СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА . ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

§1. Причины агрессивного поведения

§2. Психология поведения

§3. Возрастная категория риска

ГЛАВА . ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ. ПРОБЛЕМЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ. ВЫХОД ИЗ СИТУАЦИИ

§1. Помощь подросткам со стороны старшего поколения

§2. Рекомендации по выходу из ситуации

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

ВВЕДЕНИЕ

Современное российское общество нуждается в жизнеспособном поколении, сочетающем в себе нравственные качества личности, гуманистические установки, творческие способности, направленные на преобразование себя и окружающей его социальной среды. Однако в условиях кризисной ситуации нашего общества первого десятилетия XXI века неустойчивая социальная, экономическая обстановка обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении школьников, как социальной категории общества наиболее подверженной влиянию окружающих. Особую тревогу вызывают не только прогрессирующая тревожность, но и агрессивность.

Социальный, психологический и нейрофизиологический факторы выступают причиной агрессивного поведения детей, в частности подростков. Встает вопрос изучения условий возникновения агрессивного поведения школьников. Агрессивное поведение - это своего рода поведение, отклоняющееся от принятых в обществе норм, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали. Агрессивное поведение проявляется в отступлении индивида от социальных требований, при котором происходят ценностные деформации личности, нарушается социально-адаптированное поведение, формируются дефекты волевой саморегуляции и нравственного сознания личности.

Проблема предупреждения агрессивного поведения школьников является предметом изучения не только в отечественной, но и в зарубежной педагогике и психологии. Теория социального научения рассматривает агрессию как явление социальное, как форму поведения, усвоенного в процессе социального научения (бихевиоральные теории). Представители данной теории (А.Бандура, Берковитц, А.Басе) считают, что агрессию, проявляющуюся только в соответствующих социальных условиях, возможно предотвратить, взяв ее под педагогический контроль.

Целью данной работы является рассмотрение агрессивного поведения у подростков и характеристика педагогики поведения.

Задачами работы стали:

Определение причин агрессивного поведения подростков.

Характеристика психологии поведения подростков.

Выявление возрастной категории риска.

Помощь подросткам со стороны старшего поколения.

Рекомендации по выходу из ситуации.

Объект исследования - агрессивное поведение подростков.

Предмет исследования - коррекция агрессивного поведения подростков.

Методологической и теоретической основой нашего исследования выступили:

исследования отечественных психологов в области психического развития подростков;

взгляды на сущность и специфику подростковой агрессии.

В ходе исследования использовались следующие методы:

анализ философской, психологической, педагогической, учебно-методической литературы по проблеме исследования,

концептуального анализа ранее выполненных исследований по изучаемой проблеме.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования отдельных положений и рекомендаций работы в качестве методологических материалов для подготовки учебных курсов по психологии и педагогике.

Курсовая работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

§1. Причины агрессивного поведения

Повышенная агрессивность детей является одной из наиболее острых проблем, волнующих сегодня как педагогов и психологов, так и родителей. Анализ подростковой агрессии необходимо, на наш взгляд, осуществлять в двух направлениях: с точки зрения целерациональной мотивации (инструментальности) действия и с позиции ценностно-рационального действия. При этом следует заметить, что целерациональный и ценностно-рациональный виды агрессивного поведения (являясь, по М.Веберу, идеальными типами социального действия) достаточно редко встречаются в «чистом» виде. Это свидетельствует не столько о недостатках данной типологии, сколько о взаимовлиянии различных факторов действия. Так, агрессия подростков, вызванная фрустрацией актуальных потребностей (в признании, доверии, самоактуализации и др.), в итоге превращается в характерную черту подростковой субкультуры, которая может и не иметь явной функциональной обусловленности.

Целесообразно выделить три мотивационные ориентации инструментальной агрессии. Первая, катектическая ориентация - это ориентация относительно баланса удовлетворения-неудовлетворения, которая исходит из потребностей организма. Но, с точки зрения теории действия, конкретная «организация» мотивации не может анализироваться лишь в терминах потребностей организма. Организация элементов действия, прежде всего, является функцией отношения действующего лица к ситуации, а также истории этого отношения, то есть опыта.

Поэтому вторым аспектом является когнитивный. В рамках когнитивно-бихевиористской концепции подростковую агрессию рассматривают в качестве результата специфического социального научения. При этом считается, что основания развития и закрепления агрессивного поведения следует в первую очередь искать в том, как родители воспитывали своих детей в первые годы жизни, а также в более поздние периоды, включая и подростковый возраст.

Третьим аспектом мотивации является оценочный аспект, поскольку в системе координат действия субъект сталкивается с вариантами последнего, вероятностными реакциями «другого» на возможные действия «Я». Поэтому выбор агрессии в качестве способа достижения цели опирается на оценку ситуации с точки зрения эффективности предполагаемых действий и ожидания последствий реакции.

Сущность ценностно-рациональной агрессии состоит в ценности агрессивного поведения самого по себе. По Т. Парсонсу, ценностная ориентация касается не значения предполагаемого состояния дел для действующего лица с точки зрения баланса удовлетворения -неудовлетворения, а содержания самих стандартов выбора. В этом смысле понятие ценностной ориентации связано с выражением культурной традиции в системе действий. Из определения нормативной ориентации и роли ценностей в действии следует, что все ценности включают то, что можно назвать социальным значением.

Целерациональность подростковой агрессии можно объяснить, с одной стороны, конфликтом между специфическими потребностями подростка и возможностью их реализации, а с другой - защитной реакцией на гормональные, психологические и социальные изменения, сопровождающие процесс взросления. Связанная с пубертатной стадией гормональная перестройка организма активизирует сексуальную энергию, рождая новые потребности и, вместе с ними, комплексы, страхи, опасения. К этому примешивается чувство стыда, связанное с переживанием тех внешних изменений, которые не всегда нравятся самому подростку. Поэтому логично, что дискомфорт и чувство неполноценности подростка, вызванные этими переживаниями, могут проявиться в подлинной враждебности к окружающим. Смягченной формой реакции являются робость и застенчивость.

Помочь ребенку пережить этот переломный момент может чувство идеальной, чистой влюбленности, а так же переориентация (сублимация) растущей сексуальной энергии на процесс творчества, созидания, способствующий духовному развитию. Подростку необходима реализация этой энергии. Иначе, лишенный возможности сублимировать ее в какой-либо интересной для него деятельности, он доказывает окружающим свою «взрослость» различного рода девиантными выходками (курением, использованием ненормативной лексики, мелким хулиганством и т.п.) либо, наоборот, пытается «закрыться» в своем внутреннем мире.

С другой стороны, защитная реакция связана с процессом социального становления, который, так или иначе, вызывает конфликт между ценностями массового и индивидуального сознания и в результате трансформирует внутренний мир ребенка. При этом можно говорить о специфических потребностях подросткового возраста, связанных с процессом формирования личности. Это потребность в социальной самоидентификации, индивидуализации, самоактуализации (творчестве), близком друге, выборе жизненной стратегии. Проблемы реализации этих потребностей на микросоциальном уровне связаны с характеристикой социального окружения подростка (семьей, школой, сверстниками), на более высоком (макросоциальном) уровне - с особенностями социокультурной ситуации, в которой формируется личность.

Речь идет об экономической и политической нестабильности, отсутствии устоявшейся системы ценностей, глубинной дифференциации молодежи по социально-экономическому статусу, динамичности социальных процессов. Следует заметить, что форма и характер целерациональной агрессии обусловлены когнитивными и оценочными факторами: силой побуждения к агрессии, силой факторов, тормозящих данное поведение, знанием конструктивного разрешения ситуации.

Тип перехода от детства к взрослости зависит от того, насколько велик разрыв в нормах и требованиях, которые предъявляет данное общество к ребенку и взрослому. Там, где эти требования более или менее однообразны, развитие протекает медленно, и ребенок достигает статуса взрослого постепенно. В других обществах нормы поведения детей и взрослых различны и даже противоположны. Детский возраст считается игровым, свободным. От взрослого же ожидают высокой степени индивидуальной ответственности. От ребенка требуют послушания, от взрослого - инициативы и самостоятельности. Другими словами, чем выше темп исторического развития, тем заметнее различия между поколениями, тем сложнее механизмы трансмиссии, передачи культуры от старших к младшим и тем избирательнее отношения младших к своему социальному и культурному наследию.

§2. Психология поведения

Одна из главных тенденций переходного возраста - переориентация общения с родителями, учителями и вообще старшими на общение с ровесниками, более или менее равными по положению. Общество сверстников выполняет в процессе социализации ряд важнейших функций. Во-первых, общение со сверстниками-важный специфический канал информации. Во-вторых, это специфический вид межличностных отношений. В-третьих, это специфический вид эмоционального контакта. Другими словами, в обществе сверстников подростки находят (или надеются найти) то, в чем им отказывают взрослые: спонтанность, понимание, спасение от скуки и признание собственной значимости.

Вместе с тем следует отметить, что потребность в общении и аффилиации, то есть осознании своей принадлежности к какой-то группе превращается у многих подростков в непобедимое стадное чувство: они не только дня, но и часа не могут пробыть вне своей, а если таковой нет, то какой угодно компании. Особенно сильна такая потребность у мальчиков.

Таким образом, формирование личности в подростковом и юношеском возрасте характеризуется противоречивым переплетением двух потребностей: обособления (приватизации) и аффилиации, то есть потребности в принадлежности, включении в какую-то группу или общность.

Для любого подростка очень важен его социальный статус, а попытка создать о себе «личный миф» так или иначе связана с достижением определенного положения в коллективе. В современной школе критерии, определяющие социометрический статус старшеклассника, многогранны. Во-первых, существует социальное расслоение, особенно заметное в больших городах и проявляющееся как в неравенстве материальных возможностей, так и в характере жизненных планов, уровне притязаний и способов их реализации.

Например, французские социологи Ш.Бодло и Р.Эстабль объясняют неповиновение учеников, постоянные на Западе приступы насилия в школах и дебоши с разгромом имущества стихийной классовой борьбой детей, которые видят в школе инструмент подавления их именно как детей эксплуатируемого класса. Во-вторых, складываются внутришкольные и внутриклассовые иерархии, основанные на официальном статусе учащихся, их учебной успеваемости или принадлежности к активу. В-третьих, происходит дифференциация авторитетов, статусов и престижа на основе неофициальных ценностей, принятых в самой ученической среде. Встарших классах дифференциация межличностных отношений становится более заметной.

Как показывают исследования, более резкой становится разница в положении «звезд» и «отвергаемых», или «изолированных». Хотя до сих пор нет адекватных данных, свидетельствующих о наличии жесткой причинно-следственной связи между агрессивностью и социальным статусом среди сверстников, эксперимент Дж. Кои и Дж. Купершмидта продемонстрировал, что неприязнь сверстников и агрессивность - параметры, сохраняющиеся в различных ситуациях. То есть если ребенок агрессивен и нелюбим в школе, он, скорее всего, будет агрессивен и нелюбим и в другой обстановке. Однако, как показывают другие исследования, это вовсе не обязательно. Р. Кейрнс и его коллеги утверждают, что агрессивные дети и подростки включаются в социальные группы с такой же вероятностью, как и неагрессивные сверстники. Но при этом первые склонны объединяться со столь же агрессивными сверстниками.

В этой связи целесообразно рассмотреть стихийные группы, поскольку они основаны преимущественно на межличностных отношениях и, в зависимости от направленности, могут быть как дополнением организованных коллективов, так и их антиподом. Подростки, оказавшиеся, по тем или иным причинам, аутсайдерами в школьном коллективе (что зачастую сопровождается нелюбовью со стороны одноклассников), могут резко изменить свой социальный статус в компании таких же, как они. Таким образом, принадлежность к компании повышает уверенность подростка в себе и дает дополнительные возможности самоутверждения.

Об этом свидетельствует готовность к совершению поступка, особенно при условии, что ответственность за него перекладывается на плечи других.

Антисоциальные групповые действия являются одним из наиболее распространенных проявлений подростковой агрессии. Явление это многоуровневое. Самый глубинный, универсальный его пласт - противопоставление «мы» и «они» по территориальному принципу. Ослабление влияния семьи, особенно отцовского контроля, повышает степень идентификации мальчика-подростка с группой и создает так называемый эффект стаи.

Территориальное деление дополняется и усугубляется социально-экономическим: город/пригород, центр/периферия, богатые/бедные и т.д. Основанием для непримирения служит депривация, которая является следствием сравнения собственных возможностей с возможностями других. На периферии или в пригороде формы социального контроля более жесткие, чем в центре. В глазах подростка из глубинки модная одежда и раскованное поведение его столичного сверстника - несправедливая привилегия. Протест против нее (привилегии) легко принимает агрессивные формы. Такого рода агрессия является следствием фрустрации тех или иных ценностей.

Подростки обычно действуют в расчете на «некую воображаемую аудиторию». Потребность в индивидуализации сопровождается у многих созданием «личного мифа», вымышленной биографии, поддержание которой требует постоянных усилий. Поэтому подростковое общение часто является напряженным, неестественным, имеет двойной план. Преодолевая неуверенность в себе, подростки могут вести себя достаточно агрессивно, грубить и дерзить собеседнику, к которому не питают никакого зла и который ничем не спровоцировал такого к себе отношения.

Совершение запрещенных действий (от прогулов занятий, использования ненормативной лексики, курения до приема наркотиков) также нередко ориентировано на определенный эффект, рассчитанный на воображаемую аудиторию. Немотивированная ложь, как и немотивированная жестокость, непонятны, если оперировать только непосредственными мотивами, не выходящими за пределы конкретной ситуации.

В связи с этим следует вернуться к уже затронутой идее о том, что агрессивное поведение подростков зачастую является одной из черт определенной субкультуры. А в этом случае мотив намеренного причинения вреда скорее вторичен. Другими словами, агрессивность может являться частью имиджа либо указывать на принадлежность к определенной группе. При этом такое поведение может не расцениваться самими подростками как агрессивное. Если же в основе молодежного течения лежит борьба (которая в любом случае предполагает агрессию), здесь очень важен миф, содержащий образ врага, а вместе с ним и образы сторонников и противников этого движения.

агрессивное поведение подросток

§3. Возрастная категория риска

Внутри подросткового возраста, как у мальчиков, так и у девочек, существуют возрастные периоды с более высоким и более низким уровнем проявления агрессивного поведения. Так установлено, что у мальчиков имеются два пика проявления агрессии: 12 лет и 14-15 лет. У девочек также обнаруживаются два пика: наибольший уровень проявления агрессивного поведения отмечается в 11 лет и в 13 лет.

Сравнение степени выраженности различных компонентов агрессивного поведения у мальчиков и девочек показало, что у мальчиков наиболее выражена склонность к прямой физической и прямой вербальной агрессии, а у девочек - к прямой вербальной и к косвенной вербальной. Таким образом, для мальчиков наиболее характерно не столько предпочтение агрессии по критерию «вербальная - физическая», сколько выражение ее в прямой, открытой форме и непосредственно с конфликтующим. Для девочек же характерно предпочтение именно вербальной агрессии в любых ее формах - прямой или косвенной. Хотя косвенная форма оказывается все-таки более распространенной. Тенденция большей выраженности у мальчиков прямой агрессии (часто физической), а у девочек - косвенной вербальной, очевидно, является кросскультуральной, характерной для подростков различных этносов.

В другом исследовании было показано, что если у 10-11летних подростков преобладают проявления физической агрессии, то по мере взросления у подростков 14-15 лет на первый план выходит вербальная агрессия. Это, однако, не связано со снижением проявления физической агрессии с возрастом. Максимальные показатели проявления всех форм агрессии (как физической, так и вербальной) обнаруживаются именно в 14-15 лет. Но динамика роста физической и вербальной агрессии по мере взросления неодинакова: проявления физической агрессии, хотя и увеличиваются, но не значительно. А вот проявления вербальной агрессии растут существенно более быстрыми темпами.

Можно отметить также, что в младшем возрасте (10-11 лет) между разными формами агрессии существует достаточно слабая дифференциация. То есть, хотя они и выражены неодинаково, но различия между ними по частоте встречаемости невелики. В возрасте же 14-15 лет между различными формами агрессии обнаруживаются более четкие и явные различия по частоте встречаемости.

Структура проявления различных форм агрессии обусловлена одновременно как возрастными, так и половыми особенностями. В раннем подростковом возрасте у мальчиков доминирует физическая агрессия, а у девочек она выражена незначительно - они отдают предпочтение вербальной форме проявления агрессии. Однако, как показывают исследования, уже в возрасте 12-13 лет как у мальчиков, так и у девочек, наиболее выраженной оказывается такая форма проявления агрессии как негативизм. Напомним, что под негативизмом в концепции агрессии/враждебности Басса-Дарки понимается оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета, которая может проявляться как в форме пассивного сопротивления, так и в форме активной борьбы против действующих правил, норм, обычаев.

Второе место по частоте встречаемости в указанный возрастной период у мальчиков занимает физическая агрессия, а у девочек - вербальная. В старшем возрасте (подростки 14-15 лет) у мальчиков доминируют негативизм и вербальная агрессия (которые представлены практически одинаково), а у девочек - вербальная агрессия. Физическая агрессия в этом возрасте не является доминантной формой проявления агрессии уже и у мальчиков. Следует отметить также, что, независимо от возраста, у мальчиков все формы агрессивного поведения выражены больше, чем у девочек.

Исследования связи агрессивного поведения с социальным статусом подростка в группе сверстников показали, что среди подростков с наиболее высоким социометрическим статусом («эмоциональные лидеры») 48% составляют лица с уровнем агрессии выше среднего. Вместе с тем, установлено также, что среди «эмоциональных лидеров» 33% имеют показатели агрессии средней величины, а 19% - низкие уровень агрессии.

Относительно выраженности различных типов агрессивного поведения в этой группе подростков можно отметить, что наиболее часто встречается прямая физическая агрессия - 43% лиц с высоким социометрическим статусом склонны именно к ней. У 30% «эмоциональных лидеров» ведущим способом агрессивного поведения является прямая вербальная агрессия, а еще у 27% - косвенная вербальная.

Иногда понятие «агрессивность» употребляется как синонимичное с понятием «конфликтность». Такое смешение понятий осуществляется как бы не случайно, а на том основании, что в исследованиях выявляются корреляционные связи между агрессивностью и конфликтностью, а также однотипные корреляции обоих этих понятий с рядом других личностных свойств (наступательность, вспыльчивость, обидчивость, нетерпимость и др.).

Однако, наличие таких корреляционных связей, на самом деле, еще не дает оснований для отождествления понятий. Необоснованность такой логики видна хотя бы из следующей простой аналогии. Рост и вес человека коррелирует между собой, также обе эти характеристики имеют однотипные корреляции с рядом других параметров (например, с качеством питания ребенка). Но все это не дает нам оснований считать, что рост и вес - это одно и то же, что эти понятия синонимичны.

С содержательно-психологической точки зрения понятия «агрессивность» и «конфликтность» обозначают различные психологические феномены, что находит отражение как на уровне современных теорий агрессивности и конфликтности, так и на уровне методов их диагностики. А, кроме того, на поведенческом уровне конфликтность вряд ли может коррелировать с популярностью, а вот агрессия, как было показано на эмпирическом уровне, не исключает такой взаимосвязи, и, при определенных условиях, коррелирует с социометрическим статусом, эмоциональной предпочитаемостью личности.

ГЛАВА II. ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ. ПРОБЛЕМЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ. ВЫХОД ИЗ СИТУАЦИИ

§1. Помощь подросткам со стороны старшего поколения

Технология комплексной коррекции агрессивного поведения разработана И.А. Фурмановым. Данная модель состоит из трех блоков.

. «Тренинг модификации поведения».

Коррекционный блок для агрессивных подростков представляет собой психологический тренинг интегративного типа с элементами различных психотерапевтических методик. Целью тренинга является поиск альтернативных (социально приемлемых) способов удовлетворения собственных потребностей и взаимодействия с окружающими.

В ходе тренинга решаются следующие задачи:

осознание собственных потребностей;

отреагирование негативных эмоций и обучение приемам регулирования своего эмоционального состояния;

формирование адекватной самооценки;

обучение способам целенаправленного поведения; внутреннего самоконтроля и сдерживания негативных стимулов, негативных импульсов;

формирование позитивной моральной позиции, жизненных перспектив и планирования будущего.

«Тренинг эффективности родителей».

Программа для родителей подростков с нарушениями поведения направлена на создание психологических условий для преодоления родительских ограничений и приобретения нового опыта взаимодействия с собственными детьми посредством практической тренировки коммуникативных навыков. В процессе работы решаются следующие задачи: переосмысление роли и позиции родителя; развитие взаимопонимания и взаимоуважения прав и потребностей друг друга; снижение тревожности и приобретение уверенности в себе; формирование готовности обсуждать с детьми все спорные и конфликтные ситуации в семье; выработка стиля эффективного взаимодействия с детьми.

«Тренинг психологической компетентности педагога».

Третья программа имеет целью информирование педагогов об индивидуально-психологических особенностях личности подростка с агрессивным поведением и обучения эффективным способам взаимодействия с ними средствами конфликтологии и игротерапии. В ходе тренинга решаются следующие задачи: распознавание и идентификация собственных негативных эмоциональных состояний, возникающих при общении с асоциальными детьми; обучение «целенаправленным» способам отреагирования отрицательных эмоций и приемам регуляции психического равновесия; снятие личностных и профессиональных зажимов и ограничений; освоение методики контакта с неблагополучными детьми различного возраста и выработка стиля эффективного взаимодействия.

Исходя из того, что развитие ребенка осуществляется в деятельности, а подросток стремится к утверждению себя, своей позиции как взрослый, среди взрослых, Л.М. Семенюк считает, что наиболее эффективным в корригировании агрессивного поведения подростков является их вовлечение в систему социально признаваемой и одобряемой деятельности. В качестве такой деятельности, сензитивной подростковому возрасту, Д.И. Фельдштейн вычленил социально признаваемую и социально одобряемую деятельность. Психологический смысл этой деятельности состоит в том, что, участвуя в ней, он фактически приобщается к делам общества, занимает в нем определенное место и утверждает свою новую социальную позицию среди взрослых и сверстников, В процессе этой деятельности подросток осознает себя и признается окружающим как равноправный член общества, что создает оптимальные условия для реализации его потребностей.

Внешне задаваемая, педагогически «навязываемая» подростку социально одобряемая деятельность, как отмечает Л.М. Семенюк, когда она выступает для него как самостоятельно организуемая, способна обеспечить формирование адекватной ей мотивационно-потребностной сферы, так как, с одной стороны, отвечает ожиданиям растущего человека, его потенциям; с другой - предоставляет ему практику для развития самососзнания, формируя нормы его жизнедеятельности.

Основные принципы, формы и методы построения такой деятельности, отработанные в условиях воспитания подростка « норме» требуют значительной корректировки при включении в нее подростков, отличающихся повышенной агрессивностью. Прежде всего необходима организация системы развернутой деятельности, создающей жесткие объективные условия, определенный порядок действий, четко выделенные образцы и постоянный контроль, постепенно перерастающий в самоконтроль.

При условии последовательности, постепенности приобщения агрессивных подростков к различным видам социально признаваемой деятельности - трудовой и спортивной, художественной, организаторской и других, - важно соблюдать принципы общественной оценки, преемственности, четкого построения этой деятельности.

Программу предупреждения и коррекции агрессивного поведения подростков в образовательном учреждении, основанную на принципах психолого-педагогического и медико-социального сопровождения разработала Э.И. Кондракова. Программа включает три этапа:

актуализация проблемы агрессивного поведения подростков в образовательной среде;

этап «сигнализирования» (создания действенных способов оповещения в случае агрессии);

сопровождение (пар «агрессор-жертва», отдельных ее представителей, наблюдателей).

Каждый этап подразумевал действия на определенном уровне: школы, классы (группы), родители, педагоги, подростки. Этапы строились по определенному алгоритму:

формулировалась ведущая идея и задачи конкретного этапа;

определялись участники для реализации задач; обосновывалась актуальность именно данного этапа для программы предупреждения и педагогической коррекции агрессивного поведения подростков;

предлагались конкретные способы решения задач.

Этап сопровождения пар «агрессор-жертва» был построен по схеме: актуализация проблемы - интерпретация - поиск выхода из сложившейся ситуации - выработка оптимального решения - реализация способов - результат).

Н.А. Дубинко пишет, что использование когнитивной модели агрессии позволяет найти принципиально новое решение проблемы коррекции агрессивных действий, которая будет иметь больший эффект, если она проводится на первых ступенях проявления: прочитывание посылов к агрессии и их интерпретация. Ребенку следует предложить расширить опыт взаимодействия с окружающим миром посредством наблюдения различных ситуаций: использование видеосюжетов, иллюстраций либо собственных жизненных историй. Через их обсуждение у ребенка формируется вариативность поступков в трудноразрешимых ситуациях, формируется опыт, а также новый тип поведения и реагирования.

Коррекция агрессивных проявлений подростков с поведенческими и эмоциональными нарушениями на основе учета их когнитивных различий представлена в работе Е.А. Карасевой. В данном исследовании использовалась интегративная модель психокоррекционного воздействия, где применялись техники гештальт-терапии, телесно-ориентированной психотерапии, когнитивно-поведенческой и рационально-эмотивной психотерапии и психокоррекции.

Тактика психолога или психотерапевта, соответственно, определялась когнитивными различиями подростков. Если в диаде «психолог-подросток» один является полезависимым, а другой поленезависимым, то решение спорного вопроса будет ближе к варианту второго, так как влияние партнера для полезависимого является определяющим. На уровне взаимодействия с психотерапевтом, в случае его поленезависимого стиля, контакт будет вполне продуктивным, по типу «лидер, учитель-ведомый, ученик».

Эффект психокоррекции в случае поленезависимого пациента будет определяться наличием его внутренней мотивации, а сама стратегия психотерапевта должна строиться на аналитической переработке данных. При работе с рефлексивными подростками внимание должно уделяться анализу, методам рациональной психотерапии с аппеляцией к логике, рассудку, а психотерапевтической мишенью будет являться самосознание, самооценка, а также способы эмоционального выражения пациента.

В случае импульсивного когнитивного стиля продуктивной будет психокоррекция, основанная на помощи в овладении сканирующими стратегиями и оперированием более медленным темпом работы. Пациенты с гибким контролем легче приспосабливаются к смене обстановки и лучше обучаются новым формам поведения, поэтому метод поведенческой психотерапии для них более эффективен. Лица с ригидным и жестким познавательным контролем отличаются пониженной способностью к научению и для них нужно использовать иные формы психокоррекции или психотерапевтического воздействия (например, гештальттерапию).

§2. Рекомендации по выходу из ситуации

Основная задача социальных институтов, в том числе школы, - приобщить человека к культуре общества, в котором он живет. Отсюда можно сделать следующий вывод: пренебрежение человеком общественной культуры, невыполнение общественных требований, установленных социумом, и есть признаки неадаптированности личности к обществу и его культуре, ведущие к агрессивному поведению. Важным направлением работы мы считаем осознание и проявление в ходе работы личностной стратегии поведения (самоизменение), а не просто передачу (тиражирование) «готового навыка». Поэтому можно обозначить наш подход к проблеме агрессивного поведения как личностно-ориентированный.

Цель школы - помочь подросткам в процессе социализации через спонтанную социально-ролевую игру, организованную на различных уроках (истории, литературы, правоведения, иностранного языка) как модель отношений с другими субъектами общества в условиях общеобразовательных учреждений. Выполняя в воображаемых (виртуальных) ситуациях те или иные функции взрослого человека и сопоставляя их особенности с собственным реальным опытом, подросток начинает различать внешнюю и внутреннюю стороны жизни взрослых и своей собственной жизни, получая при этом новый социально-культурный опыт, обучаясь контролировать свое поведение и не допускать проявлений агрессии.

Психологи и педагоги сталкиваются с другим аспектом агрессивного поведения - ранним половым созреванием и связанными с ним психологическими проблемами. Это и депрессии, и разного рода конфликты, протесты, и необходимость ведения на фоне всего этого нормального образовательного процесса. Эти же проблемы чаще всего волнуют и родителей. И их участие, внимание, помощь особенно необходимы ребенку в период полового созревания.

Раннее половое созревание мальчиков особенно если физическое развитие опережает психологическое, опасно ранними половыми связями и тесно связанными с ними заболеваниями или беременностями столь же рано сформировавшихся подруг. И здесь необходима совместная работа родителей, психологов и педагогов. В первую очередь, информационная. Родители же, по необходимости вместе с психологом, могут помочь ребенку перевести просыпающуюся сексуальную энергию в более безопасную плоскость - направить ее на творчество, спорт, какие-то увлечения.

Подростковый возраст - это период самого глубокого кризиса становления личности взрослеющего человека. Стремление к более гармоничному и реалистичному функционированию, согласно гуманистической концепции развития, возможно только в контексте социальных ценностей, репрезентирующихся в установлении достаточно прочных положительных межличностных связей. По итогам первичной диагностики, выявив определенные проблемы в межличностных отношениях, а именно высокую степень неадаптивного поведения, учитель с помощью психолога должен разработать методы работы с подростком, склонным к агрессии. Одной из распространенных методик, применимой ко многим предметам, является социально-педагогическая программа «Учимся жить играя».

Такие уроки представляют собой следующую структуру: зачин-приветствие, разогрев, упражнение, дискуссия, заключительный этап, домашнее задание.

Программа выделяет следующие этапы психопедагогического воздействия на формирование личности подростка: подготовительно-релаксический (подготовка психофизики к артпедагогическому воздействию, избавление от негативных эмоций); приобретение нового телесного опыта (снятие физических зажимов, управление своим дыханием); художественно-игровой (собственное разыгрывание жизненных ситуаций в спонтанной игре); социометрический (практическое применение нового социального опыта, расширение жизненного репертуара подростка, усвоение новых социальных ролей).

Цель первого подготовительного этапа - эмоциональное раскрепощение участников педагогического процесса. Цель второго этапа - приобретение нового телесного опыта через пластический и речевой тренинг. Цель третьего этапа - приобретение практических навыков межличностных отношений через разыгрывание жизненных ситуаций (школа Э. Берна, психодрама Дж. Морено). Цель четвертого этапа - практическое применение нового социального опыта.

Использование этих средств в психолого-педагогической деятельности средней общеобразовательной школы обогащает рефлексивный опыт личности подростка, развивает у него эмпатию, способствует интенсификации деятельности адаптационных механизмов личности, а также обеспечивает процесс успешной коммуникативной самореализации личности за счет выработки эффективных способов коммуникативного реагирования на различные жизненные ситуации, в том числе речевые (ситуативно-поведенческие).

Коммуникативно-речевая игра позволяет:

осуществить поиск эффективных форм коммуникативного взаимодействия в рамках кооперации, демонстрировать недостатки уже имеющихся стереотипов;

закрепить ведущие к успеху модели коммуникативного поведения, цель которых - психологически нормальные контакты с другими людьми;

активизировать механизм коммуникативной самореализации личности;

развить коммуникативно-речевые умения;

обогатить рефлексивный опыт личности в сфере общения;

развить эмпатию через совершенствование способностей к децентрации и идентификации.

Коммуникативно-речевая игра инициирует у ребенка осознание связи своего «Я» с другими людьми. В процессе коммуникативной игры подросток учится соизмерять свои речевые действия с особенностями личности партнера по игре и условиями игры, а также развивает коммуникативно-значимые качества личности, такие как эмпатия и рефлексия. А.А. Бодалев отмечает, что наличие именно этих психических качеств у подростка является «важнейшим условием освобождения от мешающих свободному активному общению психологических «зажимов»».

Развитие коммуникативно-речевых умений позволяет увеличить адаптационные возможности личности подростка, он успешно организовывает свое поведение в различных психотравмирующих ситуациях речи за счет выработки адекватных, эффективных способов реагирования на них. Также развитие коммуникативных умений дает мощный стимул к дальнейшему самосовершенствованию подростка с акцентуацией характера, запускает механизмы его самокоррекции и саморазвития.

Цель всех встреч - дать подросткам новый опыт межличностного общения для них в коллективе в новом социальном статусе. Таким образом, подростки могут опробовать различные способы поведения человека через разыгрывание социальных ролей, что позволит проявить себя через спонтанность игры и научиться лучше разбираться в своих чувствах, высказывать свое мнение, выслушивать и уважать мнение других людей, что в свою очередь поможет подросткам «группы риска социальной адаптации» перейти к адаптивному поведению.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подростковый возраст связан с перестройкой психологических процессов, деятельности личности ребенка. Поэтому требует решительных изменений в формах взаимоотношений организации деятельности, руководства со стороны взрослых, а в частности педагогов и руководителей дополнительного образования. Заметное развитие в подростковом возрасте приобретают волевые черты характера - настойчивость, упрямство в достижении цели, доходящее до агрессии.

Изучив психолого-педагогические особенности подросткового возраста, мы пришли к выводу, что социальные и биологические факторы влияют на психическое развитие опосредованно: через социально-культурную деятельность растущего человека. Если биологические факторы ненормативного развития можно соотнести с уровнем организма, социальные - с уровнем индивида, то психологические - с уровнем личности. Именно на подростковой стадии становления личности человек определяет свое отношение к миру и способам самореализации в нем.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура. - М.: Владос, 1999. - 240 с.

Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. - 512 с.

Бодалев А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. - Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. - 320 с.

Држевецкая И.А. Биологические ритмы и их значение для учебной и трудовой деятельности / И.А. Држевецкая. - Ставрополь: Здоровье, 1990. - 45 с.

Журавлев В.С. Почему агрессивны подростки? / В.С. Журавлев // Социологические исследования. - 2001. - №2. - С. 134-136.

Ковалева Т.В., Степанова О.К. Подростки смутного времени (к проблеме социализации старшеклассников) / Т.В. Ковалева // Социологические исследования. - 1998. - № 3. - С. 56-63.

Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. пособ. для вузов / Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Академия, 2000. - 454 с.

Руденский Е.В. Психология неадаптивного развития личности. Введение в патопсихопедагогику / Е.В. Руденский. - Новосибирск: Изд-во Ин-та психологии личности, 2001. - 249 с.

Современные технологии социально-культурной деятельности: Учеб. пособ. 2-е изд., перераб. и доп. / Под науч. ред. Е.И. Григорьевой. - Тамбов: Першина, 2004. - 196 с.

Шипунова Т.В. Агрессия и насилие как элементы социокультурной реальности / Т.В. Шипунова // Социологические исследования. - 2002. - №5. - С. 67-76.