СОДЕРЖАНИЕ

Введение

. Теоретические аспекты изучения особенностей девиантного поведения в подростковом возрасте

.1 Сущность понятия «девиантное поведение» в психологической науке

.2 Социально-психологические причины девиантного поведения в подростковом возрасте

.3. Основные направления и формы предупреждения девиантного поведения подростков

.4 Методы диагностики и коррекции девиантного поведения в подростковом возрасте

. Экспериментально-практические исследования девиантного поведения в подростковом возрасте

.1 Особенности исследования подростков с девиантным поведением

.2 Программа по коррекции девиантного поведения у подростков

.3 Сравнение результатов исследования девиантного поведения у подростков

Заключение

Список использованных источников

ВЕДЕНИЕ

Девиантное поведение, понимаемое как нарушение социальных норм, приобрело в последние годы массовый характер и поставило эту проблему в центр внимания социологов, социальных психологов, медиков, работников правоохранительных органов. 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.

Многообразие подходов проявляется и при решении таких практических задач, как диагностика отклоняющегося поведения личности, его профилактика и преодоление в ходе оказания социально-психологической помощи.

Ученые, психологи педагоги и родители прилагают максимум усилий к тому, чтобы сделать школьное обучение не только эффективным, но и полезным, приятным, желанным как для подростков, так и для заботящихся о них взрослых. Особое внимание при этом уделяется психическому здоровью учащихся и гармоничному их развитию.

Неудовлетворительно решаются вопросы социальной защищенности детей, заботы об их физическом и психическом здоровье. Сохраняется и увеличивается отставание от развитых стран по размерам и структуре вложений в образование.

Республика Казахстан, как и другие страны, претерпевает все сложности принятия новой парадигмы образования, что усугубляется процессом изменения форм собственности, объективно обусловленными социально-экономическими трудностями, рассеиванием нравственных ценностей.

Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев в своем послании к народу Казахстана отмечает, как необходимость опираться на молодежь, которая должна работать с опережением времени. Пройдя подготовительный этап, Казахстан максимально готов к тому, чтобы быстро войти в процесс политического, экономического и образовательного мирового сообщества .

В области образования и воспитания молодежи определены цели, продиктованные особенностями исторического момента, задачами гуманизации современного общества. Тенденции развития каждого человека выдвигают необходимость нового подхода к воспитательному процессу. Эти требования нашли свое отражение в «Концепции воспитания детей дошкольного и школьного возраста», «Концепции государственной политики в системе образования», «Концепции этнокультурного образования в Республике Казахстан», Законе «Об образовании», «Комплексной программе воспитания в организациях образования Республики Казахстан», «Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2005-2010 гг.», «Концепции государственной политики в области образования», в документах Министерства образования и науки Республики Казахстан по организации внеклассной и внешкольной воспитательной работы .

В настоящее время в Казахстане и за рубежом проявляется интерес к проблеме девиантного поведения подростков. В любом социальном обществе всегда существуют социальные нормы, принятые в данном обществе, то есть правила, по которым это общество живет. Отклонение или несоблюдение этих норм является социальным отклонением или девиацией. Эта проблема актуальна и сегодня. Девиантное поведение является одной из наиболее важных проблем любого социального общества.

В научной литературе существуют различные определения понятия девиантного поведения. Девиантное поведение, обусловленное «внутренним или внешним конфликтом подростка в его микросреде и компенсаторными установками личности» рассматривалось Б.Н. Алмазовым (1986), Н.В. Вострокрутовым (1993); как отклонение от нормы (Л. Ауэвяэрт, В. Вахинг, 1986, Н. Дж. Смелзер, 1994 и др.); как не совпадающее с поведением большинства (М. Лайне, 1994); как несоответствие нормам и ожиданиям, имеющим место в данной социальной группе (Г.А. Аванесов, 1980, В.Т. Кондратенко, 1988, Л.А. Запорожец, 1990 и др.).

К проблеме изучения девиантных форм поведения уделяется самое пристальное внимание. Кроме того, отмечено, что девиантные формы поведения «молодеют», проявляясь не только в среде подростков, но и среди школьников младших классов (Л.М. Шипицына, 2000; А.С. Шустовский, 2000; В главе 16 «Психология отклоняющегося поведения» учебника «Клиническая психология» под ред. Б.Д. Карвасарского /С. 535-564/ «отклоняющееся поведение» рассматривается как система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам, к которым автор, в основном, относит преступность и уголовно не наказуемое /непротивоправное/ аморальное поведение /систематическое пьянство, стяжательство, распущенность в сфере сексуальных отношений и т.п./. Подчёркивается, что девиантное поведение может быть как проявлением социально-психологического реагирования «нормального» человека на ненормальные обстоятельства, (т.е. реакцией на неблагоприятные внешние факторы), так и признаком психической патологии. Поэтому девиантное поведение рассматривается как внешний феномен, который сам по себе не отражает сущности и внутреннего механизма его происхождения, развития и социального прогноза. В подтверждении этого взгляда автор приводит различные виды поведенческих расстройств, встречающиеся у детей, и критерии отграничения патологических форм девиантного поведения от непатологических, предложенные отечественными детскими психиатрами /Г.Е. Сухарева, В.В. Ковалёв, А.Е. Личко и др./. К основным формам социально-психологического отклоняющегося поведения автором данной главы учебника отнесены пьянство и алкоголизм, наркомании и токсикомании, агрессивное и суицидальное поведение, сексуальные девиации, садизм и мазохизм, другие виды саморазрушающегося поведения.

Анализ психолого-педагогической и научной литературы показал, что изучению особенностей подростков с девиантным поведением посвящены работы следующих авторов: И.А. Рудаковой, О.С. Ситниковой, Н.Ю.Фальчевской, Ю.В. Васильковой, Г.С. Семенова, А.В. Микляевой, П.В.Румянцевой, Р.В. Овчаровой, Асмолов А.Г., Гарбузов В.И., Дубровина И.В., Захаров А.И., Кон И.С., Невский И.А., Личко А.Е., Мудрик А. В., Мухина В.С., Бернс Р., Бэрон Р.и Ричардсон Д., Франкл В. и другие.

За последние годы было выполнено психологами, педагогами и социологами ряд исследований в области коррекции отклоняющегося поведения подростков. Этому посвящены работы А.Н.Леонтьева, К.К .Платонова, АД.Глоточкина, В.В.Новикова, В.С.Филатова, И.А.Невского, И.С .Кона, П.П.Блонского, А.В.Петровского, С.А.Беличевой, А.Г.Ковалева, Г Л .Потанина, И.В.Дубровиной, Г.С.Абрамовой, В.Т.Кондратенко, ГЛ•Андреевой, Е.А.Савченко, Б.Д.Парыгина, Р.Б.Гительмахера, Н.Н.Обозова, Ж.Годфруа І.Кле и других.

В современной психологической литературе (труды, учебники, словари) нет однозначного толкования и четного разграничения понятия отклоняющегося и девиантного поведения. В Психологическом словаре понятия девиантного и отклоняющегося поведения рассматриваются как синонимы.

В работе И.СКона девиантное поведение включает и отклонение психического здоровья, права и морали» а В.Т.Кондратенко указывает на нарушение поведения и при нервно-психических заболеваниях - моресопатия. И.О.Кон и СА.Бе-личева вводят новое понятие подросткового агрессивного поведения»

С .М.Шабанов и Ш .А .Алемаскин рассматривают категорию подростков как "трудновоспитуемые дети", под которыми понимаются подростки систематически нарушающие дисциплину и правила поведения. П.П.Блонский и С Л «Шабанов вводят по-натие "трудный подросток" - это подросток, который не успевает по какому-либо предмету, а А.Е.Личко и Г.Е.Сухарев разделяют девиантное поведение на патологическое и непатоло-гическое.

Исходя из актуальности данной проблемы, мы и выбрали тему нашего исследования «Диагностическая и коррекционная работа психолога с подростками девиантного поведения».

Исходя из вышесказанного, мы поставили цель исследования: выявить эффективные пути психокоррекционной работы с подростками с девиантным поведением.

Объект исследования: подростки с девиантным поведением.

Предмет исследования: процесс диагностической и коррекционной работы с подростками с девиантным поведением.

Гипотеза: при своевременном установлении причины возникновения девиантного поведения у подростков и проведении целенаправленной коррекционной работы с подростками количество личностных проблем подростков уменьшится, что приведет к улучшениям межличностных отношений.

В соответствии с гипотезой определены следующие задачи исследования:

Изучить психолого-педагогическую и научно-методическую литературу по данной теме.

Определить особенности девиантного поведения у подростков.

Выявить основные проблемы взаимоотношений подростков.

Разработать коррекционную программу для психокоррекции и профилактики девиантного поведения у подростков.

База исследования: экспериментальная работа проводилась на базе средней общеобразовательной школы № 22 г.Павлодара. Общее количество подростков, участвовавших в эксперименте - 20.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

.1 Сущность понятия «девиантное поведение» в психологической науке

Широкая область научного знания охватывает аномальное, девиантное поведение человека. Существенным параметром такого поведения выступает отклонение в ту или иную стороны с различной интенсивностью и в силу разнообразных причин от поведения, которое признается нормальным и неотклоняющимся. Характеристиками нормального и гармоничного поведения считаются: сбалансированность психических процессов (на уровне свойств темперамента), адаптивность и самоактуализация (на уровне характерологических особенностей) и духовность, ответственность и совестливость (на личностном уровне). Также, как норма поведения базируется на этих трех составляющих индивидуальности, так и аномалии и девиации основываются на их изменениях, отклонениях и нарушениях. Таким образом, девиантное поведение человека можно обозначить как систему поступков или отдельные поступки, противоречащих принятым в обществе нормам и проявляющихся в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации или в виде уклонений от нравственного и эстетического контроля за собственным поведением.

Основой оценки девиантного поведения человека является анализ его взаимодействия с реальностью, поскольку главенствующий принцип нормы - адаптивность - исходит из приспособления (адаптивности) по отношению к чему-то и кому-то, т.е. реальному окружению индивида. Взаимодействия индивида и реальности можно представить пятью способами: приспособление, борьба (противодействие), болезненное противостояние, уход и игнорирование.

Считается правомерным употребление терминов: отклоняющееся, асоциальное, ненормативное, противоправное, преступное поведение.

Основоположник культурологического аспекта девиантного поведения Я.И. Гилинский ввел в употребление термин «девиантное поведение», который в настоящее время употребляется наравне с термином «отклоняющееся поведение».

Зарубежные исследователи, Дюркгейм, Клагес, Мертон, Смелзер, Шибутани, Шуэсслер и другие, определяют девиантность с соответствием или несоответствием социальным нормам-ожиданиям. Следовательно, девиантным является поведение, не удовлетворяющее социальным ожиданиям данного общества.

В научной литературе под девиантным поведением понимается:

. Поступок, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали.

. Социальное явление, выраженное в массовых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам.

В первом значении девиантное поведение является преимущественно предметом общей и возрастной психологии, педагогики, психиатрии. Во втором значении - предметом социологии и социальной психологии.

Поскольку девиантное поведение стало ассоциироваться со многими негативными проявлениями, олицетворением «зла» в религиозном мировоззрении, симптомом «болезни» с точки зрения медицины, «незаконным» в соответствии с правовыми нормами, возникла даже тенденция считать его «ненормальным».

Следует отметить точку зрения В.А. Петровского, Э.Фромма о том, что в нонконформизме заложен рост конструктивного начала человеческого «Я». При этом девиации должны носить социально-творческий характер: различные виды научно-технического и художественного творчества. Социально-негативный характер девиаций деструктивен как для личности, так и для общества. Однако именно этот тип отклоняющегося поведения вызывает наибольший интерес исследователей и чаще рассматривается в социально-психологической литературе.

В.Д. Менделевич подчеркивает, что девиация - это граница между нормой и патологией, крайний вариант нормы. Девиантность нельзя определить, не опираясь на знание норм. В медицине норма - это совершенно здоровый человек; в педагогике - успевающий по всем предметам ученик; в социальной жизни - отсутствие преступлений. Труднее всего определить «психологическую норму» как совокупность неких свойств, присущих большинству людей, эталон поведения. Это - нормы-идеалы. Поскольку уровень интериоризации норм в разных социальных средах имеет существенные отличия, а нормы-идеалы, система основных ценностей носят глобализированный характер, они трудно применимы к конкретным социальным объектам.

Статистическая норма, как самая большая частота появления определенного показателя, соответствует общему предположению о том, что большинство людей относится к нормальным людям. Имеющиеся возможные отклонения от этой «среднестатистической нормы» расцениваются как варианты нормы, проявления особенностей характера, личности, как уникальный результат взаимодействия индивидуальности и специфических особенностей ситуации. Но статистическая норма не позволяет увидеть перспективы успешного обучения, социализации, дальнейшего психологического развития личности.

И все же наиболее приемлемым при разграничении нормы и девиации считается так называемый статистически-адаптационный подход, при котором «норма» представляет собой:

. Что-то среднее, устоявшееся, не выделяющееся из массы;

. Что-то наиболее приспособленное к окружающей среде.

Нормативность поведения личности может быть определена в соответствии с социально-психологическими нормативами общества и социокультурными особенностями конкретного района, региона. М.М.Семаго отмечает, что в настоящее время таких СПН просто нет.

Следует отметить, что время существования норм может быть кратким, исчисляясь десятилетиями и даже годами, что происходит в настоящее время (динамическая норма как «живой процесс»). Сложность анализа связана с недостаточностью информации о психологической норме в современной ситуации развития общества, характеризующейся распространением норм криминальной.

Итак, норму в психологии можно рассматривать как эталон поведения, следование личности принятым в данном сообществе в конкретное время нравственным требованиям. В идеальной поведенческой норме гармоничная норма <http://click.begun.ru/kick.jsp?url=4vrJyGeP0rix5pgOmI1PWf4jN9Tj5as\_PNuaSDMJXr2YauetMrqv7QmCfo4qhGhZCleYJ53CO8VhJjZ6udG1kORswGuMbaHTIU0PgOUTsQjSne4ahc2uLwOYDrod9gm5UQb2rj0nEMgcSnwOsv7Pqi\_JrO1PwSGCh4J5AjEKZeyNt8JHYrGKB1KZz3O64RPCemCUHu32ratkFe\_xoo1OkrNv5qA0DOFBpAjl23i\_oRLqke27LVkz7HjKHrnQTmTcOtVM4fJ2B63pZzmRhPAull4cqlrvzJsAsmgYN6M8LHLNua1hVN97eVFQIyARxay72eCk-IFcgC\_l2d4Qfn4RCVU1UBZqyyskXl\_kySpwhapgwqTrIX90LPvcDnTAp2\_wzrX8vufUvEyQrn3GVeqr0LLh8i19\_sH\_0IR7MRgZBu63irqL8BnX1zSauFfJlnr9> (адаптивность и самоактуализация) должна сочетаться с креативностью индивида.

Девиантное, или отклоняющееся (от лат. Deviatie - отклонение), поведение всегда связано с несоответствием человеческих поступков и действий распространенным в обществе или социальных группах нормам, правилам поведения, стереотипам, ожиданиям, установкам, ценностям.

Обобщая вышесказанное, отметим, что под девиантным поведением понимаются: поступки и действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам (стандартам, шаблонам); социальное явление, выраженное в массовых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам (стандартам, шаблонам).

К величайшему сожалению, не существует такого счастливого общества, в котором все его члены вели бы себя в соответствии с общими нормативными требованиями. Термин “отклонение” означает поведение индивида или группы, которое не соответствует общепринятым нормам, в результате чего эти нормы ими нарушаются. Отклонения могут принимать самые разные формы: преступники, отшельники, аскеты, святые, гении и т.д.

Во все времена общество пыталось подавлять, устранять нежелательные формы человеческой жизнедеятельности и их носителей. Методы и средства определялись социально-экономическими отношениями, общественным сознанием, интересами правящей элиты. Проблемы социального “зла” всегда привлекали интерес ученых.

Один индивид может иметь отклонения в социальном поведении, другой в личностной организации, третий и в социальной сфере, и в личностной организации.

У истоков социологии девиантного (отклоняющегося) поведения стоял французский ученый Эмиль Дюркгейм (1858-1917) - создатель французской социологической школы. Он выдвинул понятие социальной аномии, определив ее как “состояние общества, когда старые нормы и ценности уже не соответствуют реальным отношениям, а новые еще не утвердились”.

Конституированию в качестве самостоятельного научного направления теория девиантного поведения обязана прежде всего Р. Мертону и А. Коэну. Мертон проанализировал, каким образом социальная структура побуждает некоторых членов общества к несоответствующему предписаниям поведению. Американский социолог А. Коэн называет отклоняющимся поведением такое, которое “идет вразрез с институционализированными ожиданиями”, а англичанин Д.Уолш, представитель феноменологической социологии, утверждает, что “социальное отклонение - это в значительной степени приписываемый статус”, то есть только субъективное обозначение, “ярлык”, а не объективное явление. По его мнению, отклонение - это не внутреннее, присущее определенному действию качество, а результат социальной оценки и применения санкций. Очевидно, что подобные характеристики отклоняющегося поведения полностью не раскрывают его природу и объективные антинормативные свойства.

Более широкую трактовку определения девиации дает Г.А.Аванесов: ”Под отклоняющимся поведением следует понимать действия, не соответствующие заданным обществом нормам и типам”, то есть речь идет о нарушении любых социальных норм.

Отклонения могут происходить в сфере индивидуального поведения, они представляют собой поступки конкретных людей, запрещаемые общественными нормами. Вместе с тем в каждом обществе много отклоняющихся субкультур, нормы которых осуждаются общепринятой, доминирующей моралью общества. Такие отклонения определяются как групповые.

Как пишет профессор социологии Калифорнийского университета в Беркли (США) Нейл Джозеф Смелзер, девиация с трудом поддается определению, что связано с неопределенностью и многообразием поведенческих ожиданий. Девиация ведет за собой изоляцию, лечение, исправление или другое наказание. Смелзер выделяет три основных компонента девиации: а) человека, которому свойственно определенное поведение; б) норму или ожидание, являющееся критерием оценки поведения как девиантного; в) другую группу или организацию, реагирующую на данное поведение.

Среди разнообразных теорий и концепций девиантного поведения важное место занимают исследования психоаналитической ориентации, основоположником которых является З. Фрейд. В работах его последователей (А. Адлер, Э. Фромм, К. Хорни, У. Шуту и др.) генезис преступности, в частности, рассматривался наряду с другими формами отклоняющегося поведения, такими, как неврозы, психастении, сексуальные расстройства, различные формы социальной адаптации. По мнению представителей психоаналитических концепций, лиц с отклоняющимся поведением отличают повышенная тревожность, агрессивность, ригидность, комплекс неполноценности. Особое внимание уделяется природе агрессивности, служащей якобы первопричиной насильственных преступлений (34, С. 142).

Проблеме агрессивности, тревожности, изучению природы и проявления этих свойств посвящены работы А. Бандуры, А. Басса, Л. Берковца, С. Розенцвейга; эти проблемы получили отражение и в работах отечественных ученых - С.Н. Еникопова, Т.Н. Курбатова, а также в выполненном в нашей стране исследовании польского психолога Э. Квятковской - Тохович.

Широкое развитие в современных условиях получили концепции социальной дезорганизации (Т. Шибутани и др.), которые объясняют отклоняющееся девиантное поведение социальными изменениями, в результате которых прежние стандарты теряют свое значение, из-за чего резорганизуется жизнь общества, когда они люди стараются придерживаться старых норм и ценностей, другие же ориентируются на вновь появляющиеся ценности и нормы.

В соответствии с этим выделяются три этапа отклоняющегося поведения (12, С. 80):

Конфорное поведение - приспособление к требованиям эталонной (референтной группы), отличающихся от приятых в обществе норм, взглядов. Для этого типа девиантного поведения характерно, что приспособление к нормам эталонной группы сочетается с сознанием норм и ценностей общества в целом.

Импульсивное поведение возникает под влиянием сильного возбуждения, вопреки свойственным стандартам поведения и сопровождается временной утратой самоконтроля.

«Компульсивное» принудительное поведение. Рассматривается как особый вид принуждения, связанный с плохой приспособленностью отдельных лиц, когда на некоторые события и факты личность отвечает устойчивыми реакциями, и которые она не в состоянии изменить (даже сознавая бессмысленность и опасность своего поведения). Это поведение возникает под воздействием сильных оскорблений, либо наркотиков как защитная по своей природе реакция.

Наряду с понятием «девиантное поведение» в литературе встречаются следующие понятия «патологическое», «аморальное» «асоциальное», «незаконное поведение». При этом авторы не усматривают в приведенных понятиях большой разницы, другие - Ковалев К.К., 1981 и др. вкладывают в них различный смысл. В связи с этим понятие «девиантное поведение» то непомерно расширяется, охватывая все формы нарушений поведения у здоровых и психически больных людей, то суживается досоциально-психологического, характеризующего расстройства поведения только у здоровых лиц. Следовательно, для изучения данной проблемы, прежде всего, необходимо уточнить терминологию и содержание понятий, характеризующих нарушения поведения. Учитывая множественность трактовок отклоняющегося поведения, уточним наше представление о них.

Кроме того, различают первичную и вторичную девиацию (Бахрушин С.В.). Первичная девиация - это собственно ненормативное поведение, имеющее различные причины («бунт» индивида, стремление к самореализации, которая почему-либо не осуществляется в рамках «нормативного» поведения и т.д.). Вторичная девиация - это подтверждение (вольное или невольное) того ярлыка, которым общество отметило ранее имевшее место поведения (69, С. 5).

Я.И. Гилинский первым обратил внимание на созидательный, позитивный характер девиации. «Девиация является всеобщей формой, механизмом, способом изменчивости, а, следовательно, и жизнедеятельности, развития каждой системы» (19, С. 76). Такая точка зрения близка синергетике, некоторым теориям творчества. Личность в своем поведении, по отношению к социуму, как пишет З.И. Васильева, может находиться в четырех сферах: нормативное поведение, социально-психологическая адаптация, отклоняющееся девиантное поведение, противоправное поведение (66, С. 16).

Представления о девиантном поведении складываются на основе двух методологических подходов. В основе определений Я.И. Гилинского, В.Н. Кудрявцева лежит принцип порождения отклонений, в основном за счет социальных факторов. Поведение людей является девиантным, если их поступки или действия не соответствуют официально установленным или фактически сложившемся в данном обществе нормам и правилам(18, С. 10).

По мнению В.Н. Кудрявцева, девиантное поведение рассматривается как социальное отклонение, как отступление от существующих норм их нарушения, то есть «ненормальное» поведение с точки зрения нормативно значимого фактора (77, С. 149).

В этих, а также других аналогичных определениях сущности девиантного поведения заложено одно основание, согласно которому социальные отклонения порождаются в основном социальными факторами, хотя эта точка зрения не является единственной. Так ряд зарубежных исследователей понятие девиантное поведение не связывают с влиянием условий, социальной среды и социальных действий. В основе определения А. Коэна, Д. Уолкса девиантного поведения: «Девиантным можно назвать такое поведение, которое идет в разрез с институционализированным ожиданиям». Социальное отклонение - это в значительной степени приписываемый статус, то есть субъективно навешиваемый ярлык (29, С. 149).

В психологическом словаре дается следующее определение девиантного поведения. «Девиантное поведение (от лат. deviatio - отклонение) - система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам» (76, С. 257).

В психологии (М.А. Алеманскин, Л.М. Зюбин, К.Е. Игошев, А.Н. Леонтьев, А.Е. Личко, А.Р. Лурия, Д.И. Фельдштейн и др.) и криминологи (В.Н. Кудрявцев, Г.М. Миньковский, А.Р. Ратинов, А.М. Яковлев и др.) убедительно показано, что девиантное поведение не определяется прирожденными механизмами, обусловливаясь причинами социально-психологическими, в том числе характером микросреды, групповых взаимоотношений, недостатками воспитания и др. Именно под воздействием этих факторов развиваются такие виды отклоняющегося поведения как агрессия, аномия, фрустрация.

Агрессия (от лат. aggresio - приступ, нападение) - отклоняющееся поведение человека, причиняющее моральный, физический и материальный ущерб другим людям или вызывающее у них психический дискомфорт (54, С. 81). Агрессия - индивидуальное и коллективное поведение или действие, направленное на нанесение физического или психического вреда, либо даже на уничтожение другого человека или группы (48, С. 9).

Аномия - отклоняющееся поведение человека, вызванное отсутствием целей в жизни, чувством изолированности и одиночества, что связано с дезорганизацией общества, отсутствием в нем четкой моральной регуляции поведения людей, когда прежние нормы и ценности уже не соответствуют реальным отношениям, а новое еще не утвердилось (33, С. 14).

Э. Дюркгейм полагает, что аномия развивается тогда, когда быстрые социальные и экономические изменения нарушают порядок в общественном устройстве. Не найдя ориентиров, некоторые люди устают от существования, их усилия становятся бесполезными, жизнь теряет ценность, и следствием этого может быть аномическое саморазделение. Э. Дюркгейм связывал самоубийство с аномией, которая в своем корне определяется отчужденностью, недостаточной близостью общества к индивиду (91, С. 102).

Популярной теорией девиантного поведения является теория «социальной аномии» Ф. Мертона. Указывая на тесную связь отклоняющегося поведения с социальными структурами, Р. Мертон отмечает, что социальные структуры оказывают определенное давление на отдельных членов общества, толкая их на путь отклонений от общепринятых правил(33, С. 80).

Фрустрация - отклоняющееся поведение человека, вызванное непреодолимым препятствием, преградой (физической и нравственной), мешающей достижению цели и удовлетворению потребности, что сопровождается переживаниями, разочарования, раздражения (однако, фрустрация необязательно порождает отклоняющееся поведение) (64, С. 22).

Девиантное поведение, по определению И.С. Кона, - «это система поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы права, культуры или морали» (40, С. 237).

С.А. Беличева отмечает, что отклоняющееся поведение является результатом неблагоприятного социального развития, нарушений социализации, возникающих на разных возрастных этапах (11, С. 29).

А.Я. Журкина нарушениями поведения называет такие состояния, в которых главная проблема заключается в появлении социально неодобряемых форм поведения, которые почти всегда характеризуются плохими отношениями (проявляются в драках и ссорах, или, например, агрессивностью, демонстративным неповиновением, разрушительными действиями или лживостью) (79, С. 25).

В педагогической литературе под девиантным поведением понимается отклонение от принятых в данном обществе, социальной среде, ближайшем окружении, коллективе социально-нравственных норм и ценностей, нарушение процесса усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому человек принадлежит (15, С. 7).

В методических рекомендациях «Профилактика и преодоление отклонений от норм поведения у подростков» авторы Е.Д. Дедков, Е.Г. Диденкул, девиантное поведение характеризуется как нежелательное или опасное для общества отклонение поведения от принятых социальных норм (67, С. 3).

В кратком социологическом словаре определение девиантного поведения трактуется как «форма дезорганизации поведения индивида в группе или категории лиц (девиантов и деликвентов, т.е. нарушителей и правонарушителей) в обществе, обнаруживающие несоответствие сложившимся ожиданиям, моральным и правовым требованиям общества» (49, С. 220).

Состояния, обозначаемые термином «девиантное поведение», имеют ряд специфических особенностей, которые не позволяют рассматривать нарушенное поведение в одном ряду с «классическим» вариантами психической патологии. При этом всякий раз встает вопрос: являются ли отклонения в поведении признаком психического заболевания, в том числе патологии личности, или это психологическая особенность переходного возраста, дефект воспитания практически здорового подростка. Ответить на этот вопрос однозначно бывает трудно, а подчас невозможно.

По справедливому замечанию Ковалева В.В., основное отличие заключается в том, что нарушения поведения не являются чисто клиническим феноменом. Выделение их осуществляется на основе оценки социальной значимости совершаемых действий. О нарушенном поведении говорят лишь в тех случаях, когда деятельность индивидуума носит антиобщественный характер (56, С. 79).

В.Т. Кондрашенко отмечает, что «нарушения поведения - это отклонения от нормы внешне наблюдаемых действий (поступков), в которых реализуется внутреннее побуждение человека. Они могут проявляться как в практических действиях (реальное нарушение поведения), так и в высказываниях, суждениях (вербальное нарушение поведения). По В.Т. Кондрашенко, нарушения поведения, дисморесии (от лат. olis - нарушение, mores - поведение) включают в себя отклонения в поведении здорового человека девиантное поведение и нарушения поведения при нервно-психических заболеваниях» (41, С. 77-78).

Девиантное или отклоняющееся поведение - понятие социально-психологическое, так как обозначает отклонение от принятых в данном конкретно-историческом обществе норм межличностных взаимоотношений, действий, поступков и высказываний, совершаемых в рамках психического здоровья (21, С. 77). Другими словами, это нарушение поведения не обусловлено нервно-психическими заболеваниями.

Исходя из описанных точек зрения понятие «девиантное поведение» подростков применительно к нашему исследованию можно определить, как систему поступков или отдельные поступки психически здорового человека, не соответствующие или противоречащие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и правилам на определенном этапе развития общества, как результат неблагоприятного социального развития и нарушения процесса социализации личности.

Разнообразие и высокая частота проявлений нарушения поведения в подростковом возрасте давно побуждает исследователей к их систематизации. В то же время отсутствие четкого разграничения понятий, касающихся нарушений поведения, терминологическая путаница, различные взгляды на формы девиантного поведения затрудняют создание такой систематизации.

В книге «Девиантное поведение у подростков» В.Т. Кондрашенко, ссылаясь на авторов А.А. Александрова, А.Г. Амбрумова, Л.Я. Жезлова, выделяются классификации девиантного поведения подростков (41, С. 81-83): реактивно обусловленные (побеги, суициды); вызванные низким морально-эстетическим уровнем личности (употребление наркотиков, алкоголизация, правонарушения); обусловленные патологией влечений (садизм, наркомания и др.).

А.Г. Амбрумова, Л.Я. Жезлова (1973), исходя из социально-психологических критериев, выделяет четыре основных типа девиантного поведения у детей и подростков: антидисциплинарные, антисоциальные (антиобщественные), деликвентные (противоправные) и аутогрессивные.

В.Н. Кудрявцева и др. по признаку целевой направленности и мотивам все виды отклоняющегося поведения делит на три группы (77, С. 45):

Отклонения корыстной ориентации. К социальным отклонениям корыстной направленности относят правонарушения и поступки, связанные со стремлением получить материальную, денежную или имущественную выгоду (кражи, хищения);

Отклонения агрессивной ориентации, вызванные мотивами мести, неприязни, вражды, неуважения к человеку;

Отклонения социально-пассивного типа, связанные с психологией отчуждения от интересов общества и коллектива (злоупотребление алкоголем и наркотиками, суицидальное поведение и др.).

В.В. Ковалев выделяет три основных типа:

социально-психологический (антидисциплинарное, антисоциальное, противоправное поведение);

клинико-психопатологический (непатологические и патологические формы нарушения поведения);

личностно-динамический (реакции, состояния и т.п.) (35, С. 10).

Л.М. Зюбин выделяет четыре вида отклоняющегося поведения (28, С. 23-24):

Отклонения в поведении, которые свойственны совершенно нормальным и не нарушающим порядка учащимся. Это могут быть отклонения от возрастной нормы или какие-то странности в поведении.

Нарушение социальных норм, не являющихся правонарушениями. К ним относятся проявления отрицательных черт характера (жадность, эгоизм, замкнутость, недоверчивость, жестокость и т.д.)

Правонарушения и преступления.

Отклонения, связанные с психопатическими чертами личности (неврастении, психические болезни).

По мнению А.С. Личко (1983), классификация нарушений поведения должна проводится в двух направлениях (56, С. 47):

по форме проявления нарушений (деликвентное, побеги из дома и бродяжничество, ранняя алкоголизация, сексуальные девиации, суицидальное поведение);

в отклонении причин, факторов, мотивов, лежащих в их основании (биологические и социо-психологические). К биологическим основам нарушения поведения автор относит генетические факторы, поражения головного мозга, явления акселерации и инфантилизма; к социо-психологическим - социальную среду и психологические особенности подросткового возраста.

Девиантное поведение имеет сложный генез. К числу его причин следует в первую очередь отнести социально-психологическую (непатологическую) деформацию личности и особенности ситуации, в которой совершаются определенные действия. Поскольку большинство правонарушений несовершеннолетних совершается в группе, при анализе их причин следует учитывать общую групповую настроенность, влияние других участников, которое может подавлять или видоизменять поведение индивидуализма при совершении конкретных действий.

С.А. Беличева в числе факторов, обусловливающих генезис девиантного поведения, выделяет такие как (11, С. 20-21):

индивидуальный фактор, действующий на уровне психофизиологических предпосылок асоциального поведения, которое затрудняет социальную адаптацию индивида и проявляется в дефектах школьного и семейного воспитания;

социально-психологический фактор, раскрывающий неблагоприятные особенности взаимодействия несовершеннолетнего со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в учебно-воспитательном коллективе и т.п.;

личный фактор, который, прежде всего, проявляется 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;

социальный фактор, определяющийся социальными и социально-экономическими условиями существования общества.

И.С. Кон отмечает, что как ни различны формы девиантного поведения, взаимосвязаны. Пьянство, употребление наркотиков, агрессивность и противоправное поведение образует единый блок, так что вовлечение подростка в один вид девиантных действий повышает вероятность его вовлечения также в другой. Он отмечает, что социальные факторы, способствующие девиантному поведению, также совпадают. Среди них: школьные и семейные трудности, жизненные травматические события, влияние девиантной субкультуры или группы. Среди индивидуально-личностных факторов, определяющих девиантное поведение, автор выделяет локус контроля и уровень самоуважения (40, С. 251).

М.Е. Буторина, А.З. Иоголевич среди причин девиантного поведения отмечают такие, как психологические, обусловленные особенностям пубертатного возраста; социально-психологические (неправильное семейное воспитание); медико-психологические (27, С. 5).

Аналогичную классификацию причин девиантного поведения приводят Е.Д. Дедков и Е.Г. Диденкул. К ним они относят следующие (67, С. 23):

социально-психологические факторы (неправильное воспитание в семье, типы семьи, стиль взаимодействия в семье и т.п.).

Отмечается, что одной из основных причин девиантного поведения подростков является неправильное воспитание детей и подростков в семье. «Трудный» подросток, как правило живет в «трудной» семье.

К семьям, которые создают условия «повышенного риска» для отклоняющегося поведения подростка авторы относят: неполную, конфликтную, «асоциальную» (девиантную), формально-благополучную; семьи в которых есть душевнобольные родители.

В неблагополучных семьях встречаются следующие виды неадекватного воспитания - безнадзорность, эмоциональное отвержение, чрезмерная строгость и требовательность к ребенку, воспитание в условиях жестких взаимоотношений, насилие и физические наказания, чрезмерное восхищение ребенком и гиперопека.

Медико-биологические факторы.

К ним авторы отнесли наследственность. Наследование умственной недостаточности, аномалий развития, патологической наследственности. Патологическая наследственность обусловлена алкоголизмом родителей, которая проявляется в недостаточности защитно-охранительных механизмов деятельности головного мозга.

Наряду с влиянием наследственности существенное значение имеет и биологическая неполноценность нервных клеток мозга, обусловленная такими неблагоприятными факторами, как тяжелые заболевания в первые годы жизни и травмы головного мозга, которые в биологическом развитии приводят к своеобразным особенностям темперамента и проявляются в эмоциональной неустойчивости подростков, в слабости защитных и приспособительных механизмов.

В.Т. Кондрашенко отмечает, что по исследованиям В.В. Ковалева, А.Е. Личко наблюдений реакций протеста чаще всего проявляются в недисциплинированности, хулиганских выходках, агрессивных действиях, бродяжничестве, суицидальном поведении; реакции отказа - в нежелании учиться участвовать в полезных трудовых процессах; реакции имитации - в грубости по отношению к взрослым, вызывающем тоне, нецензурных выражений, пьянстве, употреблении наркотиков, сексуальных девиациях, реакция гиперкомпенсации - в различных поступках антидисциплинарного и асоциального характера.

Таким образом, девиантное поведение подростков имеет свою специфическую природу. Среди причин, обуславливающих различные отклонения, как мы уже отмечали, выделяют социально-психологические, психолого-педагогические, психо-биологические факторы. При этом большую роль среди указанных причин играют особенности характера. Знать характер подростка - значит знать те существенные для него черты, которыми определяет его поведение. В характере закрепляются привычные мотивы поведения, наиболее значимые для подростка отношения к окружающей действительности, другим людям и самому себе. Каждому подростку присущи одни черты и несвойственные другие. Черта, представленная у разных подростков, проявляется по-разному - у кого-то ярко, у кого-то слабо. Когда отдельные черты чрезмерно усилены, «заострены» говоря об акцентуациях характера.

.2 Особенности проявления девиантного поведения подростков

Одной из особенностей подросткового периода является завершение формирования характера с заострением некоторых черт и последующих их сглаживанием. Именно в подростковом возрасте чаще всего проявляются акцентуации характера, представляющие собой крайние варианты нормального характера. В обычных условиях наличие той или иной акцентуации не всегда заметно окружающим, но проявляется в отклонениях поведения и не препятствует благоприятной социальной адаптации. Однако под влиянием стрессов, психотравмирующих ситуаций, жизненных трудностей, которыми достаточно богат подростковый возраст, лица с акцентуациями характера могут стать девиантными.

Вопросы акцентуаций характера волновали как отечественных (П.Б. Ганнумкина, В.В. Ковалева, А.Е Личко), так и зарубежных ученых-психиатров (Э. Кречмера, К.Леонгарда).

Характерологические особенности акцентуированных подростков лучше всего, на наш взгляд, описаны и объяснены в категориях концепции характера петербургского ученого А.Е. Личко, который дает такое определение акцентуации характера:

Акцентуации характера - это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий («места наименьшего сопротивления» в структуре акцентуаций, так называемые «негативные» свойства акцентуаций) при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим («позитивные свойства» акцентуаций характера) (56, С. 12).

Оформляясь к подростковому возрасту, акцентуации характера, как правило, со временем компенсируются. И лишь при сложных психогенных ситуациях, длительно воздействующих на «слабое звено» характера, могут не только стать почвой для острых аффективных реакций, неврозов, но и явиться условием формирования психопатического развития. Понятие «акцентуация характера», на наш взгляд, можно изобразить в виде рисунка, где понятие «личность» представлено в виде круга с размытым краем, так как границы нормы трудно определить. За границами нормы в силу действия ряда факторов, которые будут описаны ниже, идет нарушение в развитии личности.

Поскольку акцентуации характера граничат с соответствующими видами психопатических расстройств, их типология базируется на детально разработанной в психиатрии классификации психопатий, отражая, однако и свойства характера психически здорового человека. Такой типологический подход, в соответствии с которым допускается переход от клинических типов психопатий к анализу, «вариантов нормы», критикуется в отечественной психологии, так как за ним, по мнению С.Л. Рубинштейна, скрыто представление о характере как о конституционально запрограммированной статичной структуре (69, С. 84).

Выделяют две степени акцентуации характера (72, С. 111):

явная акцентуация (крайний вариант нормы);

скрытая акцентуация (обычный вариант нормы).

Явная акцентуация отличается наличием выраженных черт определенного типа характера. Наблюдение за поведением подростка среди сверстников, сведения полученные от его близких, а также результаты экспериментально-патохарактерологической оценки с помощью диагностического опросника позволяют распознать этот тип акцентуаций. Однако выраженность черт какого-либо типа обычно не препятствует удовлетворительной социальной адаптации. Акцентуированные черты характера обычно хорошо компенсируются, хотя в пубертатном периоде они заостряются и могут обусловливать временные нарушения адаптации, появляться отклонения в поведении.

Подростки данной категории - это «трудные» подростки.

Скрытая акцентуация отличается тем, что в обычных условиях черты определенного типа характера выражены слабо или не видны совсем. Даже при продолжительном наблюдении и детальном знакомстве с биографией очень трудно бывает составить четкое представление об определенном характере. Однако черты этого типа ярко выступают, порой совершенно неожиданно для окружающих, под воздействием некоторых ситуаций или психических травм, (но только тех, которые предъявляют повышенные требования к месту наименьшего сопротивления).

Проявление в подобном случае акцентуированных черт, как правило, не приводит к заметной дезадаптации или она бывает кратковременной.

Акцентуации характеров большинства типов именно в подростковом возрасте оказываются наиболее выраженными, что, как правило, не препятствует удовлетворительной социальной адаптации. К концу подросткового периода проявления акцентуации могут сгладиться или быть компенсированы настолько, что, кроме как при особых обстоятельствах, не выявляться вовсе. Явные же акцентуации по прошествии подросткового возраста, могут стать скрытыми. Но подростки с явными акцентуациями составляют группу «повышенного риска»: они податливы к определенным пагубным влияниям среды или психическим травмам. Если психологический удар придется по «слабому месту» данного типа акцентуации, то соответствующие черты характера могут проявиться совершенно в другом свете и заостриться до психопатического уровня. Однако изменение травмирующей обстановки, сглаживание следов психической травмы, разрешение конфликтной ситуации вернет все в привычные состояния (52, С. 125).

В отличие от этого, неразрешенная конфликтная ситуация, продолжающаяся длительная психическая травматизация «места наименьшего сопротивления» влекут за собой повторение психопатических реакций и перерастание их в психопатию. Иногда в подобных случаях имеют место и основные аффективные реакции, возникающие в ответ на индивидуально-значимые психические травмы и психологически труднопереносимые ситуации. Такие реакции кратковременны (не более суток). Аффект разряжается агрессией на окружающих, аутоагрессией (агрессией по отношению к самому себе), бегством от аффектогенной ситуации или разыгрыванием бурных сцен.

В подростковом возрасте наиболее частыми нарушениями на фоне акцентуаций характера бывают так называемые транзиторные непсихологические девиации - деликвентность, алкоголизация, наркомания, бродяжничество, суицидальное поведение. Смена обстановки на более благоприятную, как правило, устраняет эти нарушения.

Вопрос о том, что является первопричиной возникновения аномалий характера, стали предметов споров ученых с первых шагов зарождения учения о психопатиях. В.М. Бехтерев (1886) полагал, что причинами могут быть как неблагоприятная наследственность, так и тяжелые нравственные условия, неправильное воспитание, дурной пример родителей, тяжелые общие заболевания.

На основе систематики формирования психопатий П.Б. Ганнушкина систематизировала факторы, влияющие на возникновение и развитие акцентуаций характера у подростков.

Среди биологических факторов, приводящих к акцентуациям характера, выделяют (56, С. 120):

Действия пренатальных, натальных и ранних постнатальных вредностей на формирующийся в раннем онтогенезе мозг (онтогенез - процесс развития индивидуального организма от зачатия до смерти). К таким вредностям относят тяжелые токсикозы беременности, родовые травмы, внутриутробные и ранние мозговые инфекции, тяжелые истощающие соматические (от греч. soma - тело) заболевания.

Неблагоприятная наследственность, которая включает в себя определенный тип высшей нервной деятельности, алкоголизм родителей, предопределяющий тип акцентуации характера.

Органические повреждения головного мозга, т.е. черепно-мозговые травмы, мозговые инфекции и т.п.

«Пубертатный кризис», обусловленный неравномерностью развития сердечно-сосудистой и костно0мышечной системы, отягощенный физическим самочувствием, повышенной активностью эндокринной системы и уже упоминавшейся среди предпосылок девиантного поведения «гормональной бурей».

К социально-психологическим факторам следует отнести (56, С. 121):

Нарушения воспитания подростка в семье. Влияние семейной среды на формирование личности является наиболее важным в силу того, что семья служит основным общественным институтом социализации личности.

Школьная дезадаптация. В подростковом возрасте падает интерес к учебе в силу изменения ведущего вида деятельности (согласно теории возрастной периодизации Д.Б. Эльконина). В психологии предпринимались попытки выделения специфических школьных трудностей. С точки зрения одного из исследователей этой проблемы Д. Скотта, «…характер дезадаптации ребенка в школе можно определить по форме дезаптированного поведения, а именно: по депрессивому состояния, по проявлениям тревожности и враждебности по отношению к взрослым и сверстникам, по степени эмоционального напряжения, по отклонениям в физическом, умственном и сексуальном развитии, а также по проявлениям асоциальности под влиянием неблагоприятных условий среды».

Подростковый кризис. В 12-14 лет в психологическом развитии наступает переломный момент - «подростковый кризис». Это пик «переходного периода от детства к взрослости». Согласно Э. Эриксону, происходит кризис идентичности - распад детского «я» и начало синтеза нового взрослого «я». В этот период процессу познания самого себя придается всеподавляющее значение. Именно этот процесс, а не факторы окружающей среды, рассматриваются как первоисточник всех трудностей и всех нарушений у подростков. У них развивается самосознание, стремление к самоутверждению; их не устраивает отношение к себе как к детям, что приводит к аффективным вспышкам и конфликтам, которые могут быть как межличностными, так и внутриличностными.

Психическую травму. Психосоциальную дезадаптацию могут вызвать отдельные психические состояния, спровоцированные различными психотравмирующими обстоятельствами (конфликты с родителями, друзьями, учителями, неконтролируемое эмоциональное состояние, вызванное влюбленностью, переживанием семейных разладов и т.п.).

Таким образом, причинами изменения личности подростка являются социальные и биологические факторы, которые действуют не изолированно, а тесно взаимодействуют.

В специальной литературе описаны две классификации типов акценуаций характеров - первая предложена К. Леонгардом, а вторая А.Е. Личко. У названных ученых классификационные группы отличаются своими наименованиями, но в их содержании много общего. В классификации К. Леонгарда отсутствуют довольно распространенные в подростковом возрасте неустойчивый и конфорный типы, а также астено-невратический тип, а в классификации А.Е. Личко - дистимический, застревающий, оба они в подростковом возрасте практически не встречаются (73, С. 140).

В классификации акцентуаций характеров у подростков, которую предложил А.Е. Личко, выделяют следующие типы: гипертивный, циклоидный, лабильный, астеноневротический, сенситивный, психастенический, шизоидный, истероидный, неустойчивый, эпилептоидный, конформный. При дальнейшем изложении большинство вышеперечисленных понятий будут нами использоваться, мы не останавливаемся здесь на их содержательном раскрытии, так как по ходу дальнейшего изучения там, где это необходимо, будем обращать внимание на отдельные особо важные особенности того или иного типа.

У подростков кроме «чистых» наблюдаются и смешанные типы характеров. Иногда их формирование (тоже) определяется генетическими факторами, возможно и условиями развития в раннем детстве. К такого рода темпам относятся: конформно-гипертивный, сочетания лабильного типа с циклоидным, астено-невротическим и сенситивным; астено-невротического типа с сенситивным и психоастеническим; шизоидного типа с сенситивным, психастеническим, эпилептоидным и истероидным; истероидного типа с эпилептоидным. Такие сочетания носят название промежуточных типов.

Смешанный тип может сформироваться и как результат накладывания черт одного типа на эндогенное ядро другого в силу каких-либо хронических действующих психогенных факторов. Такие смешанные типы называют амальгамные. Здесь также возможны далеко не все, а лишь некоторые наслоения одного типа на другой. Гипертивно- неустойчивый и гипертимно-истероидный типы представляют собой присоединение неустойчивых или истероидных черт к гипертимной основе. Лабильно-истероидный тип обычно бывает следствием наслоения истероидности на эмоциональную лабильность, а шизоидно-неустойчивый и эпилептоидно-неустойчивый - неустойчивости на шизоидную или эпилептоидную основу. Последнее сочетание отличается повышенной криминогенной опасностью. При истероидно-неустойчивом типе неустойчивость является лишь формой выражения истероидных черт. Конформно-неустойчивый тип возникает как следствие воспитания конформного подростка в асоциальном окружении. Развитие эпилептоидных черт на основе конформности возможно, когда подросток вырастет в условиях жестоких взаимоотношений. Другие сочетания практически не встречаются.

Именно акцентуации характера по мнению А.Е. Личко, делают подростковый возраст «трудным». А поэтому очень уместен вопрос о распространенности того или иного типа акцентуации среди подростков. И здесь наблюдается интересная закономерность, отмеченная И.А. Горьковой. Если в 1985 году акцентуации характера фиксировались у 52-62% социально-адаптированных подростков (данные Н.Л. Иванова), то в 1989 году акцентуации отмечались у 97% подростков, а в 1996 году - у 96%.

Таким образом, акцентуации стали характерной особенностью подросткового возраста.

По различным данным исследования А.А. Вдовиченко, А.А. Реана наиболее часто девиантное поведение встречается среди подростков с акцентуациями неустойчивого, эпилептоидного, шизоидного и гипертивного типов. Среди смешанных типов часто встречаются эпилептоидно-неустойчивый (73, С. 142).

Таким образом, в динамике акцентуаций можно говорить о таком феномене, как заострение в подростковом возрасте черт акцентуированного характера и возникновение на этом фоне девиаций поведения. В связи с этим остро встает вопрос о профилактике девиантного поведения у подростков.

Отклонения в поведении детей и подростков могут быть обусловлены следующими группами причин:

а) социально-педагогической запущенностью, когда ребенок, подросток ведет себя неправильно в силу своей невоспитанности, отсутствия у него необходимых позитивных знаний, умений, навыков или в силу испорченности неправильным воспитанием, сформированностью у него негативных стереотипов поведения;

б) глубоким психическим дискомфортом, вызванным неблагополучием семейных взаимоотношений, отрицательным психологическим микроклиматом в семье, систематическими учебными неуспехами, несложившимися взаимоотношениями со сверстниками в коллективе класса, неправильным (несправедливым, грубым, жестоким) отношением к нему со стороны родителей, учителей, товарищей по классу и т.д.;

в) отклонениями в состоянии психического и физического здоровья и развития, возрастными кризами, акцентуациями характера и другими причинами физиологического и психоневрологического свойства;

г) отсутствием условий для самовыражения, разумного проявления внешней и внутренней активности; незанятостью полезными видами деятельности, отсутствием позитивных и значимых социальных и личных, жизненных целей и планов;

д) безнадзорностью, отрицательным влиянием окружающей среды и развивающейся на этой основе социально-психологической дезадаптацией, смещением социальных и личных ценностей с позитивных на негативные .

Особую роль и значение в этой цепи причин играет социально-педагогическая безнадзорность детей и подростков, развивающаяся на фоне равнодушного, невнимательного отношения к ним окружающих. В итоге зарождаются чувства одиночества, заброшенности, своей ненужности, незащищенности. Возникают чувства протеста, отчуждения, неприязни по отношению к взрослым, стремление к объединению, кооперации, самоорганизации на основе единомыслия, общности судьбы, интересов и склонностей.

Недостаток позитивного социального опыта, неразвитость и несформированность мировоззрения, системы ценностных ориентации, этических норм и эстетических вкусов способствуют выбору подростками негативных, противоправных сфер приложения своей активности, что неизбежно отражается на их поведении, на формировании личности, социального облика. Значительную роль в этом процессе играет отсутствие своевременной, необходимой педагогической, психологической, социальной и медицинской помощи детям и подросткам .

Микросреда, в которой вращается современный подросток, весьма неблагоприятна. Он сталкивается в той или иной мере с различными формами отклоняющегося поведения и по дороге в школу, и во дворе, и в общественных местах, и даже дома (в семье) и в школе. Особенно благоприятную обстановку для появления отклонений в сфере морали и поведения создает городская среда, с ее анонимностью, безличным характером взаимоотношений между людьми, с большей степенью свободы, с обширным ассортиментом отрицательно влияющих экономических, социальных и культурных факторов. Освобождение от традиционных норм, ценностей, отсутствие твердых образцов поведения и моральных границ, ослабление социального контроля способствуют росту отклоняющегося и саморазрушающего поведения в подростковой среде.

Наблюдающийся кризис системы ценностей, вымывание общепринятых норм и правил поведения привели к тому, что в обществе чрезвычайно большое значение стало придаваться накоплению богатства как символу успеха. Именно в этом направлении ведется формирование, развитие соответствующих потребностей, ценностных ориентации у подрастающего поколения (особенно интенсивно через средства массовой информации) .

Потребительская идеология стала основополагающей в процессе либерализации общества. Престиж в нем зависит уже не столько от личных качеств, сколько от обладания теми или иными предметами и ценностями. При этом средствам и способам достижения такого благополучия не придается значения. Таким образом, подросток часто может видеть или слышать, как происходит незаконное и безнаказанное обогащение определенной группы населения за счет другой, некоторые же из них достигают не только материального успеха, но и получают признание окружающих и даже проникают во властные структуры общества, не встречая соответствующего сопротивления. Все это оказывает влияние на формирование жизненных и социальных ориентиров и идеалов подростков.

Вот почему так важно сегодня создавать среду, свободную от условий, деформирующих сознание подростка, порождающих отклоняющееся поведение. Для развития личности подростка школа может предоставить ему возможность общаться с такими взрослыми, с которыми он мог бы идентифицироваться, перенося на себя их положительные качества, их позитивный социальный опыт. Включая в свой внутренний мир нормы, ценности и установки любимых и уважаемых людей как свои собственные, подросток из этих элементов подражания формирует свой идеал - внутреннее представление о том, каким он хотел бы стать. Общение с людьми, обладающими высокими нравственными принципами, разделяющими гуманистические ценности и идеалы, поможет изменить отношение подростков к своему поведению.

Для того чтобы работа с детьми «группы риска» была успешной, необходимо также выявить факторы, порождающие различные формы отклонений, с целью выработки программы по их дальнейшей нейтрализации или коррекции. И.А. Невский, Л.С. Колесова провели экспертный опрос работников некоторых школ, в ходе, которого их просили высказать свое мнение о внешних факторах риска отклоняющегося поведения подростков .

По мнению психологов и педагогов, внешними факторами, негативно влияющими на развитие и поведение детей и подростков, которые школа по мере возможности должна корректировать, являются:

. Процессы, происходящие в обществе:

несовершенство законов и работы правоохранительных органов, безнаказанность преступлений;

безработица (явная и скрытая);

разрушение и кризис традиционных институтов социализации подрастающего поколения (детских и юношеских организаций, семьи, школы);

пропаганда насилия и жестокости через средства массовой информации;

недоступность для детей качественного бесплатного дополнительного образования (кружков, секций и др.);

доступность табака, алкоголя, наркотиков.

. Состояние семьи, ее атмосфера:

неполная семья;

материальное положение семьи (как бедность, так и богатство);

низкий социально-культурный уровень родителей;

отсутствие семейных традиций;

стиль воспитания в семье (отсутствие единых требований к ребенку, жестокость родителей, их безнаказанность и бесправие ребенка);

удовлетворение потребностей детей (их недостаток и избыток);

злоупотребление родителями алкоголя, наркотиков и др.;

попустительское отношение родителей к употреблению детьми психоактивных веществ .

. Выявление факторов риска, идущих от организации внутришкольной жизни. Анализ мнений учителей показывает, что таковыми чаще всего являются:

а) несовершенство организации управления процессами обучения и воспитания: плохая материальная обеспеченность школы; отсутствие налаженной, систематической связи школы с семьей учеников и рычагов воздействия на родителей, не занимающихся воспитанием ребенка, через общественность; нехватка учителей-предметников; частая отмена уроков; неудовлетворительная организация внеклассной работы; отсутствие детских организаций в школе;

б) профессиональная несостоятельность части учителей, выражающая-ся в незнании детской, возрастной психологии; авторитарный или попустительский стиль взаимоотношений в системе «ученик - учитель»; необъективный подход к оценке знаний учащихся, навешивание ярлыков; подавление учителями личности ученика (угрозы, оскорбления и др.);

в) внедрение новых учебных программ, переоценка ценностных ориентиров и, как следствие, непонимание «чему и как учить?»;

г) низкий уровень развития и учебной мотивации детей, поступающих в школу.

Перечисленные факторы риска носят внешний, объективный характер. Однако помимо негативных внешних, объективных воздействий на ребенка оказывают влияние внутренние факторы риска, которые педагоги должны различать. К ним относятся: ощущение собственной незначимости и ненужности, низкая самооценка, неуверенность в себе, недостаточный самоконтроль и самодисциплина, незнание или неприятие социальных норм и ценностей, неумение критически мыслить и принимать адекватные решения в различных ситуациях, неумение выражать свои чувства и реакции на себя самого и других людей.

Предупреждение отклонений в развитии личности и поведении детей и подростков требует их психологической иммунизации, т.е. обучения психогигиеническим навыкам поведения, умению делать здоровый выбор, чтобы стать социально-компетентными людьми. Для решения этих задач необходима выработка школьной политики, направленной на создание социально-педагогических условий, нейтрализующих и корректирующих негативные воздействия общественного кризиса. Она может включать следующие направления:

) выявление распространенности различных типов и форм отклоняющегося поведения детей и подростков, провоцирующих их факторов, а также изучение потребностей учащихся и их родителей в образовании и воспитании;

) анализ результатов изучения мнений учеников, родителей, учителей и разработка на их основе программы по профилактике и коррекции отклонений в развитии личности и поведении учащихся с учетом выявленной специфики;

) подготовка психолого-педагогических кадров, владеющих методами предупреждения и коррекции отклонений в развитии личности и поведении учащихся, психотехническими приемами, направленными на формирование у детей: способности эффективно общаться, принимать ответственные решения, разрешать конфликты, преодолевать стрессы и развивать позитивную, адекватную «Я-концепцию», вести здоровый образ жизни;

) создание в школе психолого-педагогических условий, свободных от внешних факторов риска, отчасти может решаться посредством ряда компетентных управленческих решений, развития эффективного взаимодействия с семьей ученика, организацией дополнительного образования .

Формирование личностной и социальной компетентности подростков, коррекцию их негативных поведенческих проявлений важно начинать с развития у них позитивного образа «Я», чувства самоуважения, развития способности критически мыслить, умения ставить социально значимые цели и принимать ответственные решения. Для того чтобы подросток умел делать здоровый выбор, его следует обучить умению владеть эмоциями, справляться со стрессами, тревожностью, конфликтами; научить неагрессивным способам реагирования на критику, самозащиты, сопротивления давлению со стороны других людей, умению противостоять вредным привычкам, одновременно формируя у него ценности, позволяющие делать здоровый выбор и решать возникающие проблемы социально-позитивными средствами.

Работа по профилактике отклонений в развитии личности и поведении детей и подростков эффективна лишь в том случае, если осуществляется на основе:

) успешности учебной деятельности (учения);

) эмоционально положительной, удовлетворяющей учащихся системы их взаимоотношений (со сверстниками, учителями, родителями);

) психологической защищенности .

Последнее обстоятельство самым непосредственным образом связано с гарантированной социальной защищенностью, включающей в себя:

) знание учащимися своих прав и обязанностей;

) их неукоснительное соблюдение учителями и другими субъектами учебного и воспитательного процессов;

) психологическое и социальное равенство учащихся, исключающее какую-либо дискриминацию их по любому признаку;

) соблюдение прав учащихся на индивидуальное своеобразие и самоопределение .

Выполнение этих требований позволяет вести учебно-воспитательную работу со всеми группами и типами подростков путем дифференциации педагогического подхода и требований к ним в условиях интеграции, не выделяя каких-либо учеников или группы той или иной оценкой, знаком или оценочным суждением (слабые, отстающие, запущенные, нуждающиеся в особой помощи и внимании, относящиеся к «группе риска» и др.).

В совокупности оказываемая подросткам помощь при соблюдении названных выше требований и условий позволяет обеспечить им равномерное гармоничное развитие личности, ее базисных структур и их проявлений в деятельности, поведении с учетом индивидуальных темпов и вариантов личного развития.

Существуют общие причины девиантного поведения для всех групп «риска»:

. Социальное неравенство. Это находит выражение в низком, подчас нищенском уровне жизни большей части населения, в первую очередь молодежи; в расслоении общества на богатых и бедных; безработица, инфляция, коррупция и т.д.

. Морально-этический фактор девиантного поведения выражается в низко морально-нравственном уровне общества, бездуховности, психологии вещизма и отчуждении личности. Жизнь общества с рыночной экономикой напоминает базар, на котором все продается и все покупается, торговля рабочей силой и телом является рядовым событием. Деградация и падение нравов находят свое выражение в массовой алкоголизации, бродяжничестве, распространении наркомании, «продажной любви», взрыве насилия и правонарушениях.

. Окружающая среда, которая нейтрально-благосклонно относится девиантному поведению. Молодые девианты в большинстве своем выходцы из неблагополучных семей.

Неблагоприятные условия жизни и воспитания в семье, проблемы овладения знаниями и связанные с этим неудачи в учебе, неумение строить взаимоотношения с окружающими и возникающие на этой основе конфликты, различные психофизические отклонения в состоянии здоровья, как правило, ведут к кризису духа, потере смысла существования.

Роберт Мертон, используя выдвинутое Э. Дюркгеймом понятие аномии (например, в работе “Социальная структура и аномия”), причиной отклоняющегося поведения считает несогласованность между целями, выдвигаемыми обществом, и средствами, которые оно предлагает для их достижения. Люди начинают приспосабливаться к состоянию аномии разными индивидуальными способами: либо конформизмом, либо различными видами отклоняющегося поведения (“инновация”, “ритуализм”, “ретретизм” и “мятеж”), в которых отвергаются или цели, или средства. или то и другое вместе.

Второе направление сложилось в рамках теории конфликта. Согласно этой точке зрения, культурные образцы поведения являются отклоняющимися, если они основаны на нормах другой культуры (А. Коэн). Например, преступник рассматривается как носитель определенной субкультуры, конфликтной по отношению к господствующему в данном обществе типу культуры.

Еще одно направление в изучении причин девиации представляет австрийский теоретик психологии личности Виктор Франкл, разработавший основы логотерапии, которая проявила себя как эффективное средство в решении проблем утраты людьми смысла жизни. Теория логотерапии и экзистенциального анализа Франкла представляет собой сложную систему воззрений на природу и сущность человека, механизмы развития личности в норме и патологии, пути и способы коррекции аномалий в развитии личности.

Ощущение огромным числом людей бессмысленности той жизни, которую им приходится вести нередко без возможности какого-либо реального выбора и невозможность найти в ней позитивный смысл из-за разрушения старых ценностей и традиций, дискредитации “новых” и отсутствия культуры мировозренческой рефлексии, позволяющей прийти к уникальному смыслу своим, неповторимым путем,- этим во многом объясняются те социальные патологии, которые широко распространяются в модернизируемом обществе.

На уровне индивидуального поведения наиболее общей причиной девиации служит “социальная неустроенность” как результат несоответствия объективных свойств индивида, включая его задатки, способности, а также свойства, приобретенные в процессе социализации требованиям занимаемой позиции в системе общественных отношений. Позиция может быть “ниже” (философ- истопник) или “выше” (посредственность в директорском кресле) своих объективных возможностей; индивид может оказаться вне официальной структуры общества (бродяга, тунеядец).

Каждая из этих позиций имеет право на существование, так как дает срез реально действующих общественных отношений. В то же время их авторов объединяет стремление найти единый источник причинности для различных форм девиаций.

Развитие личности подростка происходит под влиянием культуры и общества, воспитавших его, связано с социально-экономическим положением и полом. Половое созревание у современных подростков завершается раньше наступления социальной зрелости, Имеющаяся свобода выбора жизненного пути удлиняет время приспособления. При этом социальное созревание происходит неравномерно и зависит от завершения образования, материальной независимости или наступления совершеннолетия. Подросток в некоторых сферах жизни может оказаться неприспособленным и тяжело переживать свою несостоятельность. Например, располагая авторитетом в группе спортсменов, подросток может оказаться совершенно незрелым во взаимоотношениях с лицами противоположного пола.

В течение жизни подростка происходит расширение диапазона социальных ролей: ученика, участника самодеятельности, члена спортивной команды и т.д.

Давно замечено, что при одинаковых условиях воспитания, обучения и предъявлении равных педагогических требований к детям, они достигают разных результатов. Особенно пристальное внимание к этому факту стали уделять в России и за рубежом с тех пор, когда всюду стало внедряться обязательно школьное обучение. Уже на рубеже XIX-XX веков как отечественные, так и зарубежные педагоги, психологи и врачи стали выступать в защиту детей, не справляющихся с едиными школьными требованиями.

Так, Н.А. Добролюбов в «Журнале для воспитания» /1858/ писал о заметной по численности группе детей с нормальным интеллектом, но с замедленным восприятием, которые «тупеют» в школе либо «выбрасываются» из неё как неуспевающие.

«Когда мы смотрим на слабого, бледного, вялого и притупленного юношу, - говорил Д.И. Писарев, - мы имеем полное право сказать с законной гордостью - вот дело наших рук. Мы заставляли его учиться, когда ему хотелось спать; мы заставляли его сидеть на месте, когда ему хотелось бегать; мы держали его в четырёх стенах, когда ему необходимо было дышать чистым воздухом».

«Не одно талантливое, нервное и впечатлительное дитя сделалось тупым и ленивым именно потому, что в нём преждевременными попытками подорвали уверенность в своих силах, столь необходимую при всяком деле», - утверждал К.Д. Ушинский, будучи убежденным, что «тупость, леность, злость и прочие недостатки» у разных детей имеют разные корни, требуя от воспитателя совершенно разных мер воздействия.

Основоположник отечественной коррекционной педагогики В.П. Кащенко /1919/ в первые годы советской власти писал: «Если раньше школа требовала штампа, стадности, при полном отсутствии дифференцировки, то в новой школе… нужно обращать особое внимание на крайне важное обстоятельство, с которым у нас в России до сих пор не считались. Это то, что в классе не могут быть все дети равны в психическом и физическом состоянии…, а значит, и материал для работы они должны получать соответственно своим способностям».

Известный немецкий психиатр Э. Крепелин предупреждал педагогов о том, что в каждой школе имеется известное число детей с разной степенью выносливости, с предрасположением к психическим расстройствам и заболеваниям. Одним из признаков такого предрасположения он считал повышенную утомляемость: урок, являющийся игрою для одного ученика, может за это же время совершенно обессилить другого, не менее способного ребёнка.

Ж. Филипп и П. Бонкур, изучая слабоуспевающих учащихся, обратили внимание на наличие среди них «промежуточной» (по терминологии авторов «субнормальной») группы детей, особенность психической деятельности которых состояла в её высокой зависимости от влияния внешних и внутренних условий: «субнормальный» ребёнок ослабевает и поддаётся болезни там, где «нормальный» легко с нею справляется. «Нормальный» ученик во время учёбы страдает от многих болезней, но не становится от этого неуспевающим: после перенесенной болезни он быстро и без посторонней помощи догоняет остальных. Напротив, «субнормальный» ребёнок под влиянием той же самой болезни легко «теряет почву под ногами» и становится неуспевающим в школе. Это происходит и в тех случаях, когда «первичная слабость мозга» ребёнка осложняется аденоидами, хроническим тонзиллитом и другой патологией, в то время как ребенок, обладающий нормальным мозгом, но страдающий теми же телесными нарушениями, обнаруживает компенсаторные механизмы, позволяющие ему успешно преодолеть сопутствующие трудности. Социально-педагогическое значение «субнормальной» группы учащихся, по мнению авторов, состоит в том, что эти дети обладают высокой степенью компенсации и способностью к дальнейшему развитию до уровня «социальной нормы», в тех случаях, когда условия и темы обучения отвечают их индивидуальным психо-физическим особенностям.

К сожалению, несмотря на многочисленность исследований и публикаций их результатов, проблема детей с трудностями обучения в общеобразовательной школе по-прежнему остаётся актуальной. За последние тридцать лет численность учащихся начальных классов, не усваивающих стандартную учебную программу, возросла в 3 раза, в среднем составляя 40 процентов от детей этой возрастной группы. По признанию Министра образования и президента РАО, до половины выпускников основной школы по уровню знаний и школьных навыков не соответствуют требованиям государственного образовательного стандарта. Кроме того, неудовлетворительные показатели школьного обучения сопровождаются ослаблением здоровья учащихся, показатели которого ухудшаются по мере перехода их из класса в класс: если в начальной школе число здоровых детей составляет около половины, то среди выпускников школ доля здоровых не превышает 10%.

Несмотря на требования Закона об образовании и Типового положения об общеобразовательном учреждении, о соблюдении принципа адекватности процесса обучения индивидуальным психофизическим особенностям ребёнка, уровню его развития и состоянию здоровья, в повседневной практике этот принцип часто нарушается. Именно это несоответствие лежит в основе нарушения школьной адаптации, которая проявляется утратой учебной мотивации, стойкой академической неуспеваемостью по ряду предметов, невротическими реакциями на школьные трудности и связанными с ними конфликтами с окружающими лицами, различными формами девиантного поведения, усиливающимися по мере нарастания школьных проблем и др. Не случайно, всё чаще со стороны педагогов высказывается мнение, что не ребёнка следует «подтягивать» к стандартным требованиям учебной программы, а программу адаптировать к индивидуальным возможностям и способностям ребёнка.

Единого термина, обозначающего нарушение процесса адаптации /приспособления/ ребёнка к возрастающим школьным требованиям, ещё не сложилось. Наиболее часто встречается слово «дезадаптация». Приставка «де» /латинского происхождения/ обозначает «утрату, отделение, удаление, разрушение, отмену»; например, дегазация, десенсибилизация, деградация, дератизация и т.д. Сходная по смыслу французская приставка «дез» - обозначает «уничтожение, утрату, разрушение, развал, удаление, отсутствие чего-либо»; например, дезинфекция, дезинсекция, дезинтеграция, дезактивация, дезорганизация, дезодорант и т.д. В данном случае используемый термин «дезадаптация» предполагает утрату, прекращение, разрушение, исчезновение, полное отсутствие адаптации-приспособления.

Приставки «диз» /латинского происхождения/ или «дис» /греческого/ означают «затруднение, нарушение, расстройство». Например, дизентерия, диспепсия, дислалия, дислексия, дисграфия, диспропорция, дисбаланс, дисфония. Употребление слова «дизадаптация» подчеркивает временный характер расстройств, которые могут и должны быть устранены. Поэтому на наш взгляд, предпочтительнее использовать термин «дизадаптация».

Школьная дизадаптация (ШД) - одна из разновидностей социальной дизадаптации (СД) ребёнка/подростка, и представляет собой не диагностическое понятие, а феноменологически сходное социально-психологическое явление, за «фасадом» которого скрываются различные сочетания неблагоприятных социально-биологических факторов. Признаки школьной дизадаптации сами по себе не раскрывают причин и условий её возникновения, и следовательно, не дают ответа на вопрос о средствах и способах её устранения, поскольку отражают лишь внешний комплекс психолого-педагогических расстройств, включающий познавательный, эмоционально-личностный и поведенческий компоненты (Вострокнутов Н.В., Северный А.А., Иовчук Н.М. и др.). В зависимости от характера причин, лежащих в основе происхождения девиации, её началом может быть утрата мотивации, в других случаях - трудности в усвоении учебного материала, в третьих - поведенческие расстройства, в четвертых - их взаимодействие. Вместе с тем, ни один из социальных или биологических факторов школьной дизадаптации не предопределяют фатально её возникновение. Например, ребёнок с хронической болезнью или из «неблагополучной» семьи может успешно учиться в школе. Поэтому принято говорить о факторах риска ШД, представляющих ту или иную степень вероятности её возникновения в заданных условиях воспитания и обучения.

К биологическим факторам риска обычно относят анатомо-морфологические, физиологические и функциональные нарушения органов и систем, имеющими опасность негативно отразиться на процессе формирования функциональных систем развивающего мозга ребёнка, а следовательно, на динамике его последующего психо-социального развития /П.К. Анохин, А.Р. Лурия/. К этой группе относятся наследственные, врожденные, интранатальные и постнатальные факторы риска.

а) Наследственные факторы риска - это генетически обусловленные предпосылки к нарушению нормального развития и функционирования органов и систем, прежде всего - головного мозга, являющегося материальным субстратом для формирования различных сторон психической деятельности человека. Известны наследственные формы умственной отсталости, пограничной интеллектуальной недостаточности, некоторых форм невропатий, психопатий и душевных заболеваний. Следует подчеркнуть, что на генетически обусловленный процесс развития плода могут сказаться повреждения половых клеток родителей, возникшие в результате влияния на них экологически неблагоприятной среды: воздействия лучевой энергии, вибрации, хронические отравления организма химическими, токсическими веществами:

б) Врожденные факторы риска - это различные заболевания внутренних органов матери или их декомпенсация, острые и хронические инфекции, травмы, острые и хронические аффективные переживания, неполноценное питание, употребление алкоголя и наркотиков, неблагоприятные экологические и производственные факторы и другие негативные воздействия на организм беременной женщины, что может привести к тем или иным нарушениям психофизического онтогенеза ребёнка. Характер врожденных расстройств и степень их выраженности зависят от срока беременности, когда действовал патогенный фактор; от специфических особенностей, силы и длительности его воздействия до рождения ребёнка и мн. другого. Установлено, что при влиянии патогенных факторов на организм беременной женщины в 60-80% случаев страдает головной мозг ребёнка, поскольку клетки головного мозга отличаются высокой чувствительностью и ранимостью от внешних вредностей /Е.У. Новикова, Ю.И. Барашнев, 1968/. По мнению Кармайкла /1925/, уже с того момента, когда настало оплодотворение яйца, ни в одном из периодов развития индивида невозможно различить, что является наследственным, а что - врожденным или приобретенным, т.к. биологические факторы развития и влияния внешней среды интегративно связаны не только после рождения, но уже и до него /цитировано по Й. Шванцара/.

в) Интранатальные факторы риска /интра - внутри, наталис - роды/ - это возникшие в результате неблагоприятного родового процесса затяжные, инструментальные роды, асфиксия в родах, черепно-мозговая травма и другие нарушения, часто связанные с особенностями внутриутробного развития ребёнка, приводящие к повреждениям его центральной нервной системы в родах.

Полноценность функциональной адаптации ребёнка к окружающей среде в значительной степени обусловлена исходным анатомо-физиологическим состоянием его организма и мозга уже на «старте» постнатального развития, т.е. сразу после рождения. Чем ниже иммунитет ослабленного ребёнка, чем выраженнее недоношенность, последствия асфиксии или перенесенной травмы мозга, тем выше вероятность возникновения у ребёнка различных видов инфекции и их осложнений, тем чаще они носят затяжной или рецидивирующий характер, негативно влияют на формирование мозговых структур и становление «прижизненных функциональных систем», в том числе - высших психических функций. Не случайно, что возникновение «ранних детских энцефалопатий» /другие названия - «легкие дисфункции мозга» (ЛДМ), «минимальные мозговые дисфункции» (ММД)/ связывают с патологией второй половины беременности, а также относят к периоду родов и первых месяцев жизни новорожденного. По мнению детских врачей, «синдром минимальной мозговой дисфункции» составляет наибольший удельный вес среди причин, вызывающих ранние психические и поведенческие расстройства. Более того, именно «минимальная мозговая дисфункция» часто выступает в роли внутреннего условия, той «почвы», на которой возникают многие «пограничные» нервно-психические расстройства и аномалии развития: неврозы и неврозоподобные состояния, различные варианты «задержки психического развития» и «приобретенной психопатии» детско-подросткового возраста.

Если принять во внимание, что лишь у 25 процентов детей от числа родившихся внутриутробный период развития и процесс рождения протекают «нормально», (см. материалы, публикуемые в ежегодном Государственном докладе о состоянии здоровья населения в Российской Федерации), то нетрудно понять, почему свыше половины детей уже при поступлении в школу обнаруживают различные виды и степени «функциональной незрелости», мешающей им успешно адаптироваться к условиям обучения и требованиям учителя.

г) К постнатальным факторам риска относят отдаленные последствия черепно-мозговых травм и нейро-инфекций, массивных отравлений и ожогов, перенесенных в первые годы жизни и позднее; заболевания внутренних органов, включая эндокринопатии. Негативное влияние на процесс школьной адаптации могут оказывать относительно легкие нарушения слуха, зрения, двигательной сферы, речевого недоразвития. Степень риска возникновения ШД зависит от степени выраженности и длительности этих расстройств, имеющихся у конкретного ребёнка; от сочетания их между собой и с другими факторами риска; от компенсаторных возможностях организма и психики, а также и от своевременности оказания квалифицированной медико-психолого-педагогической помощи.

д) Социальные факторы риска школьной дизадаптации можно условно разделить на три группы: семейные, школьные и макросоциальные.

е) К школьным факторам риска следует отнести игнорирование учителем индивидуальных психо-физических и социально-психологических особенностей детей и подростков, что проявляется в завышенных педагогических требованиях, неадекватных учебных нагрузках и воспитательных приёмах; эмоционально-индифферентном отношении педагога либо воспитателя интернатного учреждения к эмоциональному состоянию ребёнка, за которым могут стоять личностно значимые проблемы и переживания. Наряду с этим встречаются черствость и формализм учителя, обезличивание ученика посредством строгого соблюдения стандартных требований; подавление индивидуальности школьника посредством несправедливого, грубого, насмешливого или оскорбительного отношения; манипулирование оценками; отсутствие своевременной психолого-педагогической и психотерапевтической помощи со стороны учителя, психолога, социального педагога; формирование учителем оппозиционного отношения родителей к своему ребёнку путем постоянного подчеркивания его недостатков и слабостей как наедине с ними, так и во время родительских собраний; подчеркнутое или скрытое невмешательство к фактам притеснения детей со стороны их сверстников; наличие личностных особенностей учителя, воспитателя, социального педагога, свидетельствующих об их профессиональной непригодности либо показаниях к психотерапевтической помощи этим лицам.

По данным НИИ возрастной физиологии РАО, среди неблагоприятных педагогических факторов, способствующих возникновению ШД и ухудшению состояния здоровья учащихся, наиболее часто встречаются:

несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям современного российского ребёнка;

авторитарная стрессогенная тактика педагога, от которого во многих отношениях зависит ученик (учеников с психосоматическими расстройствами у таких учителей встречается в 5 раз чаще, чем у «демократичного» педагога);

по-прежнему сохраняющаяся интенсификация учебного процесса за счёт уплотнения времени на отдельные учебные предметы;

превалирование скоростных методик обучения над качественными;

функциональная неграмотность учителей, использующих любые «инновационные технологии» без ясного представления об их предназначении;

отсутствие системы взаимодействия школьных специалистов, нерациональная организация учебного процесса, недостатки питания, дефицит часов на уроки физического развития, и др. /акад. РАО М.М. Безруких/.

К группе макросоциальных факторов риска, способных оказать негативное влияние на учащихся подросткового и юношеского возраста, могут быть отнесены: утрата в обществе прежних нравственных идеалов, полярная смена социальных установок; стремление к быстрому обогащению при утрате мотивов на приобретение интересной профессии; широкая демонстрация насилия в средствах массовой информации; отсутствие воспитательных программ, в том числе - в школе, против сквернословия, вандализма, культа силы, агрессивных интонаций, достижения личных целей любым путём, а также по формированию бережного и уважительного отношения к достоинству и здоровью каждого человека, по соблюдению норм и правил культуры поведения в общественных местах, транспорте, что предполагает активное участие в этой работе всех представителей общества.

Расширение круга знаний о причинах школьной дизадаптации среди педагогов и психологов само по себе не раскрывает механизма её возникновения и развития каждому отдельному случаю. Л.С. Выготский подчеркивал, что специальные приёмы и средства педагогического воздействия должны строиться только на основе научного понимания проблем ребёнка, подразумевающего умение осуществлять синтез клинических и экспериментально-диагностических данных, которые требуют осмысленной творческой интерпретации, объединения в единое целое всей совокупности информации о ребёнке, получаемой из разных источников, чтобы от «педологического заключения» прийти к «педагогическому назначению». Одним из «инструментов» анализа школьной дизадаптации того или иного учащегося может служить «многоосевой подход» к диагностике, позволяющий, в свою очередь, наметить индивидуально-ориентированную программу помощи, в которой нуждается ребёнок/подросток/юноша.

Принцип «многоосевого функционального диагноза», предложенный М. Раттером и усовершенствованный его последователями, во многом совпадает со взглядами К.Д. Ушинского, Л.С. Выготского и отечественных детских психиатров XX-го века, утверждавших важность комплексной диагностики для организации адекватной психолого-педагогической помощи детям. Именно ответ на вопрос «что делать» является конечной целью клинико-психолого-педагогической диагностики.

Среди причин, способствующих формированию девиантного поведения у детей и подростков социальные педагоги и педагоги-психологи образовательных учреждений выделяют следующие:

-Воспитание в неблагополучной семье в том числе:

-С наркотической зависимостью (выявлено 11 семей),

-Родители злоупотребляют алкоголем (выявлено 68% из числа неблагополучных семей),

-Родители находятся в местах лишения свободы (выявлено 13% из числа неблагополучных семей);

-В неполной семье, где родители разведены (выявлено 10% из числа неблагополучных семей);

-Один из родителей умер 1110 семей,

-Воспитывает одинокая мать, 1081 семья.

Анализ статистики показывает, что уклонение детей от обучения в школе (на конец 2003-2004 года их было выявлено 319 человек) связано, в первую очередь, с отсутствием контроля со стороны родителей вследствие их алкоголизации, асоциального поведения, вахтового метода работы, неблагополучия в семье, а также вследствие ухода детей из дома, бродяжничества (в 2003-2004 ОУ было выявлено 32 ребенка). В 2003-2004уч.году в розыск по инициативе образовательных учреждений было объявлено 19 детей.

В условиях замкнутого городского пространства, когда зима продолжается около 9 месяцев, у подростков наблюдаются сезонные формы психосоциальной дезадаптации. Эти обстоятельства требуют от семьи и от служб психолого-педагогического сопровождения готовности к принятию и адекватному отреагированию проблемных ситуаций, возникающих в этот период

Итак, наиболее успешное и полноценное проведение той работы предполагает разработку методов выявления подростков, нуждающихся в тех или иных видах общей и специализированной помощи, разработку методов и приемов оказания этой помощи, исправления (коррекции) имеющихся в развитии личности, поведении, деятельности школьников различных возрастов, создание для них функционально целесообразной среды (условий развития), обеспечивающей возможность гармоничного индивидуального развития личности как ведущего условия и фактора эффективной пропедевтики отклонений в ее развитии и поведении.

1.3 Основные направления и формы предупреждения девиантного поведения подростков

При предупреждении отклоняющегося поведения, по мнению А.Е. Личко, В.В. Ковалева, нужно направлять работу на факторы, причины приводящие к возникновению и развитию типа акцентуации характера, которые влияют на возможные отклонения в поведении.

Выделяют два вида факторов (56, С. 120-121):

биологические (неблагоприятная наследственность; органические повреждения головного мозга; «пубертатный кризис», обусловленный неравномерностью развития сердечно-сосудистой и костно-мышечной систем, отягощенный физическим самочувствием, повышенной активностью эндокринной системы);

к социально-психологическим факторам следует отнести (нарушения воспитания подростка в семье; школьная дезадаптация; подростковый кризис - это пик «переходного периода от детства к взрослости»; психическая травма спровоцированная различными обстоятельствами: конфликты с родителями, с друзьями, переживание семейных разладов и т.п.).

Психолого-педагогическое предупреждение - это система профилактических мер, связанных с устранением внешних причин, факторов и условий, вызывающих те или иные недостатки в развитии детей (61, С. 23).

Профилактика девиантного поведения - это комплекс мероприятий, направленных на его предупреждение (41, С. 159).

Некоторые авторы (С.Я. Улицкий и др.) все профилактические мероприятия условно делят на общие и специальные. К общим относят политические и социально-экономические мероприятия. Специальные мероприятия, базируясь на общих, тем не менее имеют некоторые особенности при различных формах девиантного поведения.

Н.Я. Копыт, П.И. Сидоров (1986) выделяют следующие основные направления профилактики пьянства и алкоголизма: психо-гигиеническое, педагогическое, медико-социальное, здравоохраненческое, административно-правове и экономическое.

Имеют свои особенности системы мероприятий, направленных на профилактику правонарушений (В.А. Пискарев, А.И. Долгова, В.Н. Кудрявцев), суицидов (А.Г. Амбрумова), сексуальные девиации (Д.Н. Исаев, В.Е. Каган) и т.д. Однако для всех предлагаемых систематик характерны схематизм и условность.

Предупреждение девиантных форм поведения должно быть этиологичным, комплексным, дифференцированным и поэтапным, а главное - носить систематический и наступательный характер (67, С. 12).

Этиологичность предупреждения заключается в воздействии на основные факторы (социальные, психологические, биологические), способствующие формированию отклоняющихся форм поведения.

Предупреждение девиантных форм поведения должно проводится дифференцированно в отношении подростков и взрослых, учащихся и родителей, а также учитывать, направлены ли эти меры на здоровых людей или на лиц, неустойчивых в нервно-психическом отношении.

И наконец, предупреждение нарушений поведения должно быть последовательной и поэтапной. Согласно терминологии ВОЗ, выделяют первичную, вторичную и третичную профилактику.

Первичная профилактика (предупреждение) является наиболее массовой и эффективной. Мероприятия первичной профилактики направлены на ликвидацию неблагоприятных факторов (социальных и биологических), влияющих на формирование девиантных форм поведения, или на повышение устойчивости личности к этим факторам. Главная задача вторичной профилактики - раннее выявление лиц с нарушением в поведении и проведение мероприятий, направленных на психолого-педагогическую коррекцию их поведения. Третичная профилактика - проблема целиком медицинская, направленная на лечение заболеваний, сопровождающихся нарушением поведения (41, С. 161). Ниже рассмотрим первичную и вторичную профилактику девиантного поведения.

Первичная профилактика включает в себя три основных направления: совершенствование социальной жизни людей; устранение социальных факторов, способствующих формированию и проявлению девиантного поведения; воспитание социально позитивно ориентированной личности.

Такая в основном социальная направленность первичной профилактики вполне оправдана. Если нарушения в поведении коренятся не во врожденных пороках, не в особенностях личности, а обусловленные в основном социальными причинами, то и борьба с этими девиантными формами поведения должна основываться прежде всего на нормализации социальной среды.

Особое значение среди факторов, влияющих на формирование «трудных» подростков, имеет окружающая подростка микросреда, и в первую очередь семья. В настоящее время принято различать гармоничные и негармоничные семьи. В рамках негармоничных семей выделяют (52, С. 81-83):

Деструктивная семья отличается прежде всего изолированностью отдельных ее членов, которая препятствует взаимопониманию и в то же время способствует созданию атмосферы эмоционального напряжения и конфликтности. Основной порок деструктивной семьи - отсутствие душевной близости, адекватных эмоциональных контактов между отдельными ее членами.

Распадающаяся семья - семья в которой конфликт между родителями достиг апогея. Назревает распад семьи. Обычно в конфликт вовлечены и дети. Подростки, как правило, болезненно переживают распад семьи и принимают обычно сторону одного из родителей, чаще того, кого считают обиженным.

Распавшая семья - семья, которую один из родителей покинул, но продолжает поддерживать с ней контакты (так называемые «приходящие» отцы и матери).

Неполная семья - семья, в которой отсутствует один из родителей (чаще отец). В литературе существует тенденция преувеличивать патогенное влияние неполной семьи на формирование «трудных» подростков. Очень часто мать, если она психически больна и не ведет асоциальный образ жизни, воспитывает хороших, социально адаптированных детей и без отца.

Ригидная псевдосолидарная семья отличается наличием доминирующего лидера, которому безоговорочно подчиняются все остальные ее члены. В такой семье отсутствует эмоциональная теплота.

Важный социальный фактор, способствующий формированию девиантного поведения, представляют собой неформальная группа с асоциальными и антисоциальными тенденциями.

Реакция группирования является естественной психологической реакцией в подростковом возрасте. На определенном этапе формирования личности подростка неформальная группа может стать главным регулятором девиантного поведения. Подросток, попавший в «группу риска», быстро приобщается к ее образу жизни и групповым «нормам» поведения (41, С. 172).

Формирование социального позитивно ориентированной личности включает в себя широкий круг мероприятия, среди которых с позиции профилактики девиантного поведения имеют нравственно-правовое, противоалкогольное и половое воспитание (82, С. 44).

Нравственно-правовое воспитание лежит в основе всех видов воспитания. Нравственность, или мораль, - совокупность исторически сложившихся принципов, норм, правил и предписаний, регулирующих поведение человека в различных областях его длительности. Нравственные нормы определяют позиции человека в его отношениях к другим людям, семье, обществу.

Нравственно-правовое воспитание должно проводиться в семье, школе, подростковом коллективе. Формы и методы его не могут быть строго стандартизированы, так как это только снижает эффективность. Любая другая, беседа, урок общественное воспитание (43, С. 78).

Противоалкогольное воспитание являясь составной частью воспитательной работы, направленной на формирование социально- позитивно ориентированной личности. Основу противоалкогольного воспитания и просвещения в школе составляют (38, С. 59):

противоалкогольное просвещение как целостная система противоалкогольного воспитания, которое должно приводиться на протяжении все лет обучения и направляется на формирование в сознании детей и подростков нетерпимого решения к любым проявлением пьянства и алкоголизма;

постепенное, с учетом возрастных и психологических особенностей у учащихся раскрытие образовательного влияния алкоголя на здоровье человека и жизнь общества в целом;

проведение противоалкогольной работы в школах силами учителей с приглашением для чтения отдельных лекций специалистов;

распространение противоалкогольного просвещение и на родителей учащихся.

Пути и методы полового воспитания должны отличаться широтой диапазона и творчеством. Главное создать условия, благопрепятствующие формированию у подростка внутренней позиции, обеспечивающей социально-нравственное становление личности, и не сводить воспитание к морализированию, внушениям, назиданиям и поучениям, а тем более к принуждению (42, С. 28).

Таким образом, первичная профилактика имеет социальную направленность.

Вторичная профилактика включает в себя следующие направления:

определение факторов риска и выделение так называемых групп «профилактического учета» по различным формам девиантного поведения;

выявление лиц с нарушением поведения; психологическая коррекция выявленного девиантного поведения.

Изучение факторов риска девиантного поведения дает дополнительные возможности прогнозировать отдельные формы отклонений, а следовательно, планировать и проводить конкретные мероприятия по их профилактике.

В частности, разработаны специальные карты повышенного суицидального риска, куда включены наиболее частые причины самоубийств и факторы, способствующие суицидальному поведению (Н.Б. Конанчук, А.Г. Амбрумова).

Некоторые авторы (Э.А. Чомарян) большое внимание при определении факторов суицидального риска у подростков придают подражательным тенденциям, свойственным этому возрасту.

К интроперсональным факторам повышенного суицидального риска относят: особенности характера, преимущественно шизоидного сенситивного, эпилептоидного и психастенического; сниженную толерантность и эмоциональным нагрузкам; неполноценность коммуникативных контактных систем; неадекватную личностным возможностям самооценку; отсутствие или утрату целевых установок, лежащих в основе ценности жизни (26, С. 87).

Наиболее важными факторами риска формирования пьянства и алкоголизма у подростков являются: ранний возраст начала алкоголизации (10-12 лет.); индивидуальный характер реакций организма на алкоголь (высокая изначальная толерантность и др.); неблагоприятные микросоциальные условия (семья алкоголиков, асоциальная группа сверстников); особенности характера, преимущественно неустойчивого, эпилептоидного и гипетивного типов; отягощенная наследственность; пограничные нервно-психические расстройства (89, С. 37).

Н.Я. Копыт, П.И. Сидоров (1986) к факторам, способствующим формированию «групп риска» по алкоголизму, относят: пренебрежительное отношение подростков к своим социальным функциям и обязанностям; отсутствие устойчивых индивидуальных увлечений; наличие «лишнего времени»; неумение содержательно проводить досуг; противоправное поведение; плохо поставленное противоалкогольное воспитание (38, С. 70).

Некоторые авторы не без оснований считают, что индивидуальное прогнозирование девиантного поведения возможно на основании изучения качественных и количественных показателей (признаков) его мотивации. Авторы выделяют три основных группы таких признаков: внешние условия мотивации (обстоятельства жизни, воспитания, деятельности, досуга и т.д.); внутренние условия мотивации (индивидуальные особенности личности); типичные мотивации субъекта (мотивации, обусловливающие взаимодействия личности и среды).

А.Е. Личко, И.Ю. Лавский, исследуя психологические аспекты проблемы, выделяют следующие признаки высокого риска нарушений поведения у подростков: высокие показатели психологической склонности к деликвентному и алкоголизации; акцентуации характера неустойчивого типа; высокие показатели эмоциональной лабильности, эпилептоидности, истероидности; резко выраженные реакции эмансипации или диссимуляции личностных отношений; крайне низкую конформность (56, С. 11).

Из подростков с повышенным риском к той или иной форме девиантного поведения (пьянство, правонарушения, суициды, сексуальные девиации) формируются так называемые группы профилактического учета. Эти группы нельзя считать девиантными, но с ними, как и с любой другой «группой риска», должна быть усилена профилактическая работа.

Выявление лиц с нарушением в поведении. В настоящее время в отечественной науке сформировалось устойчивое понятие о том, что отклонения в поведении, особенно такие его формы, как правонарушения, пьянство, половая распущенность, суицидальные действия, могут быть у здоровых в нервно-психическом отношении людей.

Такой подход к проблеме имеет принципиальное значение, поскольку во многом определяет тактику профилактических мероприятий: в первом случае это в основном меры медицинского характера; во втором - меры воспитательного и правоохранительного порядка.

Психологическая коррекция выявленного девиантного поведения является частью более широкой системы психолого-педагогических мероприятий. Наибольшее распространение получил психотерапевтический метод коррекции поведения подростков.

Психотерапия - система воздействия на психику, а через психику - на поведение подростка. С целью коррекции поведения чаще других применяют такие методы психотерапии, как убеждение (рациональная психотерапия), семейная психотерапия и групповая психотерапия.

Д.В. Пашков (1979) основной смысл рациональной психотерапии видит в «планомерном» обучении подростка законам логики и демонстрация в процессе обучения логических ошибок, способствующих его дезадаптации в среде (71, С. 120).

Беседуя с подростком, психотерапевт должен убедить его в том, что пьянство, правонарушения или суицид - не лучший способ решения жизненных проблем, что виной его прочного поведения является не столько конфликтная ситуация в семье или школе, сколько он сам. Важно вместе с подростком проанализировать создавшуюся ситуацию, выяснить истинные причины, приведшие к нарушению поведения, а главное, убедить подростка в необходимости изменить свою жизненную позицию.

По мнению И.С. Павлова, при проведении рациональной психотерапии психолог совместно с подростком должен выяснить следующие основные вопросы: каким подросток считает себя; каким он хочет быть в оценке окружающего; каким его считают другие; каков он на самом деле; какой ущерб приносит ему его неправильное поведение (пьянство и пр.).

Основным достоинством рациональной психотерапии является то, что подросток активно участвует в коррекции своего поведения, но это может быть недостатком метода, если подросток негативно относится к работе. Рациональная психотерапия используется при работе с акцентуациями характера. Она проводится в режиме индивидуальных бесед, во время которых в ненавязчивой форме, с привлечением примеров из жизни других акцентуанту разъясняются причины его поступков, оплошности, ошибки, сильные и слабые стороны характера. Акцентуанта постепенно подводят к правильному решению, чтобы у него создалось впечатление, что такое решение он принял сам, либо при хорошем контакте и доверии психолог, используя элементы внушения, предлагает это решение (72, С. 133).

Семейная психотерапия - один из важных элементов психологической коррекции поведения подростка. Она направлена на изменение межличностных отношений в семье, а так же на привитие подростку и членам его семьи социально приемлемых навыков поведения и способов личностного реагирования.

Выделяют следующие основные этапы семейной психотерапии: изучение семьи подростка («семейная диагностика»); ликвидация напряженных конфликтных внутрисемейных отношений; реконструктивный; поддерживающий этапы.

На первом этапе важно собрать подробный анализ членов семьи, выявить характер внутрисемейных отношений, определить тип неправильного воспитания, а главное, установить причинно-следственную связь между психическим климатом семьи и нарушением поведения у подростка. На этом этапе самое трудное - установление психологического контакта как с подростком, так и с его родителями. Отношение психотерапевта к подростку с самого начала должно быть неформальным и искренним. В беседе с подростком психотерапевт должен занять позицию старшего доброжелательного товарища. Иногда, особенно в отношениях с неустойчивыми и истероидными подростками, более эффективен строгий, требовательный настрой диалога. Вместе с тем психотерапевт должен относится к подростку как личности, имеющей право на определенную самостоятельность как в мышлении, так и в поступках (15, С. 135).

Установлению психологического контакта с подростком знание типа особенностей характера, специфических для этого возраста личностных реакций (эмансипации, группирования, самоутверждения и др.), компетентность в вопросах и интересах, близких подросткам.

Не меньшие трудности встречаются при установлении психологического контакта с родителями подростков, особенно в негармоничных семьях с порочными формами воспитания. Так, для родителя, воспитывающих детей по типу потворствующей гиперпротекции, характерная активность, «нападающая» манера поведения. Таких родителей прежде всего нужно терпеливо выслушать и уже потом постепенно включить в обсуждение проблем воспитания подростков. У родителей, воспитывающих детей в условиях гипопротекции безнадзорности, равнодушия, обычно снижена критика к создавшейся ситуации. Взаимоотношения в семье они считают обычными, а поведение подростка нормальным. В семьях, где сформировались условия эмоционального отвержения и жесткого обращения с подростками, нередко приходится встречаться с лицемерием, ложью (17, С.62).

Второй тип, происходящий в основном в форме односторонних встреч психотерапевта с подростком и родителями, направлен на ликвидацию конфликтных взаимоотношений в семье. Выступая в роли посредника, психотерапевт выдает для каждой из сторон только ту информацию, которая могла бы стать основой для примирения или сближения позиций сторон. Важно, чтобы и родители, и подросток поняли истинную причину и механизм конфликтных отношений. Родителям нужно рассказать об особенностях характера, о возрастных поведенческих реакциях подростка, а подростку помочь понять личностные особенности и мотивы поведения родителей.

На третьем этапе осуществляются групповые обсуждения внутрисемейных проблем. Основное направление работы заключается в попытке привить подросткам позитивные навыки поведения и в обучении всех членов семьи гармоничным взаимоотношениям (25, С.41).

На заключительном этапе проводятся консультативные и психотерапевтические беседы с целью поддержания тех новых форм внутрисемейных отношений, достичь которых удалось в ходе всей предыдущей работы.

Разработке личностно-ориентированной (реконструктивной) психотерапии в групповой ее форме способствовали работы В.Н. Мясищева, А.Л. Гройсмана, С.С. Либиха, В.М. Шкловского, А.С. Слуцкого.

По определению Б.Д. Карварсарвского (1985), этот метод психотерапии «предполагает сознательное и целенаправленное использование всей совокупности взаимоотношений и взаимодействий, возникающих внутри группы между ее участниками… в профилактических целях - как для того, чтобы каждый участник группы имел возможность проявить самого себя, так и для создания в группе эффективной системы образной связи» (41, С. 190).

Оптимальными по составу следует считать малые группы, включающие 8-12 подростков, близких по возрасту, интеллектуальному развитию, со сходными жизненными проблемами и нарушениями поведения. Психотерапевт приводит в качестве примера «историю жизни» неизвестного группе подростка с девиантным поведением, а группе предлагается высказать свои суждения по поводу приведенного примера. В ходе дискуссии у членов группы появляется возможность сравнить свой жизненный путь с жизнью анонимного подростка и с помощью психотерапевта построить модель собственного поведения в подобных ситуациях.

Основная задача психотерапевта при этом заключается в стимулировании и недирективном ориентировании группы и отдельных ее членов на адекватные формы поведения (4, С. 23).

На отдельном занятии можно провести разыгрывание ролевых ситуаций. Занятие строится следующим образом: несколько подростков разыгрывают тему, а остальные комментируют их поступки и высказывания.

Наряду с адекватными вербальными методами на занятия могут быть использованы и невербальные методы, такие, например, как проективный рисунок, психогимнастика, музыкальная терапия и др.

Описанные выше психотерапевтические методы позволяют достичь осознание, с помощью конкретных действий (72, С. 135).

Таким образом, в предупреждение девиантного поведения у подростков является первичная профилактика ассоциальной направленности и вторичная профилактика для которой в последние годы актуальной задачей стало определение так называемых «групп риска» - это подростки больше других склонны к формированию девиантного поведения.

.4 Методы диагностики и коррекции девиантного поведения в подростковом возрасте

Многообразие проявлений девиантного поведения, различных по структуре и механизмам формирования, диктует необходимость выработки комплексных подходов к терапии и коррекции отклоняющегося поведения, которые были бы не симптоме или феноменоцентрированными, а патогенетически ориентированными. В силу этого факта применение тех или иных способов и методов психологической коррекции, консультирования, психотерапии или психофармакотерапии должно базироваться на сущностных механизмах происхождения отклоняющихся форм поведения и соответствующих методах восстановления нормативного поведения или становления гармоничного поведения.

В настоящее время в сфере практической деятельности в психологии девиантного поведения используются все известные психодиагностические и психотерапевтические методики, способы психологической коррекции. При этом отсутствует обоснование целесообразности и научно подтвержденной эффективности действия тех или иных методик. В данной главе будут освещены существующие в науке и практической психологии основные подходы к психологической коррекции девиантных форм поведения.

Основополагающими принципами в выборе тех или иных психокоррек-ционных, психотерапевтических и психофармакологических методик в деятельности, направленной на исправление (искоренение, смягчение) отклонений в поведении человека, считаются:

) принцип добровольности;

) принцип осознанности;

) принцип соответствия (адекватности);

) принцип целесообразности;

) принцип допустимости;

) принцип гуманности.

Принцип добровольности подразумевает, что достижение реальной эффективности проведения коррекционных или терапевтических мероприятий, исправление и избавление от отклоняющегося поведения возможно и допустимо лишь в случае добровольного согласия девианта на их проведение. Оно базируется на принципе осознананности, сутью которого является как осознание человеком своего поведения несоответствующим нормативному, так и стремление измениться.

Под принципом соответствия (адекватности) понимается выбор специалистом методик психологической коррекции, консультирования и терапии в соответствии с механизмами возникновения поведенческой девиации. В подборе методик можно руководствоваться известными типами девиантного поведения, которые отражают различные пути и механизмы формирования отклоняющегося поведения.

Принцип целесообразности рассматривает необходимость и обоснованность исправления поведенческой девиации, во-первых, сквозь призму возможных более грубых изменений поведения после терапии; во-вторых, в связи с реальным вредом отклоняющегося поведения.

Принципы допустимости и гуманности базируются на представлении о необходимости применения в процессе коррекции девиантного поведения лишь тех методик, которые способствуют личностному росту человека, этически и эстетически обоснованы и не могут вызвать психических расстройств. Недопустимым следует признать применение манипулятивных методик, которые используются без ведома девианта или без полного осознания им сути терапевтического процесса.

Принцип гуманности базируется на признании за человеком (девиантом) права на свободу выбора, уважение. Этот принцип (в соответствии с роджеровским подходом) проявляется в принятии психологом девианта как ценной и уникальной личности, принятии его проблем, сопереживании, эмпатии, искренности и позитивном непредвзятом взгляде на клиента (пациента) во время взаимодействия с ним.

В практической деятельности при исправлении различных форм девиантного поведения используются разнообразные методы, способы и средства. Их делят на консультативные, коррекционные, психотерапевтические и психофармакологические. Ниже приводятся характеристики каждой из групп психологической и психофармакологической помощи.

Под психологической помощью понимается предоставление подростку информации о его психическом состоянии, причинах и механизмах появления психологических феноменов или психопатологических симптомов и синдромов, а также активное целенаправленное психологическое воздействие на девиантное поведение подростка с целью гармонизации его психической жизни, адаптации к социальному окружению, реконструкции личности для формирования фрустрационной толерантности, стрессо- и неврозоустойчивости [25].

Психологическая помощь является практической реализацией теоретических изысканий психолога на основе научного анализа социально-психологического статуса и индивидуально-психологических особенностей детей в подростковом возрасте, типов реагирования на различные фрустрирующие события и конфликтные ситуации.

Традиционно выделяют три вида психологической помощи:

) психологическое консультирование,

) психокоррекцию,

) психотерапию.

Они представляют собой воздействие на различные стороны личности и имеют разнящиеся цели и способы, могут применяться раздельно и в сочетании. Основная цель психологического консультирования - формирование личностной позиции, специфического мировоззрения и взгляда на жизнь, принципиальные и непринципиальные стороны человеческого существования, формирование иерархии ценностей. Задачей психологической коррекции является выработка и овладение навыками оптимальной для подростков и эффективной для сохранения здоровья психической деятельности, способствующей личностному росту и адаптации в обществе.

Оказание эффективной психологической помощи немыслимо без кооперирования перечисленных видов психологического воздействия, поскольку адекватный стиль взаимодействия подростка с окружающим миром невозможен как без сформированной личностной позиции, проявляющейся в теоретическом осмыслении реальности и выборе наиболее подходящей мировоззренческой платформы с иерархией ценностей, так и без конкретных психологических навыков преодоления жизненных сложностей.

Лишь при наличии совокупности представленных составляющих можно говорить о гармоничности подростка в сфере преодоления фрустраций, стрессов и конфликтных психотравмирующих ситуаций и возможности личностного роста.

Таким образом, консультирование охватывает, во-первых, диагностический процесс и способствует определению нормального или аномального развития детей подросткового возраста; во-вторых, процесс информирования подростка о структуре его психической деятельности и индивидуально-психологических особенностях, благоприятных и потенциально патогенных жизненных ситуациях; в-третьих, процесс обучения навыкам психологической защиты, аутотренинга и иных способов нормализации собственного эмоционального состояния.

Психологическая коррекция базируется на консультировании и предполагает целенаправленное психологическое воздействие на подростка с целью приведения его психического состояния к норме в случаях диагностики у него каких-либо характерологических девиаций или личностных аномалий, а также для освоения им какой-либо деятельности. Психологическая коррекция в психологии и психотерапии направлена на активное внешнее вмешательство в формирование адекватного и искомого психического состояния человека, его активности и душевного комфорта, гармонизации его отношений с социальным окружением.

Консультирование в процессе оказания психологической помощи лицам с отклоняющимся поведением подразумевает совместное обсуждение психолога, с одной стороны, и подростка с девиантным поведением - с другой, возникших у подростка проблем, возможных вариантов их преодоления и профилактики, а также информирование подростка о его индивидуально-психологических качествах, специфических типах реагирования, методах саморегуляции. Консультирование направлено на выработку активной позиции подростка с отклоняющимся поведением по отношению к психологическим проблемам и обучение способам восстановления или сохранения эмоционального комфорта в критических жизненных ситуациях. Диагностический процесс в структуре психологического консультирования включает психологическое интервьюирование и использование батареи экспериментально-психологических методик для определения особенностей функционирования психических процессов и параметров индивидуальности.

Основная задача психологической коррекции девиантного поведения в подростковом возрасте - информирование с целью:

) осознания мотивов своего поведения, особенностей своих отношений, эмоциональных и поведенческих реакций;

) осознания неконструктивного характера ряда своих отношений, эмоциональных и поведенческих стереотипов;

) осознания связи между различными психогенными факторами и невротическими (психосоматическими) расстройствами;

) осознания меры своего участия и ответственности за возникновение конфликтных и психотравмируюших ситуаций;

) осознания более глубоких причин своих переживаний и способов реагирования, коренящихся в детстве, а также условий формирования своей системы отношений;

) научения пониманию и вербализации своих чувств;

) обучения саморегуляции.

В рамках психологии самореализации упор делается на выработку психологической стратегии максимально использовать в жизни собственный личностный потенциал, который включает в себя:

) внутреннюю природу человека, его индивидуальную самость в виде основных потребностей, способностей, индивидуально-психологических особенностей;

) потенциальные возможности, а не реальные окончательные состояния, реализация которых детерминирована экстрапсихическими факторами (цивилизацией, семьей, окружением, образованием и т.п.);

) аутентичность - способность познать истинные собственные потребности и возможности;

) способность принимать себя;

) потребность в любви.

Позитивная психологическая коррекция исходит из принципа обладания человеком способностью к саморазвитию и гармоничности.

Основными целями психологической коррекции являются:

) изменение представлений подростка о себе, своих актуальных и базисных способностях;

) познание традиционных для него, его семьи и культуры механизмов переработки конфликтов;

) расширение целей жизни, выявление резервов и новых возможностей для преодоления конфликтных ситуаций и болезней.

Подводя итог сказанному, отметим, что залогом эффективности работы психолога на этапе диагностирования и коррекции является организация научного подхода к решению поставленных задач и продуманность исследовательской, а также коррекционной программ.

2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

.1 Цели и задачи исследования

Главной задачей экспериментально-практического исследования было выявление особенностей поведения подростков с девиантным поведением и определение акцентуаций характера. В эксперименте участвовало 15 подростков.

Для практической проверки заявленной выше гипотезы и выполнения поставленных задач были выбраны и использованы следующие методы исследования:

. Наблюдение и констатирующий эксперимент.

. Беседы с учителем, родителями и подростками.

В ходе бесед с учителем (классным руководителем экспериментального класса) выяснялись: школьная успеваемость и особенности личности учащегося, его поведение и характер взаимоотношений с одноклассниками.

Из бесед с родителями были получены сведения о возрасте семьи, количестве детей в семье, о поведении подростка в домашней обстановке и характере его взаимоотношений с другими членами семьи, об увлечениях вне школы и т.п.

В индивидуальных беседах с подростками выяснялся характер межличностных отношений с одноклассниками.

. Комплекс методик:

а) «Социометрия» - «Социометрическое исследование структуры взаимоотношений в группе» (Д. Морено);

б) Диагностика межличностных отношений Т.Лири

в) Патохарактерологический диагностический опросник А.Е. Личко;

г) Методика диагностики агрессивности Басса-Дарки.

Исследование проводилось одновременно с группой испытуемых. Учащихся рассадили за отдельные парты, чтобы они не могли совещаться и подсматривать выборы друг у друга.

Методика «Социометрия» позволяет определить характер взаимоотношений в группе, «социометрический статус» индивида, структуру межличностных связей в группе, персональное положение каждого члена группы в системе межличностных взаимоотношений, уровень благополучия взаимоотношений (УБВ), коэффициент удовлетворенности (КУ) индивида своим положением в группе (табл. 1).

В ходе диагностики структуры взаимоотношений в классе были получены следующие результаты (табл. 2).

Таблица 2 - Структура взаимоотношений

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф.И. уч-ся | ВС | ВП | ВВ | КУ (%) |
| 1. ДинараА. | 3 | 5 | 1 | 33 |
| 2. Марат А. | 3 | 3 | 1 | 33 |
| 3. Света В. | 3 | 1 | 1 | 33 |
| 4. Маша З. | 3 | 0 | 0 | 0 |
| 5. Зарина З. | 3 | 7 | 3 | 100 |
| 6. Антон К. | 3 | 3 | 1 | 33 |
| 7. Саша К. | 3 | 1 | 1 | 33 |
| 8. Гульсум К. | 3 | 2 | 1 | 33 |
| 9. Костя К. | 3 | 2 | 0 | 0 |
| 10. Руслан М. | 3 | 1 | 1 | 33 |
| 11. Катя Н | 3 | 4 | 2 | 67 |
| 12. Люда О. | 3 | 1 | 0 | 0 |
| 13. Саша П. | 3 | 9 | 3 | 100 |
| 14. Оля С. | 3 | 3 | 2 | 67 |
| 15. Катя С. | 3 | 0 | 0 | 0 |
| 16. Самалбек У. | 3 | 9 | 2 | 67 |
| 17. Алибек Ф. | 3 | 5 | 2 | 67 |
| 18. Иван Ш. | 3 | 3 | 2 | 67 |
| 19. Костя Ш. | 3 | 0 | 0 | 0 |
| 20. Жанат С. | 3 | 1 | 0 | 0 |

Из 20 испытуемых каждый сделал 3 выбора; взаимных выборов всего сделано 11; максимальное число выборов, полученных индивидом - 9, минимальное - 0. Коэффициент групповой удовлетворенности во взаимоотношениях (КУ) равен 23,3 %.

Что касается индивидуального коэффициента удовлетворенности во взаимоотношениях (КУ), объединяющего статус и взаимность выборов, то из 20 старшеклассников двое имеют 100 % КУ (т.е. получили максимально возможное количество взаимных выборов - 3), 5 - 67 %, 7 - 33 % и 6 - 0 %, т.е. не имеют взаимных выборов. Данные результаты представлены на рис. 1.



Рисунок 1 - Соотношение статуса и взаимности выборов

По количественному соотношению благоприятных и неблагоприятных социальных статусов в группе уровень благополучия взаимоотношений в классе характеризуется как средний. Что касается «индекса «изолированности» (процент членов группы, оказавшихся в IV статусной категории), то он равен 15 %.

Все учащиеся экспериментального класса получили следующие социальные статусы:группа - «Звезды»:

№ 5 Зарина З.,

№ 13 Саша П.,

№ 16 Самалбек У.группа - «Предпочитаемые»:

№ 1 Динара А.,

№ 2 Марат А.,

№ 6 Антон К.,

№ 11 Алия Н.,

№ 14 Оля С.,

№ 17 Алибек Ф.,

№ 18 Иван Ш.группа - «Игнорируемые»:

№ 3 Света В.,

№ 7 Саша К.,

№ 8 Гульсум К.,

№ 9 Костя К.,

№ 10 Руслан М.,

№ 12 Люда О.,

№ 20 Жанат С.группа - «Изолированные»:

№ 4 Маша З.,

№ 15 Катя С.,

№ 19 Костя Ш.

Таким образом, благоприятный социальный статус («звезды» и «предпочитаемые») в классе имеют 10 человек, неблагоприятный («игнорируемые» и «изолированные») - тоже 10. Причем, в классе равное количество как «звезд», так и «изолированных» (3 и 3 соответственно), как «предпочитаемых», так и «игнорируемых» (7 и 7), что наглядно показывает рис. 2.



Рисунок 2 - Распределение социальных статусов в группе

В результате социометрического исследования, а также беседы, были получены данные, позволяющие составить краткую характеристику на каждого учащегося.

Для более глубокого анализа данных «Социометрии» статус подростка в классе был сопоставлен с характеристиками, данными учителем и родителями в индивидуальных беседах. Были получены следующие результаты:

Для «Звезд» характерны такие качества, как общительность, высокая успеваемость, аккуратность, спокойствие, уравновешенность, дружелюбие, активность, адекватная самооценка, самостоятельность, справедливость, серьезность, ответственность.

У «Предпочитаемых» можно отметить следующие черты личности: активность, общительность, самостоятельность, старательность, интеллектуальные способности выше средних, привлекательная внешность, но и - обидчивость, вспыльчивость, капризность, высокая самооценка.

Для «Игнорируемых» характерны следующие качества: средние способности, замкнутость, неконтактность, застенчивость, рассеянность, агрессивность, обидчивость, несдержанность, чрезмерная общительность, капризность, склонность к лжи и нарушениям дисциплины (пропуски занятий).

Для «Изолированных» характерны такие качества, как непохожесть на остальных, неуклюжесть, рассеянность, неаккуратность, успеваемость ниже средней, неусидчивость, малая активность, непривлекательная внешность, невнимательность, несдержанность, агрессивность, неконтактность, ябедничество.

Таким образом, в данной выборке на популярность ребенка влияют его индивидуально-личностные особенности, поведение, успехи в учебе, коммуникабельность, особенности внешнего облика и т.п.

У популярных среди сверстников детей отмечаются следующие качества: высокие интеллектуальные способности («хорошо учится»), активность, общительность, внешняя привлекательность, дружелюбие, справедливость, самостоятельность, адекватная самооценка, уравновешенность, специфические способности («хорошо рисует»).

Для непопулярных детей характерны: неконтактность (застенчивость), слабая успеваемость, несдержанность, агрессивность, слабый уровень конформности, непривлекательная внешность, склонность к ябедничеству, обману и нарушениям дисциплины.

Следующим шагом экспериментального исследования работы было проведение диагностики межличностных отношений Т.Лири. Методика создана Т.Лири, Г.Лефоржем, Р.Сазеком. и предназначена для исследования представлений субъекта о себе и идеальном «Я», а также для изучения взаимоотношений в малых группах. С помощью данной методики выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке.

При исследовании межличностных отношений наиболее часто выделяются два фактора: доминирование-подчинение и дружелюбие-агрессивность. Именно эти факторы определяют общее впечатление о человеке в процессах межличностного восприятия.

Для представления основных социальных ориентации Т.Лири разработал условную схему в виде круга, разделенного на секторы. В этом круге по горизонтальной и вертикальной осям обозначены четыре ориентации: доминирование-подчинение, дружелюбие-враждебность. В свою очередь эти секторы разделены на восемь - соответственно более частным отношениям. Для еще более тонкого описания круг делят на 16 секторов, но чаще используются октанты, определенным образом ориентированные относительно двух главных осей.

Схема Т.Лири основана на предположении, что чем ближе результаты испытуемого к центру окружности, тем сильнее взаимосвязь этих двух переменных. Сумма баллов каждой ориентации переводится в индекс, где доминируют вертикальная {доминирование-подчинение) и горизонтальная {дружелюбие-враждебность) оси. Расстояние полученных показателей от центра окружности указывает на адаптивность или экстремальность интерперсонального поведения.

По специальным формулам определяются показатели по двум основным факторам: доминирование и дружелюбие.

Доминирование = (I-V) + 0,7 х (VIII-IV-VI)

Дружелюбие = (VII - III) + 0,7 х (VIII - II -IV-I-VI)

Качественный анализ полученных данных проводится путем сравнения дискограмм, демонстрирующих различие между представлениями разных людей. С.В. Максимовым приведены индексы точности рефлексии, дифференцированности восприятия степени благополучности положения личности в группе, степени осознания личностью мнения группы, значимости группы для личности.

Методический прием позволяет изучать проблему психологической совместимости и часто используется в практике семейной консультации групповой психотерапии и социально-психологического тренинга. Данная методика представлена в Приложении А.

Результаты данной методики представлены в табл. 3.

Таблица 3 - Тип отношения к окружающим

|  |  |
| --- | --- |
| Ф.И. уч-ся | Тип отношения к окружающим |
| 1. Динара А. | Авторитарный |
| 2. Марат А. | Агрессивный |
| 3. Света В. | Дружелюбный |
| 4. Маша З. | Зависимый |
| 5. Зарина З. | Авторитарный |
| 6. Антон К. | Агрессивный |
| 7. Саша К. | Альтруистический |
| 8. Гульсум К. | Дружелюбный |
| 9. Костя К. | Агрессивный |
| 10. Руслан М. | Альтруистический |
| 11. Катя Н | Авторитарный |
| 12. Люда О. | Дружелюбный |
| 13. Саша П. | Агрессивный |
| 14. Оля С. | Дружелюбный |
| 15. Катя С. | Подчиняемый |
| 16. Самалбек У. | Агрессивный |
| 17. Алибек Ф. | Эгоистический |
| 18. Иван Ш. | Агрессивный |
| 19. Костя Ш. | Эгоистический |
| 20. Жанат С. | Дружелюбный |
| Итого: 15% - 3 человека 10% - 2 человека 30% - 6 человек 5% - 1 человек 5% - 1 человек 25% - 5 человек 10% - 2 человека |  Авторитарный Эгоистический Агрессивный Подчиняемый Зависимый Дружелюбный Альтруистический |

Из данных таблицы видно, что тип отношения к окружающим у испытуемых подростков различный, но следует отметить, что выявлен наибольший процент агрессивного отношения к окружающим.

Метод характерологического исследования подростков, названный Патохарактерологическим Диагностическим Опросником (ПДО), предназначен для определения в возрасте 13-18 лет типов акцентуации характера, а также сопряженных с ними некоторых личностных особенностей (психологической склонности к алкоголизации, оценка риска социальной дезадаптации, оценивать степень проявления реакции эмансипации в самооценке, а также степень проявления черт мужественности - женственности в системе отношений). ПДО может быть использован психиатрами, психологами.

С испытуемым проводятся два исследования. В первом исследовании ему предлагается в каждой таблице выбрать наиболее подходящий для него ответ и соответствующий номер поставить в регистрационном листе № 1 (см. приложение). Если в каком-либо наборе подходит не один, а несколько ответов, допускается сделать два-три выбора. Более трех выборов в одной таблице делать не разрешается. В разных таблицах можно сделать не одинаковое число выборов.

Во втором исследовании предлагается выбрать в тех же таблицах наиболее неподходящие, отвергаемые ответы (при желании можно выбрать в каждой таблице два-три неподходящих ответа, но не более) и поставить соответствующие номера в регистрационном листе № 2.

В обоих исследованиях разрешается отказываться от выбора ответа в отдельных таблицах, проставляя 0 в регистрационном листе. Если число таких отказов в обоих исследованиях составляет в сумме 7 и более, то это свидетельствует либо о трудности работы с опросником в силу невысокого интеллекта, либо, при достаточном интеллекте, но негативном отношении к исследованию. В последнем случае работу с опросником можно проводить после психотерапевтической беседы.

По результатам диагностики проведенной методики А.Е. Личко нами были выявлены типы акцентуаций характера. Для сопоставления, полученные данные по каждой шкале были составлены диаграммы отраженные на рис. 1, 2.



Рис. 1. Типы акцентуаций характера учащихся экспериментальной группы

По рисунку 1 видно, что у экспериментальной группы испытуемых проявились следующие типы акцентуаций характера: 5 - гипертивных типов; 10 - эпилептоидных типа; 2 - неустойчивых типа; 3 - эпилептоидно-неустойчивых типов.

Эпилептоидный тип проявился у 10-ти учащихся из экспериментальной группы. Анализ суждений показал, что у большинства из 18 бывают приступы мрачной раздражительности, во время которых достается окружающим. По теме «отношение к друзьям» превалирует суждение, что многие испытуемые верят дружбу с выгодой. У 4 из 16 подростков было суждение, что жизнь научила их не быть откровенными даже с друзьями. Но хотя многие испытуемые мечтают о таком друге, который сумел бы их выслушать, подбодрить, успокоить.

По теме «отношение к спиртным напиткам» у всех 20-ти испытуемых предполагается склонность к алкоголизации: «люблю выпить в веселой, хорошей компании; спиртным я стараюсь заглушить приступ плохого настроения».

Из списка суждений «отношение к приключениям и риску» испытуемые выбрали, что они любят всякие приключения, охотно идут на риск.

Подростки выразили следующее отношение к правилам и законам: когда правила и законы мешают им, это вызывает у них раздражение или для интересного и заманчивого дела всякие правила и законы можно обойти.

Эти суждения характерны для эпилептоидного типа. Главной чертой этого типа является склонность к состояниям злобно-тоскливого настроения с постоянно нарастающим раздражением и поиском объекта, на котором можно было бы сорвать зло. Характерна аффективная взрывчатость. Лидерство проявляется стремлением властвовать над сверстниками. Им присуща склонность к азартным играм. Алкогольное опьянение часто протекает тяжело, с яростью.

Эпилептоидная акцентуация является почвой для острых аффективных реакций, ситуативно обусловленных нарушений поведения, ранней алкоголизации.

Отсюда можно сделать вывод: большинство выбранных суждений испытуемыми и характерные черты эпилептоидного типа совпали.

Гипертивный тип проявился у 5-ти подростков из экспериментальной группы. Для этого типа характерно почти всегда хорошее настроение. Эта черта подтверждается выбранными суждениями испытуемых, они отмечают, что у них настроение как правило всегда очень хорошее.

Неудачи могут вызвать бурную реакцию, но неспособны надолго выбить из колеи. Эта черта проявилась четко и у наших испытуемых они отмечают, что неудачи у них вызывают протест и негодование.

Для этого типа характерной чертой является любовь к риску и авантюре. Испытуемых так же привлекает риск и приключения.

Они всегда тянуться в компанию, тяготятся и плохо переносят одиночество. Подростки отметили, что они не переносят одиночество и всегда стремятся быть среди людей.

Гипертивные подростки когда протестуют, взрываются гневом, их агрессивность направлена вовне, на окружающих людей или вещи; в более серьезных случаях их протест всегда действенный (они как-то поступают, а не говорят).

Они не переносят однообразной обстановки, монотонного труда, требующего тщательной кровопролитной работы, или резкого ограничения общения, угнетает одиночество или вынужденное безделье. Подростки этого типа неспособны долго сосредоточиваться на каком-либо конкретном деле или мысли, постоянная спешка, перескакивание с одного дела на другое, неорганизованность, фамильярность, легкомысленность, готовность на безудержный риск, грубость, склонность к аморальным поступкам.

Таким образом, выбранные суждения подростками подтвердили характерные черты данного типа.

Неустойчивый тип выявился у двоих учащихся контрольной группы и у двоих учащихся экспериментальной группы. Главная черта этого типа - нежелание трудиться: ни работать, ни учиться, постоянная сильная тяга к развлечениям, удовольствию, праздности. Это черта подтверждается выбранным суждением подростков, что они любят вместо школьных занятий отправиться с товарищами погулять.

К своему будущему равнодушны, планов не строят, живут настоящим. Испытуемые в теме «отношение к будущему» выбрали, что не любят раздумывать о своем будущем.

Реакция группирования проявляется в раннем тяготении к уличным асоциальным компаниям. Неспособные сами занять себя, плохо переносят одиночество и в этих компаниях прежде всего ищут места для развлечений. Это подтверждает выбор суждения испытуемых, что одиночество не переносят и стремятся быть среди людей.

Отталкивающие черты характера неустойчивого типа: безволие, тяга к пустому времяпрепровождению и бездумным развлечениям, болтливость, хвастливость, соглашательство, лицемерие, трусость, безответственность. Неустойчивые подростки никогда не протестуют в открытую; обвиняют всех но не себя; с готовностью обещают и никогда не держат слово. Их протест неосознан, просто они делают «как все».

Следовательно, выбранные суждения подростками подтвердили характерные черты неустойчивого типа акцентуаций характера.

Эпилептоидно-неустойчивый тип является аморальным типом акцентуаций характера. Он формируется как следствие напластования черт одного типа на эндогенное ядро другого в силу неправильного воспитания.

Эпилептоидно-неустойчивый тип проявляется у 3-х учащихся экспериментальной группы. Здесь сочетаются черты - властность, тяжеловесность и ригидность эпилептоида и стремление к легкому, бездумному, праздному образу жизни, присущее неустойчивому типу и нередко рассматриваемое как проявление «слабоволия». Обычно такие подростки начинают рано прогуливать школу и вслед за этим интенсивно алкоголизироваться.

Эти черты подтверждаются выбранными суждениями подростков в теме «отношение к школе», что любят вместо школьных занятий погулять с товарищами. У испытуемых предполагается склонность к алкоголизации.

Следовательно, выбранные испытуемыми суждения сгруппированные по темам характерны чертам выявленных типов акцентуаций характера.

В экспериментальной группе 35% учащихся имеют высокий уровень выраженности эпилептоидного типа, а у 15% имеют средний уровень. Гипертивный тип у 25% учащихся имеет высокий уровень развития. Неустойчивый тип у 10% учащихся находится на высоком уровне развития, а у 15% подростков эпилептоидно-неустойчивый тип находится на высоком уровне развития.

Полученные результаты по диагностике склонности отклоняющемуся поведению представлены на рис. 2.



Рис. 2. Результаты диагностики склонности отклоняющегося поведения экспериментальной и контрольной групп

Шкала установки на социально - желательные ответы.

Шкала склонности к преодолению норм и правил.

Шкала склонности к аддитивному поведению.

Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению.

Шкала склонности к агрессии и насилию.

Шкала волевого контроля эмоциональных реакций.

Шкала склонности к деликвентному поведению.

По рис. 2 видно, что 40% испытуемых показали высокие показатели по 1 шкале. Это свидетельствует о том, что подростки не соответствуют социальным установкам. По 2 шкале склонности к нарушению норм и правил у 25% учащихся могут идти в разрез социальным нормам и правилам. В 3 шкале склонности к аддитивному поведению 15% испытуемых предрасположены к употреблению наркотических веществ. 30% испытуемых по 4 шкале склонны к риску и причинения себе вреда. В 5 шкале 75% испытуемых склонны к агрессии и насилию во взаимодействии с другими людьми. По 6 шкале волевого контроля эмоциональных реакций 55% подростков не способны контролировать свои эмоциональные реакции. 25% учащихся по 7 шкале склонны совершить противоправное (деликвентное) поведение.

По 8 шкале лица женского пола показали низкие показатели, что свидетельствует о принятие женской социальной роли.

Данный рис. 2 показывает, что по 1 шкале 30% учащихся не соответствуют социально желательным установкам. 35% испытуемых по 2 шкале могут нарушать нормы и правила. 20% учащихся 3 шкалы предрасположены к употреблению наркотических веществ. По 4 шкале 35% подростков склонны к риску и причинения себе вреда. Шкала 5 проявилась у 85% испытуемых, что говорит о склонности к агрессии и насилию по взаимодействию с окружающими людьми. 60% учащихся по 6 шкале не способны контролировать свои эмоциональные реакции. Шкала 7 проявилась у 35% испытуемых, которая свидетельствует о склонности к деликвентному поведению. коррекционная девиантное поведение подростковый

Для выявления уровня агрессивности используем опросник Басса-Дарки.

Агрессивные проявления можно разделить на два основных типа: мотивационная агрессия, или агрессия как самоценность и инструментальная агрессия, как средство. (При этом подразумевают, что оба вида агрессии могут проявляться как под контролем сознания, так и вне его и сопряжены с эмоциональными переживаниями - гневом, враждебностью и т.д.).

В ходе диагностики по методике Басса-Дарки было установлено, что в эксперементальной группе детей с низким уровнем агрессивности - 35%, со средним - 15%, а высокий уровень агрессивности имеют 50%.. Наглядно эти данные отображены на диаграмме рис. 3.

Рис. 3. Уровень агрессивности в экспериментальной группе по результатам первичной диагностики

В процессе анализа данных диагностики по Бассу-Дарки были подсчитаны средние значения по отдельным видам агрессивности внутри группы с низкой, средней и высокой агрессивностью.

Рассмотрим полученные данные по контрольной группе (см. рис. 4).

Анализируя средние значения в группе с низкой агрессивностью, можно отметить следующие факты: по сравнению со средним значением общей агрессивности (20%), среднее значение уровня физической агрессии ниже на 5% (15%), косвенной агрессии - ниже на 5% (25%). То же среднее значение, что и уровень общей агрессии, имеют такие показатели, как негативизм, подозрительность, вербальная агрессия и раздражение. Зато среднее значение по такому показателю как обида, превышает, значение общей агрессии на 5%.

Чувство вины у этой группы низкое, приближающееся к среднему (30%).

Анализируя средние значения в группе со средней агрессивностью, можно отметить следующие факты. По сравнению со средним значением общей агрессивности (60%), среднее значение уровня физической агрессии ниже на 10% (50%), уровень раздражения - ниже на 10% (50%), вербальной агрессии на 10% (50%). То же вреднее значение, что и уровень общей агрессии, имеют такие показатели, как косвенная агрессия и подозрительность. Зато средние значения по таким показателям как негативизм и обида, превышают, значение общей агрессии на 5% соответственно (65% и 65%).

Чувство вины у этой группы среднее, приближающееся к высокому (60%).

Анализируя средние значения в группе с высокой агрессивностью, можно отметить следующие факты. По сравнению со средним значением общей агрессивности (80%), среднее значение уровня физической агрессии ниже на 10% (80%), уровень раздражения - ниже на 5% (75%). Средние значения по таким показателям как косвенная агрессия и подозрительность, превышают, значение общей агрессии на 5% (по 85%). То же среднее значение, что и уровень общей агрессии, имеют такие показатели, как негативизм, обида и вербальная агрессия.

Чувство вины у этой группы среднее (50%). Следует отметить, что этот показатель даже ниже, чем в группе со средним уровнем агрессивности. Это, по всей вероятности, связано с тем, что дети не воспринимают свое поведение как агрессивное и социально неодобряемое, а просто следуют наработанным стереотипам поведения.



Рис. 4. Сравнение средних значений различных видов агрессивности в контрольной группе учащихся по результатам первичной диагностики по Бассу-Дарки внутри подгрупп с различным уровнем агрессивности

Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные говорят о необходимости проведения коррекционной работы с подростками.

.2 Коррекционная программа

Вторым этапом эксперимента было проведение психокоррекционной работы с подростками для преодоления присущих данному психотипу сложностей разработка программы «Психокоррекция девиантного поведения подростков».

Программа представляет собой психологический тренинг с подростками, который рассчитан на 4 занятия по 2,5 часа, каждое. Итого - 10 часов групповой работы. Далее представлен подробный сценарий группы с комментариями к упражнениям, составленный перед началом работы с группой.

Блоки групповой работы.

Блок первый.

Задача: знакомство участников группы, налаживание связей.

Знакомство.. Начинается со знакомства, которое происходит в форме игры «Снежный ком», каждый стоящий в кругу перед тем, как назвать свое имя повторяет все имена, которые были названы перед ним. Что касается имени, то оно может быть как настоящим, так и вымышленным. Главное, что это имя на все групповые встречи.. «Имя с выходом».

Каждый участник по очереди выходит в центр круга и громко говорит свое имя, делая при этом какой-то жест или принимая позу, характерную для него. «Имя с выходом» лучше, если начнет игру сам ведущий, чтобы было понятно.. Игра с мячом.

Ведущий: Запомнили имена друг друга? Я еще не все. Сейчас мы поиграем в игру, которая поможет нам запомнить имена лучше. Тот, кто поймает мяч, называет свое имя. А затем, бросая мяч другому человеку, называет его имя. Если кто-то забыл имя участника группы, то можно попросить его напомнить.

Упражнение способствует лучшему запоминанию имен участников группы.. «Представление в парах».

Каждый участник группы должен выбрать себе пару - любого человека из круга, сесть рядом со своим партнером и договориться, кто будет первым, а кто - вторым.

Инструкцию к упражнению «Представление в парах» учащиеся усваивают с трудом, поэтому ведущий должен продемонстрировать, как выполняется упражнение. Здесь также важно внимательно следить за происходящим и вовремя давать участникам обратную связь. Упражнение часто дает богатый материал для консультативной работы, но нельзя переусердствовать, так как это самое начало работы группы и подростки еще не готовы к глубокому проникновению в свои проблемы, а особенно к их демонстрации окружающим.

Первая часть игры - работа в парах. Сначала первые рассказывают вторым немного о себе (что захочется; можно про любимые занятия, свою семью, друзей, свой характер, предпочтения или что-то другое). Вторые внимательно выслушивают своего партнера и стараются запомнить, что он говорит. После того, как Ведущий говорит, «Стоп», - происходит обмен ролями.

Вторая часть игры - представление партнера (о том, что будет вторая часть объявляется непосредственно по окончании первой). Снова организуется круг. Каждый участник должен теперь представить своего партнера, встав за его спину и держа руки на его плечах (Ведущий показывает). Нужно рассказать от первого лица то, что услышал от своего партнера, так, как будто ты - это он.

Упражнение помогает участникам лучше узнать друг друга.

Установка на работу: задачи и правила.

Ведущий рассказывает о задачах и правилах работы группы, организуя диалог, чтобы убедиться в том, что его правильно понимают.

Ведущий:

«У нас впереди 4 занятия, участие в которых может помочь каждому из вас:

разобраться в своих отношениях с окружающими и начать строить эти отношения, разрешая возникающие конфликты с пользой для себя и других;

понять, что с вами происходит, чем вызвано то или иное отношение к вам окружающих и ваше к ним;

узнать свои сильные и слабые стороны и научиться использовать и те, и другие;

строить самого себя и влиять на свою жизнь.

Для того чтобы наши занятия протекали наиболее эффективно, чтобы каждый извлекал из них как можно больше пользы для себя, я введу несколько правил поведения и работы в нашей группе:

Правило активности и ответственности каждого за результаты работы в группе: чем активнее будет каждый участник группы, чем больше он внесет в работу группы, тем больше получит пользы вся группа и он сам.

Правило постоянного участия в работе: для каждого члена группы участие в работе обязательно.

Правило закрытости группы: то, что происходит в группе, не обсуждается за ее пределами.

Правило откровенности и искренности: члены группы должны попытаться быть здесь самими собой, говорить то, что думают и чувствуют.

«Я - высказывания»: говорить только о себе и от своего лица (Я думаю, Я чувствую и т.п.).

Правило «Стоп!»: тот член группы, который не хочет отвечать на вопрос или участвовать в конкретном упражнении, может сказать «Стоп!» и, таким образом, исключить себя из участия; это правило желательно использовать как можно реже, т.к. оно ограничивает и самого участника, и всю группу в развитии.

Обсуждение и принятие правил поведения имеет очень большое значение. Принятие правил группой означает взятие на себя ответственности за жизнь и работу группы. Это и есть, на мой взгляд, момент рождения группы. Поэтому ведущий не должен: спешить, быть формальным, пропускать мимо ушей недовольство или несогласие. Принятию правил может быть посвящено более половины времени первого занятия, так как это крайне важный этап работы. Не жалея на него времени, ведущий увеличивает вероятность получения сплоченной, ответственной, готовой к работе группы. И еще несколько комментариев по процедуре принятия правил:

обсуждайте каждое правило отдельно, непосредственно после его прочтения. Здесь могут помочь следующие вопросы, задаваемые ведущим участникам группы: «Как ты понимаешь это правило?», «Насколько готов следовать ему?», «Есть ли опасения, какие и с чем связаны?»;

необходимо получить согласие каждого участника следовать этим правилам. Не бойтесь менять правила, пусть учащиеся придумают новое правило взамен непонравившегося, принимайте сами активное участие в обсуждении и принятии. Это процесс творческий, а правила не догмы;

подчеркните в заключении, что от Вас как ведущего зависит 10-15%, все остальное от сами участников. Ваша роль заключается в том, что вы предлагаете упражнения, организуете обсуждение, помогаете осознать некоторые скрытые мотивы и проблемы; роль подростка - это активное участие в происходящем. Помните о том, что большинство учащихся не привыкло и не любят брать на себя ответственность за свои действия;

после принятия правил внимательно следите за их выполнением, не проходите мимо эпизодов нарушения правил, потому что учащиеся любят проверять ведущих «на вшивость». Напоминайте им о самом правиле, их личной ответственности и ясно показывайте, что вы заметили нарушение. В подавляющем большинстве случаев вышеописанных действий со стороны ведущего бывает достаточно, чтобы призвать нарушителя к порядку и не дать развалить работу.. «Молекулы».

Атомы (участники группы) беспорядочно движутся. По сигналу ведущего они объединяются в молекулы определенной величины (2-5 атомов) в течение 10 секунд, пока звенит колокольчик. Атомы, не вошедшие в состав молекул, выбывают. Ведущий должен каждый раз называть такое количество атомов, входящих в молекулу, чтобы один участник оставался лишним.

Это упражнение способствует раскрепощению участников, сближению, установлению контактов друг с другом.. «Пальцы».

Упражнение на согласованность действий.

По команде ведущего участники группы выбрасывают какое-то количество пальцев: от 1 до 10. Группа должна выбросить одинаковое количество пальцев, не договариваясь. Игра происходит в полном молчании и продолжается до тех пор, пока все в группе не выбросят одинаковое количество пальцев.

По окончании игры следует обсуждение. В зависимости от того, какую цель преследует ведущий, он выбирает и вопросы для обсуждения. Это упражнение, как и многие другие, можно повернуть по-разному. Представляется интересным использовать его для выявления и дальнейшего осознания участниками стереотипов поведения в социальной группе. На этом материале можно увидеть, стремится ли человек провести свою линию или идет за большинством, готов ли он к сотрудничеству с другими или стремится во что бы то ни стало навязать свое и т.п. Для того чтобы дети осознали, как они ведут себя в группе, можно предложить им следующие вопросы:

Какую тактику вы использовали в игре?

На кого ориентировались при решении вопроса о том, сколько пальцев выбросить в следующий раз?

Кто упорствовал? и т.д.

Вопросы меняются в зависимости от выявленной картины.. «Мой сосед».

Ведущий просит детей как следует посмотреть друг на друга, обратить внимание на волосы, глаза, прическу, одежду каждого из участников. Затем он просит одного из детей закрыть глаза и задает вопросы о ком-то из группы.

У кого в группе светлые волосы?

Какие глаза у А?

Кто одет в зеленую кофту?

Какая прическа у О?

Какого цвета волосы у твоего соседа справа?

Эта игра обычно проходит очень живо и способствует развитию наблюдательности, интереса друг к другу.. «Ассоциации».

Один является водящим. Он выходит из комнаты, а в это время остатние загадывают кого-то из участников группы (можно и ведущего). Задача водящего отгадать, кто был выбран, задавая вопросы ассоциативного характера о нем:

С каким животным ассоциируется у тебя этот человек?

На какое растение он похож?

Какой дом подходит этому человеку?

С каким напитком он у тебя ассоциируется?

С каким - блюдом? и т.п.

Вопросы могут быть самые разнообразные и зависят от фантазии водящего.

Другой вариант Водящий просит каждого из участников отвечать на один и тот же вопрос формулируется это обычно так: «Расскажите мне об этом человеке, как если бы он был животным (деревом, цветком, машиной, едой и т.п.)».

В этой игре нельзя задавать вопросы типа: «Как зовут этого человека?», «Какие глаза у этого человека?», «Какие фильмы любит этот человек?» и т. п.

Игру «Ассоциации» полезно использовать и на более поздних этапах работы. Она является своеобразной формой обратной связи, довольно мягкой, так как речь идет лишь об ассоциациях, которые являются фантазией другого человека.. Развитие рефлексии.

Письменное задание: напишите на листе бумаги (или в тетрадях) 5 своих положительных качеств и 5 - отрицательных. Далее следует обсуждение. Оно может быть более или менее глубоким в зависимости от готовности группы.. Выдача домашних заданий.

Завести тетради-дневники и выполнить следующие задания:

Закончить фразы

Сегодня я понял

Меня удивило

Я почувствовал

Думаю

Сегодня меня раздражало …

Мне очень понравилось…

Написать психологический автопортрет.

Домашние задания - важный этап в работе группы, так как они в большей степени способствуют развитию рефлексии. Ведение дневника способствует возникновению навыка анализировать свое поведение и осознавать свои чувства.

Рефлексия и окончание занятия.

Оценить с помощью 10 пальцев: усталость, интерес к происходившему на занятии, желание прийти в следующий раз.

«Вспышка» по кругу: «что я получил сегодня на занятии». «Звук группы» или хором «спасибо».

«Звук Группы»: все участники встают в круг, взявшись за руки, зарывают глаза и озвучивают свое состояние, затем прислушиваются к звукам, которые издают другие и пытаются подстроиться под звук группы.

Блок второй.

Задачи:

развитие межличностного доверия;

усиление групповой динамики;

развитие рефлексии;

развитие таких навыков общения, как: невербальное выражение и восприятие; умение быть «другим»; умение раскрываться.

Разминка «Вспышка».

Самочувствие и настроение сейчас.

Ожидания (пожелания) в связи с предстоящим занятием.. «Попутчик»

Дети свободно двигаются по комнате, и каждый произносит название той страны, в которую хотел бы поехать. Когда ребенок слышит, что кто-то еще произносит то же самое, то берет его за руку: «Нашел попутчика!». Перед началом игры ставится задача: найти себе попутчиков.. «Пантомима».

Группа делится на две команды. Каждая команда придумывает несколько слов - понятий - (по числу членов противоположной команды). Затем начинается игра, заключающаяся в следующем: первая команда приглашает одного из членов второй и сообщает ему задуманное слово; задача этого человека - изобразить слово молча так, чтобы его команда догадалась, что это за слово. Затем команды меняются местами. Игра продолжается до тех пор, пока каждый из участников не побудет в роли изображающего.

Игра способствует развитию навыков невербального общения. Она не исключает обсуждения, если ведущий заметил в ходе игры что-либо интересное и желает довести это до сознания участников.. «Перевоплощение в предмет».

Разложите на стульях или столе 12-15 разнообразных предметов (предметов должно быть на 3-5 штук больше, чем участников группы). Это могут быть: ручка, носовой платок, мягкая игрушка, губная помада, зеркало, скрепка и тому подобное. Задача участника - выбрать понравившийся предмет, а затем представить себе, что он является этим предметом, и рассказать о предмете от первого лица.

Например: «Я - губная помада. Я живу в косметичке у неряшливой хозяйки...».

Это упражнение требует грамотного обсуждения. Ход обсуждения, естественно, будет определяться имеющимся материалом (в виде рассказов участников) и зрелостью ведущего и группы. Кроме того, что ребенок идентифицируется с выбранным предметом, предмет еще служит маской, которая позволяет устранить барьер и полнее раскрыться. В этих рассказах в метафорической форме часто представлены острые внутриличностные или межличностные проблемы, волнующие автора. Поэтому это упражнение является хорошей взаимной подготовкой (участника и ведущего) к дальнейшей консультативной работе.

В любом случае необходимо общее обсуждение. Возможно использование следующих вопросов:

Что вы чувствовали, когда слушали рассказ А.?

Какой рассказ вам больше всего понравился (не понравился)? Чем?

Что ты чувствовал, когда рассказывал о выбранном предмете?

Что в твоем рассказе тебе нравится, а что - нет? Почему?

Ответы на первые два вопроса являются обратной связью для участника, а да вторые два - помогают осознать скрытые за рассказом проблемы.

В упражнении «Перевоплощение» ведущий может помочь участнику осознать свои проблемы, разговаривая с ним на метафорическом языке его рассказа. Время, отведенное на это упражнение, минимально. Упражнение может занять гораздо больше времени, особенно, если после него кто-то из учащихся «созреет» для индивидуальной работы. В данном случае индивидуальная работа не подразумевает глубокое психотерапевтическое вмешательство, но небольшой по времени (10-15 минут) консультативный кусок вполне вписывается в тематику и длительность занятий.. «Зеркало».

Группа встает в круг. Каждый по очереди выходит в центр круга и совершает какие-то движения. Остальные - зеркальная комната - его изображают.

Инструкция находящемуся в центре: «Можно делать что угодно, но нельзя касаться зеркал». Это важно произнести в группе, так как агрессивный подросток обязательно попытается ударить или толкнуть одно из «зеркал». Хотя если агрессивный ребенок не осознает свою агрессивность, и вы хотите поработать на него, то бывает полезно ему постоять в центре круга, который отвечает агрессией на его агрессию.

После этого упражнения важно обсудить, что чувствовал каждый из участников, находясь в центре.. Былинка на ветру.

Группа стоит в кругу, плотно прижимаясь друг к другу плечами, вытянув вперед руки. Один человек - в центре круга. Он закрывает глаза и падает в любом направлении. Стоящие в круге ловят его и толкают в обратном направлении.

Упражнение способствует повышению доверия к группе.

Важно, чтобы в центр круга участники выходили не друг за другом, а исключительно по желанию.

Обсуждение:

Как вам было в центре? Каково быть ловящим?. Обсуждение домашнего задания.

Кто сделал?

Что интересного вы обнаружили, выполняя задание?

Какие чувства были во время выполнения?

Попросите желающих зачитать написанное.. «Я должен».

Инструкция:

Разделите пополам листок бумаги и напишите 7 раз в столбик. «Я должен...». А теперь закончите эти фразы, каждую по-своему. Напишите, что вы должны в своей жизни.

Напротив каждой фразы, начинающейся с «Я должен» напишите: «Я хочу...».

Тема долженствования - это отдельная большая тема, которая, наряду с другими, занимает большое место в жизни каждого подростка. Это упражнение позволяет подойти к рассмотрению этой темы, затронуть ее. За каждым «должен», на самом деле, обычно скрывается какое-то «хочу». Задача данного упражнения найти и осознать это «хочу» - чего вы хотите, выполняя то, что вы «должны»?

Например, «Я должна ходить на работу». За этим долженствованием может скрываться несколько желаний:

я хочу получать деньги;

я хочу узнавать новое;

я хочу приносить пользу.

В обсуждении данного задания полезно задать группе два вопроса: «Узнали ли вы что-то новое о себе?», «Что именно для вас было неожиданным?».. «В кругу симпатий».

Каждый подросток пишет на маленьком листочке что-то приятное другому, о нем (действительно существующее). Послание, под которым можно не подписываться, опускается затем в общий пакет.

Бумажки достаются и зачитываются вслух. Возможен вариант упражнения, когда бумажки раздаются по адресам, и каждый сам читает послание, адресованное ему, зачитывая затем вслух то, что хочется. В любом случае в этом упражнении инструкция должна быть открытая, чтобы каждый заранее знал дальнейшую судьбу своих посланий.

Нашей культуре сложился стереотип, затрудняющий выражение и принятие позитивных чувств и симпатий, особенно, когда дело касается малознакомых людей. Это упражнение помогает в выявлении и преодолении такого стереотипа. В обсуждении целесообразно задать следующие вопросы:

Тяжело ли вам было писать? Почему?

Как вы выражаете свои симпатии за пределами группы?

Что вы чувствовали, когда вам зачитывали послания?

Выдача домашних заданий:

Напишите «Сказку про себя». В этой сказке возьмите себе другое имя, может быть, вам захочется «сменить пол», или вы предпочтете быть животным или что-то еще. Начните традиционным: «Жил-был (жила-была)...». Развивайте сюжет и придите к такому концу, который сам получится.

Рефлексия и окончание занятия.

Оцените на пальцах: свой интерес к происходившему, желание придти в следующий раз.

«Вспышка»: что вы получили на сегодняшнем занятии? «Звук группы».

Блок третий.

Задачи:

Работа в межличностном пространстве.

Выдача и получение обратной связи.

Разминка

«Вспышка».

«Интересная походка».

Каждый придумывает интересную походку и ходит по комнате в течение 2-3 минут. Затем можно обратить внимание на то, как ходят другие, и присоединиться к понравившейся походке.

Ролевой тренинг.

Разминка.

Ведущий просит участников по очереди говорить слово «Да»: разочарованно, весело, грустно, обиженно, удивленно, растерянно, как "нет".

Каждый сидящий в кругу может сказать другому лишь одну фразу: «Я хожу в школу» - и должен выразить: злость, радость, удивление, доверие, нежность, настороженность, презрение.

Ведущий просит каждого из участников изобразить какое-либо животное: разъяренного тигра, ленивого слона, обезьяну, собаку, крокодила и т.п.

Каждый участник изображает какую-то профессию, остальные отгадывают.

«День рождения».

Каждый из участников получает определенную роль, которой должен придерживаться в течение 20 минут, обстановка задается самыми общими словами, больше поведение участников никак не регламентируется, сюжет действа дети строят сами в ходе игры.

Ведущий: «Представьте себе День Рождения. Каждый из вас не раз присутствовал на этом празднике и в виде именинника, и в виде гостя. Сейчас каждый из вас подучит бумажку, на которой будет написана роль, которую вы будете играть в нашем импровизированном спектакле. Он (спектакль) будет длиться 20 минут Вы должны постараться в течение этого времени постоянно находиться в указанном образе».

Это ролевая игра. Возможные роли: Именинник, его (ее) Помощник, Спорщик, Миротворец, Пассивный, Недовольный, Оригинал, Бестактный, Отстраненный. Ведущий специально подбирает роль каждому ребенку. Она может быть как соответствующей его типу, так и противоположной, в зависимости от целей, которые вы преследуете. Можно так же каждую роль определить более подробно. Например, «Миролюбец. Пытается улаживать все возникающие разногласия. Боится конфликтов, поэтому всячески избегает острых углов в беседах».

Задача ведущего - внимательно наблюдать за ходом игры, отмечая поведение каждого из участников, соответствие предложенной роли. В обсуждении можно задать следующие вопросы:

Насколько твое поведение в ходе игры соответствовало роли?

Трудно ли было играть предложенную роль?

Похоже ли твое поведение в игре на то, как ты обычно ведешь себя в жизни?

Кроме того, можно спросить детей про ту или иную роль:

Какие чувства вызывает у вас подобное поведение?

Следует иметь в виду, что для удачного развития игры участники должны быть достаточно раскрепощены, а, следовательно, очень хорошо разогреты предшествующей разминкой. В любом случае эта игра первоначально повышает напряженность в группе и вызывает некоторое замешательство вследствие неопределенности инструкций и неизвестности правил. Это упражнение предоставляет богатые возможности по осознанию участниками стереотипов своего поведения, а также по моделированию поведения. Можно также после этого упражнения попробовать поработать индивидуально в кругу с кем-то из подростков.

«Занять стул».

Один человек садится в центр круга на стул, задача остальных - всеми средствами, кроме физического насилия, занять стул ведущего.

Это упражнение вызывает неизменный интерес у подростков, является хорошей разрядкой, а, кроме того, дает хорошую обратную связь каждому о том, как он умеет просить и убеждать других людей. Здесь важно после каждой смены ведущего, задавать сменившемуся вопросы:

«Почему он уступил стул именно этому ребенку?»

«Кому бы он никогда не уступил стул, почему?»

В конце игры полезно провести молниеносный опрос, кто сколько раз был ведущим, спросить тех, кто не был ни разу - с чем они это связывают.

Обсуждение домашнего задания.

Ведущий просит желающих зачитать свои сочинения. После того, как подросток прочитает свою работу, он может попросить определенных участников (или всех) дать ему обратную связь.

Выдача домашних заданий:

Напишите сказку, где главным героем будет один из участников группы.

«Темная лошадка».

Упражнение выполняется в парах. Из этой двойки один ведущий, другой ведомый. Последний закрывает глаза, а первый берет его за талию и водит по комнатам, где расставлены стулья и другие предметы - «препятствия». Задача ведущего - так провести своего партнера, чтобы обойти все препятствия и не столкнуться с другими парами. После 2-5 мин. хождения партнеры меняются ролями. Неплохо, чтобы каждый ребенок, кроме того, сменил одного - двух партнеров.

Это телесное упражнение, выполненное после хорошего разогрева, способствует осознанию проблем, связанных с давлением (управлением) - подчинением, активностью - пассивностью, доверием - недоверием. Например, один подросток, которого учителя и родители считали безответственным и инфантильным, с преобладанием агрессивности в поведении, после смены трех партнеров в этом упражнении сказал, что ему никогда не было принято быть ведомым. Это состояние сердило его и вызывало протест. Зато быть ведущим ему понравилось, ему было принято позаботиться о комфорте своих партнеров. И партнеры этого подростка дали ему позитивную обратную связь, отметив, что они чувствовали большое доверие к нему и уверенность, что они беспрепятственно пройдут весь путь.

Мгновенная социометрия.

Инструкция: «Возьмите за руки (одной рукой - одного, другой - другого) двух человек, с которыми Вам наиболее приятно общение в этой группе».

Упражнение быстрое, двигательное и очень информативное. Буквально за две минуты можно получить «скульптуру» группы. Будет ли ведущий участвовать в упражнении - также важный диагностический момент.

«Мы с тобой одной крови».

Упражнение выполняется в парах. Задача каждого учащегося найти как можно больше сходств со своим партнером и записать их. Рекомендуемый стиль записей: «Мы оба тактичные», «Мы оба любим слушать музыку» и т.п.

Во время поиска сходств нельзя консультироваться с другими, особенно со своим партнером. На поиск и запись сходств отводится 5 мин. На это время целесообразно включить легкую музыку.

После того, как перечисление сходств закончено, подростки передают списки друг другу для того, чтобы выразить свое согласие или несогласие с тем, что написал партнер. Если какая-то запись партнера не устраивает ребенка, то он должен ее вычеркнуть. После взаимного анализа работа обсуждается в парах, особенно если есть вычеркнутые пункты.

Как обычно можно провести общее обсуждение в кругу. Это упражнение способствует осознанию того общего, что есть у всех людей, какими бы разными они ни казались вначале. Пройдя через поиски и осознание общего с одним человеком, ребенок лучше понимает, что при определенном усилии всегда можно найти то общее, что объединяет тебя с другим, каким бы чужим он ни был для тебя в начале встречи. Такая установка позволяет найти общий язык в самых критических ситуациях.

Рефлексия и завершение занятия:

Что вы получили на сегодняшнем занятии?

Оцените на пальцах: интерес, желание придти в следующий раз.

«Звук группы».

Блок четвертый.

Задачи:

развитие умения выражать свое отношение друг к другу;

развитие умения получать обратную связь;

прощание с группой.

Разминка.

Закончить предложения:

Когда я шел сегодня на занятия ...

Когда я проснулся…

Я обрадовался (огорчился), когда ...

Эти задания выполняется устно в кругу.

«Путанка».

Один из группы водящий. Он отворачивается и закрывает глаза. В это время все остальные встают в круг, взявшись за руки. А затем, не отпуская рук, начинают ходить, поворачиваться, переступать через руки друг друга и т.п., в общем, запутываться. Задача водящего - распутать получившийся «клубок». Это хорошее разминочное упражнение работает также на групповую сплоченность.

Мгновенная социометрия.

Обратные связи - обсуждение.

Обратная связь - это впечатления, мысли и чувства другого человека, в связи с вашим поведением, поступком, деятельностью или любым другим проявлением, высказанные вслух и адресованные лично вам.

Например: «Маша! Мне было очень приятно получить от тебя в подарок эту кассету. Я давно о такой мечтала» или «Дима, когда ты называешь меня дураком, я очень сержусь и мне хочется тебя ударить».

Далее следует обсуждение проблемы обратной связи:

Важна ли для вас обратная связь от других людей?

Зачем она нужна?

Важно ли вам давать обратную связь другим людям? Почему?

Умеете ли вы давать обратную связь?

Легко ли дать обратную связь?

Всегда ли приятна обратная связь от других людей? и т.п.

Участникам предлагается потренироваться давать и получать обратную связь в парах. Пусть каждый из детей даст своему партнеру обратную связь в связи с каким-то его проявлением в группе, а партнер отвечает.

Обратная связь - это один из сильнейших психотерапевтических методов, реализуемых самими участниками.

«Разбор».

Один человек садится в центр круга. Остальных ведущий разбивает на две группы, одна из которых говорит человеку о том, что им нравится в его поведении во время работы в группе, а другая - о том, что не нравится. Так, пока все не посидят в центре круга. Человек, сидящий в центре, имеет право задать одному из присутствующих личный вопрос о своих достоинствах или недостатках. И так, пока все не посидят в центре.

После того, как все побывают в центре - обсуждение:

Как чувствовали себя в центре круга?

О чем было трудно говорить?

Это упражнение обычно воспринимается детьми очень живо и каждый стремится посидеть в центре круга.

Обсуждение домашнего задания.

Каждый из сидящих в кругу (по очереди) читает свое сочинение. Остальные пытаются угадать, о ком оно написано.

Обсуждение возникает спонтанно и бывает довольно интересным. Целесообразно спросить того подростка, о ком написано сочинение, какие чувства оно у него вызывает, насколько это похоже на действительность. Можно предложить главному герою запросить обратную связь у группы, можно поработать с его чувствами.

«Если я тебя правильно понял».

Упражнение выполняется в кругу. Дети по очереди высказываются на тему: «Что я ценю в людях?». После того, как ребенок закончил говорить, его сосед справа кратко повторяет изложенное, начиная свой монолог словами:

«Если я тебя правильно понял…». Первый ребенок должен оценить точность передачи. Затем на предложенную тему высказывается сосед справа и т.д. по кругу.

Это упражнение развивает умение слушать других, которое не особенно развито у большинства детей этого возраста, а соответственно приводит к конфликтам и недопониманию в общении. Зачастую, когда дети становятся способны услышать друг друга, конфликт разрешается сам собой.. «Комплимент».

Упражнение выполняется в кругу. Один из детей берет мячик и бросает его кому хочет. Тот, кто ловит мячик, должен вернуть мячик обладателю с приятными словами о нем. Ребенок может кидать мячик стольким людям, скольким захочет. После того, как он закончит, мячик передается следующему сидящему в круге. И так, до тех пор, пока мячик не обойдет весь круг.

«Инопланетянин».

Упражнение выполняется в парах.

Инструкция: «Посмотрите внимательно на вашего партнера. Он похож на вас, мы говорили об этом на прошлом занятии. Но он чем-то и отличается от вас. Подумайте и найдите различия, а затем запишите их на листе бумаги. Например: «Ты более общителен, чем я»; «Ты менее уступчив в разговоре, чем я». Работайте молча в течение 5 минут. После того, как вы закончите работать, передайте списки друг другу, чтобы выразить согласие или несогласие с тем, что написал партнер».

После этого упражнения важно провести обсуждение, задав группе следующие вопросы:

Легко ли было искать различия?

Что вы чувствовали, когда читали список различий партнера?

Как вы в жизни относитесь к тому, что отличаетесь от других людей?

«Не урони».

Упражнение игровое и проходит в кругу. Участники перекидывают друг другу мяч так, как будто это какой-то предмет. Например: хрустальная ваза, или колючий еж, или кусок льда и т.п. Задача ловящего - поймать мяч так, как он стал бы ловить названный предмет.

Это упражнение всегда проходит очень живо, снимает напряженность, способствует раскрепощению.

Тема различий очень важна в группе общения. Часто дети с проблемами в общении не в состоянии осознать свои отличия от других людей (невротическое развитие личности), а соответственно боятся любого разделения, стремятся любой ценой сгладит противоречия, готовы на любые уступки ради сохранения мира. Другие, осознавая свои отличия, не могут принять это и пережить. Они чувствуют себя очень одинокими (а значит, замкнуты и избегают общения), либо злятся на других и требуют подобия во взглядах и поведении (следовательно, конфликтны и агрессивны). Так что через обсуждения этого упражнения возможен выход на интересные и глубокие личностные проблемы. Тем не менее важно не увлекаться глубиной проблематики и индивидуальной работы, надо помнить о том, сколько у ведущего времени, реально оценивать готовность учащегося и группы к работе, идти до того предела, до которого позволяет подросток.

Окончание группы:

Обсуждение результатов:

Что нового вы узнали о себе?

Как это повлияет или ухе повлияло на вашу дальнейшую жизнь?

Что из увиденного и услышанного вы не хотите применять в своей жизни?

Что хотите и будете делать?

Записи на память.

Передаем тетради по кругу. На специально отведенной странице каждый пишет другому то, что хочется.

Оценка на пальцах:

своего состояния;

пользы от занятий;

желания в следующий раз принять участие в подобных занятиях.

Далее предлагаются некоторые интересные, на наш взгляд, выдержки из хода занятий.

После рассказа ведущего о правилах группы, во время обсуждения, выяснилось, что один подросток не готов следовать правилам группы, а почему - сам не знает. При дальнейшем разговоре выяснилось, что он не хочет говорить об этом в группе.

Ведущий: Это секрет?

М.: Да, секрет.

Ведущий: Посмотри на сидящих в кругу людей. Кому из них ты мог бы доверить свой секрет?

М. (выбирает Е.С. и шепотом что-то говорит ему).

Далее выясняем, может ли Е.С. помочь М., но мальчик говорит, что не понял, в чем проблема. Тогда ведущий обращается к группе: «Что нам делать? Мы не можем двигаться дальше, пока не решим вопрос с М.». С.Б. вызывается помочь М., но он не рассказывает ему, в чем дело. Продолжаем прояснять, и оказывается, что М. не понял правила, и ему было неловко в этом признаться. Группа оживляется, относится к этому очень сочувственно и принимается объяснять ему правила. М. говорит, что не готов следовать правилу «открытости». Снова поясняю, приходим к тому, что М. не так понял это правило. Затем В.Р. говорит, что все равно не готов следовать этим правилам, а почему - не может объяснить. Ведущий выдвигает предположения:

ты не уверен, что сможешь все выполнить, т.к. это новые для тебя правила;

ты пока еще не полностью доверяешь им.

М. выбирает второй вариант.

Ведущий: «М. сейчас говорит очень важные вещи, он следует правилу открытости, хотя это очень сложно, ведь у всей группы одно мнение, а у М. - другое. А быть в стороне от всех очень сложно, это требует смелости». М. расправляет плечи, а группа слушает внимательно и удивленно. Далее ведущий просит группу оценить с помощью 10 пальцев свою готовность следовать правилам. Все кроме М. (6 пальцев), показывают 10 пальцев. Ведущий задает вопрос группе, готова ли она принять М., несмотря на его неполную уверенность в исполнении всех правил? Все высказываются по кругу, кто-то просит время подумать. В итоге все соглашаются, кроме С.Б. Он говорит, что опасается М., т.к. не на все 100% уверен в нем. Ведущий принимает мнение С.Б. (парафраз) и просит его все взвесить, учесть свои опасения и принять решение. С.Б. говорит, что готов принять М., и работа продвигается.

После обсуждения и принятия правил, атмосфера в группе стала совсем другой: все участники активны и инициативны, обращаются друг к другу, в обсуждениях задают друг другу вопросы, многие ответственны.

«Перевоплощения».

С.Б. - денежная купюра; рассказал историю денег, очень формален, идентификации не было.

Е.С. - карандаш.

А.Г. - мягкая игрушка; идентификация состоялась, история мягкая и романтичная, как сама девочка.

В.Р. - кассета; не знаю, как содержание истории, а сам предмет очень подходит ему по форме, такой же твердый, угловатый, и в то же время хрупкий, боится раздавить.

А.С. - зеркало: «Я живу у хорошей хозяйки в красивой коробочке. Однажды я помогла ей написать контрольную работу. Она все списала у девочки, которая сидит сзади».

Н.А. - свеча: «Я ни разу не зажженная свеча, еще не тронутая и горжусь этим».

Групповая сказка (окончание занятия):

А.Г.: Жили-были старик со старухой.

Е.С.: И был у них золотой теленок.

В.Р.: Однажды он умер.

А.С.: И пошли старик со старухой жаловаться в Белый дом.

Я: Приходят к президенту и говорят: «Какое безобразие! Жил-жил теленок, а потом взял и умер!».

Президент выслушал и дал им талончик на нового золотого теленка.

А.Д.: Пошли они на базар покупать теленка.

С.Б.: На них упала атомная бомба и всех убило.

После сочинения сказки было обсуждение, как ее назвать. Каждый предложил по несколько вариантов. На кого укажет рука, тот и даст название сказке. Все согласились. А.Г. посчитала и выпало на А.Д., С.Б. и Е.С. надулись. С.Б. демонстративно отвернулся. Ведущий начал выяснять, что происходит. С.Б. начал говорить о том, что это нечестно и т.п. Ведущий стал выходить на его чувства, и он назвал обиду.

Тогда ведущий сказала, что ему тоже часто хочется, чтобы его выбрали, дали слово. А. когда на него не обращают внимания, то бывает обидно и даже очень. Но он живет в обществе, и ему время от времени приходится уступать.

Последний день занятий в группе. Такое ощущение, что группа более или менее созрела только сегодня.

Был интересный эпизод с Е.С. Подросток практически на каждое предложение отвечал словами «Не хочу!», недовольной гримасой. Затем начал мешать проводить занятия.

Ведущий спросила Е.С., чего он хочет. Он ответил, что пойти на улицу. Тогда ведущий поинтересовался, зачем он пришел сюда, и Е.С. ответил, что его заставили. Мы обсудили этот вопрос и выяснили, что Е.С. никому не сказал о своем нежелании заниматься.

Ведущий: Очень трудно узнать, что ты чего-то не хочешь, если ты об этом не говоришь.

Е.С. (задумался) М-м.

Ведущий: Ты хочешь заниматься?

Е. Нет.

Ведущий: Тогда ты можешь пойти в другую комнату и заняться своими делами.

Е.: Да? (удивленно).

Ведущий: Да. Когда захочешь заниматься, можешь придти.

Е. ушел в другую комнату и периодически заглядывал в нашу через окно. Где-то через 30 минут он пришел.

Ведущий: «Ты хочешь заниматься».

Е.С.: «Да!».

В ходе групповой работы были использованы как упражнения социально-психологического тренинга («Пальцы», «В кругу симпатий»), так и упражнения из психотерапевтических групп разных направлений: «Кто я?» (психосинтез), общение в паре, эмпатическое слушание (группа встреч), «Перевоплощение в предмет» (генштальт группы), ролевая игра (психодрама).

.3 Сравнение результатов исследования

Вследствие определения типа отношения к окружающим и проведения коррекционных мероприятий у подростков наблюдались положительные изменения во взаимоотношениях в классе и повышение уровня мотивации учения, а также снижение агрессивного и авторитарного типа отношения к окружающим, так как подростки научились анализировать, сравнивать, делать выводы о проведенных действиях.

Результаты повторной диагностики типа отношения к окружающим у подростков представлены в табл. 4 на рис. 3.

Таблица 4 - Тип отношения к окружающим (итоговый эксперимент)

|  |  |
| --- | --- |
| Ф.И. уч-ся | Тип отношения к окружающим |
| 1. Динара А. | Дружелюбный |
| 2. Марат А. | Альтруистический |
| 3. Света В. | Дружелюбный |
| 4. Маша З. | Зависимый |
| 5. Зарина З. | Авторитарный |
| 6. Антон К. | Дружелюбный |
| 7. Саша К. | Альтруистический |
| 8. Гульсум К. | Дружелюбный |
| 9. Костя К. | Агрессивный |
| 10. Руслан М. | Альтруистический |
| 11. Катя Н | Авторитарный |
| 12. Люда О. | Дружелюбный |
| 13. Саша П. | Агрессивный |
| 14. Оля С. | Дружелюбный |
| 15. Катя С. | Подчиняемый |
| 16. Самалбек У. | Дружелюбный |
| 17. Алибек Ф. | Дружелюбный |
| 18. Иван Ш. | Агрессивный |
| 19. Костя Ш. | Эгоистический |
| 20. Жанат С. | Дружелюбный |
| Итого: 10% - 2 человека 5% - 1 человек 15% - 3 человек 5% - 1 человек 5% - 1 человек 45% - 5 человек 15% - 3 человека |  Авторитарный Эгоистический Агрессивный Подчиняемый Зависимый Дружелюбный Альтруистический |



Рисунок 3 - Тип отношения к окружающим у подростков

На рисунке видно, что по сравнению с результатами констатирующего эксперимента в экспериментальном классе снижается агрессивный и авторитарный тип отношения к окружающим, повышается количество подростков с дружелюбным типом отношения к окружающим. Положительным результатам способствовала разработанная и реализуемая на практике программа «Психокоррекция девиантного поведения подростков».

Для более глубокого анализа данных нами была повторно проведена «Социометрия» и статус подростка в классе был сопоставлен с первоначальными результатами.

Все учащиеся экспериментального класса получили следующие социальные статусы:группа - «Звезды»:

№ 5 Зарина З.,

№ 13 Саша П.,

№ 16 Самалбек У.группа - «Предпочитаемые»:

№ 1 Динара А.,

№ 2 Марат А.,

№ 6 Антон К.,

№ 11 Алия Н.,

№ 14 Оля С.,

№ 17 Алибек Ф.,

№ 18 Иван Ш.,

№ 3 Света В.,

№ 7 Саша К.,

№ 8 Гульсум К.,

№ 9 Костя К.,

№ 10 Руслан М.,

№ 12 Люда О.,

№ 20 Жанат С.группа - «Игнорируемые»:

№ 4 Маша З.,

№ 15 Катя С.,

№ 19 Костя Ш.

Сравним полученные результаты в табл. 5.

Таблица 5 - Сравнение социального статуса

|  |  |
| --- | --- |
| Группа | Количество подростков |
|  | Констатирующий этап | Итоговый этап |
| «Звезды» | 3 человека | 3 человека |
| «Предпочитаемые» | 7 человек | 14 человек |
| «Игнорируемые» | 7 человек | 3 человека |
| «Изолированные» | 3 человека | 0 человек |

Сравнивая результаты диагностики на начало и конец эксперимента, мы видим, что I группа - «Звезды» осталась без изменений, количество детей II группы увеличилось на 7 человек за счет перехода детей из группы «игнорируемых», изолированных детей в классе не осталось вследствие проведения коррекционной работы со старшеклассниками.

По количественному соотношению благоприятных и неблагоприятных социальных статусов в группе уровень благополучия взаимоотношений в классе характеризуется теперь как высокий. Что касается «индекса «изолированности» то он равен 0.

Таким образом, благоприятный социальный статус («звезды» и «предпочитаемые») в классе имеют 17 человек, неблагоприятный («игнорируемые») - 3, что наглядно показывает рис. 4.



Рисунок 4 - Распределение социальных статусов в группе после эксперимента

По результатам диагностики проведенной методики А.Е. Личко нами были выявлены типы акцентуаций характера. Для сопоставления, полученные данные были составлены диаграммы отраженные на рис.



Рис. 6. Итоговая диагностика типов акцентуаций характера учащихся экспериментальной и контрольной групп

По рисунку 6 видно, что у экспериментальной группы испытуемых проявились следующие типы акцентуаций характера: 5 - гипертивных типов; 10 - эпилептоидных типа; 2 - неустойчивых типа; 3 - эпилептоидно-неустойчивых типов.

Эпилептоидный тип проявился у 10-ти учащихся из экспериментальной группы. Анализ суждений показал, что у большинства из 18 бывают приступы мрачной раздражительности, во время которых достается окружающим. По теме «отношение к друзьям» превалирует суждение, что многие испытуемые верят дружбу с выгодой. У 4 из 16 подростков было суждение, что жизнь научила их не быть откровенными даже с друзьями. Но хотя многие испытуемые мечтают о таком друге, который сумел бы их выслушать, подбодрить, успокоить.

По теме «отношение к спиртным напиткам» у всех 20-ти испытуемых предполагается склонность к алкоголизации: «люблю выпить в веселой, хорошей компании; спиртным я стараюсь заглушить приступ плохого настроения».

Из списка суждений «отношение к приключениям и риску» испытуемые выбрали, что они любят всякие приключения, охотно идут на риск.

Подростки выразили следующее отношение к правилам и законам: когда правила и законы мешают им, это вызывает у них раздражение или для интересного и заманчивого дела всякие правила и законы можно обойти.

Эти суждения характерны для эпилептоидного типа. Главной чертой этого типа является склонность к состояниям злобно-тоскливого настроения с постоянно нарастающим раздражением и поиском объекта, на котором можно было бы сорвать зло. Характерна аффективная взрывчатость. Лидерство проявляется стремлением властвовать над сверстниками. Им присуща склонность к азартным играм. Алкогольное опьянение часто протекает тяжело, с яростью.

Эпилептоидная акцентуация является почвой для острых аффективных реакций, ситуативно обусловленных нарушений поведения, ранней алкоголизации.

Отсюда можно сделать вывод: большинство выбранных суждений испытуемыми и характерные черты эпилептоидного типа совпали.

Гипертивный тип проявился у 5-ти подростков из экспериментальной группы. Для этого типа характерно почти всегда хорошее настроение. Эта черта подтверждается выбранными суждениями испытуемых, они отмечают, что у них настроение как правило всегда очень хорошее.

Неудачи могут вызвать бурную реакцию, но неспособны надолго выбить из колеи. Эта черта проявилась четко и у наших испытуемых они отмечают, что неудачи у них вызывают протест и негодование.

Для этого типа характерной чертой является любовь к риску и авантюре. Испытуемых так же привлекает риск и приключения.

Они всегда тянуться в компанию, тяготятся и плохо переносят одиночество. Подростки отметили, что они не переносят одиночество и всегда стремятся быть среди людей.

Гипертивные подростки когда протестуют, взрываются гневом, их агрессивность направлена вовне, на окружающих людей или вещи; в более серьезных случаях их протест всегда действенный (они как-то поступают, а не говорят).

Они не переносят однообразной обстановки, монотонного труда, требующего тщательной кровопролитной работы, или резкого ограничения общения, угнетает одиночество или вынужденное безделье. Подростки этого типа неспособны долго сосредоточиваться на каком-либо конкретном деле или мысли, постоянная спешка, перескакивание с одного дела на другое, неорганизованность, фамильярность, легкомысленность, готовность на безудержный риск, грубость, склонность к аморальным поступкам.

Таким образом, выбранные суждения подростками подтвердили характерные черты данного типа.

Неустойчивый тип выявился у двоих учащихся контрольной группы и у двоих учащихся экспериментальной группы. Главная черта этого типа - нежелание трудиться: ни работать, ни учиться, постоянная сильная тяга к развлечениям, удовольствию, праздности. Это черта подтверждается выбранным суждением подростков, что они любят вместо школьных занятий отправиться с товарищами погулять.

К своему будущему равнодушны, планов не строят, живут настоящим. Испытуемые в теме «отношение к будущему» выбрали, что не любят раздумывать о своем будущем.

Реакция группирования проявляется в раннем тяготении к уличным асоциальным компаниям. Неспособные сами занять себя, плохо переносят одиночество и в этих компаниях прежде всего ищут места для развлечений. Это подтверждает выбор суждения испытуемых, что одиночество не переносят и стремятся быть среди людей.

Отталкивающие черты характера неустойчивого типа: безволие, тяга к пустому времяпрепровождению и бездумным развлечениям, болтливость, хвастливость, соглашательство, лицемерие, трусость, безответственность. Неустойчивые подростки никогда не протестуют в открытую; обвиняют всех но не себя; с готовностью обещают и никогда не держат слово. Их протест неосознан, просто они делают «как все».

Следовательно, выбранные суждения подростками подтвердили характерные черты неустойчивого типа акцентуаций характера.

Эпилептоидно-неустойчивый тип является аморальным типом акцентуаций характера. Он формируется как следствие напластования черт одного типа на эндогенное ядро другого в силу неправильного воспитания.

Эпилептоидно-неустойчивый тип проявляется у 3-х учащихся экспериментальной группы. Здесь сочетаются черты - властность, тяжеловесность и ригидность эпилептоида и стремление к легкому, бездумному, праздному образу жизни, присущее неустойчивому типу и нередко рассматриваемое как проявление «слабоволия». Обычно такие подростки начинают рано прогуливать школу и вслед за этим интенсивно алкоголизироваться.

Эти черты подтверждаются выбранными суждениями подростков в теме «отношение к школе», что любят вместо школьных занятий погулять с товарищами. У испытуемых предполагается склонность к алкоголизации.

Следовательно, выбранные испытуемыми суждения сгруппированные по темам характерны чертам выявленных типов акцентуаций характера.

В экспериментальной группе 35% учащихся имеют высокий уровень выраженности эпилептоидного типа, а у 15% имеют средний уровень. Гипертивный тип у 25% учащихся имеет высокий уровень развития. Неустойчивый тип у 10% учащихся находится на высоком уровне развития, а у 15% подростков эпилептоидно-неустойчивый тип находится на высоком уровне развития.

Полученные результаты по диагностике склонности отклоняющемуся поведению приведены на диаграмме (рис. 7).



Рис. 7. Результаты итоговой диагностики склонности отклоняющегося поведения экспериментальной группы

Шкала установки на социальную - желательность.

Шкала склонности к нарушению норм и правил.

Шкала склонности к аддиктивному поведению.

Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению.

Шкала склонности к агрессии и насилию.

Шкала волевого контроля эмоциональных реакций.

Шкала склонности к деликвентному поведению.

По данному рисунку можно отметить следующие факты. По 1 шкале в в экспериментальной 25% испытуемых показали высокие показатели. Это свидетельствует о том, что подростки не соответствуют социальным установкам. В экспериментальной группе 20% испытуемые показали высокие показатели по 2 шкале. Это говорит о том, что подростки могут идти в разрез социальным нормам и правилам. В 3 шкале склонность к аддиктивному поведению в экспериментальной группе 20% испытуемых предрасположены к употреблению наркотических веществ. По 4 шкале 30% экспериментальной группы испытуемые склонны к риску и причинения себе вреда. В 5 шкале 50% экспериментальной группы подростки склонны к агрессии и насилию во взаимодействии с другими людьми. По 6 шкале волевого контроля эмоциональных реакций в экспериментальной 40% подростков не способны контролировать свои эмоциональные реакции. 25% в экспериментальной учащиеся склонны совершить противоправное (деликвентное) поведение.

Таким образом, в результате профилактической работы мы добились снижения девиации в поведении подростков в экспериментальной группе. В ходе итоговой диагностики по методике Басса-Дарки были получены следующие результаты: в эксперементальной группе низкая агрессивность выявлена у 30%, средняя - у 40%, и высокая - у 30% учащихся (см. рис. 8).



Рис. 8. Соотношение уровня агрессивности в контрольной и экспериментальной группах после проведения профилактической работы

Как наглядно видно на рис. 8, уровень агрессивности в экспериментальной группе теперь существенно ниже (60% с высокой агрессивностью в контрольной и 30% в экспериментальной, что на 30% ниже). Процент детей со средним уровнем агрессивности, наоборот, в экспериментальной группе больше на 25% (15% и 40% соответственно).

Таким образом, в результате работы мы добились снижения агрессивности в экспериментальной группе. Динамика изменения уровня агрессивности в экспериментальной группе отражена на рис. 9, 10.



В экспериментальной группе наблюдается снижение агрессивности (50% и 30%) на 20% по сравнению с первичной диагностикой. При этом группа подростков со средним уровнем агрессивности выросла на 25% (15% и 40%) еще за счет уменьшения количества детей с низкой агрессивностью на 5% (35% и 30%), что можно отнести за счет снижения «зажатости» робких подростков, которая вызывалась большим количеством агрессивных учащихся в классе.

Это позволяет предположить, что в результате проведенной работы не только уменьшилось количество высокоагрессивных подростков в экспериментальной группе, но и снизилось давление, оказываемое такими учащимися на остальных, так что подростков с низкой агрессивностью тоже стало меньше.



Рис. 10. Динамика уровня агрессивности экспериментальной группы

Итак, проведенная психокоррекционная работа с подростками позволила осознать подросткам необходимость приобретения социальных навыков, выработать адекватные и эффективные навыки общения, сформировать установку на взаимопонимание, вследствие чего поведение девиантных подростков приблизилось к удовлетворительному, хорошему, соответствующему нормам и правилам общества. У подростков с девиантным поведением была восстановлена способность нормального человеческого общения. Они обрели доверие к взрослым, накапливали нравственно положительные качества и поступки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наличие большого процента личностей девиантного поведения в подростковой среде современного Казахстана позволяет говорить о так называемой девиантной подростковой среде как специфической социальной группе. Ее отличительным признаком, является поведение членов, отклоняющееся от социально приемлемых образцов социума. В зависимости от типа девиантного поведения формируется особая структура, и специфика группы, что влечет за собой создание субкультуры носителей данного типа девиации [31].

У детей с девиантным поведением нарушена способность нормального человеческого общения. Они потеряли доверие к взрослым, грубы и заносчивы со сверстниками. Поэтому воспитание способности общения - одно из важных направлений их социализации [32].

Повышению статуса подростка способствует реалистичность его самооценки, самоуважение, общительность, активное участие в общих делах, средний уровень конформности (стремления соответствовать групповым нормам и правилам), ориентированная на другого индукция (предвидение возможных последствий своих действий для других людей).

Для популярных сверстников среди подростков характерны следующие качества: высокие интеллектуальные способности, активность, общительность, внешняя привлекательность, дружелюбие, справедливость, самостоятельность, адекватная самооценка, уравновешенность, а также специфические способности и навыки.

Что касается не пользующихся популярностью сверстников подростков, то для непопулярных свойственны: необщительность, напрямую зависящая от низкой самооценки; чрезмерная агрессивность; низкий или, наоборот, высокий уровень конформности; вызывающее поведение.

Как отмечается в ряде отечественных исследований, при измерении сферы общения наиболее устойчивыми оказываются статусы «лидеров» и «изолированных», т.е. положение «звезды» и положение «изолированного» имеет тенденцию к закреплению и может сохраняться длительное время. Безусловно, для развития личности старшеклассника неблагоприятно состояние длительной психологической изоляции в малой группе (коллективе), это приводит к определенной деформации его личности. Однако и постоянное пребывание в статусе «звезды» тоже представляет определенную опасность для формирующейся личности [33].

Поэтому одной из задач психолога школьного учреждения является коррекция социального статуса личности в группе. Хотя и принято считать, что в любом коллективе всегда будут «изолированные» - это своего рода естественный отбор, - тем не менее, необходимо способствовать повышению социального статуса личности в группе. Для чего рекомендуется:

включать в совместную деятельность лиц с противоположными социальными статусами («звезд» и «изолированных»);

чаще давать «изолированным» общественные поручения;

хорошо влияет на общую групповую сплоченность и совместная внеклассная деятельность.

Способствовать улучшению взаимоотношений ребенка со сверстниками может родительская поддержка, внимательное отношение к ребенку, чуткость и искреннее сопереживание, ненавязчивость воспитательных мер и частое проявление родительской любви (пристальное внимание, контакт глаз и тактильный контакт). Как известно, все родители любят своих детей, но далеко не все умеют любить, т.е. проявлять свою любовь. Теплота семейных взаимоотношений, в которой так нуждается подросток, способствует формированию у него ценных личностных качеств, а значит и повышению его популярности среди сверстников.

Лучшая коррекция девиантного поведения - это целенаправленное организуемое с четким определением средств, форм и методов воспитания воздействие. Причем предупредительные возможности воспитания намного эффективнее других средств сдерживания, так как меры правовой профилактики, как правило, несколько запаздывают и начинают действовать тогда, когда поступок уже совершен. Для того, чтобы “срабатывали” правовые меры предупреждения, они должны быть включены в сознание подростка, стать частью его убеждений, опыта, что можно достичь путем целенаправленного воспитательного воздействия [34].

Отношения взаимного доверия и уважения разрушают асоциальные установки у несовершеннолетних. Важно дать им возможность почувствовать, что они нужны и полезны людям и всему обществу. Хочется обратить внимание, что в воспитании подрастающего поколения главное не только то, насколько умным, знающим, образованным и настойчивым в достижении своих жизненных целей будет человек, но и то, будет ли он добрым, отзывчивым, будет ли он сопереживать другим.

Итак, в ходе исследования нами были решены следующие задачи:

.Изучена психолого-педагогическая и научно-методическая литература по данной теме.

. Определены особенности девиантного поведения у подростков.

. Выявлены основные проблемы взаимоотношений подростков.

. Разработана коррекционная программа для психокоррекции и профилактики девиантного поведения у подростков.

Проведенная экспериментальная работа подтвердила правильность выдвинутой нами гипотезы: при своевременном установлении причины возникновения девиантного поведения у подростков и проведении целенаправленной психокоррекционной работы с подростками количество личностных проблем подростков уменьшится, что приведет к улучшениям межличностных отношений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Послание президента Республики Казахстан Нурсултана Назарбаева народу Казахстана. - Астана: Елорда, 2005.-30с.

. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2005-2010 годы. - Астана, 2004.-130с.

. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1992.-245с.

. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста. // Вопросы психологии. № 1,1996.-С.20-33.

. Андреева Г.М. Социальная психология. - М., Аспект-Пресс, 1998.-330с.

. Баркан А. Практическая психология для родителей, или Как научиться понимать своего ребенка. - М.: Аст-Пресс, 1999.-250с.

. Кон И.С. Ребенок и общество. (Историко-этнографическая перспектива). - М.: Наука, 1998.-236с.

. Рудакова И.А., Ситникова О.С., Фальчевская Н.Ю. Девиантное поведение. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.-130с.

. Галагузова М.А. Социальная педагогика. - М.: Владос, 2000.-360с.

. Козлов В.В. Социальная работа с кризисной личностью. - Ярославль, 1999.-303с.

. Урунбасарова Э.А. Проблемы нравственного воспитания в исторических трудах педагогической науки. - Алматы: Казгосиздат, 1999.-240с.

. Фридман Л.М. Психология воспитания. - М., Сфера, 1999.-480с.

. Столяренко Л.Д., Корешкова Н.В. Психология личности и типология поведения. - Ростов-на-Дону, 1994.-230с.

. Савин Н.В. Педагогика. - М.: Просвещение, 1998.-500с.

. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. - Киев, 1992.-245с.

. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. - М., 1995.-180с.

. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. Уч. пособие. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990.-330с.

. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. - СПб., Питер, 1999.-253с.

. Захаров Ю.А. Подростки «группы риска». // Воспитание школьников. № 4. 2000.-С.29-31.

. Мухина В.С. Детская психология. - СПб., 1992.-320с.

. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. - СПб., 1997.-250с.

. Прихожан А.М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми. - М., 1993.-189с.

. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. - М.: Сфера, 2005.-480с.

. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога. - М., 2004.-160с.

. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М., Наука, 1997.-160с.

. Витек К. Проблемы супружеского благополучия. - М., Прогресс, 1998.-260с.

. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: Монография. - СПб., 1994.-245с.

. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. - М., МГУ, 1997.-160с.

. Карвасарский Б.Д. Психотерапия. - М., 1995.-230с.

. Ковалев С.В. Психология современной семьи. - М., Прогресс, 1998.-360с.

. Козлов Н.И. Как относиться к себе и людям, или Практическая психология на каждый день. Изд. 2-е, перераб. и доп. - М., Аст-Пресс, 1996.-240с.

. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). Изд. 2-е, доп. - Минск, ТетраСистемс, 2000.-160с.

. Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: Монография. - М., ЭКСМО-Пресс, 1999.-340с.

. Сатир В. Как строить себя и свою семью. - М., Педагогика-Пресс, 1992.-260с.

. Соколова Е., Столин В. Семья, личность, психологическое консультирование. // Семья и школа. № 10. 1999.-С.24-35.

. Столин В.В. Психологические основы семейной терапии. // Вопросы психологии. № 6. 1997.-С.15-19.

. Столяренко Л.Д. Основы психологии. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.-360с.

. Спиваковская А.С. Как быть родителями. (О психологии родительской любви). - М., Педагогика, 1996.-190с.

. Сысенко В.А. Супружеские конфликты. Изд 2-е, перераб. и доп. - М., Мысль, 1989.-160с.

. Янкова З.А., Ачильдиева Е.Ф., Лосева О.К. Мужчина и женщина в семье. - М., Финансы и статистика, 1993.-140с.

. Овчарова Р.В. Практическая психология в школе. - М.: Сфера, 1999.-480с.

. Драгунова Т.В. Психологические особенности подростка. // Возрастная и педагогическая психология. - М., 1986.-156с.