. Волкова // Социальная педагогика. – 2007. - № 4. – 77-79 с.
11. Гребенникова, О.А. Буллинг в образовательной среде как угроза здоровью школьников [Текст] / О.А. Гребенникова, М.И. Добролюбова //

Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. - № 59. – С.1-6.

12. Гриненко, Д.Н. Взаимосвязь условно допустимой агрессии и развитие личности участников буллинга [Текст] / Д.Н. Гриненко // Психология и педагогика: Методика и проблемы практического применения. – 2014. - № 41. – С.70-88.

13. Гуггенбюль, А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними [Текст] / А. Гуггенбюль. – СПб.: Академический проспект, 2000. – 220 с.

14. Зайцев Г., Зайцев А., Дмитриев М., Апалькова И. Социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних правонарушителей // Социальная педагогика. 2007. № 3. С. 60–64.

15. Злоказов К.В. Социально-психологические предпосылки деструктивного поведения подростков в школе: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskiepredposylki-destruktivnogo-povedeniya-podrostkov-v-shkole

16. Злоказов К.В., Каппушев С.С. Представление о цели деструктивного поведения // Прикладная юридическая психология. 2018. № 1 (42). С. 93–100.

17. Змановская Е.В. Основы прикладного психоанализа. СПб., 2005.

18. Ильин, Е.П. Психология агрессивного поведения [Текст]: монография / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2014. – 368 с.

19. Киреев, Г.Н. Сущность насилия [Текст]: монография / Г.Н. Киреев. – М.: Прометей, 1990. – 110 с.

20. Кирюхина, А.Б. Психологическая сущность насилия [Текст] /А.Б. Кирюхина // Закон и право. – 2009. - №2. – 50-52 с.

21. Клейберг Ю.А. Типология деструктивного поведения: https://cyberleninka.ru/article/ n/tipologiya-destruktivnogo-povedeniya

22. Кузнецова М.Н., Рычкова Л.С. Взаимосвязь личностных характеристик и предрасположенности к деструктивному поведению у

подростков: https://cyberleninka.ru/article/ n/vzaimosvyaz-lichnostnyh-harakteristik-i-predraspolozhennosti-k-destruktivnomu-povedeniyu u-podrostkov

23. Кутузова, Д.А. Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать [Текст] / Д.А. Кутузова // Журнал практического психолога. – Вып. 1. – 2007. – 72-90 с.

24. Методические рекомендации по внедрению в практику образовательных организаций современных методик в сфере профилактики деструктивного поведения подростков и молодежи (на основе разработок российских ученых). https://fioco.ru/methodic

25. Методические рекомендации по профилактике деструктивного поведения несовершеннолетних с учетом этнопсихологических особенностей – Кызыл: ГБУ РЦПМСС «Сайзырал». – 2019. – 59 с.

26. Михайлова, О.Ю. Жестокость как предиктор молодежного экстремизма [Текст] / О.Ю. Михайлова, О.А. Романко // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Т. 4. - № 5. – С.1-10.

27. Москвин В.Г. Как помочь жизненному самоопределению несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: от педагогики перевоспитания к педагогике поддержки // Реабилитация детей с девиантным поведением: педагогика любви, заботы и риска. Москва: Эврика, 2004. 304 с. 14

28. Мэй, Р. Сила и ненависть: в поисках истоков насилия [Текст] / Р. Мэй. – М.: Смысл. – 2001. – 319 с.

29. Петросянц, В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде [Текст] / В.Р. Петросянц // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. - № 6. – С.151-154.

30. Пономарева, Е.А. Буллинг как социально-педагогическая проблема взаимоотношений в подростковой среде: профилактика, преодоление и предотвращение [Текст] / Е.А. Пономарева // Социальная безопасность семьи и детства. – 2014. – 254 с.

31. Прудникова, М.С. Психолого-педагогические детерминанты безопасного поведения детей в образовательной среде [Текст]

/ М.С. Прудникова // Актуальные проблемы психологического знания. – 2010. – № 1. – С. 87-92.

32. Реан, А.А. Агрессия и агрессивность личности [Текст] / А.А. Реан // Психологический журнал. – 1996. - № 5. – С. 3-18.

33. Решетников, М. Психическая травма [Текст] / М. Решетников. – СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа. – 2006. – 322 с.

34. Румянцева, Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии [Текст] / Т.Г. Румянцева // Вопросы психологии. – 1991. - № 1. – С.81-87.

35. Селиванова, О.А. Профилактика агрессивности и жестокости в образовательном учреждении: монография [Текст] / О.А.Селиванова, Т.С. Шевцова. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета. – 2011. – 232 с.

36. Семенюк, Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции [Текст]: монография / Л.М. Семенюк. – М.: Прометей, 1996. – 117 с.

37. Семлен, Ж. Выход из насилия [Текст] / Ж. Семлен // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс. – 1990. – С.76-85.

38. Смирнова, Е.А. Психологические особенности и варианты детской агрессивности [Текст] / Е.А. Смирнова, Г.Р. Хузеева // Вопросы психологии. – 2002. - №1. – С.1-7 .

39. Соловьев, Д.Н. Способы командообразования в предупреждении буллинга в подростковом возрасте [Текст] / Д.Н. Соловьев // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2014. - № 1(2). – С. 94-97.

40. Станкин М.И. О стрессе надо знать // Физическая культура в школе. 2000. № 4. С. 72–73. 19

41. Ушакова, Е. Буллинг новый термин для старого явления [Текст] / Е. Ушакова // Директор школы. – 2009. - №6. – С. 84-87.

42. Федяй, Д.С. Профилактика деструктивного поведения у детей и

подростков как направление социально-психологического сопровождения участников образовательных отношений : учебно-методическое пособие / Д.С. Федяй, Е.П. Федотова, Я.К. Нелюбова. Саратов : ГАУ ДПО «СОИРО», 2020. – 80 с.

43. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Пер. с англ. М., 1994.

44. Фромм Э. Бегство от свободы / Пер. с англ. М., 2007.

45. Фурманов И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. СПб., 2007.

46. Чарушникова В. Педагогическая запущенность // Социальная педагогика. 2007. № 3. С. 60–63.

47. Чижова, С.Ю. Детская агрессивность [Текст]: монография / С.Ю. Чижова, О.В. Калинина. – Ярославль: Академия развития, 2003. – 160 с.

48. Школа без насилия. Методическое пособие [Текст] / Под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. – М.: АНО «ЦНПРО», 2015. – 150 с.

49. Olweus D. Bullying at school: What We Know and what we can do. Oxford: Blackwell Publishing, 1993. 152 p.