

Н.В. Перешейна, М.Н. Заостровцева



ДЕВИАНТНЫЙ ШКОЛЬНИК

Профилактика
и коррекция отклонений





БИБЛИОТЕКА
практического
психолога

Н.В. Перешеина

М.Н. Заостровцева

ДЕВИАНТНЫЙ ШКОЛЬНИК

**Профилактика
и коррекция отклонений**



**Творческий
Центр**

Москва
2006

УДК 159.9.072

ББК 88.37

П27

Рецензенты:

д-р психол. наук *В.М. Вызова*;

д-р пед. наук, профессор *А.В. Морозов*;

д-р психол. наук *А.И. Фукин*.

Перешеина Н.В., Заостровцева М.Н.

П27 Девиантный школьник: Профилактика и коррекция отклонений. — М.: ТЦ Сфера, 2006. — 192 с. — (Библиотека практического психолога).

ISBN 5-89144-640-5

В книге рассмотрены проблемы девиантного (отклоняющегося) поведения детей и подростков, особенности организационно-методической работы субъектов образовательного процесса по коррекции агрессивного поведения школьников, представлена система диагностических и коррекционных методик. Авторы дают рекомендации по выявлению, предупреждению и коррекции причин отклонений в поведении и развитии девиантных школьников. В приложении даны различные методики исследования.

В соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования психология девиантного поведения включена как учебная дисциплина в содержание подготовки специалистов социально-психологического профиля при изучении дисциплин «Психология развития и возрастная психология» и «Педагогическая психология».

Книга адресована учителям, школьным психологам, социальным педагогам, преподавателям и студентам как психологических, так и педагогических специальностей.

ББК 88.37

УДК 159.9.072

ISBN 5-89144-640-5

© ООО «ТЦ Сфера», 2006

ПРЕДИСЛОВИЕ

В последние годы во всех сферах жизни и образовательного процесса происходят изменения, которые приводят к различным поведенческим отклонениям, росту алкоголизма, токсикомании, наркомании, сексуальных девиаций, вандализма.

Проблема агрессивного поведения подростков вызывает закономерный интерес исследователей, педагогов-практиков, широких кругов общественности. Подростков все больше отличает отчужденность, тревожность, духовная опустошенность, ведущие к цинизму, жестокости, агрессивности. Однако попытки объяснения девиантного поведения затруднены тем, что нет его единого толкования и соответственно однозначных рекомендаций по коррекции такого поведения.

Проблемы понимания, предупреждения и коррекции девиантного поведения школьников являются междисциплинарной областью научного исследования, предметом внимания многих наук. Особое место в исследовании и решении этих проблем, на наш взгляд, должна занимать психология и педагогика, поскольку среди многочисленных факторов, способствующих как появлению, развитию, так и снижению и ликвидации девиантного поведения, совокупные психолого-педагогические и собственно школьные влияния играют ведущую роль.

Несмотря на то что девиантное поведение как явление в школьной среде не может не вызывать острый научный и практический интерес и тревогу психолого-педагогического сообщества в целом, в научной литературе эти вопросы недостаточно разработаны. В предлагаемой книге проанализированы психолого-педагогические условия, при которых может возникать девиантное поведение; обозначены взаимосвязи различных факторов, предложены рекомендации по коррекционно-педагогической деятельности.

Первая глава посвящена девиантному поведению как научной проблеме, в ней дается теоретическое представление о понятии девиантного поведения и его социально-психологических характеристиках. Рассматриваются его виды, формы, разновидности и причины.

Во второй главе содержатся рекомендации по коррекционно-педагогической деятельности со школьниками, про-

являющимися девиантными формы поведения. Здесь рассмотрены особенности совместной деятельности субъектов образовательного процесса и даны основные направления, методы, приемы и средства коррекционно-педагогической деятельности, особое внимание отведено особенностям профилактики и коррекции различных форм девиантного поведения.

Третья глава отражает организацию работы субъектов образовательного процесса по коррекции агрессивного поведения школьников. В приложениях даны методические материалы, различные тесты, анкеты и др.

В соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования психология девиантного поведения включена как учебная дисциплина в содержание подготовки специалистов социально-психологического профиля при изучении дисциплин «Психология развития и возрастная психология» и «Педагогическая психология».

Глава 1

• ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

В последние годы девиантное поведение стали определять как отклоняющееся поведение. Одни ученые склонны считать, что девиация — это отклонение от нормы, которое влечет за собой изоляцию, лечение, тюремное заключение или другое наказание индивида (Н. Дж. Смелзер), другие видят причину в разрыве между целями общества и социально одобряемыми средствами существования этих целей (Р. Мертон), третьи подчеркивают, что отклонения в поведении возникают в результате конфликтов между культурными нормами. Я.И. Гилинский под девиацией понимает поступки, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам (стереотипам, образцам).

В некоторых научных публикациях отклоняющееся поведение рассматривается как действия и поступки людей, социальных групп, противоречащие социальным и нравственным нормам либо признанным шаблонам и стандартам поведения. Тем не менее все ученые считают, что девиантное поведение характеризует поступки и действия индивида, вступающего в конфликт с социальными нормами общества.

Девиантное поведение, по нашему мнению, — это специфический способ передачи, усвоения, закрепления и проявления ценностного отношения личности к обществу, подкрепленный мотивацией, направленной на изменение социальных норм и ожиданий.

Средой такого поведения являются улица, семья, трудовой (учебный) коллектив и т.п. Провоцируют девиантное поведение социально-экономические условия, семейно-бытовые и межличностные отношения, социально-культурное окружение, общение людей друг с другом.

В социологии к предпосылкам отклоняющегося поведения относят безработицу, бедность, бродяжничество, душевные заболевания и т.п. Специфическими формами отклонений от нормы могут быть научная, техническая, художественная или другая творческая деятельность, направленная на создание нового, уникального, отличного от того, что мы считаем нормой на уровне обыденного сознания.

Имея общий генезис, различные формы девиантного поведения определенным образом взаимосвязаны. Так, издавна в различных государственных системах проявлялась устойчивая, нередко обратная корреляционная зависимость между насильственной и корыстной преступностью, алкоголизацией и наркотизацией населения, другими антиобщественными проявлениями.

Теории и концепции девиантного поведения

Взаимосвязи различных форм отклоняющегося поведения сложны, противоречивы, часто не отвечают обыденным представлениям. Нередко наблюдается индукция форм социальной патологии, когда одно негативное явление усиливает другое (алкоголизации сопутствует хулиганство; наркотизму — корыстные насильственные преступления; бюрократизму — злоупотребление властью и т.п.), однако эмпирически установлены и обратные связи. Соотносясь не как причина и следствие, но как явления с едиными социальными причинами, различные формы патологии могут совпадать, усиливая друг друга, либо расходиться в обратной зависимости, подавляя одно другим («интерференция»).

Весьма очевидна зависимость различных форм девиантного поведения от экономических, социальных, демографических, культурных и иных факторов среды. При этом имеются определенные взаимосвязи между позитивными и негативными отклонениями. Теоретически это понятно: повышенная социальная активность может проявиться либо в социальном творчестве (позитивное отклонение), либо в антиобщественной деятельности, либо, не найдя реализации ни в первом, ни во втором, «уходом» в алкоголь, наркотики, а то и привести к суициду.

Для объяснения причин существующих форм отклоняющегося поведения разработано несколько различных концептуальных систем, которые можно объединить в две большие группы: личностные и социальные. Первая группа концепций в качестве основной причины видит нарушения в структуре личностных характеристик, вторая — саму социальную систему и ее несовершенство.

Среди разнообразных теорий и концепций девиантного поведения важное место занимает *психоаналитическая*, основоположником которой был Зигмунд Фрейд. В работах его

последователей (А. Адлер, Э. Фромм, К. Хорни и др.) генезис преступности, в частности, рассматривался наряду с неврозами, психастениями, сексуальными расстройствами, различными фобиями. Последователи З. Фрейда включают нервно-психические отклонения и социальную девиацию, уделяют особое внимание природе агрессивности, считая что в основе агрессии лежат некоторые нереализованные врожденные неосознаваемые влечения. В качестве таких неосознаваемых, подавляемых влечений З. Фрейд рассматривает либидо, А. Адлер — стремление к власти, самоутверждению, превосходству над другими, Э. Фромм — мазохистские влечения к страданию, смерти.

Проблема агрессивности, тревожности привлекает внимание не только представителей психоаналитической ориентации. Изучению природы и проявлению этих свойств посвящены работы А. Бандуры, А. Басса, Л. Берковца; эти проблемы получили отражение в работах отечественных ученых (С.Н. Сенников, Т.Н. Курбатова).

Конечно, биолого-антропологические факторы оказывают влияние на развитие и поведение личности, но до настоящего времени не обнаружена четко выраженная зависимость между девиантным поведением и генетической, конституционно-биологической обусловленностью человека.

Важнее, на наш взгляд, социальные детерминанты девиантного поведения, они многочисленны, имеют разную степень воздействия и специфически группируются в каждом конкретном случае. Исследования показывают, что причины отклонения кроются чаще всего в семье, школе, группах непосредственного социального окружения. Так, люди некоторых национальностей, мигранты часто выполняют заниженные социальные роли или имеют низкую самооценку на основе сложившихся социальных или национальных стереотипов, что, в свою очередь, может приводить к поведению с различными отклонениями.

В психоаналитических концепциях большой акцент делается на фиксации фаз сексуального поведения и развития. Сознательное и бессознательное в человеке находится, по представлениям психоаналитиков, в постоянном конфликте, вызванном необходимостью подавлять сексуальные влечения, что впоследствии проявляется в характере и установках взрослой личности. Такая аргументация обычно не имеет у социологов серьезной поддержки, и они чаще используют концепции, в основе которых лежит влияние социальных факторов.

В теориях, ориентированных на процессы *социального научения*, прослеживается постепенное формирование образцов поведения, учитывается, как влияют внешние факторы на социализацию личности.

Социальное научение проявляется и в отклоняющемся поведении, обусловленном влиянием группы на личность. Так, лица, находящиеся в частом контакте с преступным миром, подвергаются его сильному влиянию, усваивают его «нормы».

Можно предполагать, что личность будет больше тяготеть к тем группам, тенденции поведения которых соответствуют собственным представлениям о «плохом» или «хорошем». Процесс вхождения в такую группу ускоряется, если тот или иной индивид имеет определенные проблемы и ожидания, характерные для большинства членов группы. Чем сильнее зависимость личности от группы, тем больше влияния оказывает группа на личность. Влияние определенной группы может стать существенным фактором возникновения или предотвращения различных форм отклоняющегося поведения.

В *марксистских теориях* поведения социальные отклонения объяснялись спецификой отношений в обществе. В этих теориях отмечается, что отклонения, особенно преступные, являются порождением прежде всего условий жизни в капиталистическом обществе. Если исчезнут классовые различия и отомрет антагонистическое общество, то исчезнут и такие отклонения, они — остаточное явление, так как «социалистическое общество приняло от старого общества в наследство и его обыденное сознание» — неудовлетворенность, озлобление и эгоизм, корысть, стяжательство и подобные им мотивы поведения и способы осуществления.

По западным представлениям, марксистские теории отклоняющегося поведения возникли на основе концепции лабелинга — наклеивания ярлыков, запятнанной репутации (Э. Гофман), так как основываются на объединении и «социальном равенстве» различных слоев общества.

На закате существования социалистических стран в качестве причин возникновения отклоняющегося поведения признавались недостатки самой социалистической системы: несовершенство распределения, ухудшение экономической ситуации и рост дифференциации доходов населения, а также недостатки воспитательной работы.

По представлениям сторонников теории «наклеивания ярлыков» в обществе постоянно вырабатываются или уси-

ливаются социальные реакции, они многосторонне влияют на отклоняющееся поведение: усиливают или уменьшают его. Так, многочисленными социально-психологическими исследованиями установлено, что длительное (свыше 5—7 лет) нахождение в местах лишения свободы приводит к необратимым изменениям в психике человека: тюрьма оказывается не местом исправления, а школой криминальной профессионализации (Я.И. Гилинский).

Л.С. Рубинштейн, например, писал, что внутреннее психологическое содержание поведения, складывающееся в условиях определенной ситуации, особенно значимой для личности, переходит в относительно устойчивые свойства личности, а они, в свою очередь, сказываются в ее поведении.

В числе разнообразных взаимосвязанных факторов, обуславливающих генезис асоциального, девиантного поведения, можно выделить:

- **индивидуальный**, действующий на уровне психофизиологических предпосылок асоциального поведения, которые затрудняют социальную адаптацию индивида;

- **психологический**, раскрывающий неблагоприятные особенности взаимодействия несовершеннолетнего со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в школьном коллективе;

- **личностный**, проявляющийся в социально активном избирательном отношении индивида к предпочитаемой среде общения, нормам и ценностям своего социального окружения, способности и готовности к саморегулированию своего поведения;

- **социальный**, определяющийся социально-культурными и экономическими условиями;

- **социально-педагогический**, проявляющийся в дефектах школьного и семейного воспитания.

Причины девиантного поведения

Причины девиантного поведения детей и подростков лежат в особенностях взаимосвязи и взаимодействия человека с окружающим миром, социальной средой и самим собой, оно является результатом конкретного стечения необходимых и случайных обстоятельств рождения и социализации человека.

Среди причин девиантного поведения многие исследователи выделяют **наследственность, социальную среду, обучение, воспитание** и, наконец, **социальную активность** самого человека. Все эти факторы оказывают воздействие в прямой или косвенной форме, однако нет прямой зависимости между их негативными последствиями и характером поведения ребенка. Поэтому Ю.А. Клейберг, Т.Р. Алимханова, А.В. Миско выделяют только три основных фактора: биологический, психологический и социальный.

Биологический выражается в физиологических особенностях подростка, т.е. в неустойчивости жизненно важных систем организма (в первую очередь нервной системы).

Психологический заключается в особенностях темперамента, акцентуации характера, что влечет за собой повышенную внушаемость, быстрое усвоение асоциальных установок, склонность к «уходам» от трудных ситуаций или полное подчинение им.

Социальный фактор отражает взаимодействие подростка с социумом (семья, школа, другое окружение).

Особенности семьи. Существуют разные точки зрения на то, как и в какой семье чаще вырастают дети, склонные к девиации. Л.С. Алексеева различает такие виды неблагополучных семей: конфликтная, аморальная, педагогически некомпетентная и асоциальная. Г.П. Бочкарева выделяет семью с неблагополучной эмоциональной атмосферой, где родители не только равнодушны, но и грубы, неуважительны по отношению к своим детям, подавляют их волю. Имеются семьи, в которых нет эмоциональных контактов между ее членами, господствует безразличие к потребностям детей. Ребенок в таких случаях стремится найти эмоционально значимые отношения вне семьи. Там ребенку прививаются социально нежелательные потребности и интересы, он вовлекается в аморальный образ жизни.

З.В. Баерунас выделяет варианты воспитательных ситуаций, которые способствуют появлению отклоняющегося поведения:

- отсутствие сознательного воспитательного воздействия на ребенка;
- высокий уровень подавления и даже насилия в воспитании (гиперопека);
- предоставление ребенку из эгоистических соображений излишней самостоятельности;
- хаотичность в воспитании из-за несогласия родителей.

А.Е. Личко отмечает, что в 80-е годы XX века появилось много семей, где родители уделяют много внимания себе и мало детям. В результате дети становятся черствыми и жестокими. И наоборот, в некоторых семьях из ребенка делают кумира, неумеренно восхваляя и поощряя его за любые успехи.

Б.Н. Алмазов выделяет четыре типа неблагополучных семей, способствующих появлению «трудных» детей: с недостатком воспитательных ресурсов, конфликтные, нравственно неблагополучные, педагогически некомпетентные.

Семьи с недостатком воспитательных ресурсов. К ним относятся разрушенные или неполные семьи, с недостаточно высоким общим уровнем развития родителей, не имеющих возможности оказывать помощь детям в учебе; семьи, где подростки тратят много времени и сил на поддержание их материального благополучия. Такие семьи сами по себе не формируют «трудных» детей, случается, в них вырастают нравственно совершенные люди.

Конфликтные семьи. В них родители не замечают недостатков собственного характера; супруги нетерпимы к манере поведения другого. В таких семьях дети часто держатся оппозиционно, подчас конфликтно-демонстративно. Более старшие протестуют против существующего конфликта, встают на сторону одного из родителей.

Нравственно неблагополучные семьи. В них отмечаются различия в мировоззрении и принципах организации семьи, стремление достичь своих целей в ущерб интересам других, использование чужого труда, стремление подчинить своей воле другого и т.п.

Педагогически некомпетентные семьи. В них надуманные или устаревшие представления о ребенке заменяют реальную картину его развития. Случается, что детям предоставляется полная самостоятельность, ведущая к безнадзорности, или культивирующая у ребенка и подростка в более старшем возрасте нравящиеся родителям образцы поведения, не соответствующие возрастному развитию и др.

Б.Н. Алмазов указывает и на динамику отклоняющегося поведения подростка, вызванную его социальной дезадаптацией. Она имеет три стадии:

— **компенсаторно-уступчивую**, когда ребенок или подросток стремится снять внутреннее напряжение в связи с неблагоприятными обстоятельствами внешней среды, переориентируется на цели более общего порядка. Так, не имея возможности квалифицированно работать или не обладая

достаточной работоспособностью, подросток демонстрирует уступчивость и услужливость, готовность взять на себя более тяжелую и скучную, но простую работу;

— *конфликтно-демонстративную*, возникающую, если предшествующая линия поведения не приносит желаемых результатов;

— *внутренней средовой изоляции*, когда учащийся перестает считать себя членом группы и начинает ориентироваться на мнения единомышленников.

М. Раттер среди обстоятельств, способствующих появлению «трудных» детей, отмечает конфликты в семье, недостаточную любовь родителей, смерть одного из них, родительскую жестокость или просто непоследовательность в воспитании, нахождение в детском доме и др. Дети нередко усваивают не только положительные, но и отрицательные образцы поведения родителей, порой доводя их до крайностей. Они часто стремятся сопоставить слова родителей с их делами. Так, если старшие в семье призывают к честности, а сами лгут, к сдержанности — а сами вспыльчивы и агрессивны, то ребенку предстоит сделать выбор. В таких условиях он будет протестовать против требований вести себя образцово, если родители сами этого не делают. Способствуют появлению «трудных» детей отсутствие привязанности между членами семьи, эмоциональные и прочие психические расстройства родителей, их асоциальное поведение, жестокость и насилие над детьми, монотонность окружающей среды, нарушенная или отсутствующая связь между членами семьи разных поколений.

Встречаются случаи развратных действий и сексуального насилия по отношению к детям. В таких семьях ребенок боится отходить ко сну, его нередко мучают ночные кошмары, энурез, нередко попытки суицида. В таких семьях у детей может рано пробудиться сексуальность или возникнуть половая индифферентность на всю жизнь. Возможны побег из дома, вхождение в преступные группы, систематическое употребление спиртного и наркотиков. Американские ученые установили, что у значительного процента проституток были в детстве интимные связи с отцом.

Следует отметить, что психологическая жестокость часто оказываемая не менее вредной, чем физическая. При этом происходит нарушение структуры личности, чреватое асоциальным поведением в последующей самостоятельной жизни. Известны случаи убийств жестоких родителей подростками.

Жестокость по отношению к ребенку подлежит моральному осуждению, а подчас и уголовному наказанию. Однако в силу сложности проблемы учителю желательно предварительно обсудить подобные факты со школьным психологом или психотерапевтом, чтобы не причинять ребенку еще большего вреда. К тому же сами насильники в семье в большинстве случаев нуждаются в помощи медиков и психологов.

В публикуемой таблице отражены наиболее типичные ущербные взаимодействия родителей и детей в функционально несостоятельных семьях.

Взаимодействие родителей и детей

№ п/п	Стиль семьи	Характеристики	Следствие
1	2	3	4
1	Попустительско-снисходительный	Родители не придают значения проступкам детей, не видят в них ничего страшного, считают, что «все дети такие» либо «мы сами были такими же»	Педагогу, психологу в подобных случаях бывает трудно изменить благодушное, самоуспокоенное настроение родителей, заставить их всерьез реагировать на проблемные моменты в поведении ребенка
2	Позиция круговой обороны	Родители весьма агрессивно настроены ко всем, кто указывает на неправильное поведение их детей. Даже совершение подростком тяжелого преступления не отрезвляет их. Они продолжают искать виновных на стороне	Дети в таких семьях мстительны, лживы и жестоки, весьма трудно поддаются перевоспитанию
3	Демонстративный	Родители, чаще мать, не стесняясь, всем и каждому жалуются на своего ребенка, рассказывают о его проступках, явно преувеличивая степень их опасности	Это приводит к утрате у ребенка чувства стыдливости, раскаяния за свои поступки, озлобления по отношению к взрослым, родителям, снимает внутренний контроль за своим поведением
4	Педантично-подозрительный	Родители не верят, не доверяют детям, подвергают их оскорбительному тотальному контролю, пытаются полностью изолировать от сверстников, друзей, стремятся абсолютно контролировать свободное время ребенка, круг его интересов, занятий, общения	Дети не доверяют родителям и больше стараются общаться в кругу сверстников, доверяя им все самое тайное и сокровенное

Продолжение табл.

1	2	3	4
5	Жестко-авторитарный	Родители злоупотребляют физическими наказаниями, чаще отцы. Они по всякому поводу жестоко избивают ребенка, считают, что существует лишь один эффективный воспитательный прием — физическое наказание	Дети в подобных случаях растут агрессивными, жестокими, стремятся обижать слабых, маленьких, беззащитных
6	Увещательный	Родители проявляют по отношению к своим детям полную беспомощность, предпочитают увещевать их, бесконечно уговаривать, не применяют никаких волевых воздействий и наказаний	Дети в таких семьях, что называется, «салятся на голову», возникают ситуации из известной басни Крылова «А Вася слушает, да ест». От социального педагога в данном случае нужны твердость, требовательность как в отношении несовершеннолетнего, так и его родителей
7	Отстраненно-равнодушный	Родители, в частности мать, поглощены устройством своей личной жизни. Выйдя вторично замуж, мать не находит ни времени, ни душевных сил для своих детей от первого брака, равнодушна как к самим детям, так и к их поступкам	Дети предоставлены сами себе, чувствуют себя лишними, стремятся меньше бывать дома, с болью воспринимают равнодушное отношение матери. Они с благодарностью воспринимают заинтересованное, доброжелательное отношение со стороны старшего, способны привязаться к воспитателям, относятся к ним с большой теплотой, доверием, что помогает в воспитательной работе
8	Воспитание по типу «кумир семьи»	Характерно для немолодых родителей или одинокой женщины по отношению к «поздним детям», когда долгожданный ребенок наконец-то рождается	На ребенка готовы молиться, все его просьбы и прихоти выполняются, формируется крайний эгоцентризм, эгоизм, первыми жертвами которого становятся сами же родители

Окончание табл.

1	2	3	4
9	Непоследовательный	У родителей' особенно у матери, не хватает выдержки, самообладания для осуществления последовательной воспитательной тактики в семье	Резкие эмоциональные перепады в отношениях с детьми — от наказания, слез до умиленно ласкательных проявлений, что приводит к потере родительского влияния на детей. Подросток становится неуправляемым, непредсказуемым, пренебрегает мнением старших, родителей. Нужна терпеливая твердая последовательная линия поведения воспитателя, психолога

Отношения матери и ребенка с первых дней и месяцев его жизни существенным образом влияют на будущий характер и судьбу детей.

Особенно опасны авторитарность, жесткость, чрезмерное доминирование матери. Если у ребенка слабый тип нервной системы, это может привести к нервно-психическим заболеваниям, если сильный — к тяжким невосполнимым дефектам эмоциональной сферы, чувственной невосприимчивости детей, отсутствию эмпатии, проявлениями агрессивности, совершению правонарушений.

Фактором, влияющим на девиантное поведение подростка, является **система наказаний и поощрений**, практикуемая в семье. Здесь нужны особенная осторожность, осмотрительность, чувство меры, интуиция. Как чрезмерная любовь, так и жестокость родителей одинаково опасны в воспитании ребенка.

Порой даже внешне благополучные семьи (материально обеспеченные, с хорошими жилищными условиями, высоким социальным статусом, уровнем образования и культуры родителей), если в них наблюдаются серьезные нарушения в межличностных внутрисемейных отношениях, по сути, являются неблагополучными. Так бывает в семьях, где не налажены взаимоотношения родителей друг с другом. В результате страдает не только воспитуемый ребенок, но и все

общество в целом, т.е. первоначально личностная внутрисемейная проблема трансформируется в социальную.

Причины, вызывающие семейное неблагополучие, подразделяются на социально-экономические, социально-политические, медико-психологические и психолого-педагогические.

К *социально-экономическим* причинам можно отнести кризисные явления в экономической сфере, нарушение трудового уклада жизни семьи, безработицу, голод, эпидемии, интенсивные миграционные процессы в связи с военными конфликтами или природными катаклизмами. В таких случаях происходит резкое снижение уровня социальных гарантий для детей в жизненно важных сферах духовного и физического развития; дистанцирование школы от детей с трудными судьбами; резкий поворот в ценностных ориентациях общества и снятие многих моральных запретов; усиление влияния асоциальных криминальных групп в микросреде.

Социально-политические причины связаны с общим кризисом института семьи: увеличением числа разводов и количества семей, где есть только один родитель (или опекун), несовершенством законодательства по вопросам семьи, ее поддержки и воспитания детей.

Медико-психологические причины обусловлены генетической, физической и психической патологией (больные родители, неблагоприятная наследственность, наличие в семье детей-инвалидов).

Психолого-педагогические причины связаны с внутрисемейными отношениями и воспитанием детей в семье. Нередко родители самоустраиваются от детей, не выполняют своих воспитательных функций, ориентируясь главным образом на внесемейные интересы.

Долгие годы в нашей стране исторически и практически утверждался приоритет общественного воспитания над семейным. Поэтому многие родители считали и считают, что главная их задача — обеспечить содержание ребенка в семье, создать для него условия жизнедеятельности, а воспитание — дело школы и других учебно-воспитательных учреждений. Инерция таких взглядов и представлений все еще сохраняется.

Немаловажной проблемой в семейном воспитании является *отчуждение между родителями и ребенком*, которое приводит к тому, что ребенок, будучи безнадзорным, уходит на улицу, подвержен влиянию таких же сверстников. Так происходит и при сверхзанятости родителей, когда на ребенка и его воспитание просто не хватает времени.

Отсутствие или недостаток в семье эмоционального и доверительного общения, теплоты и ласки по отношению к ребенку приводят его в состояние психической депривации.

Провоцируют и стимулируют семейные конфликты пьянство одного или обоих родителей, а также грубость, переходящая в жестокость в отношениях между супругами и между ними и детьми.

В некоторых семьях наблюдается *неприятие* ребенка, его явное или скрытое эмоциональное отторжение родителями. Часто оно вызвано нежелательностью или преждевременностью его появления на свет либо несоответствием его пола ожиданиям родителей. Многие родители не понимают или не знают закономерностей и своеобразия личностного развития ребенка, предъявляют к нему завышенные требования и ожидания. Их негибкость в отношениях с детьми проявляется в навязывании собственного мнения, резкой смене отношения к ним (недостаток заботы сменяется ее избытком, и наоборот).

Чрезмерность опеки, эффективность родителей, как и их тревожность и страх за детей, мешают их жизнерадостности и оптимизму, заражают детей таким же беспокойством и приводят к расстройствам нервной системы.

Часто родители пытаются строить воспитание по определенной (пусть и позитивной) заданной схеме, не учитывая индивидуальности ребенка, предъявляя требования без надлежащего эмоционального контакта, отзывчивости и чуткости.

Таким образом, во всей совокупности причин и факторов, вызывающих семейное неблагополучие, определяющими являются нарушения в межличностных отношениях. Другими словами, патогенными факторами чаще выступают не состав и структура семьи, не уровень ее материального благополучия, а семейный психологический климат.

Школа. Наряду со своим прямым назначением школа выступает институтом социализации подрастающего поколения, на протяжении всего взросления формирует личность. Положительное и отрицательное воздействие школы во многом определяется профессионализмом, заинтересованностью в результатах своей деятельности преподавателей и администрации.

Часто встречаются учащиеся, которые не хотят идти в школу; не заинтересованы в получении знаний: прогуливающие, срывающие уроки. Почему же это происходит не со всеми подростками, а только с частью из них?

Отношение к учебному процессу, к школе в целом, к учителям и одноклассникам формируется еще в начальной школе. Опросы первоклассников подтверждают, что 98% детей приходят в школу и учатся первые недели с огромным желанием и удовольствием. Значит, что-то в школьной атмосфере не так, если отношение к школе у детей меняется. Происходит это по разным причинам. Например, ученик имеет пробелы в знаниях, так как проболев, не смог догнать товарищей, семья не помогла; как следствие он получил плохую оценку, не захотел (или не смог) ее исправить, стал «плохим» учеником; появилась обида, он начал получать замечания от учителей за разговоры на уроках, прогуливать их, основной отметкой становится «тройка» с чередующимися «двойками», по прошествии некоторого времени такого ученика называют «трудным». Другой школьник вступает в конфликт с учителем, плохо себя ведет, как следствие получает плохие оценки, не желает посещать школу (или в лучшем случае уроки этого преподавателя), в результате неуспеваемость по предмету, и вновь мы слышим — «трудный». Кто-то хорошо знает предмет, но его не спрашивают (учить ведь надо всех), не желают выслушать его точку зрения, у школьника пропадает стимул заниматься. Обида на учителей гасит энергию, и школьник попадает в разряд «трудных». Эти частности всегда связаны с комплексом других причин.

Социальные причины. Многочисленные статистические исследования показывают, что дети из низших социальных слоев более подвержены школьным неудачам. Бедность, плохие бытовые условия мешают развивать детям свои интеллектуальные возможности, сказывается разница между ценностями, принятыми в семье и близком окружении, и теми, что приняты в школе; доминируют установки соответствующего социального класса.

С другой стороны, позиция родителей в отношении школы, интерес, который они испытывают к образованию своих детей, играет основополагающую роль в мотивах, побуждающих ребенка хорошо работать в классе.

Психологические причины. Они включают чувство уверенности в себе, физические и умственные недостатки ребенка, его собственный ритм, мотивацию, успехи и поражения, степень стабильности семейного очага, через которые он уже прошел. Часто школьные неудачи — это признак глубокого душевного разлада самого подростка, зависимого от его отношений с родителями. Чувство уверенности, которое ребенок получает в семье, вероятно, одна из лучших гарантий школьных успехов.

Педагогические причины. А.С. Макаренко отмечал, что главными задачами педагога, воспитателя являются организация детского коллектива, развитие детских органов самоуправления, создание ближайших и дальних перспектив коллективного развития, мажорного тона в коллективе, т.е. обеспечение психологического комфорта всем детям и особенно трудновоспитуемым, так как неблагоприятный климат в школьном коллективе может быть одной из причин появления девиантного поведения.

Причиной неблагоприятного климата может быть *авторитарный педагогический стиль*.

У авторитарного учителя его воспитанники часто испытывают психологический дискомфорт, неудовлетворенность, они вынуждены искать товарищей на стороне, чтобы реализовать потребность в общении и самоутверждении.

Авторитарный педагогический стиль приводит к деформации структуры формальных и неформальных отношений, в результате затрудняется процесс формирования коллектива, он утрачивает свои воспитательные возможности.

Нечто подобное происходит и в классах с попустительским отношением учителя, где органы самоуправления фактически устраняются от выполнения своих обязанностей по сплочению коллектива. Без правильного педагогического руководства законы коллективной жизни в классе могут подменяться жестокими законами группового конформизма, направленного на подавление отдельной личности, а это в свою очередь является еще одной причиной девиаций.

Взаимодействие и взаимовлияние между учителем и учеником может быть в разной степени целенаправленным (сознательным) и стихийным (бессознательным), или аффективным. В первом случае педагог ставит перед собой задачу изменить что-либо в поведении, мотивах, установках, устранить или усилить проявление отдельных сторон личности. Именно такое влияние, как правило, имеют в виду, говоря о целенаправленном психолого-педагогическом воздействии.

Одновременно происходит и бессознательное влияние педагога на школьника, в результате которого возникает подражание, копирование, эмоциональное «заражение», сопереживание. Дети копируют поведение, привычки и манеры учителя, а также его реакции негативного характера. К аффективным проявлениям взаимодействия можно отнести *аутизм* — погружение ученика в мир собственных переживаний, замкнутость, пассивность. Пик его наблюдается в 5—7 лет и старше. Нарушаются социальная и психологиче-

екая адаптация, взаимоотношения с людьми, появляются нервозность и агрессивность. Такой ученик больше подвержен девиантным поступкам. Выход из такого состояния ребенок иногда пытается найти в суициде. По данным специального исследования, до 92% суицидов у подростков прямо или косвенно связаны с неблагополучно сложившимися отношениями в школе с учителями (классом) или в семье.

Другим аффективным проявлением являются фобии (навязчивые страхи). Страх возникает у школьника в ситуациях предстоящей встречи с учителем, который недоброжелательно, предвзято, грубо относится к нему, его успехам в учебе. Ученик постоянно ждет неблагополучия, испытывает напряжение, волнение, бессонницу, страх.

Большое, если не определяющее, влияние оказывает на детей социальная среда. Она является многофакторным образованием. Притязание на социальное признание — важная потребность подросткового возраста. Характерно, что личность может явно не ощущать влияния социальной среды, являясь в то же время источником или мишенью конфликтов, что чревато девиантными отклонениями.

Социальная среда и личность подростка находятся в двустороннем взаимодействии. Причем такое влияние бывает как позитивным (социальное творчество), так и негативным (социальная патология). Социальная среда диктует личности подростка свой набор норм существования; личность же старается следовать (или не следовать) этим нормам и правилам. Возможен диапазон алгоритмов действий и поступков, если он не изменяет при этом сути социальных норм среды. Иначе появится некий дисбаланс среды и личности. В личностном плане этот дисбаланс проявляется в стрессе из-за неудовлетворенности собственных притязаний, в социальном (средовом) — в конфликтах и девиантном поведении. И то и другое дестабилизирует социальное взаимодействие, нарушает привычный процесс социализации.

По мнению некоторых исследователей, на человека действует более 200 факторов, вызывающих социально негативные последствия. В действительности их еще больше, так как многие так называемые положительные факторы могут способствовать развитию социально негативных форм девиантного поведения (например, позитивный индивидуализм может при наличии определенных обстоятельств обернуться социальным эгоизмом и др.).

Субъективные причины. Каждый возрастной этап развития ребенка не сводится к чисто количественно измеряе-

мым изменениям в сознании и поведении учащихся, а приводит к качественным переменам в психике. Поэтому дети подчас лучше понимают друг друга, чем их взрослые воспитатели. Дети далеко не всегда похожи на своих родителей. Решить проблему помогает чтение психологической и педагогической литературы и постоянное наблюдение за школьником. В противном случае возникают трудности в общении с ребенком.

Психическое развитие имеет свои движущие силы. Само-развитие происходит как преодоление внутренних противоречий личности. Что это за противоречия? Чаще всего говорят о противоречии между имеющимся уровнем развития потребностей и реальными возможностями их удовлетворения. Указывают также на противоречия между тем, каков ребенок в настоящее время и каким его хотят видеть взрослые; между тем, кто он есть и каким хочет стать; между приобретенными знаниями и возрастными возможностями и др. Воспитателю необходимо выявлять эти противоречия в сознании ребенка и помогать успешному их разрешению. Без этого не может быть развития, отбора и воспитания потребностей ребенка.

Психическое развитие ребенка идет противоречиво. Это показал Д.Б. Эльконин на примере усвоения ребенком общественного опыта: его потребностно-мотивационная сфера и операционно-техническая возможности не только взаимодействуют друг с другом, но и вступают в борьбу. В результате то одна, то другая сторона выступает на первый план на том или ином этапе развития.

Для психического развития детей характерно наличие не только эволюционных, спокойных жизненных периодов, но и возрастных кризисов. При их возникновении ребенок начинает сопротивляться воспитательным воздействиям взрослых, конфликтовать с ними, грубо и непослушно себя вести. Л.С. Выготский говорил о кризисах новорожденного, 1 года, 3, 7, 13 и 17 лет. В периоды возрастных кризисов ребенок часто становится трудновоспитуемым. Особенно это заметно в подростковом возрасте, когда подросток требует от взрослого признания его права на относительно большую самостоятельность и независимость (в поведении, планировании времени, организации деятельности).

Если учитывать перечисленные субъективные причины, то многие трудности в поведении подростков могут быть поняты, устранены или значительно облегчены.

Психологи считают, что ребенок не является слепой игрушкой в руках биологических и социальных начал. Напротив, ребенок активен. Движущие силы его психического развития, как уже отмечалось, связаны с возникновением и разрешением внутренних противоречий. Однако нельзя снимать со счетов важность *социального* и *биологического факторов* для психического развития. К сожалению, в отечественной психологической науке в течение многих лет преуменьшалось значение биологического фактора. Сейчас это положение меняется.

Нарушения поведения и эмоционально-волевой сферы детей, подростков и молодежи не наследуются. Исключения из этого правила связаны с редким рядом заболеваний, обусловленных умственной отсталостью. Это, в частности, болезни, вызванные нарушением обмена веществ, ряд пороков, связанных с хромосомными заболеваниями (синдром Дауна).

Как определяют психологические словари, характер — «это индивидуальное сочетание устойчивых психических особенностей человека, обуславливающих типичный для данного субъекта способ поведения в определенных жизненных условиях и обстоятельствах». Характер человека формируется как он сам, так и его окружение.

Ученые полагают, что решающее влияние на формирование характера имеют внешние факторы. К ним относится прежде всего воздействие общественных отношений.

В любом обществе существуют слабохарактерные люди, а порой и с антиобщественной направленностью. Вот почему для формирования характера требуется специальное целенаправленное воздействие, т.е. воспитание.

О чем нужно помнить при воспитании характера? О большом влиянии мировоззрения, примера окружающих, сознательного усвоения требований морали и общественных норм поведения.

Внешние обстоятельства, социальная среда и воспитание в конечном счете определяют формирование характера. Но действуют они на человека, преломляясь через особенности его внутреннего мира (накопленный и осмысленный жизненный опыт, сложившиеся свойства личности и др.). Поэтому эффект внешнего воздействия во многом зависит от внутренней позиции человека.

Большое влияние на характер оказывают часто переживаемые человеком психические состояния (радости и душевного подъема или тоски и упадка и др.). Повторяясь,

они нередко закрепляются, становятся чертами характера. Поэтому человека (школьника) надо ставить в такие ситуации, в которых он пережил бы соответствующее психическое состояние, а потом закрепил бы его как постоянное свойство личности.

При этом нужно учитывать возрастные особенности. Так, неудовлетворение потребности подростка быть или казаться взрослым, отношение к нему, как к ребенку, часто приводит к появлению и закреплению у него упрямства, капризности, грубости, порождает конфликты с воспитателями.

Неблагоприятно влияет на подростка *переоценка* или *недооценка* его характерологических качеств. Так, некоторые родители склонны объяснять чрезвычайную капризность (недисциплинированность, невыдержанность) своих детей их нервностью, т. е. известной болезненностью. Это способствует появлению у них чувства вседозволенности. Нередко они прямо заявляют учителям и своим одноклассникам: «Не троньте меня: я — нервный!»

Виды и формы поведения

Виды и формы девиантного поведения проявляются во вредных привычках, пагубность которых подростки не осознают.

Одна из распространенных вредных привычек у подростков — **курение**. К нему они приобщаются из-за стремления подражать (считать себя) взрослым. Опасаясь родителей, подросток начинает курить тайком в компании сверстников. Чтобы купить сигареты, он начинает «выкраивать» деньги из выдаваемых родителями на различные цели (завтраки, кино и др.). Появляется страстное желание с шиком вынуть из кармана пачку в красивой упаковке, распечатать, вынуть сигарету, закурить и угостить сверстников. Эмоциональный фон, попутные беседы на запретные темы способствуют закреплению привычки, хотя на начальном этапе курение вызывает неприятные ощущения (кашель, головокружение, тошноту).

По мере закрепления привычки подростки уже не скрываются от родителей, курят в их присутствии, несмотря на запрет. В этом проявляется их стремление освободиться от опеки и контроля со стороны старших (реакция эмансипации). Постепенно вредная привычка превращается в пристрастие. Скоро перерыв в курении вызывает психический дискомфорт, внутреннюю неудовлетворенность, может по-

являться чувство необоснованной тревоги. Выносливость к никотину повышается и подросток может выкуривать до пачки сигарет в день. Это чревато негативными последствиями: появляются бронхиты, изжога, гастрит, изменения пульса, колебания артериального давления, расстройства центральной нервной системы (ЦНС) в виде нарушений сна, раздражительности.

Когда подростку указывают на болезненные расстройства, он объясняет их воздействием других причин, не связанных с курением: «Все курят, а я курю не больше», «Я не злостный курильщик, хочу и завтра брошу». Однако окончательно бросить курить довольно трудно.

Молодым людям с раннего детства «промывает мозги» гигантская рекламная индустрия. Курение отождествляется с мужественностью, независимостью, естественностью, красотой, сексуальностью, благополучием. Одна из причин распространения курения среди подростков и юношей заключается в примере взрослых, которым они подражают. И совсем обескураживает тот факт, что эта пагубная привычка охватывает все больше девочек.

Курильщики становятся не только психологически зависимыми от самого процесса курения, но приобретают и физическую зависимость от содержащегося в табаке никотина. Человек с никотиновой зависимостью выкуривает по сигарете каждые полчаса! Только около 2% курильщиков способны курить от случая к случаю. Типичный режим курения — не только ежедневно, но и ежечасно.

Никотиновый голод вызывает нервозность, беспокойство, головокружение, головную боль, усталость, запор или расстройство желудка, тошноту, потовыделение, судороги, дрожание конечностей и усиленное сердцебиение.

Можно сделать вывод, что курение вызывает очень сильную зависимость, которую чрезвычайно трудно преодолеть. Большинство курильщиков не могут отказаться от табака по собственной воле.

Алкоголизм. Это болезнь, которая возникает на основе неумеренного употребления алкоголя, проявляется патологической зависимостью от него и другими характерными психическими, соматическими и неврологическими расстройствами. Понятие «алкоголизм» включает в себя медицинский и социальный аспекты. Социальный проявляется в духовном, материальном и биологическом вреде, который наносит неумеренное употребление алкоголя как индивидууму, так и всему обществу. Медицинский аспект отражает

патологические изменения в организме, непосредственно вызываемые хронической алкогольной интоксикацией и ее последствиями.

Алкоголизму предшествует пьянство — антиобщественная форма поведения, предтеча болезни, почва, на которой она развивается.

Выделяют несколько степеней пьянства у подростков: эпизодическое редкое (5—6 раз в год), эпизодическое частое и систематическое. В последние десятилетия пьянство все шире распространяется среди подростков и юношей. Многие из них рассматривают пиво и вино как обязательный атрибут культа развлечений, а сам ритуал пьянства как проявление мужественности и независимости.

Характер пьянства и клиническая картина алкогольного опьянения у подростков имеют свои особенности. В отличие от взрослых, у подростков, начинающих пить, большое значение имеют механизмы подражания: подросток очень часто пьет не столько ради вызываемого алкоголем чувства эйфории и испытываемого при этом психического комфорта, сколько ради любопытства. Немаловажное значение при этом имеет повышенное стремление к самостоятельности, самоутверждению. Нередко пьянство у подростков служит проявлением реакции оппозиции, эмансипации. Девочки чаще пьют тайком, чтобы «никто не знал», или в компании старших подростков.

Процесс пьянства у них часто является бравадой, носит характер противопоставления себя окружающим, а поэтому с самого начала подростки могут употреблять большие дозы крепких напитков, что приводит к тяжелому опьянению. Но даже при редком эпизодическом пьянстве и относительно небольших дозах алкоголя у подростков вследствие незрелости организма возможно развитие глубоких токсических состояний с тяжелым похмельем и амнестическими расстройствами (рвота, вегетативные нарушения и др.).

Социальная дезадаптация у подростков и юношей наступает быстрее, чем у взрослых. Они быстро теряют и до того нестойкий интерес к учебе или работе. Выпивки обычно сопровождаются уходами из дома, прогулами, бродяжничеством, правонарушениями. Чтобы разорвать создаваемую пьянством цепь психотравмирующих ситуаций, подросток чаще, чем взрослый, прибегает к повторной алкоголизации.

При продолжении пьянства у подростков отмечаются заметные нарушения памяти, возникают неврастеноподобные

состояния с выраженной вегетососудистой неустойчивостью и вегетососудистыми кризисами преимущественно симпатико-адреналового характера, рано намечается тенденция патохарактерологического формирования личности. Продолжение пьянства в подростковом возрасте, как правило, ведет к формированию алкоголизма.

Существует множество факторов, под воздействием которых подростки начинают выпивать. Так, они *подражают* своим старшим товарищам, считают выпивку *ритуальным обрядом* перехода во взрослый мир. Для некоторых из них — это своеобразная *форма протеста*, т.е. неприятие взглядов и принципов взрослых. Часто общение с родителями вызывало у них сильные стрессы, и, не встречая поддержки с их стороны, они своим «алкогольным» протестом отчуждают себя от семьи и общества. По этой же причине молодые люди оказываются более предрасположенными и к совершению правонарушений.

Для объяснения такого явления, как алкоголизм, было предложено много самых различных теорий: моральная, медицинская, психологическая, генетическая и др.

Моральная модель рассматривает алкоголизм как контролируемую человеческую слабость. Согласно этой теории человек способен бросить пить, если захочет, а то, что он не делает этого, указывает на его моральную слабость.

Медицинская модель рассматривает алкоголизм как болезнь. Ее сторонники в меньшей степени склонны осуждать и презирать алкоголиков.

Психологическая модель считает алкоголизм средством снятия стрессов, освобождения от чувства тревоги и подавленности, поведенческим отклонением, а не исключительно физическим состоянием.

Генетическая или **наследственная модель** предполагает наследование склонности к алкоголизму.

Принимаемая тем или иным человеком теория (модель) определяет его отношение к алкоголизму и представления о способах его преодоления. Проблемы, обусловленные неуправляемыми факторами, как правило, вызывают больше сочувствия и желания помочь, чем проблемы, причины которых кроются в нежелании или неумении противостоять пагубной привычке. К сожалению, слишком многие взрослые считают алкоголизм моральной слабостью или весьма сомнительным средством избавления от стрессов, тревог и депрессии.

Наркомания. В научной литературе понятие наркотизм (наркомания) понимается как разновидность девиантного поведения, выражающаяся в потреблении определенной частью населения наркотических или иных токсических средств. Наркотизм характеризуется степенью распространенности употребления наркотиков, их ассортиментом и наличием социальных проблем, связанных со злоупотреблением наркотиками или токсическими веществами.

В наше время наркомания стала не просто международной, а, без преувеличения, мировой проблемой. Конечно, в каждой стране она имеет свою специфику, причины и особенности. Но нелепо игнорировать тенденции глобального характера.

Наркотики знакомы людям уже несколько тысяч лет. Их потребляли люди разных культур, в разных целях (во время религиозных обрядов, для восстановления сил, изменения сознания, для снятия боли и неприятных ощущений). Археологические исследования показали, что уже в 6400 г. до н.э. люди знали пиво и некоторые другие алкогольные напитки. На Ближнем Востоке за 5000 лет до н.э. «злаком радости» называли опиумный мак. Около 2700 г. до н.э. в Китае использовали коноплю в виде настоя как чай: император Шен Нунт предписывал своим подданным принимать ее в качестве лекарства от подагры и рассеянности. На стенах погребальных комплексов индейцев Центральной и Южной Америки есть изображения людей, жующих листья коки (III в. до н.э.). Видимо, и в других культурах в это же самое время люди познакомились с наркотиками и употребляли их.

Наркотики классифицируются по происхождению (естественное и синтетическое), воздействию на ЦНС, терапевтическому использованию, химическому строению, названию на сленге.

Очевидно, наркотики, как и алкоголь, выполняют вполне определенные социальные и психологические функции. С их помощью снимается или ослабляется физическая боль (анестезирующее действие), преодолеваются или же ослабляются душевные волнения и тревоги (седативный эффект), усталость (психостимуляторы) и др. Большинство людей, с удовольствием употребляющие крепкий кофе или чай, не задумываются над тем, что они принимают наркотизирующее средство (теин или кофеин). Коллективный, совместный прием наркотических средств помогает сближению, общению, вырабатывает чувство сопричастности. Это и

знаменитая «трубка мира», и наши привычные «перекуры» (потребление никотина), и восточные курилки, и даже китайские «чайные церемонии». Именно поэтому совместный прием алкоголя и наркосодержащих средств часто имеет ритуальный характер. В некоторых культурах (субкультурах) потребление наркотиков служит показателем определенного социального статуса (престижное потребление). Обращение к наркотикам может выполнять и протестные функции.

Психология объясняет наркотизм как форму «ухода» от житейских невзгод и конфликтов. В наркомании видят бегство не только от жестоких условий существования, но и от всеобщей стандартизации, регламентации, запрограммированности жизни в современном обществе.

Хотя в генезисе индивидуального приобщения к наркотикам могут лежать самые различные социальные, психологические и даже биологические факторы (тип нервной системы, психические аномалии и т.п.), в конечном счете «уход» в наркотики — результат прежде всего социальной неустроенности, неблагополучия, отчуждения в бездушном обществе, утраты или отсутствия смысла жизни. Сказанное не означает оправдания наркомании, а заставляет трезво взглянуть на социальные или иные причины этого явления.

Можно условно выделить пять способов употребления наркотических веществ.

Экспериментальное употребление. Пробное применение одного или более наркотических веществ (не более десяти раз каждого). Мотивом обычно служит простое любопытство или желание испытать новые ощущения. При этом такого рода экспериментаторы совершенно уверены, что полностью контролируют свою жизнь и здоровье, за редким исключением принимают наркотик один раз в день и не склонны использовать его для снятия стрессов и ухода от личных проблем.

Употребление в компании. Оно происходит в непринужденной обстановке среди друзей и знакомых, желающих разделить общее ощущение. Это может случаться с различной частотой, интенсивностью и продолжительностью, но обычно ни частота, ни интенсивность не выходят за те пределы, после которых они могут стать не поддающимися контролю. Как правило, такими потребителями не используются наркотики, которые могут вызвать физическую или психологическую зависимость, поэтому всегда сохраняется возможность контролировать себя.

Ситуационно-обстоятельное употребление. Оно мотивировано желанием достичь известного или ожидаемого эффекта (не заснуть, снять напряжение, стимулировать работоспособность и др.). Наибольшая опасность ситуационного употребления наркотиков заключается в том, что у человека может появиться привычка прибегать к ним каждый раз, когда возникает какая-либо проблема.

Интенсивное употребление. Наркотики употребляются длительный период времени не реже одного раза в день, чтобы освободиться от груза проблем или снять стрессовую ситуацию. Человек остается социально и экономически интегрированным в общественную жизнь, однако в характере и эффективности его деятельности происходят изменения в зависимости от частоты, интенсивности и количества потребляемых наркотиков.

Вынужденное употребление. Человека «подсел» на наркотики, употребляет их часто и интенсивно, что обуславливает развитие физиологической и психологической зависимости, а прекращение приема наркотических веществ вызывает физиологический дискомфорт и психологический стресс. Чувство физического и психологического комфорта, облегчение, которое дает доза наркотика, мотивирует продолжение его приема.

Почему молодые люди пробуют наркотики в первый раз? Подавляющее большинство — просто из любопытства, чтобы узнать, что это такое. Другие — как средство протеста и выражения неудовлетворенности традиционными нормами и системой ценностей. У некоторых превалирует желание развлечься и получить чувственное удовольствие. Они ищут ярких ощущений, удовольствия и развлечения. Наркотики для них — своеобразная увертюра перед «хорошим» сексом. Многие молодые люди считают, что «легкие» наркотики делают секс более доступным и приносящим больше наслаждения.

Еще одним побудителем первой пробы наркотика может быть стремление не отставать от друзей или других представителей социальной группы.

Важным мотивом может быть желание избавиться от внутреннего напряжения и беспокойства, уйти таким образом от проблем или, наоборот, обрести способность им противостоять. Опрошенные учащиеся так ответили на вопрос о причинах употребления наркотиков: «Мне нужно было отвлечься от одолевших меня проблем»; «Я чувствовал себя усталым и подавленным, и мне нужно было взбодриться»;

«Мне нужно было бодрствовать всю ночь, чтобы подготовиться к экзаменам». Однако это все тот же путь к наркотической зависимости.

Употребление одурманивающих веществ — лишь одна из форм отклоняющегося поведения. Для таких людей характерны пренебрежение учебой, работой, бродяжничество, мелкие (а потом и крупные) кражи, вандализм, хулиганство. Для подростков одинаково значимо как стремление к веселью, развлечению, так и давление группы сверстников. Но девочки менее самостоятельны в своих решениях и на первых порах абсолютно подчиняемы. Предложения и побуждения, как правило, исходят от мальчиков или старших влиятельных друзей.

Последствия пристрастия к наркотикам у мальчиков и девочек имеют как общие, так и существенные различия. Общим является нарушение поведения, «выпадение» из социальных норм. Изменяется отношение к миру сверстников и взрослых, отсюда агрессивность, дерзость, непризнание авторитетов. Отход от социальных норм поведения проявляется своеобразным нигилизмом: мы наблюдаем отрицание, все другие люди воспринимаются любителями наркотиков в черном свете. Отрицающая, разлагающая оценка объясняется не только утратой социальных связей, но и обусловливается эмоциональными расстройствами вследствие злоупотребления наркотическими веществами.

Побеги из дома и бродяжничество. Бродяжничество является одной из крайних форм аутсайдерства. Социальные аутсайдеры — это люди, которые в силу ряда объективных и субъективных причин не смогли найти достойное место в обществе и оказались в самых низших его слоях. По Р. Мертону, аутсайдерство — это разновидность ретритистского поведения, которое выступает результатом двойного конфликта — неудач в стремлении достичь цели законными средствами и неспособности прибегнуть к незаконным способам вследствие внутреннего запрета. Поэтому индивид дистанцируется от конкурентного порядка, что приводит его к «бегству» от требований общества, поражению, успокоенности, смирению.

У подростков повторяющиеся уходы из дома, иногда многодневное бродяжничество, преимущественно бывают в период от 7 до 16 лет (чаще от 7 до Влет). Начиная с 14—15 лет уходы и бродяжничество проявляются реже, а затем постепенно прекращаются.

Из всех факторов, способствующих уходу подростков из дома, главным является **нездоровая семейная обстановка**. Как правило, объясняя свой уход, беглецы говорят о конфликтах с родителями, желании независимости, придирчивости и недоброжелательности со стороны взрослых, о конфликтах и ссорах родителей. Существует точка зрения, что уход из дома, вызванный конфликтом, — попытка подростка заявить о себе в условиях семьи, ограничивающей его свободу и развитие личности.

Обычно уходят из дома мальчики и по разным причинам. Девочки чаще убегают из-за **трудностей в личной жизни**, осложненных плохим взаимопониманием с родителями или другими взрослыми.

Покинувшие дом беглянки упрекают родителей в излишней строгости и чрезмерном контроле за их поведением, в то время как мальчики, напротив, говорят о минимальном контроле и безразличии со стороны родителей. Многие родители беглецов настолько поглощены своими проблемами, что у них почти нет времени для детей; а те, в свою очередь, убеждены, что дома они никому не нужны. В некоторых случаях бегство из дома — кульминация целой серии конфликтов и проблем.

Давление со стороны учителей, трудности и неудачи в школе также способствуют уходу из дома. Дети, которым трудно дается учеба, которые не нравятся учителям, оставлены на второй год, стремятся бросить школу, избавиться от всех связанных с ней неприятностей.

Было сделано много попыток классифицировать уходы из дома по типам и мотивам. Самый простой способ классификации — это разделение на две группы: ушедшие от кого-то или чего-то и ушедшие к кому-то или чему-то. Ушедшие от кого-то или чего-то не могли терпеть сложившуюся дома ситуацию, одного или обоих родителей. Ушедшие к кому-то или чему-то искали удовольствий, стремились туда, где ожидали полной свободы действий. Некоторые из них с удовольствием воспринимали свое бегство, им очень нравились люди, которых они встречали в новой вольной жизни. Они обычно не возвращались до тех пор, пока их не находили. Результаты одного из исследований показали, что уходившие к кому-то или чему-то девочки очень молоды, импульсивны, самостоятельны в выборе решений, не первый раз убегают. Девочки, уходившие от кого-то или чего-то, были старше, вынужденно подчинялись чужой воле, не так часто убегали из дома, и их отсутствие было не столь продолжительным.

Один из исследователей описал **три категории уходящих из дома молодых людей**. К первому типу относятся подростки, убегающие от напряженности в семье, вызванной различными критическими обстоятельствами (финансовыми, уходом кого-либо из родителей или появлением в семье отчима или мачехи). Другой тип — беглецы от чрезмерного родительского контроля и жестких требований. Третий — убегающие от физического или сексуального насилия.

Существует немало аналогичных типологий, в том числе по реакциям на стрессовые ситуации в семье или школе.

Встречаются **беглецы-исследователи**. Они сообщали родителям, что покидают их, зачастую оставляя записку, и затем уходили. Если их не задерживали, они обычно возвращались домой по собственной инициативе. **Искатели приятного общества** в основном имели конфликты с родителями по главному, с их точки зрения, вопросу: о свидании с молодым человеком, по поводу требований рано приходить домой или запрета участвовать в каком-либо важном для них событии. Они тайно покидали дом, чтобы заняться запрещенным для них делом, после чего или незаметно возвращались, или оставались на ночь у друга, а утром звонили родителям и спрашивали разрешения вернуться.

Беглецы-шантажисты имели более серьезные и длительные конфликты с родителями по разным поводам, поэтому они уходили, чтобы заставить родителей принять их условия.

Беглецы от опасности убегали, чтобы избавиться от угрозы физического или сексуального насилия со стороны родителей или опекунов. Такие подростки часто осложняли себе жизнь употреблением наркотиков и алкоголя. Нередко к уходу из дома их подталкивали избиения или угрозы.

Очутившись на улице, беглецы часто оказываются вовлеченными в околупреступную социальную среду, для поддержания своей жизни им приходится заниматься всевозможными видами сомнительной, часто откровенно незаконной деятельности. Если девочка убежала из дома из-за сексуального насилия, то весьма вероятно, что она займется проституцией или торговлей наркотиками. Она вряд ли станет пользоваться средствами контрацепции, а потому может забеременеть.

Только половина беременностей у несовершеннолетних завершается родами, остальные оканчиваются выкидышами или абортами. Но и материнство в таких условиях — тоже нелегкий выбор. После родов таким матерям недостает

материальной поддержки и помощи. В таких условиях будущее как для матери, так и для ребенка обещает быть безрадостным.

Сексуальные отклонения. Сексопатологи выделяют патологические и непатологические девиации.

Патологические девиации (извращения, перверзии, парафилии) рассматриваются как заболевания. **Непатологические** (сексуальные отклонения) являются понятием социально-психологическим, включающим в себя отклонения от социальных и моральных норм.

Длительное время к сексуальным девиациям подходили только как к медицинской проблеме. При этом любое отклонение рассматривалось как психическое расстройство, а сама сексопатология как раздел психиатрии. Немалую роль в этом отношении сыграла монография Крафта Эбинга «Сексуальные психопатии», изданная в 1886 году. Широкое толкование автором таких понятий, как «сексуальная», «перверзная» психопатия, привели к тому, что в их рамки включалась не только (и не столько) патология характера, но и многочисленная группа сексуальных девиаций, которые «не совпадали» с традиционными понятиями морали и права, принятыми в конкретном обществе. Чрезмерная биологизация сексуальных отклонений неизбежно вела к камуфлированию социальных аспектов проблемы и ограничению коррекционных мер.

Выделение патологических и непатологических форм сексуальных девиаций имеет принципиальное значение прежде всего потому, что оно наряду с мерами медицинского характера предусматривает и коррекционные меры (педагогического, правового и другого воздействия).

Разграничение непатологических и патологических форм сексуальных девиаций представляет большие трудности и во многих отношениях условно. Основными критериями, позволяющими отделить извращения от непатологических сексуальных девиаций, считают следующие:

- доминирование извращенной формы;
- патологическая зависимость от навязчивых сексуальных переживаний;
- ограничение круга эротических реакций;
- выраженность сексуальных фантазий, стимулирующих половую изощренность;
- отсутствие функционального единства между партнерами, обесценивание партнера до уровня сексуального раздражителя;

- промискуитет и анонимность половых актов;
- учащение половых актов с одновременным ослаблением чувства удовлетворенности после них;
- периодичность возникновения сексуальных потребностей;
- склонность к извращениям как стереотип полового поведения.

Еще большие трудности представляет отграничение непатологических форм сексуальных девиаций от нормы полового поведения. Понятие «нормы полового поведения» весьма расплывчато и неоднозначно. Известно, например, что в разные времена общество неодинаково относилось к гомосексуализму, трансвестизму, эксгибиционизму (особенно женскому) и т.п.

То же можно сказать и о возрастном критерии зрелости. Его условность становится особенно очевидной, когда речь идет о половом поведении подростков. Действительно, можно ли считать «отклоняющимися» обычные половые контакты только на том основании, что они совершены не в восемнадцать, а в пятнадцать лет? С точки зрения морали и права этот вопрос решается достаточно просто, хотя и не во всех странах одинаково, а вот с позиции медицины представляет большие трудности и в каждом конкретном случае требует индивидуальной оценки.

Условно выделяют следующие периоды развития сексуальности: 1) парапубертатный (1—7 лет); 2) препубертатный (7—13 лет); 3) пубертатный (12—18 лет); 4) переходный (18—26 лет); 5) период зрелой сексуальности (26—55 лет); 6) инволюционный (55—70 лет).

Наиболее бурным и неустойчивым из всех перечисленных периодов является пубертатный (подростковый). В это время формируются половое сознание, полоролевое поведение, психосексуальные ориентации.

Становление полового сознания, как известно, проходит несколько стадий: понятийную, романтическую, сексуальную и зрелого полового сознания. В подростковом возрасте половое сознание совершает сложный переход от романтической (платонической) стадии, характеризующейся возвышенностью чувств, к сексуальной с ее навязчивой фиксацией психики на генитальной сфере. Для подростков характерны повышенный интерес к вопросам пола, гиперсексуальность, что нередко толкает их к мастурбации, ранней половой жизни, сексуальному насилию, и в то же время недостаточная дифференцированность и незавершенность

идентификации половых ролей. И.С. Кон пишет, что биологический пол сам по себе еще не делает человека мужчиной или женщиной. Чтобы это произошло, ребенок должен осознать свою половую принадлежность и усвоить соответствующую мужскую или женскую половую роль.

Отсюда типичные для подросткового возраста стремление к экспериментированию, желание попробовать все формы полового общения. Экспериментируя, подросток прежде всего исследует свои половые способности, стремится утвердиться в своей половой роли. В пубертатный период чаще всего формируется здоровая зрелая сексуальность, но этап этот, как никакой другой, богат отклонениями в половом поведении.

Непатологические сексуальные девиации у подростков прежде всего отличаются тем, что они, как правило, ситуационно обусловлены и преходящи.

Современные классификации сексуальных девиаций представляют собой перечень всех многообразных вариантов отклоняющегося сексуального поведения. Это: а) нарушения психосексуальной ориентации по объекту, т.е. замещение нормального объекта (нарциссизм, эксгибиционизм, визионизм, фетишизм, зоофилия, некрофилия); б) нарушения по возрасту объекта (педофилия, эфебофилия, геронтофилия); в) нарушения ориентации по полу объекта (гомосексуализм).

Гипермаскулинное поведение проявляется в утрированной мужественности, независимости, нарочитой грубости, циничности. Такие подростки стесняются ласк и сентиментальности, избегают всего, что касается чисто «женских» дел и интересов. Главная черта такого поведения — пренебрежительное отношение к женщинам и садистские наклонности в отношениях с половым партнером.

Гипермаскулинное поведение проявляется и у девочек. В детстве они предпочитают находиться в компании мальчишек, вместе с ними играют в войну и лазают по заборам, не уступая в коварных выдумках и драках. Позже начинают подражать «мужской» манере поведения: курят, сквернословят, употребляют алкоголь и наркотики. Ходят они обычно в мужской одежде, стригутся «под ребят», не любят косметики, к представительницам своего пола относятся с пренебрежением или безразличием, не разделяя их интересов и увлечений. Такие девушки лишены женственности, не умеют кокетничать, трудно налаживают обычные для их возраста отношения с половым партнером. Сексуаль-

ность их чаще заторможена. Первые ухаживания и поцелуи они воспринимают как обиду или, наоборот, рано вступают в половую связь, не ощущая резкой грани между женщиной и мужчиной. Вместе с тем половое самосознание у них не нарушено, они всегда ощущают себя женщинами, не стремятся перевоплотиться в мужчину, не стыдятся своего тела. Для половых связей такие девушки обычно выбирают зрелых мужчин, так как своих сверстников в этой роли не воспринимают всерьез. Для них характерно стремление высмеять, унижить полового партнера, причинить ему физическое и моральное страдание.

Мужское гипермаскулинное поведение проявляется в стремлении к лидерству, асоциальных поступках, излишней жестокости. Их сексуальные отношения с девушками лишены юношеской романтики и отличаются практицизмом. Они грубо склоняют партнершу к сожительству и требуют от нее полного физического и морального подчинения. Свои половые игры часто сопровождают нарочитым цинизмом, укусами, уколами, шипками, наслаждаясь физическим страданием и смущением женщины. Иногда садистические наклонности проявляются в стремлении пачкать предмет своего полового влечения чернилами, сажей, грязью (салиромания). Однако до полового тиранизма, актов половой агрессии, изнасилования дело обычно не доходит.

Гипермаскулинный тип поведения не исключает устойчивых половых связей, счастливого брака, особенно в тех случаях, когда половой партнер отличается склонностями к гиперфемининному поведению.

Гиперфемининное поведение проявляется подчеркнутой женственностью, мягкостью, уступчивостью, способностью прощать половому партнеру его цинизм и грубость. Такое поведение девочек редко привлекает к себе внимание, поскольку женственность, нежность, покорность согласуются с общепринятыми представлениями о женщине и высоко оцениваются обществом.

Гиперфемининное поведение встречается и у мальчиков. Они отличаются послушанием, мягкостью, аккуратностью, избегают конфликтов и ситуаций, требующих проявления смелости и мужественности. Шумным играм с мальчишками они предпочитают тихое общество девочек. Если же оказываются в группе сверстников, обычно занимают положение подчиненного, без ропота выполняют волю маскулинных сверстников. Такие мальчики любят заниматься музыкой и балетом, в спорте предпочитают теннис, фигурное ката-

ние и при выборе профессий специальности кулинара, парикмахера и т.п. До зрелого возраста они находятся под влиянием и опекой родителей, если эту роль не возьмет на себя властолюбивая жена.

Сексуальное поведение отличается мазохистскими наклонностями, проявляющимися в утрированной покорности, склонности к самопожертвованию, готовности приспосабливаться к любым требованиям полового партнера.

Как гипермаскулинное, так и гиперфемининное поведение в подростковом возрасте имеет временный характер, однако под воздействием дополнительных патогенных факторов может закрепиться в устойчивый стереотип.

Транзиторный фетишизм заключается в половом влечении к отдельным предметам или частям тела, символизирующим полового партнера. У подростков в качестве фетиша обычно выступают красивые женские ноги, оголенная грудь, женское белье и др. Вид этих частей тела или предметов туалета обостряет сексуальные желания, вызывает половое возбуждение. Реже в качестве фетиша избираются статуэтки, фотографии, картины (пигмалионизм) или предметы, сделанные из мягкой гладкой кожи (ретифизм). Разглядывание и осязание этих предметов сопровождается сексуальными фантазиями, мастурбацией и нередко заканчивается оргазмом.

Одной из разновидностей фетишизма является **трансвестизм** — получение полового наслаждения путем переодевания в одежду противоположного пола. К девиациям следует относить только те случаи переодевания, которые обусловлены сексуальными мотивами. Нельзя, естественно, причислять к трансвеститам шотландцев, одетых в национальную одежду, или многих девушек, одевающихся в мужской костюм, следуя современной моде.

Подростковый нарциссизм — любование собой, половое влечение к собственному телу. Название произошло от имени прекрасного греческого юноши Нарцисса, который, согласно мифу, влюбился в самого себя, увидев свое отражение в воде.

Подростки с нарцисстическими наклонностями любят подолгу рассматривать себя в зеркале, ласкать свое тело, давая этим пищу для сексуальных фантазий. Иногда нарциссизм сочетается с желанием выставить обнаженное тело напоказ. Такие подростки предпочитают загорать голыми, просят сверстников сфотографировать себя в обнаженном виде и затем любуются своими фотографиями.

Нарцисстические наклонности более характерны для детского возраста, но иногда затягиваются и на более долгий срок.

Эксгибиционизм — влечение к обнажению своего тела, особенно половых органов, перед лицами противоположного пола.

У мужчин кульминация полового возбуждения и наслаждения достигается в момент, когда они демонстрируют обнаженный эрегированный половой член женщинам, сверстницам или детям. Испуг и смущение зрительниц еще больше стимулируют половое возбуждение эксгибиционистов, поэтому, чтобы добиться желаемого эффекта, они появляются перед жертвой внезапно, подкарауливая ее за кустами или в подъезде дома.

Как правило, акт эксгибиционизма не сопровождается агрессией. Большинство эксгибиционистов отличаются робостью, малоактивностью, обостренным чувством собственной неполноценности, испытывают затруднения в установлении обычных половых контактов.

Эксгибиционизм не так уж редок и среди женщин. Чаше всего он проявляется в стремлении оголять ноги, грудь. Наиболее ярко эксгибиционистские наклонности выражены у профессиональных исполнительниц стриптиза.

Визионизм (вуайеризм) — влечение к подглядыванию за интимными отношениями и обнаженными людьми. Больше всего влечет тайное созерцание чужого полового акта и оголенных половых органов лиц противоположного пола.

Подростки, склонные к визионизму, часами подкарауливают влюбленные пары, стоят у окон бань и гинекологических кабинетов, подглядывают в щели туалетов. Увиденное возбуждает сексуальную фантазию и нередко сопровождается мастурбацией. К проявлениям визионизма относят увлечение порнографическими изданиями и фильмами.

Некоторые раздражители (сексуальные сцены в кинофильмах, представления мюзик-холлов и танцевальных коллективов, открытки с полуобнаженными женщинами и др.) свойственны нормальной сексуальности. О девиантных формах полового поведения говорят лишь в тех случаях, когда такие раздражители отодвигают полового партнера на задний план, а подглядывание становится предпочтительным способом удовлетворения сексуальных желаний.

Визионизм как непатологическая форма сексуальных девиаций достаточно часто встречается в детском возрасте (до 25%) и почти исчезает у юношей в период формирования психосексуальных ориентации.

Визионизм, сочетающийся с эксгибиционизмом, может повлечь различные формы группового секса (плюрализм, триолизм). Взаимное созерцание друг друга во время полового акта усиливает сексуальную активность и делает половые желания более яркими. В этих случаях следует отличать сексуальные девиации, замещающие нормальную половую жизнь, от обычной развращенности и моральной распущенности.

Транзиторная зоофилия (скотоложество) — сексуальное влечение к животным. В большинстве случаев у подростков носит заместительный характер. Чаще встречается у лиц, которые постоянно общаются с животными (пастухи, работники ферм и пр.) и в силу особенностей своего характера или существующих местных традиций не могут наладить обычных сексуальных контактов.

Чаще всего половые связи с животными носят случайный характер, но иногда могут закрепиться в стереотип сексуального поведения. Наиболее часто это наблюдается у подростков с пограничными формами интеллектуальной недостаточности.

Подростковый гомосексуализм — временное сексуальное влечение к лицам своего пола. Проявляется взаимной мастурбацией, орально-генитальными контактами, петтингом. Чаще всего гомосексуальные наклонности наблюдаются у подростков, лишенных возможности осуществлять сексуальные контакты с лицами противоположного пола (изоляция в однополном коллективе), и в подавляющем большинстве случаев носят заместительный, временный характер.

К более редким транзиторным (заместительным) сексуальным девиациям относится влечение к детям (**педофилия**) или, наоборот, к пожилым, опытным в половом отношении партнерам (**геронтофилия**).

Формы половой активности. Сексуальные девиации (непатологические и патологические) могут проявляться в различных формах половой активности. Среди подростков наиболее часто встречается мастурбация, петтинг, орально-генитальные контакты, ранняя половая жизнь, промискуитет.

Мастурбация (онанизм) — искусственное стимулирование гениталий предметами, руками или достижение полового наслаждения посредством соответствующих сексуальных представлений (психический онанизм). В христианстве и других религиях мастурбация считается грехом как и прелюбодеяние. Онанизм встречается и у практически здоровых людей, но более присущ лицам с психическими заболеваниями (открытая мастурбация при шизофрении).

Петтинг (от англ. to pet — ласкать) — взаимные ласки в любой форме, кроме коитуса, обеспечивающие половое удовлетворение по крайней мере одного из партнеров.

Различают поверхностный и глубокий петтинг. Поверхностный включает взаимные объятия, поцелуи, ласку груди и других эрогенных зон через одежду; глубокий — физические ласки тела ниже талии, в том числе и мануальное раздражение гениталий, не прикрытых одеждой. Обычно петтинг (односторонний и двусторонний) практикуется между подростками противоположного пола (гетеросексуальный), но может быть и гомосексуальным.

Разновидностью петтинга является фроттаж, когда сексуальное наслаждение достигается посредством прикосновения половым членом к различным частям тела женщины или трения о них, например в общественном транспорте, очередях, в лифте и т.п. У женщин такая форма половой активности встречается сравнительно редко.

Орогенитальные контакты (кейра, минет, фелляция, куннилингус). Подростки чаще практикуют фелляцию ласкание половых органов ртом и языком. Орогенитальные контакты могут носить как гетеросексуальный, так и гомосексуальный характер и обычно заканчиваются оргазмом одного из партнеров. В качестве пассивного партнера в этих случаях нередко используются дети или физически более слабые и интеллектуально недоразвитые сверстники.

Промискуитет — неупорядоченное половое сожителство с различными лицами. Может быть обусловлен патологической гиперсексуальностью, в основе которой лежат гормональные и нервно-психические нарушения. В подростковом возрасте чаще всего является формой асоциального поведения.

При эротомании (сатириазис — у мужчин, нимфомания — у женщин) вначале возникает повышенное половое влечение, которое ведет к повышенной сексуальной активности и промискуитету.

Неупорядоченные частые половые контакты подростков нередко бывают следствием длительного растления и совращения детей взрослыми, в результате чего у них развивается пассивная подчиняемость старшим и более активным партнерам. В таких случаях промискуитет может закрепиться стереотипом сексуального поведения.

Промискуитет типичен для асоциальных подростковых групп, в которых практикуется взаимная мастурбация, половые контакты, в том числе и групповые со сменой партнеров.

В основе промискуитета, помимо гиперсексуальности, может лежать чувство собственной неполноценности, неуверенности в своей привлекательности и сексуальных возможностях. В таких случаях подростки проявляют половую активность даже тогда, когда половое влечение снижено, чтобы лишним раз подтвердить свою сексуальную состоятельность. Промискуитет часто сочетается с алкоголизацией и другими формами девиантного поведения.

Суицид как крайняя фаза проявления девиантности. Суицидальные намерения индивида, как правило, вызваны глобальными трансформациями в личностной структуре. Речь может идти лишь об их характере и интенсивности.

Суицид (самоубийство) — это осознанное лишение себя жизни. Часто ему предшествуют суицидные покушения, попытки и проявления.

Суицидными попытками считают демонстративно-установочные действия, при которых человек чаще всего знает о безопасности применяемого им способа лишения жизни или ожидает своевременных реанимационных мероприятий. К суицидным проявлениям относят мысли, высказывания, намеки, не сопровождающиеся, однако, какими-либо действиями, направленными на лишение себя жизни.

Почему молодые люди пытаются лишить себя жизни? Этому способствуют многие факторы. Покушения на самоубийство чаще встречаются в неблагополучных семьях, где часты конфликты между родителями, а также детьми и родителями, которые относятся к ним недоброжелательно и даже враждебно. Способствовать принятию решения покончить с собой могут экономические проблемы в семье, ранняя потеря родителей или утрата с ними взаимопонимания, болезнь матери или уход из семьи отца. Если близкий человек (отец, мать) почти всегда отсутствует, у подростка возникает ощущение эмоциональной и социальной изоляции.

Покушающиеся на самоубийство часто говорят, что они не чувствуют близости ни к одному из взрослых. Им часто трудно общаться и с другими значимыми для них людьми, не к кому обратиться, когда необходимо с кем-то поговорить, получить эмоциональную поддержку. В одном из исследований были выявлены три общие характерные особенности студентов, помышлявших о самоубийстве. У них были плохие отношения с родителями и со сверстниками, они были убеждены в своей беспомощности и считали себя неспособными повлиять на будущее.

Социальная изоляция делает молодых людей более уязвимыми при утрате объекта любви, что может послужить причиной самоубийства. Потерявшим родителей в детстве подросткам особенно тяжела потеря других членов семьи, друзей или любимых. *Депрессия может* быть следствием предшествовавших стрессов, потери объекта любви. Она сопровождается печалью, подавленностью, потерей интереса к жизни и отсутствием мотивации к решению насущных жизненных задач. Могут появиться такие психосоматические симптомы, как потеря аппетита, расстройство сна, усталость, снижение сексуального влечения. Часто депрессию стараются скрыть повышенной активностью, чрезмерным вниманием к мелочам или вызывающим поведением — правонарушениями, употреблением наркотиков, беспорядочными сексуальными связями.

Риск самоубийства более высок среди молодых людей, увлекающихся наркотиками или алкоголем. Бывает, что смерть наступает при передозировке и является непреднамеренной.

Стресс, как уже отмечалось, может стимулировать суицидальные намерения. Стрессовые ситуации могут возникать из-за тяжелой домашней обстановки, трудностей с учебой, конфликтов на сексуальной почве, колебаний при выборе профессии, неудачных попытках найти свое место в обществе. Всему этому сопутствует чувство неуверенности в себе, желание решить личностные проблемы раз и навсегда.

Подростки могут тяжело переживать неудачи в личных отношениях. Девушкам может показаться, что они беременны. Их попытки покончить с собой являются способом наказать себя или своего молодого человека. Чувство вины и стыда из-за внебрачной беременности — сильный мотивационный фактор для совершения самоубийства.

Самоубийство может быть непосредственным результатом душевной болезни. Некоторые молодые люди страдают галлюцинациями, когда чей-то голос приказывает им покончить с собой. Для подавляющего большинства совершивших самоубийство подростков были характерны длительные периоды неуравновешенного поведения с проявлением признаков и симптомов психического расстройства, особенно депрессии, и употребления наркотических веществ.

За подростковыми самоубийствами стоят серьезные социальные и психологические проблемы. В психологических экспериментах не раз было показано, что у некоторых людей любая неудача вызывает произвольные мысли о смерти.

Влечение к смерти в таких случаях не что иное, как попытка избежать жизненных трудностей путем ухода из самой жизни. Для подросткового, юношеского возраста это особенно характерно. Повод, из-за которого человек кончает с собой, может быть совершенно незначительным — что-то вдруг переполняет чашу терпения. Для профилактики юношеских самоубийств необходимо создание такого психологического климата, чтобы подросток не чувствовал себя одиноким, непризнанным, не-полноценным.

Страхи и навязчивости. Они характерны для детского возраста и пубертатного периода. Чаще всего это невротическая боязнь темноты, одиночества, разлуки с родителями и близкими, чрезмерное внимание к своему здоровью. В одних случаях эти страхи кратковременны (10—20 мин), довольно редки и обычно обусловлены какими-либо эмоционально значимыми ситуациями. Они легко проходят после успокаивающей беседы. В других случаях страхи могут иметь форму коротких приступов, возникающих довольно часто и имеющих относительно длительный период времени (1—1,5 мес). Причиной таких приступов бывают затянувшиеся травмирующие психику ребенка ситуации (тяжелая болезнь родных и близких, трудноразрешимый конфликт в школе или в семье и др.). Нередко приступ страха сопровождается неприятными телесными ощущениями («останавливается сердце», «не хватает воздуха», «ком в горле»), двигательной суетливостью, плаксивостью и раздражительностью.

При своевременном выявлении и принятии адекватных мер страхи постепенно проходят. В противном случае они переходят в затяжное течение (от нескольких месяцев до года и более) и тогда лечебные мероприятия не всегда приносят желаемые результаты.

Страхи появляются в форме навязчивых состояний и действий. Преобладают страхи перед инфекцией и болезнью, появляется боязнь острых предметов (особенно иголок), закрытых помещений. С возрастом возникает страх перед вызовом к доске или боязнь устных ответов, сопровождающихся неспособностью связно изложить материал при хорошей подготовленности. Нередко тревожно-навязчивое ожидание и страх приводят к неудаче при попытке выполнить даже привычное действие. Так, заикающиеся начинают бояться устной речи.

В школьном возрасте часто встречаются элементарные навязчивые тики (мигание, наморщивание лба и носа, по-

дергивание плечами, шмыгание носом, хмыканье и т.п.). К навязчивым действиям близко примыкают вредные привычные действия (сосание пальцев, кусание ногтей, выщипывание волос и др.). У старших детей и подростков навязчивые страхи усложняются, а действия принимают вид болезненных защитных, порой довольно сложных ритуалов. Навязчивый страх заразиться сопровождается частым мытьем рук, страх получить плохую отметку приводит к целому ряду запретов (например, не ходить в кино или не смотреть телевизор по определенным дням, не садиться в автобус или трамвай, у которого в номере имеется определенная цифра). Нередко у подростков появляются ритуалы (на контрольные работы и экзамены ходить в «счастливых» рубашках, носках и др.) и обереги и талисманы (тесьма на шее со «счастливой» безделушкой, «счастливый» карандаш или ручка и т.п.). Возможны и навязчивые мысли, навязчивый счет (окон в домах, машин, встреченных на улице мужчин и женщин и др.), повторение одних и тех же слов. Как правило, навязчивости возникают на фоне различных тяжелых для ребенка переживаний, а также у боязливых, тревожных, мнительных детей.

Дисморфобии. Под ними понимают необоснованную убежденность в наличии у себя физических недостатков, неприятных для окружающих. Этот феномен все чаще встречается преимущественно у девочек.

Нередко они находят дефекты в своем лице (крупный или тонкий нос, горбинка, слишком полные губы, некрасивая форма ушей, наличие прыщей и угрей и др.). Иногда это недостатки в фигуре (небольшой или слишком высокий рост, полные бедра, узкие плечи, чрезмерная худоба или полнота, тонкие ноги и т.д.).

Мысли о своей воображаемой дефективности занимают центральное место в переживаниях подростка и определяют стереотип его поведения. Он часами может рассматривать себя в зеркале, находя все новые и новые недостатки. Подросток начинает уединяться, чтобы не быть предметом обсуждений, сторонится компании сверстников. В школе он старается сидеть на задней парте, очень неохотно выходит отвечать к доске, на переменах также стремится уединиться.

Мучительные мысли о своей некрасивости часто приводят подростка к врачу-косметологу с просьбой устранить физический дефект (укоротить нос, ликвидировать горбинку, «исправить» уши и т.п.). Эти школьники должны быть проконсультированы у психиатра.

Двигательная расторможенность. Она проявляется в неусидчивости, обилии нецеленаправленных движений. Буйная резвость, стремление бегать наперегонки, прыгать, затевать различные подвижные игры сочетаются у таких детей с повышенной отвлекаемостью, неспособностью длительно сконцентрировать внимание. Ребенок не может сосредоточиться на объяснениях учителя, легко отвлекается при выполнении домашних заданий, в результате чего страдает его успеваемость.

Нередко встречаются эмоциональная неустойчивость, раздражительность, склонность к агрессивным действиям и конфликтам. Такие подростки, как правило, постоянно нарушают дисциплину.

Двигательная расторможенность по мере взросления постепенно сглаживается и может полностью исчезнуть в 15–16 лет.

Патологическое фантазирование и хобби. Они тесно связаны с возрастной эволюцией воображения. В младшем школьном возрасте это в основном образные фантазии о путешествиях в другие страны, встречах с различными животными и т.п. Их содержание навеяно услышанными сказками, сюжетами прочитанных книг.

В некоторых случаях фантазии бывают садистского, мазохистского или эротического характера. В последнем случае они нередко сопровождаются сексуальным возбуждением, иногда мастурбацией. В пубертатном возрасте наблюдаются фантазии по типу самооговоров и оговоров на почве неосознаваемых влечений. Например, мальчик рассказывает о мнимом участии в ограблении, воровстве, угоне автомашины, принадлежности к различным бандам. У девочек-подростков оговоры носят характер ложных обвинений в изнасиловании. Юноши бывают склонны к философическому мудрствованию («философическая интоксикация»), проявляющемуся в поиске философских истин, построении концепций переустройства общества, этико-эстетических взглядов и т.п.

«Философическая интоксикация» не мешает нормальному усвоению учебного материала и социальной адаптации подростка. В постпубертатном периоде этот феномен, как правило, постепенно исчезает. Однако при длительном существовании, вычурности и нелепости «идей» возможно наличие хронического вялотекущего психического заболевания.

Увлечение (хобби) в подростковом и юношеском возрасте в отдельных случаях приобретает односторонний патологический характер. Оно характеризуется крайней одержимостью или чрезмерно интенсивным характером, необычностью и вычурностью, когда все остальное (учеба, развлечения, встречи с друзьями) отодвигается на задний план. Подросток все свое время уделяет хобби.

Нарушение «пищевого поведения». Чаще это отказ от приема пищи с целью обратить на себя внимание, добиться желаемой цели или реакция на ссору, разлуку с родными и близкими, тяжелые переживания. Причиной ограничения в еде или отказа от пищи бывает желание похудеть, исправить фигуру.

Нарушение «пищевого поведения» начинается с исключения из рациона калорийных продуктов (масла, хлеба, сладкого, углеводных продуктов), отказа от завтрака или ужина. Затем принимают пищу один раз в день в довольно ограниченном количестве: салат, какие-либо овощи или фрукты, небольшой бутерброд и стакан чуть подслащенного чая. Постепенно пропадает аппетит, наступает истощение и прогрессирующее падение веса тела.

Уговоры и угрозы близких с целью заставить принимать достаточное количество пищи не приносят желаемого результата. Иногда, чтобы избежать ссор с родными, подростки принимают пищу, но вскоре незаметно для окружающих вызывают рвоту или принимают слабительное.

Несмотря на прогрессирующее истощение, подростки продолжают старательно учиться в школе, участвуют в общественной жизни коллектива, помогают родным по хозяйству. Однако постепенно активность и успехи в школе начинают снижаться. У девочек, как правило, нарушается менструальный цикл.

Азартные игры. Ими увлекаются прежде всего подростки, развитие которых можно классифицировать как неблагополучное. В известном смысле само увлечение азартными играми может служить признаком личного неблагополучия, и поэтому оно не должно оставаться без внимания педагогов и родителей. Такое увлечение присуще тем подросткам, которые не могут самоутвердиться в других видах деятельности (учетной, спорте, общении со своими близкими и друзьями). Чаще всего проблема самоутверждения возникает не только из-за отсутствия соответствующих способностей, но и из-за конфликтных отношений с педагогами и одноклассниками или неблагоприятных семейных отношений.

Такие учащиеся испытывают дефицит положительных эмоций, лишены признания ровесников. Склонность к игре представляет собой своего рода инфантильную реакцию на неуспех в основной — учебной и общественной — деятельности, способ компенсировать неудачи в других сферах жизни.

Как бороться с азартными играми? Подобное лечится подобным, клин вышибают клином. Действительно, практика жестких запретов и наказаний за азартные игры неприемлема по многим причинам: подросток в игре стремится достичь самовыражения, получить свободу выбора, удовлетворить потребности в риске и азарте. Поэтому любой запрет будет увеличивать и подогревать азарт и интерес — «запретный плод сладок».

Поэтому профилактика азартных игр заключается прежде всего в улучшении семейных взаимоотношений, совместном проведении досуга родителями и детьми. В этом плане положительное влияние оказывают совместные занятия туризмом, техническим творчеством, искусством, спортом, работа на приусадебном участке, определение внутри семьи тех обязанностей, которые может нести сам ребенок и принимать самостоятельные решения в процессе их выполнения.

Школы, где подростки проводят основное свое время, должны в целях профилактики азартных игр организовывать внешкольные мероприятия, стараться привлекать к школьной жизни (кружки, факультативы, художественная самодеятельность, спортивные секции) тех подростков, которые по тем или иным причинам тяготеют к азартным играм.

Игра — явление далеко не простое. Сейчас трудно предугадать все возможные последствия внедрения игровых форм деятельности в учение и труд. Ясно одно: азартным играм следует противопоставить научно обоснованные, организационно оформленные синтетические формы деятельности, органически сочетающие в себе элементы спонтанности и долженствования, желаемого и необходимого.

Сквернословие. Особенно неприятно слышать брань из уст подростков и молодых людей. Модная прическа, красивая одежда, приятные лица и вдруг, будто водопад грязи из юных уст — скверная, обезображенная речь. Когда и как подростки усваивают бранную лексику? Увы, брань можно услышать на стройплощадке, на улице, в общественном транспорте, даже на телевидении и радио. Сами взрослые не

следят за своей речью и, не заботясь о последствиях сквернословия, «обучают» детей бранным выражениям.

К сожалению, в неблагополучных семьях — там, где родители ведут аморальный образ жизни, регулярно употребляя спиртное, — подобная лексика прочно вошла в обиход. Нередко приходится слышать от воспитателей детских садов, что у некоторых детей речь засорена настолько, что допускать их к общению с другими детьми просто опасно.

Народная мудрость гласит: «Слова убеждают, а пример вдохновляет». «Вдохновленный» примером сквернословия родителей, ребенок при случае абсолютно точно воспроизводит все услышанные «соленые» слова и бранные выражения, шокируя добропорядочных взрослых.

Многие школьники приносят из дома бытующие там бранные выражения, вошедшие в привычку у их родителей. Ученики, не знакомые прежде с подобными словами, тоже начинают употреблять их и закреплять в своем сознании и речи. По мере взросления дети становятся осмотрительнее, избирательнее, хитрее. Нецензурные слова произносятся только в компании ровесников, украдкой, при доверительных беседах друг с другом, либо «выскакивают» в ситуациях конфликта.

Совершенно очевидно, что не все юноши и девушки, произнося бранные слова, испытывают при этом удовольствие. Почему же они так говорят? Просто они таким способом подчеркивают свою «взрослость» и как бы самоутверждаются. В результате образуется стойкая привычка к сквернословии, засорению языка жаргонными выражениями.

Ответственность за воспитание культуры речи несет прежде всего школа и семья, а также учреждения культуры, средства массовой информации, особенно телевидение. С раннего детства следует формировать у ребенка непримиримое отношение к брани и жаргону. В дошкольных учреждениях, начальных классах школы воспитатели и учителя обязаны самым тщательным образом следить за речью детей, не допуская ни одного случая сквернословия. Если такой случай имел место, необходимо сразу, в присутствии детей дать ему строгую оценку, при этом не акцентируя внимание на самом ребенке. Если с малых лет сквернословие будет встречать резкое, нетерпимое отношение со стороны окружающих, вряд ли оно станет приемлемым, а тем более привычным для молодых людей.

Значительные неиспользованные резервы в этом отношении имеют уроки русского языка и литературы, на которых можно и нужно обогащать словарный запас детей, доносить до них красоту родного языка.

Одним из методов профилактики является осуждение сквернословия на диспутах и собраниях, в выступлениях самодеятельных художественных коллективов. При этом нельзя забывать, что в подростковом возрасте коллектив сверстников является для ученика наиболее авторитетным и значимым, а значит, осуждение коллектива может стать важным поворотным пунктом в сознании подростка. Однако нельзя процесс борьбы за чистоту речи пускать на самотек, ведь психика ребенка весьма ранима. Бесконтрольные действия могут привести к глубокому конфликту внутри классного коллектива, отдалению подростка от него, вовлечению его в уличные компании.

Вступая в борьбу с недостатками в человеке, следует искать союзника в нем самом. Известный советский психолог С.Л. Рубинштейн писал: «Кто хочет исправить недостатки человека, должен искать его достоинства, хотя бы потенциальные, те свойства его, которые могут быть обращены в достоинства при надлежащем направлении заключенных в нем сил».

Граффити. Термин «граффити» происходит от итальянского «graffito» и означает «нацарапанный», «проводить линии», «писать каракули». Первоначально этот термин относился лишь к древним надписям и употреблялся историками и археологами. Сейчас он обозначает всякую неразрешенную надпись, знак, рисунок. Граффити составляют неотъемлемую часть пейзажа современных городов и сел, а также внутренней обстановки общественных зданий. Их можно обнаружить на стенах домов, заборах, в транспорте, в общественных туалетах и даже на памятниках культуры. Они выполняются всевозможными способами — мелом, маркерами, краской, иногда выцарапаны или выбиты. Граффити содержат разнообразные сообщения, ругательства, изречения, рисунки и символы.

Поведение стихийных рисовальщиков колеблется между допускаемой обществом самодеятельностью в определенное время и определенных ситуациях (карнавалы, праздники) и вандализмом. Граффити относятся к девиантному поведению. По сравнению с другими разновидностями вандализма (поджоги, осквернение памятников и др.) и насильственными преступлениями граффити представляют собой мелкие, незначительные, относительно безопасные его проявления, но от них недалеко и до других антиобщественных действий.

Городское пространство, насыщенное граффити, отравляет психологическую и экологическую атмосферу. Граффити, как и разбитые стекла, мусор и другие признаки неухоженности, воспринимаются как симптом деградации, вызванной ослаблением механизмов социального контроля, что порождает у людей беспокойство, чувство страха и уязвимости. Некоторые виды граффити, например порча информационных стендов и знаков, особенно предупреждающих, препятствуют функциональному воздействию дизайна.

Настенные рисунки и надписи представляют собой весьма неоднородное явление — от детских каракулей до политических лозунгов. Встречаются и целые многоцветные картины большого размера, снабженные текстами.

Разнообразны граффити и в общественных туалетах школ, других учебных заведений. Здесь можно найти автографы, сексуальные предложения, скабрзные рисунки и тексты, брань, даже юмор и пр. Можно, конечно, считать это своеобразной свободой самовыражения, но в действительности это проявление деградации субкультуры.

Не нужно путать «туалетное» и ему подобное граффити с тем, что исполнено в подобающем месте и отражает заботы общества или его слоев.

Граффити влечет порчу общественного или частного имущества, что само по себе является нарушением социальных запретов. Многие надписи содержат агрессивные сообщения с употреблением слов и символов, которые в большинстве культур являются социальным табу. Тем не менее надписи и рисунки дают возможность человеку относительно безопасно выразить свою асоциальность. При этом отбираются символы, максимально противоположные символам общепринятых ценностей. Так, для субкультуры российских хиппи в годы, когда религия подавлялась, были характерны образы, связанные с христианством. По мере утверждения церкви в качестве официально признанного института все большее распространение получает сатанинская символика. Из этого следует, что значение символа, используемого граффити, не всегда выражает традиционно приписываемые ему установки.

Многие надписи представляют собой обидное или грубое высказывание в адрес конкретных людей, политических, этнических и других социальных групп, их лидеров, субкультур, социальных институтов. Подобные типы граффити содержат мотивы борьбы, соперничества и символического насилия.

Глава 2 ОРГАНИЗАЦИОННО- МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА СО ШКОЛЬНИКАМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Коррекционно-педагогическая работа

В системе общественного воспитания детей и подростков имеет место такая парадоксальная ситуация, когда все педагогические и психологические усилия направляются на исправление эмоциональных нарушений, в частности — девиантного поведения, а не на воспитание миролюбия, эмпатии, сопереживания, доброжелательности. Думается, стратегическим подходом должно быть объединение усилий всех субъектов образовательного процесса (учитель, классный воспитатель, социальный педагог и педагог-психолог, родители и др.).

Процесс осуществления совместной коррекционно-педагогической работы происходит в рамках программы, разрабатываемой и реализуемой в определенной временной последовательности по этапам (их характеристика представлена далее). На каждом из этих этапов происходят наиболее существенные качественные изменения в содержании и организации такой деятельности всех педагогических работников.

Теория коррекционно-педагогической деятельности является одной из ведущих в отечественной психологической науке. Она развивается уже на протяжении более 50 лет благодаря работам Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна и др.

Под *деятельностью* чаще всего понимают специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого человека и условия его существования.

Вопросы сущности и содержания коррекционной работы с девиантными школьниками, процесс определения ее основополагающих компонентов и ведущих направлений, особенности проведения диагностики и технологии коррекционного процесса являются предметом изучения научных отраслей психологии и педагогики. К сожалению, в психолого-педагогической литературе пока отсутствуют системные исследования, не отражена взаимосвязь между коррекционной деятельностью и единым педагогическим процессом.

Чтобы выяснить сущность и природу коррекционно-педагогической деятельности со школьниками девиантного поведения, следует дать определение научным понятиям «коррекция», «профилактика», «психолого-педагогическое воздействие», «совместная деятельность» и др. ,

Понятие *коррекция* определяется как *исправление* (частичное или полное) *недостатков психического и физического развития у аномальных детей с помощью специальной системы психолого-педагогических приемов и мероприятий*. Причем коррекция рассматривается как *психолого-педагогическое воздействие*, которое не сводится к тренировочным упражнениям, направленным на исправление (ликвидацию) отдельно взятого дефекта, а подразумевает воздействие на личность ребенка в целом.

Главная цель коррекционного процесса — уменьшение частоты проявления форм девиантного поведения школьников. Коррекция рассматривается как путь или способ преодоления и ослабления девиантных форм поведения через формирование соответствующих жизненно необходимых качеств в ходе учебно-воспитательного процесса или различных видов деятельности учащихся (учебной, трудовой, игровой и др.).

Коррекционно-педагогическая деятельность — это сложное психологическое и социально-педагогическое явление, охватывающее весь образовательный процесс (обучение, воспитание и развитие), выступающее как единая педагогическая система, куда входят объект и субъект педагогической деятельности, ее целевой, содержательный, операционно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты. Исходя из такой трактовки коррекционной работы, правомерно говорить о коррекционно-педагогическом процессе как едином образовательном, в который входят обучение, воспитание и развитие школьников. Коррекция предполагает особым образом организованное психологическое воздействие,

осуществляемое по отношению к группам повышенного риска и направленное на перестройку, реконструкцию тех неблагоприятных психологических новообразований, которые определяются как психологические факторы риска, на воссоздание гармоничных отношений ребенка со средой.

Соответственно можно предложить следующий вариант определения специальной коррекционно-педагогической деятельности: это *планируемый и особым образом организуемый психолого-педагогический процесс, в который включены группы школьников, проявляющие девиантные формы поведения, и направленный на исправление и реконструкцию индивидуальных качеств личности и недостатков поведения, создание необходимых условий для их формирования и развития, способствующий полноценной интеграции в социум.*

Психолого-педагогическая деятельность (в том числе и коррекционная) в рамках любой обучающей системы может быть представлена как взаимосвязанное последовательное решение бесчисленного множества задач разного уровня сложности, с включением в процесс взаимодействующих с педагогами школьников. Весь коррекционно-педагогический процесс состоит из последовательно и комплексно решаемых задач.

Психолого-педагогическая задача, имея четкую структуру, позволяет рассмотреть коррекционную деятельность в строгой логике и последовательности: анализ ситуации и постановка задачи; проектирование вариантов ее решения и выбор оптимального; осуществление плана решения на практике; организационное взаимодействие и регулирование течения педагогического процесса; анализ результатов решения.

Основополагающим психолого-педагогическим аспектом коррекционной работы должно стать обеспечение условий для формирования высших форм психической деятельности в соответствии с базовыми законами онтогенетического развития (законом среды, законом развития высших психических функций) у девиантных школьников. Необходимо иметь в виду, что цели коррекции должны формулироваться в позитивной, а не в негативной форме; они должны быть реалистичны и соотносимы с продолжительностью работы, привлекательны и оптимистичны, вызывать желание и стремление у школьника их достигнуть. Наконец, они должны учитывать индивидуальные и психологические возможности школьника, коррелировать с существующими социально-педагогическими условиями и микросоциумом.

Принципы коррекционно-педагогической деятельности

В психолого-педагогической и специальной литературе представлены различные подходы к классификации принципов коррекционной деятельности. Основанием для классификации исследователи определяют диагностическую, профилактическую направленность коррекционного процесса либо особенности психического развития детей с отклонениями в поведении.

Первоначально выделим базовые общепедагогические принципы.

1. Принцип целенаправленности педагогического процесса.

В ходе коррекционно-педагогической деятельности происходит соотнесение уровня развития школьника с эталонно-предположительным, что создает основу для формирования программы коррекционной деятельности, определения ее этапов, путей, способов и средств достижения желаемого результата.

2. Принцип целостности и системности. Если педагогический процесс рассматривать как систему, т.е. как совокупность элементов, находящихся в определенных отношениях и связях между собой и образующих соответствующую целостность, единство, то коррекционно-педагогическая деятельность будет являться ее элементом, подсистемой, субсистемой. В то же время коррекционная деятельность имеет свою структуру, упорядоченное множество своих взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единством управления.

3. Принцип гуманистической направленности. Он определяет необходимость гармонического сочетания целей общества и личности, ориентацию учебно-воспитательного процесса на личностные возможности школьника, его интересы и потребности.

4. Принцип уважения личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью. Он предполагает развитие личностных качеств школьника, на что направлены требования заинтересованного в судьбе ребенка педагога, уверенного в том, что они помогут скорректировать агрессивное поведение воспитанника, не нанеся ущерба его самолюбию, чувству собственного достоинства.

5. Принцип опоры на положительное в человеке, сильные стороны его личности. Только гуманное, уважительное отношение к школьнику, педагогическая прозорливость, умение увидеть среди отрицательных черт его характера и агрессивного поведения незащищенность, стремление быть лучше позволяют более эффективно построить коррекционно-педагогический процесс.

6. Принцип сознательности и активности личности. Только понимая и осознавая необходимость проводимых перемен в поведении, активно помогая их осуществлению, желая и стремясь их ускорить и реализовать, можно говорить о результативности коррекционно-педагогического процесса.

Несомненно, и другие общепедагогические принципы используются в процессе коррекционно-педагогической деятельности. Вместе с тем ее общая направленность требует углубления, усиления одних и ослабления других принципов, более четкой и выверенной тактики воздействия.

Принципы специальной коррекционно-педагогической деятельности.

1. Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач. Определяя цели и задачи коррекционно-педагогической деятельности, необходимо исходить из ближайшего прогноза развития школьника, а не сиюминутной ситуации. Любая программа коррекции развития воспитанника должна включать предупреждение девиантного поведения и создание благоприятных условий для наиболее полной реализации потенциальных возможностей гармонического развития личности школьника.

2. Принцип единства диагностики и коррекции. Он обеспечивает целостность педагогического процесса. Невозможно вести эффективную и полномасштабную коррекционную работу, не зная исходных данных об объекте. Коррекционно-педагогический процесс требует постоянного систематического контроля динамики хода и эффективности коррекции; проведения диагностических процедур на всех этапах — от постановки целей до ее достижения, получения конечного результата.

3. Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей. Д.Б. Эльконин, характеризуя психологический возраст, выделяет три его параметра, которые необходимо учитывать при формулировке целей и организации коррекционно-педагогического процесса. Это «социальная ситуация Развития», уровень сформированное™ психологических новообразований, ведущий вид деятельности.

4. Деятельностный принцип коррекции. Он определяет тактику работы и способы реализации поставленных целей. Исходным моментом в достижении целей являются организация активной деятельности подростка, создание необходимых условий для его ориентировки в сложных конфликтных ситуациях, выработки алгоритма социально приемлемого поведения.

5. Принцип комплексного использования методов и приемов. В коррекционно-педагогической практике необходима некая совокупность способов и средств, методов и приемов, учитывающих индивидуальные психологические особенности личности школьника, социальную ситуацию, уровень материально-технического и учебно-методического обеспечения, логику и последовательность педагогического воздействия.

6. Принцип интеграции усилий. Девиантные формы в поведении школьника — результат не только его психофизиологического состояния, но и активного воздействия на него родителей, ближайших друзей и сверстников, педагогического и ученического коллективов. Успех коррекционной работы со школьниками без сотрудничества с родителями или другими взрослыми, без опоры на взаимоотношения со сверстниками в зависимости от характера отклонений в поведении может оказаться недостаточно эффективным.

Принципы системы коррекционно-педагогической деятельности формируют ее базу, определяют логику, общую стратегию и конкретную тактику на всех этапах проводимой работы.

Содержание, основные направления, " методы, приемы и средства коррекционно-педагогической деятельности

Вся система коррекционно-педагогической работы направлена на то, чтобы реабилитировать и социально адаптировать девиантного школьника к реалиям окружающего мира, сделать его полноправным и активным членом общества.

Коррекционная работа должна занимать одно из центральных мест в едином педагогическом процессе. Она является составной частью общего образования, имеет свою специфическую направленность и в обучении, и в воспитании, и в развитии девиантных школьников. Коррекция как!

система должна иметь самостоятельный выход, взаимодействовать со средой (природной и социальной), т.е. «терапия средой» включает организацию учебного процесса, специальный подбор культурно-массовых и оздоровительных мероприятий, психогигиену семейного воспитания. Соответственно направления такой деятельности следующие: нормализация и обогащение отношений с окружающим миром (прежде всего с педагогами, психологами и школьным коллективом); компенсация недостатков в духовном мире, активизация деятельности школьников в той области, которую они любят, в которой могут добиться хороших результатов; восстановление деформированных положительных качеств, постоянная их стимуляция; интенсификация положительного развития личности; усвоение и накопление социально ценного опыта и навыков в различных сферах жизни и нравственного поведения; накопление здоровых привычек и потребностей и искоренение отрицательных.

В коррекционно-педагогической деятельности существуют определенный инструментарий, методы, приемы, средства и подходы по всем названным направлениям. Они нацелены на развитие сохранных или восстановление нарушенных функций организма, знаний или умений. Это методы упражнения, убеждения, примера, стимулирования поведения и деятельности девиантных школьников.

Вместе с тем педагоги и психологи используют и специфические методики коррекции поведения подростков: дидактические, включающие разъяснение и иные приемы рассудочно аргументированного воздействия; обучения саморегуляции мышлению (направленные на управление собой, саморефлексию); групповой коррекции (разыгрывания ролевых ситуаций); разрешения конфликтов; поведенческого тренинга и др. ч

Все эти методы и методики могут быть применены при реализации программы коррекции девиантного поведения школьника, они являются важным инструментом в решении главной задачи коррекционно-педагогической деятельности по преодолению существующего недостатка в поведении школьника, реабилитации его личности и осуществлению успешной адаптации и интеграции в социум.

Поскольку девиантное поведение школьников представляет собой сложную интегрированную проблему, то и коррекция осуществляется комплексно, т.е. на основе глубокой диагностики, выявления и изучения природы и этиологии отклонений в поведении. Ведется работа как по преодолению

нию девиантных форм в поведении школьников, так и по их профилактике, формированию личности на основе имеющихся положительных качеств. Коррекционно-педагогическая деятельность предусматривает координацию усилий школы, семьи и социума в решении задач предупреждения, исправления девиантного поведения школьников, формирования у них социально значимых качеств личности.

Совместная деятельность субъектов образовательного процесса и особенности профилактики девиантного поведения

Теоретико-методологическим основам и практике совместной деятельности субъектов образовательного процесса посвящены специальные исследования К.А. Абульхановой-Славской, О.В. Аллахвердовой, М.И. Бобневой и других авторов, которые рассматривают ее как целостный и относительно самостоятельный феномен.

Для описания и понимания совместной деятельности, считает К.А. Абульханова-Славская, недостаточно простого объединения людей в пространстве и времени, функционального распределения даже при единой цели и общей мотивации. Совместная деятельность требует координированного выполнения распределенных и взаимосвязанных обязанностей, т.е. строгой последовательности операций в соответствии с заранее определенной программой. В индивидуальной деятельности человек сам программирует свои действия, интенсивность, объем работы, не ставя их в зависимость от действий других людей. Совместная деятельность предполагает управленческий труд как важнейший признак и атрибут.

Б.Ф. Ломов к числу существенных признаков совместной деятельности относит разделение единого процесса на отдельные функционально связанные операции и их распределение между ее участниками. Распределение функций (деятельностей), или, по выражению Б.Ф. Ломова, «спецификация задач», не может быть чисто случайной, а каждая взаимно дополняет друг друга и определяет взаимную зависимость ее участников.

Совместная деятельность, взаимодействие субъектов образовательного процесса раскрывается в работах А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, А.К. Марковой, Т.А. Шиловой, И.В. Дубровиной и др.

Совместная деятельность субъектов образовательного процесса по коррекции девиантного поведения школьника — это система их специально организованного взаимодействия в качестве коллективного субъекта исследуемого направления работы школы. Специфической особенностью такой совместной деятельности является сосредоточенность усилий на личностном аспекте развития школьника.

В отечественной психолого-педагогической литературе проблемы, посвященные девиантному поведению, связаны, главным образом, с «трудными» детьми и подростками, которые представляют собой группу повышенного социального риска. Существует несколько понятий, характеризующих эту группу: «трудновоспитуемые», «кризисные», «педагогически запущенные», «дезадаптивные», «асоциальные» и др. При этом считается, что поведение подростков отличается рядом особенностей: недостаточность жизненного опыта и связанный с этим низкий уровень самокритики; отсутствие всесторонней оценки жизненных обстоятельств; повышенная эмоциональная возбудимость, импульсивность; двигательная и вербальная активность; внушаемость, подражательность, обостренность чувства независимости; стремление к престижу в референтной группе; негативизм, неуравновешенность возбуждения и торможения.

При оптимальных условиях воспитания названные особенности подростков могут быть нейтрализованы соответствующей положительной деятельностью. При неблагоприятных социальных условиях эти особенности «катализируют» вредные влияния, приобретают негативную направленность. Динамизм психической деятельности подростка в одинаковой мере делает его податливым как социально позитивным, так и социально негативным влияниям.

Как уже отмечалось, коррекционно-воспитательная работа направлена, главным образом, на разрушение определенных установок, представлений, ценностей, мотивов, стереотипов поведения и формирование новых с целью достижения самореализации личности в обществе. Такая работа направлена на разрешение конфликтов «личность — общество», «личность — социальная среда», «личность — группа», «личность — личность».

Организация школьного психолого-диагностического консилиума

Систематически действующий, с постоянным составом участников, наделенный правом рекомендовать и контролировать, консилиум можно рассматривать как самостоятельную организационную форму методической работы педагогического коллектива.

В задачи консилиума входят.

1. Выявление характера и причин отклонений в поведении и обучении детей.
2. Разработка программы воспитательных мер в целях коррекции отклоняющегося развития.
3. Консультация в решении сложных или конфликтных ситуаций.

Исходный принцип в работе консилиума — уважение к личности и опора на ее положительные качества; форма работы — собеседование в процессе диагностики.

Принцип «не навреди» определяет этическую позицию участников консилиума. Вскрытие, обнажение противоречий и трудностей развития не должно привести к снижению самооценки учащегося, углубить трение или разрушить взаимоотношения с родителями. Безукоснительно строго должна соблюдаться тайна психолого-педагогического диагноза. Информация о психической патологии, неблагоприятном статусе в коллективе и т.д. не подлежит публичному разглашению и обсуждению, особенно среди сверстников обследуемого.

Диагностическая функция консилиума включает: распознавание характера отклонений в поведении и учении; изучение социальной ситуации развития, положения в коллективе; выделение доминанты нравственного развития; определение потенциальных возможностей и способностей учащегося.

Воспитательная функция консилиума включает, во-первых, разработку проекта педагогической коррекции в виде ряда воспитательных мер, рекомендуемых классному руководителю (учителю начальных классов), родителям, учителям-предметникам, ученическому активу, общественности района. По характеру воздействия на учащегося эти меры можно представить в виде лечебных (направление на кон-

сультацию к специалисту; посещение учащегося на дому родительским патрулем; вовлечение в интересную и доступную для учащегося деятельность и др.). Во-вторых, непосредственное воспитательное воздействие на школьника в ходе собеседования. Взрослые помогают ученику осмыслить нравственную суть проступка, сформировать правильную самооценку и, главное, совместно вырабатывают программу самовоспитания.

Реабилитирующая функция предполагает защиту интересов ребенка, попавшего в неблагоприятные семейные или учебно-воспитательные условия. При собеседовании с родителями педагоги стремятся повысить статус ребенка в глазах отца, матери, показать его ценность как члена семьи; внимание родителей направляется на потенциальные возможности и интересы юного человека, запрещаются или предупреждаются родительские репрессии. В школе консилиум целенаправленно разрушает отрицательный стереотип ученика, если такой сложился у классного руководителя, помогает увидеть педагогу положительный потенциал нарушителя дисциплины. На консилиум приглашают учащихся младших и средних классов с отклонениями в поведении, нравственном развитии. Консилиум — средство ранней профилактики, в отличие от «совета профилактики», нередко представляющего собой последнюю ступеньку перед принятием уголовно-правовых санкций.

В состав консилиума входят носители психолого-педагогической, родительской, медицинской, правовой культуры. Состав консилиума достаточно гибок, включает в себя постоянных и временных членов. Постоянные члены присутствуют на каждом заседании, готовят его, контролируют выполнение рекомендаций. Постоянные члены: руководитель консилиума, инструктор, врач, инспектор ИДИ (инспекция по делам несовершеннолетних), приглашенный специалист.

Желательно, чтобы консилиум возглавлял директор школы или один из его заместителей. Содержательную сторону работы консилиума обеспечивает инструктор — учитель школы, прошедший подготовку на специальных курсах (семинаре) или повысивший свою психолого-диагностическую культуру самообразованием. Инструктор непосредственно организует сбор диагностических данных на подготовительном этапе, проводит диагностическое собеседование с учащимися и родителями.

Школьный врач (медсестра) информирует о состоянии здоровья учащегося, по рекомендации консилиума обеспе-

чивает его направление на консультацию к специалисту (психоневрологу, детскому психиатру, окулисту, отоларингологу и др.). В ходе консилиума дает рекомендации по режиму жизнедеятельности ребенка.

Инспектор ИДН представляет информацию о ситуации в микрорайоне (о неформальных объединениях, дворовых компаниях, правонарушениях и происшествиях, в которых задействованы ученики данной школы и т.д.), помогает отследить внешкольные связи и содержание досуга учащегося, дает характеристику неблагополучным семьям, стоящим на учете. Он активно участвует в собеседовании с учащимися и родителями.

Специалист-консультант приглашается по мере необходимости для непосредственного наблюдения за учащимися и помощи в принятии правильного решения. Это может быть работник кафедры психологии или педагогики пединститута, врач-психоневролог, психиатр.

Временными членами консилиума считаются лица, приглашенные на его заседание: классный руководитель, член родительского комитета класса, референтное лицо.

Классный руководитель (учитель начальных классов) дает учащемуся характеристику, формулирует в обобщенном виде смысл трудностей в его воспитании и обучении, активно участвует в собеседовании с родителями и самим учащимся. Он получает и выполняет рекомендации консилиума..

Член родительского комитета класса представляет родителей, дает свою оценку микроклимату класса, семье учащегося, его взаимоотношениям со сверстниками, стилю работы классного руководителя, активно участвует в собеседовании с учащимися, получает и выполняет рекомендации консилиума.

Референтное лицо — это педагог, пользующийся авторитетом у обсуждаемого учащегося, к которому он испытывает симпатию или хотя бы доверие. Это может быть любимый учитель-предметник, тренер, руководитель кружка и др. Референтное лицо помогает «разговорить» ученика, снять барьеры общения, и, что немаловажно, он знает положительные стороны учащегося, может его защитить от необоснованных претензий. По рекомендации консилиума он участвует в коррекционной работе.

Организация работы консилиума. Его заседания проводятся один раз в два месяца, а также экстренно, в связи с острой конфликтной ситуацией. На подготовительном этапе осуществляется сбор предварительных диагностических дан-

ных. Диагностика проводится по единой программе изучения учащегося разными, наиболее удобными для школы процедурными способами. Организует сбор сведений инструктор консилиума. В ходе устного обсуждения, обмена мнениями составляется диагностическая карта. Иногда она заполняется последовательно в письменной форме классным руководителем, затем лицами, так или иначе знающими учащегося. Самостоятельно диагностическую карту заполняет классный руководитель (учитель начальных классов) в том случае, если он глубоко и разносторонне осведомлен об учащемся и его проблемах.

Если на заседание консилиума приглашаются учащийся и его родители, заслушиваются характеристика ученика, дополнение со стороны врача, инспектора ИДИ, референтного лица. Участники беседуют с родителями, самим учащимся; обмениваются мнениями и предложениями по коррекции его поведения. Обсуждение одного учащегося длится в среднем около часа.

Уже после собеседования с ребенком совместно с родителями вырабатываются решения по дальнейшей воспитательной тактике в семье, повышению педагогической культуры родителей. Для асоциальной семьи (где родители ведут явно аморальный образ жизни) целесообразны рекомендации нравственно-предупредительного характера. Они нацелены на оздоровление нравственной обстановки в семье, улучшение образа жизни. Таких родителей предупреждают о возможных правовых санкциях по отношению к ним.

Педагогически некомпетентные родители нуждаются в том, чтобы им доступно и тактично объяснили суть их ошибок (авторитарность, попустительство, гиперопека, непоследовательность и противоречивость, гиперсоциальность, недостаточная отзывчивость, одностороннее женское влияние и т.п.). После анализа ошибок родителям даются советы по их устранению.

Члены консилиума обязаны осуществлять контроль за выполнением рекомендованных мер и периодически проверять их эффективность. Вопрос о выполнении рекомендаций консилиума, динамике развития ученика можно рассмотреть на педсовете, совещании при директоре, заседании секции учителей начальных классов, классных руководителей. Выводы записываются в диагностической карте учащегося. Если контроль покажет, что трудности воспитания и обучения не уменьшились, учащийся рас-

сматривается повторно на консилиуме с целью поиска новых подходов к личности.

Документация консилиума включает: приказ о его организации и утверждении состава на учебный год; рабочий журнал; диагностические карты учащихся, вызванных на консилиум.

Профилактика вредных привычек

В первой главе были охарактеризованы вредные привычки (курение, алкоголизм, наркомания, сексуальные отклонения и др.). Как же с ними бороться, а точнее, упреждать их появление.

Пропаганда вреда курения должна проводиться с учетом психологии подростка. Школьники скрывают, что они увлекаются курением, после соответствующих бесед уверяют, что не курят или бросили, хотя это не всегда соответствует действительности. Запреты и запугивания обычно неэффективны. Способность противостоять искушению надо воспитывать собственным примером. Без отказа от курения родителей, педагогов, воспитателей, медработников, всех тех, кто находится постоянно рядом с ребенком, нельзя вести работу по профилактике этой вредной привычки.

Воспитательная методика должна быть последовательной и комплексной, охватывать общеобразовательные, социальные и общественные дисциплины. Для профилактики целесообразно проводить лекции с демонстрацией кинофильмов на антиникотиновую тематику, групповые беседы, устные журналы с участием врача, психолога, юриста.

Важным методом коррекции многих видов отклоняющегося поведения является обучение приемам волевого самовоздействия. В отличие от сеансов гипноза, проводимых врачом, обучение таким приемам осуществляется учителем (методику разработал В.Б. Горский).

Упрощенно суть волевого самовоздействия заключается в том, что формула самовнушения («могу управлять собой»), или образы произвольного воображения оказывают значимое и выраженное влияние на реальные обстоятельства. В значительной степени педагогическое внушение должно быть косвенным, т.е. через выполнение специальных тренировочных упражнений и занятий.

Перед выполнением таких упражнений предлагается предварительно их проиграть в воображении. Например, представить: «Произнесу слова самовнушения... пусть на две минуты стану другим и сразу... забуду свои вредные привычки... буду считать себя другим человеком, свободным от них... Когда произойдет обратное перевоплощение... вспомню себя, но уже оздоровленным...». Затем в необходимой позе, после глубокого расслабления участники упражнения произносят слова самовнушения' вслух. Педагог добивается изменения психического состояния детей, чтобы активизировать самовнушение особенно в момент произнесения ключевых слов: «Пусть произойдет перевоплощение...».

Участники как бы засыпают на некоторое время, не реагируя на окружающее. Затем происходит развоплощение и испытываемые вспоминают себя. При этом забывается все, что происходило в перевоплощенном состоянии.

Систематическое включение в тренировочный режим волевого управления способствует эффективному отдыху и оптимизации психического состояния; эффекту использования вызова сна со сновидениями желаемого содержания и перевоплощения в желаемый образ на заданное время. Эта методика эффективна при лабильных и неустойчивых заострениях характера подростка.

Методика саногенной рефлексии. Она предложена профессором Ю.М. Орловым. Суть ее заключается в начальном освоении некоторых умственных операций и навыков укрощения отрицательных эмоций, таких, например, как гнев, обида, вина, чувство стыда, зависти. «Размыслив» эти эмоции, обучающийся как бы нейтрализует их, т.е. переводит патогенное мышление в саногенное. Л.Н. Толстой говорил: «Думайте хорошо, и хорошие мысли созреют в лучшие дела». Точно таким же образом мысли человека влияют на его настроение не меньше, чем реальные обстоятельства. Тренирующийся программирует позитивные образы и чувства, чему помогают самонаблюдение и ведение дневника. Чувство обиды или вины возрастает, если человек выбирает патогенный характер мышления, ибо смысл одного и того же события зависит от хода мыслей. Саногенное мышление позволяет осознать свое собственное «Я», благодаря чему человек «отстраивается» (отчуждается) от эмоциональной ситуации. Саногенное мышление не устраняет страсти, а ослабляет их «кипение», гасит психоэнергетический заряд.

Рассмотрим методику обучения саногенному мышлению] для психокоррекции табакокурения.

1. Курильщику предлагается изучить обстоятельства курения. В течение месяца он фиксирует, сколько выкуривает сигарет и ведет в дневнике записи не только внешних обстоятельств, связанных с возникновением импульса к курению, но и тех переживаний и желаний, с которыми связано курение.

2. Дается задание воспроизвести в сознании обстоятельства, в которых возникла привычка к курению. Анализируется и обычное психическое состояние при воздержании от курения.

3. Курильщику предлагается представить себе (описать) удовлетворение, которое он получает от выкуренной сигареты, восприятия запаха дыма, сосания сигареты, от ритуала курения, оригинальности сигарет и самого процесса.

4. Дается задание дать количественную характеристику курению. Для этого надо построить график числа выкуриваемых сигарет в течение недели и по праздникам, затем определить их количество в день.

Первая атака в борьбе с курением — это осознание процесса курения и связанных с ним обстоятельств. Надо перестать курить с приятными людьми, пережить неприятные симптомы воздержания. Двенадцати часов достаточно, чтобы кровь освежилась, и организм освободился от табачного стресса.

Вторая атака — замена курения жевательной резинкой, сосанием мятной конфеты и др. Этим ослабляется условно-рефлекторный акт привычного курения.

Третья атака — замена курения его ритуалом. Курильщик манипулирует сигаретой, поднося ее ко рту, зажигая, медленно прикасаясь к ней губами, но не затягиваясь. Он как бы наблюдает за самим собой со стороны, думает о себе в третьем лице, например: «Он опять захотел курить, сосет табачный дым...». Такое отделение своего «Я» приводит к ослаблению и угасанию импульса курения. Иногда можно предложить курильщику сделать одну-две затяжки. Постепенно происходит угасание потребности курения, снижение позыва к нему, ослабление мотивации.

Четвертая атака — полное воздержание от курения в течение суток или двух дней. Дается установка не набрасываться на сигарету импульсивно, оценить свое состояние, попытаться почувствовать прелесть воздержания от курения.



Пятая атака — уничтожение курильщика в себе. Придумывается ритуал символического акта отказа от вредной привычки. Бывший курильщик учится спокойно проходить мимо табачного киоска, не поддаваться предложениям закурить, ссылаясь на нездоровье и неприятные ощущения, а иногда разыгрывая их.

Профилактика алкоголизма. Ранняя алкоголизация негативно влияет на процесс формирования подрастающей личности, препятствует реализации, многих человеческих качеств и задатков. Временной промежуток между появлением привычки к систематическим выпивкам и заболеванием тяжёлым недугом — алкоголизмом — для взрослого составляет несколько лет, для подростка же — около года. Алкоголизм подростков в большинстве случаев с трудом поддается лечению.

Антиалкогольная пропаганда в школе не может опираться лишь на поучения о токсичности этилового спирта. Важно широко использовать в борьбе с ранней алкоголизацией знания о реальных склонностях, интересах, потребностях других психологических особенностях нынешних подростков. При этом учитывать индивидуальные особенности каждого отдельного ученика.

В каждом учебном заведении разрабатывается общая комплексная программа противоалкогольной деятельности. Она должна охватывать всех учащихся: от первого до выпускного класса, но наиболее активно воздействовать на детей младших классов.

Желательно информацию о вреде алкоголя включать в содержание уроков обществоведения, истории, литературы, биологии, химии, других предметов, дискуссии о здоровом образе жизни, сценарии развлекательных мероприятий и т.п. При этом целесообразно не столько привлекать внимание учеников к негативному влиянию алкоголя на жизнедеятельность человека, сколько подчеркивать безнравственность пьянства, преимущества трезвого образа жизни.

Как известно, групповая психокоррекция является одним из ведущих методов, в том числе и в антиалкогольной пропаганде. Она основывается на эмоционально-стрессовом воздействии на личность пьющих школьников.

Первый этап такой психокоррекции — **информационно-ознакомительный**. Это сбор психоанамнеза. Уточнению подлежит не только количество выпиваемого алкоголя и стаж алкоголизма, но характер действия алкоголя на организм. Полезно осведомиться об особенностях памяти и внима-

ния, интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы личности пьющих.

В процессе индивидуального осмотра психолог оценивает и изменения в состоянии здоровья школьника (язвенная болезнь желудка и т.п.) из-за злоупотребления алкоголем, выявляет лиц, настроенных решительно покончить с выпивкой.

Для создания нужного психологического климата в одну группу целесообразно объединять лиц с противоположными характерологическими особенностями. В психотерапевтическую группу не следует включать школьников, не желающих избавиться от вредной привычки, ибо лечение показано только лицам с мотивацией бросить пить.

Второй этап состоит из сеансов *эмоционально-стрессовой психотерапии* в группе лиц, страдающих хроническим пьянством.

Собрав группу 10—12 человек, желающих бросить пить, врач или психолог рассказывает о вреде пьянства, предлагает бросить пить с какого-то определенного дня и назначает день следующей встречи. Возможно, не все придут на нее, отсеются пришедшие не лечиться, а полюбопытствовать, как «лечат от алкоголизма».

На следующем занятии проводится так называемый авторитарно-директивный сеанс внушения наяву.

Присутствующие выстраиваются вдоль стены на расстоянии 20—30 см от нее в позе «смирно» и выполняют под контролем психолога «падения» вперед и назад. Психолог определяет наиболее внушаемых и заинтересованных в психокоррекции. С них и начинается показ «модели паралича». У наиболее внушаемых вызывается функциональный парез рук («ваши руки парализованы, вы не можете ими производить каких-либо мелких операций, например, вдеть нитку в иголку»). Затем «паралич» снимается внушением. Психолог объясняет, что точно таким же внушением можно вызвать «паралич» защитных сил организма, «поломать иммунитет» против алкоголя, после чего организм станет беззащитным по отношению к нему и всякая выпитая рюмка может привести к шоку. Подходя поочередно к каждому, психолог вновь проводит пробу с «падением» вперед и назад*и внушает «паралич защитных сил организма». После этого присутствующие делают несколько попыток выпить, получая установку на отвращение к алкоголю.

Третий этап. Закрепляются результаты, снимаются абстинентные явления. Участников убеждают в возможности

воздержания от соблазна выпить, укрепляют безразличие или отвращение к алкоголю. Для этого проводится шесть-семь аутогенных тренировок.

По достижении симптоматического улучшения желающие окончательно бросить пить нуждаются в *поддерживающей психокоррекции* (четвертый этап), когда проводятся групповые собеседования (4—5 занятий) с обсуждением методов мотивированного противодействия соблазну выпить и для закрепления начавшейся перестройки личности.

Во время групповых дискуссий образуется особая коллективная атмосфера неформальных отношений, участники сочувствуют и симпатизируют друг другу. Бросившие пить чуждаются прежних компаний и собутыльников. Члены группы стараются советом и делом помочь другим, особенно в трудный период абстиненции. Выявляется в группе и разнообразие мотивов алкоголизации. В процессе групповой работы формируются различные степени мотивации к прекращению пьянства.

Профилактика наркомании. Она должна носить комплексный характер, рассматривать вопросы предупреждения любых ее проявлений, особенно в раннем возрасте.

Важно, чтобы содержание педагогической работы строилось с учетом реальной ситуации в среде несовершеннолетних. Как оказывается, немало ребят впервые узнают вкус алкоголя в 5—7 лет, пробуют курить в 7—10. Знакомство же с наркотическими и токсическими веществами происходит значительно позже. Тем не менее нельзя пассивно ждать, когда дети заинтересуются.

Особенность педагогической профилактики заключается в том, что она должна носить не запрещающий, а скорее альтернативный характер. Конечно, нужно настойчиво формировать неприятие к любым формам одурманивания, но не менее важно показать, как можно сделать свою жизнь здоровой, интересной и счастливой. Следует соблюдать принцип «запретной информации», т.е. не провоцировать интерес детей к наркогенным веществам, сообщая какие-то сведения об их свойствах или способах применения. Формирование негативного отношения к наркотикам осуществляется через воспитание у детей мотивации здорового образа жизни.

Можно провести тестирование детей, позволяющее выявить особенности восприятия ими самой проблемы, узнать, как дети относятся к различным наркогенным веще-

ствам, насколько они информированы о наркотиках. Предварительное тестирование позволит решить весьма сложный для многих взрослых вопрос: стоит ли вообще обсуждать тему наркотических веществ? Если окажется, что подопечные уже знают о существовании таких веществ, специфических эффектах, вызываемых ими, то проблему уже нельзя оставлять без внимания.

В общей воспитательной работе с детьми у них формируют антинаркотические установки, т.е. внутриличностные регуляционные механизмы, обеспечивающие здоровый образ жизни. Одновременно ведется коррекционная работа с детьми группы риска. Она предполагает помощь несовершеннолетним, испытывающим трудности социальной адаптации, — развитие у них коммуникативных навыков, приемов противостояния негативному социальному давлению, внутриличностных регуляционных механизмов. Осуществляется психолого-педагогическая диагностика, проводятся индивидуальные консультации, специальный психолого-педагогический контроль, коррекционные тренинги.

Работа с детьми и подростками, имеющими опыт использования наркотических веществ, заключается в предотвращении развития наркогенного заражения в образовательном учреждении. Для этого организуется специальный антинаркотический контроль, исключающий возможность использования детьми наркотиков и токсических веществ, приобщения к одурманиванию своих сверстников. На проводимых различных тренингах у учащихся вырабатывают устойчивость к внешнему наркотическому давлению, а «подсевших» на наркотики учат преодолевать внутренний психологический дискомфорт, связанный с прекращением использования одурманивающих веществ. При необходимости организуют психологическое, медицинское консультирование несовершеннолетних в подростковых наркологических службах.

К профилактической работе привлекают родителей. Им помогают осознать важность и необходимость специальной работы с детьми по предупреждению наркотического заражения, овладеть основными приемами семейной профилактики. Выделяют общую и специальную работу с родителями. Общая включает специальные семинары, лекции, привлечение взрослых членов семей к процессу антинаркотического воздействия на учащихся. Общая работа ориентирована на все группы родителей. Специальная работа ведется с родителями детей группы риска и уже использовавших одурмани-

вающие средства. Родителей консультируют, помогают взаимодействовать с учреждениями подростковых наркологических служб, привлекают к психолого-педагогическому контролю, исключая возможность использования детьми наркотических веществ, участию в коррекционных программах, осуществляемых на базе психологической службы школы.

Профилактика сексуальных отклонений. Половое воспитание, как подчеркивал А.С. Макаренко, может показаться самым сложным из педагогических вопросов, если рассматривать его в отрыве от других проблем воспитания. Наиболее эффективно оно осуществляется при согласованных действиях семьи и школы, совместными усилиями родителей и учителей.

Причинами половых девиаций являются, как правило, серьезные ошибки семейного воспитания, педагогическая неподготовленность родителей и их низкая культура.

На долю школы выпадает нелегкая задача исправления таких ошибок, воспитания у учащихся правильных представлений о нравственности и разных аспектах взаимоотношений между мужчиной и женщиной, а также ознакомления с нормами и особенностями половой жизни и гигиены.

Прежде чем приступить к исправлению, коррекции того негативного, что приобрел подросток, необходимо установить меру и глубину искаженности его представлений о половой жизни. Сделать это можно в процессе доверительных бесед, дискуссий по поводу прочитанного и увиденного, анкетирования.

Половое воспитание в школе не может сводиться только к просветительным лекциям и беседам, проводимым школьным врачом. Его необходимо проводить в рамках всех учебных предметов и во время внеклассной работы, увязывая с физическим, интеллектуальным, нравственным и эстетическим развитием личности. Учитель физкультуры, например, может интересно рассказать о красоте сильного и здорового тела; биолог — об особенностях организма человека, физиологических отличиях организма мужчины и женщины, наследственности, деторождении; филолог — об этических и нравственных нормах взаимоотношений людей. В некоторой степени облегчает процесс полового воспитания введенный в школах курс «Этика и психология семейной жизни».

Компетентности учителя в вопросах полового развития, снятию эмоциональных барьеров, мешающих естественно и просто обсуждать вопросы полового воспитания с подрост-

ками, способствуют регулярные семинары, обсуждения докладов, выступлений в учительской среде. В теории и практике полового воспитания целесообразно исходить из задач формирования всесторонне развитой высоконравственной личности, с активной жизненной позицией, развитой способностью к взаимопомощи. Духовно богатые взаимоотношения между разнополами подростками, истинная дружба, первая любовь не должны вызывать у педагогов излишних опасений, это — нормальные проявления правильно протекающего развития личности. Однако в половом воспитании не следует уповать на «голос природы», здесь необходим ненавязчивый, деликатный, но постоянный контроль родителей и учителей.

Психолого-педагогическая помощь и поддержка подростков, склонных к суициду. Как уже отмечалось, к суициду приводят разрушения социальных связей личности и окружающих ее людей, дисгармония человека со средой, т.е. нервный физический или психологический срыв, тягостный эффект которого не исчезает с окончанием очередного этапа фрустрации, а накапливается, усиливается. Суицид есть конечный результат процесса, проявление которого заметно специалисту, а часто и неспециалисту задолго до самого его факта. Подготовительный процесс (фрустрации) может отягощаться за счет таких явлений, как алкоголизм, приобщение к наркотикам.

Непосредственной причиной суицида часто являются родительское давление, перенос на детей трудностей и нестабильности жизни, соответственно избиение детей, пьяные дебоши и т.п. Поскольку у детей не сформирована достаточная стрессоустойчивость, а в подростковом возрасте они переживают кризисы, то внутрисемейный или другой конфликт они переключают на себя или «на других». В первом случае это чревато суицидом, во втором — агрессией по отношению к окружающим. Последние статистические исследования показали, что рост числа суицида среди подростков прекратился. Детские психиатры объясняют это тем, что у подростков сменился объект агрессии; она идет не на себя, а на других, в частности на взрослых. Поэтому возросло число правонарушений подростков, агрессии, направленной на других людей.

Обостряет проблему детского суицида повышенная внушаемость детей, подверженность их различным видам суггестивных и гипнотических воздействий и созданием на этой основе эмоциональной привлекательности смерти. Деятельность различных псевдорелигиозных и оккультных обществ обостряет эту проблему.

Работа психолога по устранению разновидностей девиантного поведения

Страхи и навязчивости. Для их устранения можно использовать игровую психокоррекцию (А.И. Захаров). Так, например, у девочки двух с половиной лет появилось заикание и боязнь темноты после ночного испуга. Психолог, беседуя с родителями, узнал, что они читали дочери сказку «Красная Шапочка». Возникло предположение, что сказка отразилась в кошмарном сновидении. По сюжету сказки была проведена игра, в которой мать с помощью управляемой куклы изображала доброго волка. В результате совмещения угрожающего образа с эмоционально близким ребенку лицом острота страха снизилась. В дальнейшем роль волка исполнял психолог, постепенно наделяя своего героя разными чертами поведения. Как и в игре с матерью, у девочки отмечалась лишь незначительная ответная реакция страха. Потом волка изображала сама девочка, а роль Красной Шапочки исполнял психолог. При повторном изменении ролей реакция страха полностью исчезла. Ребенок стал спокойно спать, в последующую неделю полностью нормализовалась речь.

Нарушение «пищевого поведения». Наиболее адекватным методом психокоррекции расстройств аппетита, равно как и других патологических пристрастий является поведенческий (условно-рефлекторный) тренинг. Немецкие психотерапевты Кригель и Гефке различают несколько вариантов поведенческой тренировки (модификации), основанных на вызове дезензитации (пониженной чувствительности) к тем или иным патологическим влечениям. При этом вспомогательными методами (угасание) в лечении являются суггестивные методики — гипноз, аутотренинг, мышечная релаксация. Можно также рекомендовать имаго-тренировку (тренинг воображения и представления) неприятных ощущений после приема пищи при патологическом обжорстве и избыточном весе.

Ускорение отвыкания от вредной привычки к еде и питью происходит при дополнительных самостоятельных самовнушениях, проводимых на дому. Психолог вместе с пациентом составляют список ситуаций или ощущений, которые могут поддержать отвыкание.

Заикание. Оно сопровождается нарушением коммуникативной функции, что накладывает отпечаток на все поведение школьника: он становится неуверенным, замкнутым.

Поскольку речью ребенок овладевает, подражая взрослым, то уже сама по себе правильная речь учителя становится корректирующим фактором. Педагог должен побеседовать с родителями, посоветовать им говорить правильно, четко, неторопливо. Учитель не должен ни в коем случае фиксировать внимание школьника на его неполноценной речи. Терпеливо и доброжелательно выслушивая заикающегося, надо дезактуализировать его порок, одобрительно отзываясь о тех кусках речи, которые сказаны четко, без запинки.

Необходимо развенчать в глазах ребенка кажущиеся ему непреодолимые трудности речевого общения, показать, что говорение — автоматизированный, легкий акт. Навык говорения приобретается легко и может с каждым разом улучшаться. Педагог постоянно отмечает мнимые или реальные успехи ребенка, чтобы у того не сформировалась логофобия (страх перед речью). Психолого-педагогическое перевоспитание ребенка, закалка его эмоционально-волевой сферы осуществляются совместно учителем, логопедом, врачом, родителями.

Дети с так называемой «врожденной детской нервностью» (невропатия) трудно поддаются логопедической и психологической коррекции. Здесь уже требуется вмешательство врача, которому в меру сил помогает педагог, чтобы ребенок освободился от преувеличенных страхов за свою жизнь и свою неполноценность. Логопед и педагог могут подсказать родителям, как правильно себя вести с ребенком, какие замечания по речи надо делать, какие нет. Родители иногда, сами того не сознавая, «загоняют» заикание в сознание ребенка. Врач-психотерапевт обучает родителей и ребенка приемам эмоционально-волевой тренировки, ауто-тренинга.

Исключительное значение для исправления неправильной речи имеет развитие слухового (фонематического) восприятия речи, выработка так называемого речевого слуха и умения интонировать (улавливать речевую мелодию), повторяя образцы речи за педагогом. Чувство ритма способствует речи без спотыканий, запинок.

В коллективных ролевых играх происходит произвольное речепорождение, в отличие от речи по принуждению.

Логопед Я.М. Горелик разработал методику избавления от заикания, построенную на вокально-орфографических упражнениях, способствующих правильному дыханию, владению голосом, постановке артикуляции.

Чтобы устранить заикание, необходимо бороться с быстрым темпом проговаривания слов. Часто ребенок, подражая родителям, убыстряет свою речь, чем провоцирует заикание. Родителям надо напоминать, что выразительная речь при соответствующей интонации всегда нетороплива и при ней заикание минимально, ибо все три основных механизма речи (дыхание, фонация и артикуляция) функционируют гармонично. Неправильное дыхание сопровождается напряженностью в работе мышц артикулярного характера (языка, губ, мягкого нёба), а при чрезмерном форсировании голоса происходит закрытие голосовой щели и задержка дыхания, ведущая к речевым спазмам.

Большое значение имеет доброжелательная атмосфера, поддерживающая у заикающегося желание говорить с окружающими не стесняясь. Потребность в общении перекрывает отрицательные эмоции, и ребенок забывает о своих речевых трудностях. Наконец, никогда не надо скупиться на похвалу. Это ведет к появлению у школьника желания закрепить свои речевые достижения.

КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Предпосылки агрессивного поведения

В психологических словарях агрессия определяется как мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.п.). В психолого-педагогической и специальной литературе используются также термины *агрессивность* и *агрессивное поведение*.

Агрессивное поведение — одна из форм реагирования на различные неблагоприятные в физическом и психологическом отношении жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию и подобные состояния.

Основные концепции проявления агрессивности это — *теория влечения (инстинкта), фрустрационная, теория социального научения, мотивационная*. В них нашли отражение взгляды представителей разных направлений: *этологического, психоаналитического, бихевиористского и необихевиористского, гуманистического*.

Представители первых двух направлений понимают агрессию как инстинкт. Основатели этологического (К. Лоренц) и психоаналитического (З. Фрейд) направлений следуют так называемой гидравлической модели агрессивности, согласно которой агрессия имеет внутренний источник, а для того чтобы не произошло неконтролируемого насилия, нужно, чтобы агрессивная энергия постоянно разряжалась. З. Фрейд связывает агрессивность с влечением к смерти и определяет ее как некий постоянно присутствующий в организме подвижный импульс, обусловленный са-

мой природой человека. Это инстинкт либо саморазрушения, либо разрушения другого индивида.

Объяснение истоков и природы агрессии у людей биологическими инстинктами встретило критику ряда исследователей. Так, изучение поведения животных убедительно доказывает, что все их так называемые жестокие или разрушительные действия являются лишь средством для удовлетворения жизненно важных потребностей и способами самозащиты; они отнюдь не самоцель. В. Холличер в книге «Человек и агрессия» приводит исследование Дж. Х. Крук, показывающее, что «у высокоразвитых животных и у человека ... в поведении присутствует значительный компонент агрессии, который проявляется в тенденции отвечать нападением или враждебностью на определенные виды раздражителей. Однако не существует достоверных доказательств в пользу генетически (наследственно) обусловленной потребности в агрессивном поведении».

Проблему детской агрессивности наиболее последовательно развила Анна Фрейд. Она считала, что уже в раннем возрасте у ребенка существуют самоагрессивные действия. А. Фрейд выделяет фазы развития агрессивности, отмечает, что нормальное поведение как ребенка, так и взрослого обусловлено тем, что энергия танатоса (влечение к смерти) сдерживается энергией эроса (либидо). Патологическая агрессивность обусловлена аномальными условиями развития ребенка (потеря родителей, жизнь в интернате и т.д.). Эти случаи А. Фрейд объясняет отсутствием или частой сменой объектов любви.

Идею врожденной обусловленности агрессивного поведения человека не поддерживали многие последователи З. Фрейда. В работе «Невротическая личность нашего времени» К. Хорни отмечает, что такой взгляд на природу агрессивности человека парализует все усилия, направленные на изменение условий, вызывающих деструктивное поведение. Она уверена в том, что общество вполне может созидательно участвовать в процессе развития личности.

А. Адлер утверждал, что каждому человеку присуще чувство неполноценности, порождающее стремление индивида к компенсации дефекта, и врожденное побуждение — стремление к привязанности (социальное чувство), которое регулирует поведение индивида. Ученый пришел к выводу, что асоциальное поведение является следствием недоразвития социального чувства, он отрицал понимание агрессивности как неизбежной стороны личности.

Аналогичных взглядов придерживался и основоположник этологии К. Лоренц. Однако он считал, что отождествление агрессии с «инстинктом смерти» неверно. Ученый предложил четыре способа, помогающих исправлению людей преодолению инстинкта агрессии: переориентирование агрессии на другой объект; сублимацию агрессивного потенциала; разумное и критическое овладение реакцией воодушевления, которая должна быть направлена на науку и искусство; направленную евгенику — способ, позволяющий избавиться от агрессивного инстинкта, теоретически возможного, но нежелательного. Так как взаимодействие различных побуждений очень сложно, то исчезновение одного из них (агрессии), по мнению Лоренца, приведет к непредсказуемым последствиям.

Фрустрационная теория Дж. Долларда и его коллег положила начало интенсивным экспериментальным исследованиям агрессии. Основное положение теории: фрустрация всегда приводит к агрессии в какой-либо форме, а движущей силой развития человеческой личности является фрустрация. Она существует всегда, так как внешний мир враждебен человеку и на каждом шагу встречаются физические, моральные, духовные препятствия. Вся жизнь заключается в борьбе с ними. Агрессия как основной вид борьбы с фрустрацией может проявляться в различной модальности и различной форме в поведенческом и вербальном плане: в виде негативизма (у подростков); в виде проявлений садизма и мазохизма; в виде депрессии и гнева.

Х. Хекхаузен уточнял, что не всякая агрессия возникает вследствие фрустрации и не всякая фрустрация и не во всех случаях жизни обязательно ведет к агрессии. Аналогичного мнения придерживается и К. Левин, считая агрессию лишь одной из возможных реакций человека на фрустрацию. А. В. Александрова, отмечала, что агрессия не проявляется, если человек успевает найти конструктивные пути выхода из ситуации фрустрации до того, как будет превышена пороговая величина уровня напряжения. В противном случае продолжающееся усиливаться напряжение может вывести человека из состояния душевного равновесия. Считая агрессию деструктивным и вредным последствием фрустрации (так как препятствие иногда требует более тонких методов, чем атака в лоб), А. В. Александрова склонна приписывать ей адаптивные функции.

К. Роджерс связывал агрессивность с уровнем развития самоактуализации, которая в свою очередь связана с адек-

ватностью самооценки человека. Он считал, что агрессивность является одной из психологических защит, к которым вынужден прибегать индивид с целью сохранения положительной самооценки.

В. Франкл так же, как и К. Роджерс, не рассматривает агрессивность как формирующее личностное качество и ограничивается подходом к агрессии как к защитному механизму. Психологи-неофрейдисты, приписывая агрессивности защитный реактивный характер, тем не менее склонны рассматривать ее как приобретенное личностное качество. Аналогичных взглядов на проблему агрессивности в рамках данной теории придерживается Ф.Е. Василюк.

Во фрустрационной теории *агрессия понимается как различные модальности и формы поведения, а агрессивность — как приобретенное личностное качество.*

Теория фрустрации в современном виде рассматривает агрессию лишь как один из способов выхода из ситуации фрустрации. В то же время принимается во внимание, что агрессия — следствие многих факторов.

Наиболее влиятельными представителями такой концепции являются Л. Берковитц и А. Бандура. Л. Берковитц вначале придерживался мнения о «жесткой» взаимосвязи агрессии и фрустрации, но в дальнейшем он отказался от утверждения, что фрустрация всегда ведет к агрессии, и ввел дополнительные промежуточные переменные — побуждение и направленность агрессии. Таким образом, отказываясь от врожденного пускового раздражителя как необходимого условия перехода от гнева к агрессии, Л. Берковитц допускает, что побуждение к агрессии может быть вызвано привлекательными последствиями агрессивных действий, а сама агрессия может выступать в виде инструмента действия.

ч

Согласно теории *социального научения* А. Бандуры, схему анализа агрессивного поведения можно представить следующим образом. Агрессия приобретается через биологические факторы (гормоны, особенности нервной системы), научение (непосредственный опыт, наблюдение) и провоцируется воздействием шаблонов (возбуждение, внимание), неприемлемым обращением (нападки, фрустрация), побудительными мотивами (деньги, восхищение), инструкциями (приказы), эксцентричными убеждениями (параноидальные идеи). Агрессия регулируется внешними поощрениями и наказаниями (например, материальное вознаграждение, неприятные последствия); викарным подкреплением (напри-

мер, наблюдением за тем, как поощряют и наказывают других); механизмами саморегуляции (например, гордость, вина). Поскольку А. Бандура понимает агрессию как обучаемую форму поведения, то и способы ее ослабления он предлагает как ряд процедур по удалению условий, направленных на ее подкрепление.

Подытоживая ретроспективный обзор взглядов, можно дать такое определение: *агрессия есть следствие инстинктивных механизмов поведения, она является неотъемлемой и естественной стороной личности, и ослабить ее можно путем направления агрессивной энергии в социально приемлемые формы.*

Существенную роль в развитии агрессивности играют сверстники, которые могут являться образцом как социально положительного, так и агрессивного поведения. В обществе сверстников дети учатся тому, что им не могут дать взрослые: отношению друг к другу, способности отвечать на проявления враждебности и насилия. Не имея возможности адекватно отреагировать на агрессивное поведение взрослых, агрессивность детей больше проявляется именно по отношению к сверстникам. Возможно, это тоже часть постижения идеи и практики равноправия, которая открывается перед ребенком в общении со сверстниками.

Теория социального научения сконцентрировала в себе следующие представления: *агрессивность формируется в течение жизни и в частности в процессе социализации личности; особенно — в результате наблюдения за поведением родителей и других старших членов семьи и сверстников; агрессивное поведение может выполнять функцию психологической защиты или адаптации к социальным условиям, а в рамках противоправного поведения — инструмента воздействия; агрессивность как психологическое явление в нравственном плане нейтральна, так как в зависимости от социализации индивида может приводить как к социально одобряемому поведению, так и к противоправному.*

Свою концепцию агрессии и агрессивности имеет *мотивационная теория*. В соответствии с мотивацией различают инструментальную агрессию и преднамеренную. Н.Д. Левитов отмечает, что в некоторых случаях нелегко установить, является агрессия средством или целью, но это различие весьма существенно. Он различает «инициативную» и «оборонную» агрессию, а также подчеркивает, что агрессивное состояние может быть открытым, т.е. внешне выраженным в соответствующих действиях, и скрытым, т.е. не реализуемым в агрессивном поведении.

Рассматривая отношения людей к собственным агрессивным действиям, Н.Д. Левитов подчеркивает, что в большинстве случаев люди относятся к ним отрицательно и раскаиваются, если это происходит. Но в то же время они менее склонны осуждать свое агрессивное состояние, не воплотившееся в открытое действие. А некоторые даже ставят себе в заслугу то, что они сдержали свою агрессивность и не дали ей проявиться. Но это, по его мнению, есть скрытый агрессивный потенциал, всегда готовый прорваться.

Р.С. Немов считает, что у человека есть различные мотивационные тенденции, связанные с агрессивным поведением. «Тенденция к агрессии, — пишет он, — это склонность индивида оценивать многие ситуации и действия людей как угрожающие ему и стремление отреагировать на них собственными агрессивными действиями. Тенденция к подавлению агрессии определяется как индивидуальная predisposition оценивать собственные агрессивные действия как нежелательные и неприятные, вызывающие сожаление и угрызение совести. Эта тенденция на уровне поведения ведет к подавлению, избеганию или осуждению проявления агрессивных действий».

Мотив торможения агрессивных действий, по мнению ряда авторов, оказывается решающим в актуализации определенных поведенческих тенденций. Источники торможения могут быть как внешними, так и внутренними. Подростков, как отмечает Р.С. Немов, находящихся в местах отбывания наказания, отличает от их законопослушных сверстников наличие низкого уровня внутреннего торможения.

Агрессия возникает в результате сложного мотивационного состояния, в котором можно выделить как побуждающий (враждебность, гнев и др.), так и тормозящий (культурные стереотипы, страх наказания, чувство вины и др.) компоненты.

Таким образом, *в мотивационной теории агрессивность — свойство личности, выражающееся в готовности к агрессии, а агрессия — есть акт нападения как проявление агрессивности.* Для рассматриваемой теоретической концепции не характерна «жесткая», как может это показаться на первый взгляд, увязка агрессии и агрессивности. Эти понятия не синонимичны, поскольку не за всяким агрессивным поведением человека стоит агрессивность как свойство личности, а она, в свою очередь, не всегда проявляется в действиях. Не случайно сторонники мотивационной и других теорий термин «агрессия» чаще всего используют для определения крайних

степеней поведения, основной чертой которых является причинение боли, вреда.

Анализ проблем агрессии и агрессивного поведения в охарактеризованных теориях позволяет заметить, что по ряду принципиальных позиций их сторонники имеют достаточно близкие точки зрения. Не случайно концепции агрессивности, разработанные рядом ученых (например, А. Адлер, А. Бандура), представляют собой синтез позиций той или иной теории, что свидетельствует о перспективности *интеграционного подхода*.

В психолого-педагогической литературе акцент делается на изучении агрессивности как деятельности, направленной либо против осуществления прав и свобод окружающих людей, либо против самого себя (самоагрессия) и имеющей целью причинение зла, вреда, ущерба. Отсюда в качестве предмета изучения в диссертационных исследованиях выступает агрессивность как комплексное свойство личности, связанное с нарушениями психического развития, «разрушением объекта» (С.Ф. Сироткин), совокупность факторов, обуславливающих проявление агрессивных действий (Г. Милковска-Олейничак) и т.п.

Агрессия рассматривается как взаимодействие двух субъектов. При этом агрессивное действие трактуется как «субъект-субъектное» взаимодействие, в котором одна сторона намеренно стремится причинить ущерб другой стороне. Субъект, причиняющий ущерб, условно называется «агрессор», а субъект, которому причиняют ущерб и который испытывает при этом страх, обиду, именуется «жертвой». Агрессивные действия рассматриваются как имеющие либо единичный характер, либо представляющие собой устойчивую форму взаимодействия с миром. Подобное взаимодействие и обозначается как *агрессивное поведение*.

В психолого-педагогической и специальной литературе описаны различные *типы агрессии*, выделяются *направленность, форма проявления, длительность агрессивного действия, его соответствие социальным нормам*.

Наиболее распространено выделение типов агрессии по ее *направленности*. В частности, Э. Фромм рассматривает агрессию доброкачественную и злокачественную. *Доброкачественная агрессия* — это биологически адаптивная форма действия, которая способствует поддержанию жизни и связана с защитой витальных интересов, представляя собой реакцию на угрозу этим интересам. *Злокачественная агрессия*, по мнению Э. Фромма, не является биологичес-

ки адаптивной. Она не связана с сохранением жизни, не служит защитой от нападения или угрозы, т.е. не сопряжена с защитой витальных интересов. Злокачественная агрессия рассматривается как вредная, деструктивная, жестокая.

Дж. Доллард различает агрессию, направленную на живые существа и на неодушевленные предметы. В первом случае агрессия принимает вид физической или словесной атаки; во втором она преследует цель уничтожения неодушевленных предметов. Такого рода поведение называют деструктивным.

М. Мандель различает агрессию, направленную наружу и внутрь (т.е. самоагрессию), В.В. Лебединский в зависимости от направленности выделяет внешнюю и внутреннюю агрессию. Д. Майерс, Р. Бэрон и Д. Ричардсон выделяют агрессию враждебную (главная цель агрессора — причинение страданий жертве) и инструментальную (агрессоры нападают на других людей, преследуя цели, не связанные с причинением вреда).

По *форме проявления* А. Басе и другие исследователи выделяют активную и пассивную агрессию, речевую и физическую.

А. Басе также различает бихевиоральную (нацелена на конкретные лица и предметы), символическую (касается лиц и предметов, символизирующих каким-либо образом подлинный объект и тематическую агрессию (заключается в использовании определенного типа словесных высказываний)).

Подробную классификацию агрессии в польской психологической литературе приводит З. Скорны. Основаниями классификации у него является длительность агрессивного действия, форма проявления физической и речевой, непосредственной и косвенной агрессии.

Физическая агрессия может проявляться и в косвенной форме. В отличие от агрессии, заключающейся в атаке, направленной непосредственно на определенное лицо (агрессивное поведение) или предмет (деструктивное поведение), **косвенная агрессия** проявляется в соответствующем поведении, однако не принимает формы атаки, направленной непосредственно на это лицо. Здесь агрессор обычно действует анонимно, а лицо, являющееся жертвой агрессии, не знает, кто был настоящим виновником. Косвенная физическая агрессия включает в себя агрессивное и деструктивное поведение.

Речевая (словесная) агрессия может иметь форму вербальных или унижительных высказываний (обзывание, вымеивание, оскорбления и др.)- Такая агрессия, по мнению З. Скорны, может принимать и косвенную форму, в этом случае агрессивные высказывания направлены не непосредственно на конкретное лицо, а на третьи лица; они имеют место в ситуациях и условиях, в которых не принимает участия являющееся объектом агрессии лицо. Подобным образом, как и в случае непосредственной словесной агрессии, косвенными формами являются агрессивные, вредящие и унижительные высказывания. Разница заключается в том, что они относятся не к подверженному атаке лицу, а «за его спиной» к третьим лицам. Косвенные унижительные высказывания направлены на создание негативного мнения о лице, которое атакуется, и на уменьшение его значимости в глазах других.

Агрессию с точки зрения соответствия или несоответствия поведения человека социальным нормам рассматривает Н.Д. Левитов, разделяя общественно и этически оправданные поступки (например, спортивная злость) и недопустимую грубую форму обращения с человеком, а иногда — с неодушевленным предметом.

Многие авторы указывают на связь агрессивного поведения с неудовлетворенностью потребностей (например, Дж. Доллард). А. Бандура и З. Скорны отмечают, что проявляемая ребенком агрессивность бывает последствием нереализованной потребности в общении, вызванной эмоциональной холодностью родителей, отсутствием с их стороны сердечности и доброжелательности, чрезмерной суровостью и применением физических наказаний. Нереализованная потребность в признании, вызванная частой критикой ребенка и замечаниями, также может привести к агрессивному поведению, как и нереализованная потребность в самостоятельности, вызванная слишком частыми запретами и приказами со стороны взрослых, а также чрезмерным ограничением самостоятельности детей и молодежи. Многие исследователи называют и другие раздражители.

Классифицируя детскую агрессию, Р.А. Хинде выделил ее следующие виды: а) инструментальная или специфическая, целью которой является приобретение какого-то предмета или сохранение какой-то ситуации; б) как эффект злости, т.е. не направленная на своеобразный объект или ситуацию; в) защитная, т.е. как ответная реакция на атаку;

г) игровая, т.е. усиливающаяся в результате увлечения борьбой в процессе игры.

Следует отметить, что в современной психологической науке нет единого подхода к классификации агрессии.

Из психологических исследований следует, что эскалации агрессии и насилия способствуют не только переживаемые общественные кризисы, но и существует определенная связь аспектов общественной жизни и социализации агрессии, в том числе у детей и подростков.

Общество взрослых людей предоставляет подросткам образцы агрессивного поведения. Агрессия используется индивидами и группами, борющимися за политические и иные цели, она систематически распространяется и подкрепляется средствами массовой информации, популяризируется как эффективный способ выживания. Агрессивный стиль жизни стал эффективным и «заманчивым». Прямая и косвенная пропаганда агрессивности приводит к усвоению такой формы поведения, особенно детьми и подростками.

Можно констатировать, что агрессивное поведение является неотъемлемой частью индивидуальной жизни человека и жизни общества. Оно может быть деструктивным, разрушающим личность человека и представляющим угрозу окружающим, выходящим за пределы моральных и юридических норм. В то же время средства агрессивного поведения используют отдельные люди, группы, сообщества, целые государства в целях защиты своих интересов, борьбы за свои права, достижения поставленных целей.

Коррекция агрессивного поведения младших школьников

ч

Переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту имеет особое значение в целостном развитии личности. Как отмечал Л.С. Выготский, происходит утрата ребенком той непосредственности, которая характеризовала его на протяжении ряда лет, возрастает произвольность всех форм поведения и деятельности, формируется новая социальная позиция, знаменующая новый этап в отношениях с окружением.

Исследования, проводимые в различные годы в психологии и педагогике, показали, что уже в 6—7 лет складываются хотя и простые, но уже обобщенные, специфические для данного человека, устойчивые (т.е. сохраняющие

основные особенности и в дальнейшем) психологические механизмы. Эти механизмы по отношению к другим иерархическим уровням, конкретным свойствам начинают играть определенную роль, становясь личностной основой психики в целом. Вот почему можно говорить, что в этом возрасте происходит становление личности. Более того, именно этот возраст наиболее сензитивен, восприимчив, благоприятен для направленного формирования оптимальных уровней механизмов психики, личности ребенка, потому что он является действительно решающим в процессе становления ведущих, определяющих, базовых оснований психики.

К 6—7 годам достигают вершины в своем развитии новообразования, свойственные дошкольникам, и одновременно начинают формироваться новообразования, которые в последующем будут характеризовать личность младшего школьника. Тем самым создаются противоречия, преодоление которых приводит ребенка на качественно новый уровень его психического развития. Этот возрастной период, начиная с работ Л.С. Выготского, получил название кризиса 7 лет.

Рассматривая некоторые содержательные особенности развития ребенка на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, можно выделить ряд закономерностей. Прежде всего идет интенсивный процесс перестройки мотивационной сферы, который в конечном итоге и детерминирует своеобразие внутренней позиции ребенка, т.е. развивается познавательная мотивация, которая нередко может вступать в конфликт с игровой. Кроме того, идет процесс дальнейшего структурирования мотивации, ее иерархизации, соподчинения мотивов, что служит благоприятным условием для развития произвольных форм поведения. Поэтому переходный период характеризуется одновременно как проявлением непроизвольных форм поведения, связанных с эмоциями ребенка и его непосредственными желаниями, так и все более нарастающими элементами произвольного поведения, обусловленного появлением первоначальных основ ответственности и самосознания.

У детей наблюдается тенденция к дифференциации самооценок, постепенной их рационализации, структурированию, созданию предпосылок для развертывания процессов саморегулирования. При этом самооценка несколько опережает содержательный образ «Я». «Содержательные представления о себе в этот возрастной период, — отмечает Е.З. Басина, — носят ценностно-заданный характер и

скорее предвосхищают будущую индивидуальность, чем констатируют ее наличные качества».

Однако в сложившихся условиях жизни и воспитания оптимальная система базовых оснований психики формируется лишь у немногих детей 6—7 лет, что, в силу решающей значимости этого возраста, в дальнейшем приводит к серьезным трудностям в развитии человека. Вот почему поиск путей и методов воспитания, которые отвечают задаче формирования такой оптимальной системы у детей 6—7 лет, имеет исключительную практическую значимость, в том числе для всей последующей жизни человека.

Накануне школы всех будущих первоклассников осматривают специалисты — медики: офтальмолог, отоларинголог, дерматолог, стоматолог, хирург, педиатр, невропатолог, психоневролог. Их заключение о состоянии здоровья детей, об имеющихся отклонениях в системах и функциях организма находит отражение в протоколе индивидуального обследования. Направление для обучения в среднюю общеобразовательную школу получают лишь дети, в состоянии здоровья которых не выявлено грубых отклонений. Внимание членов школьной комиссии должны привлечь зафиксированные данные о незначительных нарушениях в состоянии здоровья, не являющихся противопоказанием для обучения в общеобразовательной школе (форма 26). К ним относится прежде всего информация о возможных хронических заболеваниях внутренних органов (печени, почек, легких), негрубых дефектах зрения, слуха, нарушениях в строении и функциях лорорганов (полипы, тонзиллиты), костно-мышечной системы (нарушение осанки, плоскостопие), увеличении щитовидной железы, ожирении и др. Особо внимания заслуживает запись психоневролога. Пограничные расстройства психоневрологической сферы трудно диагностируются специалистами во время одноразового обследования, тем не менее в заключении психоневролога иногда содержатся указания на астеноневротичный или астеновегетативный синдром, вегетососудистую дистонию, психофизический инфантилизм, психосоциальную заупущенность, задержку психического или умственного развития. В таких случаях возможно пробное обучение в массовой школе.

Важным документом, который наряду с формой 26 должен стать предметом анализа членов школьной комиссии, является медицинская карта ребенка. В ней также может содержаться дополнительная информация о потенциально

угрожаемых детях. При анализе медицинской карты следует обратить внимание на записи, фиксирующие возможные отклонения в протекании беременности и родов матери ребенка (интоксикация, физические или психические травмы, досрочные роды, наложение шипцов и т.д.). Не должны остаться без внимания и указания на болезни, перенесенные ребенком в дошкольном детстве, особенно в младенчестве.

Поступивший в школу ребенок автоматически занимает совершенно новое место в системе отношений людей: у него появляются постоянные обязанности, связанные с учебой. Близкие взрослые, учителя, даже посторонние люди обращаются с ребенком уже как с человеком, взявшим на себя обязательство (не важно — вольно или по принуждению) учиться, как и все.

При обучении в обычных классах, в общем потоке учащихся у детей «группы риска» появляются трудности в адаптации к школьной жизни. Случается, что с течением времени они не снимаются, еще более усугубляются. Учитель должен своевременно заметить неблагоприятный характер таких изменений, попытаться помочь ребенку. Если такая помощь оказывается недейственной, необходимо поставить перед школьной психолого-педагогической комиссией, администрацией вопрос о переводе ребенка в коррекционный класс.

Если внимание педагога привлекает речевое недоразвитие ребенка, дефекты его произношения, трудности освоения чтения и письма, необходимо специальное обследование логопедом. Задачей логопедического обследования в период школьной адаптации ребенка является: обнаружение уровня понимания речи окружающих (с учетом состояния слуха ребенка), объема речевого запаса, особенностей речевых нарушений (косноязычие, заикание, нарушение фонематического слуха и др.).

В арсенале методов изучения школьника на этом этапе у педагога, естественно, присутствуют анализ характера и результатов его учебной деятельности, беседы с ним, его родителями, повседневные наблюдения за первоклассником в различных ситуациях — на уроке, перемене, экскурсиях и прогулках, в свободном общении.

К концу первой четверти по итогам изучения детей учитель составляет обобщенную характеристику класса, в которой фиксируется оценка адаптации к школе у каждого из учеников.

К этому периоду первоклассники уже ориентируются в семейно-родственных отношениях и умеют занять желаемое и соответствующее своему социальному статусу место среди родных и близких. Они умеют строить отношения со взрослыми и сверстниками, понимают, что оценка их поступков и мотивов определяется не столько их собственным отношением к себе («Я хороший»), но и тем, как их поступки выглядят в глазах других людей. У них уже достаточно развиты рефлексивные способности. В этом возрасте существенным достижением в развитии личности ребенка выступает преобладание мотива «Я должен» над мотивом «Я хочу».

Взрослые много говорят ребенку о его обязанностях. Он рано узнает, что должен быть послушным, воспитанным, хорошим ребенком. Это, безусловно, верное начало воспитания человека. «Надо» — мотив, который превращает неумышленника в человека. Ребенок должен осознавать свои человеческие обязанности перед другими людьми и перед самим собой.

Развитый младший школьник знает доступные, по его разумению, формы поведения. Эти знания усваиваются в практике общения со взрослыми, сверстниками и старшими детьми. Ребенок может объяснить, почему, для чего и зачем нужно вести себя тем или иным образом. Однако знание норм поведения само по себе еще не обеспечивает нравственного развития личности. У ребенка в практике общения со взрослыми и сверстниками должны сложиться *привычки правильного поведения*. В них содержится эмоционально переживаемая побудительная сила, проявления которой мы и называем хорошим воспитанием.

Знания норм поведения и привычки правильного поведения не одно и то же. В процессе воспитания у ребенка вырабатывается эмоциональное отношение к нравственным нормам. В обыденной жизни ребенок реагирует на поведение взрослых, сверстников, подростков. Он должен быть эмоционально обучен ужасаться непристойному поведению людей и желанию не быть «плохим».

В новых отношениях со взрослыми и сверстниками ребенок продолжает развивать рефлексию на себя и на других. Добиваясь успеха или терпя поражение, он попадает в капкан соответствующих негативных образований (чувство превосходства над другими или зависти). Развивающаяся способность к идентификации помогает ребенку снять напор негативных образований и развить в принятые позитивные формы общения.

Общение становится особой системой социальных отношений. Ребенок бессознательно открывает для себя существование разных стилей общения. Во многих случаях он сталкивается с проблемой разрешения ситуаций фрустрационного общения.

Рассудочное и аффективное отношение к правилам и нравственным нормам развивается у ребенка через эмоциональное оценочное отношение к нему взрослого. Именно взрослый помогает ребенку осмыслить рациональность и необходимость соответствующего данному моменту поведения, поступка. Именно взрослый своим аффективным отношением к ребенку санкционирует определенный тип поведения.

Общение со взрослыми и другими детьми дает возможность ребенку усваивать этапы социальных норм поведения. В определенных жизненных ситуациях ребенок сталкивается с необходимостью подчинить свое поведение моральным нормам и требованиям. Поэтому важным моментом в нравственном развитии ребенка становится знание норм морали и понимание их целостности и необходимости.

Социальное пространство не очерчено однозначными правилами и обязанностями — оно обусловлено многими составляющими, которые не доступны ребенку. Это — провозглашаемая или подразумеваемая идеология государства, нравственные требования религий, реалии межэтнических и экономических отношений людей, естественно-историческая нестабильность правовых и моральных критериев и много другое. Безусловно, столь сложная система зависимостей, обязанностей и свобод лежит за пределами самосознания ребенка младшего школьного возраста.

Кроме того, ситуация учения требует постоянной оценки действий ребенка, порождает сложные явления, тормозящие, ограничивающие развитие личности. Эти явления находят свое отражение в *школьных неврозах*, которые можно назвать **дефицитными свойствами личности**. Их можно разделить на четыре группы.

Первая группа. Они возникают, когда взрослые (а затем и сам ребенок) оценивают действия ребенка по ошибкам в результате. Ребенок всеми силами стремится избежать ошибки, **НҚ** страх перед нею вызывает такой чрезмерный контроль, что последний ограничивает ребенка, сдерживает его инициативу и творчество.

Вторая группа. Дефицитные свойства связаны с тем, что в младшем школьном возрасте появляется обесценивающее

понимание себя, т.е. неуверенность, которая препятствует пониманию ребенком личной зависимости от происходящих событий. В дальнейшем, под влиянием объяснений, он становится активным в выборе цели. Смысл таких дефицитных качеств и их происхождение хорошо отражает пословица: «Назови человека сто раз свиньей, он и захрюкает».

Третья группа. Она проявляется в том, что у ребенка возникают ситуативные интересы, он легко поддается влиянию других, еще не умеет, да и не стремится воспринимать свои действия как относительно независимые от других; он не может самостоятельно организовывать собственное поведение.

Четвертая группа. Дефицитные свойства, возникающие из-за односторонней ориентировки ребенка в системе оценок. Например, ребенок судит о способности другого человека, да и своих, только по школьным оценкам.

При сочетании дефицитных свойств всех групп появляются явления, называемые «механизмами заколдованного круга», т.е. происходит закрепление пониженного уровня деятельности и ее результатов. Взрослые начинают приписывать детям дефицитные свойства, которых у них нет. Они буквально ожидают увидеть у детей плохие качества, которые обязательно приведут к неудаче. При особо неблагоприятных условиях может возникнуть «синдром неуспешной личности», который уже никак не способствует проявлению индивидуальности ребенка.

Агрессивное поведение младшего школьника чаще всего выражается в формах враждебности, жестокости и демонстрации. **Враждебность**, согласно теории А. Басса, — более узкое по направленности состояние, всегда имеющее определенный объект. Частно враждебность и агрессивность сочетаются, но нередко люди могут находиться во враждебных и даже антагонистических отношениях, однако никакой агрессивности друг к другу не проявляют.

Под **жестокостью** как личностной чертой понимают стремление к причинению страданий, мучений людям или животным. Жестокость может быть преднамеренной и непроизвольной, реализующейся в определенных действиях, вербальном поведении (причинение мучений словами) или в воображении — фантазирование с картинами истязаний, мучений людей или животных. Известны случаи расщепления, сосуществования жестокости по отношению к людям и сентиментальности по отношению к животным.

Демонстрация — это показ возможности нападения, чтобы вызвать у противника страх, т.е. физическое противоборство заменяется психическим противостоянием. Вот почему К. Лоренц утверждал, что хорошо оформленное агрессивное поведение — одно из замечательных созданий естественного отбора, и по существу оно гуманно. Конечно, обругать друг друга, пригрозить кулаком из-за какого-нибудь пустяка во много раз выгоднее для каждого и всех вместе, чем драться.

Младший школьник жаждет не просто внимания, но понимания, доверия взрослых. Он стремится играть определенную социальную роль не только среди сверстников, но и среди старших. Во взрослом же сообществе утвердилась позиция, препятствующая развитию социальной активности младшего школьника — он ребенок и должен слушаться. В результате между взрослыми и детьми растет психологический барьер, преодолевая который многие младшие школьники прибегают и к агрессивным формам поведения.

Поэтому агрессивность у детей формируется в основном как форма протеста против непонимания взрослых. Вместе с тем на развитие агрессивности влияют, разумеется, особенности темперамента ребенка, его возбудимость и сила эмоций. Естественно, что в состоянии фрустрации ребенок ищет выхода внутреннему напряжению, в том числе в драке. Кроме того, агрессия может быть вызвана необходимостью защитить себя или удовлетворить свои потребности в безвыходной ситуации. Для некоторых детей участие в драках, утверждение себя в глазах окружающих с помощью кулаков является устоявшейся линией поведения, отражающей нормы, принятые в определенных социальных группах.

Известно, что в младшем школьном возрасте происходит переориентация с одних ценностей на другие. Дети стремятся занять новую социальную позицию, соответствующую их потребностям и возможностям. При этом социальное признание, одобрение, принятие в мире взрослых и сверстников становится жизненно необходимым. Часто истоки агрессивности младшего школьника лежат в семье, отношениях ее членов (ссоры, отторжение ребенка, его принуждение, в том числе наказанием, страхом и т.п.) и в меньшей мере в коллизиях со сверстниками, учителями.

Психолого-педагогическое взаимодействие. Межличностное взаимодействие школьников — это обмен духовными ценностями, происходящий в форме диалога школьника как с другими «Я», так и в процессе взаимодействия с окружающими людьми. Этому обмену свойственны возрастные особенности.

В условиях конкретной социальной группы (класса) межличностное взаимодействие принимает формы межличностных отношений, т.е. в процессе совместной деятельности и общения. *Межличностные отношения* — это система установок, ориентации и ожиданий членов группы относительно друг друга.

Как отмечал Б.Ф. Ломов, общение охватывает особую категорию реально существующих отношений, а именно отношений *субъект — субъект(ы)*. В такие отношения включены, школьники в процессе своей жизнедеятельности с педагогами, родителями, сверстниками и другими людьми. Несмотря на тесную взаимосвязь общения и отношений они не тождественны. Общение — объективный процесс взаимодействия людей, которых могут связывать самые различные субъективные отношения. Общение вынуждается совместной жизнедеятельностью. Оно реализуется и в случае положительного отношения его участников друг к другу, и в случае отрицательного, и в случае их полного безразличия друг к другу. Конечно, характер отношений влияет на процесс общения, но оно осуществляется даже тогда, когда отношения обострены.

Из сказанного следует, что уровень общения определяется характером межличностных отношений, которые складываются из целого ряда составляющих, среди которых, на наш взгляд, наиболее значимыми являются: взаимные симпатии и антипатии, желание или нежелание партнеров вступить в контакт; активная или пассивная позиция.

Межличностное взаимодействие — не только самостоятельная сфера жизнедеятельности школьников, но и важнейшее условие процесса их личностного становления. В связи с этим принято говорить о двух основных его разновидностях: стихийном и специально организованном (психолого-педагогическое взаимодействие).

Д.А. Белухин определяет психолого-педагогическое взаимодействие как «взаимосвязанный процесс обмена различного рода воздействиями между его участниками, ведущий к формированию и развитию познавательной деятельности и других общественно значимых качеств личности». Он выделяет в нем общение (сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности, в которую входят обмен информацией, выработка единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека) и совместную деятельность (организованная система

активности взаимодействующих индивидов, направленная на целесообразное производство объектов материальной и духовной культуры).

В основе психолого-педагогического взаимодействия лежит **потребность в общении**, способствующая установлению многообразных связей, обмену знаниями и опытом, чувствами и мнениями. Потребность в общении у детей не возникает спонтанно, а формируется под влиянием определенных условий. К ним относятся объективная нужда в уходе и заботе со стороны взрослых, их пример в поведении, которому они подражают. Постепенно ребенок входит в сферу новых взаимоотношений, познает других людей, строит с ними отношения, ищет свое место в системе доступных общественных взаимоотношений.

На базе общения возникает и развивается **потребность в признании** (сначала со стороны взрослых, а затем и своих сверстников). «В сфере общения, — отмечала В.С. Мухина, — особое значение имеет обретенная в процессе развития потребность в признании, определяющая позитивный ход развития личности; она ориентирует ребенка на достижение того, что является значимым в культуре, к которой принадлежит ребенок».

Не менее важным слагаемым является **потребность в эмоциональных контактах**, в которых ребенок чувствует себя предметом интереса и симпатии со стороны других людей, переживает их горести и радости. Такие контакты немыслимы без межличностных отношений в семье, классе, во дворе, т.е. в условиях совместной жизнедеятельности.

В обществе сверстников школьник получает действительную или (иллюзорную) возможность реализовать себя: быть таким, как все, соответствовать стандартам моды, поведения.

Поведение школьника как субъекта педагогического взаимодействия определяют **социальные установки**. Социальная установка имеет определенную структуру, в которой выделяют познавательный (когнитивный) компонент (осознание объекта), аффективный (эмоциональная оценка объекта), поведенческий.

Важнейшей социальной установкой является образ «Я», где синтезируется рассудочный (осознание себя) и эмоциональный (удовлетворение собой) компоненты. Они определяют поведение школьника по отношению к себе и окружающим.

Социальные установки школьников реализуются в зависимости от характерологических особенностей и **коммуникативных умений**. Они формируются у школьников в процессе их общения и жизнедеятельности. Это происходит тем успешнее, чем сознательнее школьник способствует их развитию.

Существенным компонентом в организации психолого-педагогического взаимодействия имеет **система отношений**, складывающаяся у младшего школьника с окружающими. Она во многом зависит от возрастных особенностей детей. Зная их и учитывая в своей работе, учитель всегда может помочь ребенку в создании таких межличностных отношений в классе, которые не будут служить источником психологических барьеров для творческого или иного самовыражения.

Взаимоотношения детей в классе складываются постепенно. Сначала первоклассники не проявляют особого внимания друг к другу, мало общаются, их мало интересуют успехи товарищей, они часто проявляют недоброжелательность. Но со временем, присматриваясь друг к другу, дети начинают больше общаться, находить общие интересы. Совместная учебная работа ставит перед ними общие задачи, в результате возникает взаимная требовательность, взаимопомощь.

В дальнейшем отношения школьников выходят за рамки учебной деятельности. Ребята начинают связывать общие интересы вне школы, их общение становится более разнообразным. Они начинают считаться с мнением товарищей, согласовывают свои поступки с определенными правилами и традициями. В классе складывается система отношений, в которой распределены роли и обязанности, существуют определенные требования и развернутая система оценок. Школьники находят для себя **ценностную ориентацию**, т.е. предпочитают кого-то в качестве партнера по общению, примера для подражания.

Воздействие разных видов совместной деятельности обуславливает создание развернутых взаимоотношений детей, удовлетворение их потребности в самоутверждении, самореализации. Необходимо отметить, что как общие психологические особенности младших школьников, так и их специфическое преломление у агрессивных детей находят удовлетворение не просто в эпизодически возникающих действиях, а в целенаправленно построенной системе воспитательной работы, реально отвечающей их стремлениям и потребностям.

тям. При этом психологическая эффективность воздействия этой системы на нравственное развитие детей зависит от продуманного сочетания разных ее видов.

Данные различных психолого-педагогических исследований убеждают, что целенаправленно организованная система воспитания реально «работает» на нивелирование агрессивности личности. Причем устойчивость воздействия такой системы подтверждается не только возникающим у детей положительным отношением к делам, нужным другим людям, но и поведением «наедине с собой».

В условиях совместной деятельности педагог получает возможность ставить детей в условия ответственности за достигнутый результат перед сверстниками: если кто-то не постарается выполнить свое задание хорошо, он подведет всю группу. В таком случае результат работы каждого участника становится значимым для получения общего результата и работа каждого оценивается всем детским коллективом. Когда младший школьник постоянно находится в общении с другими детьми, вступает с ними в разнообразные контакты, складывается детское сообщество, где ребенок приобретает первые навыки взаимодействия с окружающими.

В совместной деятельности детей непрерывно возникают ситуации, требующие согласования действий, проявления доброжелательного отношения друг к другу, умения отказаться от личных желаний ради достижения общей цели. Не сразу в таких ситуациях дети находят нужные способы поведения. Часто между ними возникают конфликты, когда каждый отстаивает свои права, не считаясь с правами сверстников. Вмешиваясь в конфликты, улаживая их, педагог учит детей осознанному выполнению норм поведения.

В совместной деятельности дети на собственном опыте приходят к необходимости согласования своих желаний и действий с желаниями и нуждами других и ставят на первый план нужды, требования общего дела, коллектива. Даже элементарная деятельность по самообслуживанию имеет серьезное значение в коррекции поведения школьников. Она вырабатывает умение и потребность обходиться «без няnek», самоутверждаться в осознании своей самостоятельности.

В процессе деятельности у младшего школьника не только вырабатываются организаторские умения и навыки, но, главное, формируется сознание долга, умение поступать личными интересами, воспитывается вкус, потребность в труде. При этом коллективная деятельность ставит младшего школьника в новую для него позицию рав-

ноправного члена общества, формируя психологическую готовность к будущему труду.

В последнее время в отечественной психолого-педагогической литературе выделяют совместную учебную деятельность (СУД), в которой основные линии межличностного взаимодействия представлены сотрудничеством по следующим направлениям: «педагог — ребенок — ребенок»; «ребенок — ребенок» — в парах (диадах) и в тройках (триадах); общегрупповое взаимодействие учеников во всем коллективе: «педагог — группа учащихся».

В ситуации, когда совместная деятельность по каким-либо причинам прерывается, участники оказываются перед необходимостью осознать причины остановки, найти «виновника» и воздействовать на него: предъявить ему претензии, оказать помощь, дать совет, выполнить за него необходимое действие. Отношения сотрудничества возникают не стихийно, для их возникновения и развития необходимо постепенное усложнение заданий, чтобы младшие школьники приобретали опыт совместной работы, получали представление о способах согласования действий.

Совместная деятельность должна быть значимой, интересной, поскольку неэффективно включать детей в скучную и однообразную работу; в ней осуществляется изменение социальной роли ребенка, достигается сопереживание другим людям. Важно, чтобы младшие школьники сталкивались с необходимостью решать различные проблемы и задачи, связанные с достижением групповой цели деятельности.

Межличностное общение становится интенсивным и привлекательным, если совместная деятельность младших школьников оказывается субъективно значимой для конкретного коллектива, составляющих его групп, каждого ребенка. При этом учитываются возрастные особенности ребят, их интересы и увлечения. Чтобы ребята увидели в каждом члене коллектива нечто особенное, интересное, привлекательное, надо широко использовать коллективные и групповые формы организации совместной деятельности.

Педагогические ошибки, непродуманные условия жизнедеятельности в детских группах и другие факторы могут привести к конфликтным ситуациям, асоциальным привычкам и проявлениям агрессивного поведения.

Коррекция агрессивного поведения младших школьников. Она основывается на концепциях *единства сознания и поведения* (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубин-

штейн); *лично ориентированного образовательного процесса* (Е.В. Бондаревская, Л.Г. Вяткин, И.А. Колесникова, В.В. Сериков, И.Г. Якиманская и другие); *теории межличностного общения* (А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик, В.Н. Мясищев, Г.А. Цукерман, А.В. Петровский); теории *социальной обусловленности процессов жизнедеятельности лиц с отклонениями в поведении* (Л.С. Выготский, Н.Н. Малофеев).

Система работы по организации педагогического взаимодействия как средства коррекции агрессивного поведения младших школьников включает четыре модуля, каждый из которых охватывает основные направления деятельности с определенными категориями лиц (педагогами, родителями, учащимися). Охарактеризуем эти модули.

Модуль «педагог — воспитанники» позволяет выявлять и анализировать реальные или потенциальные проблемы ребенка, намечать пути возможного выхода из них. Педагог выступает тем человеком, который профессионально помогает ребенку развивать способность к рефлексии как механизму познания себя и отношений к себе, усвоению ответственности за собственные поступки. Опираясь на возможности каждой конкретной личности, на механизмы, которые влияют на самооценку, педагог ищет адекватные способы поддержки стремления ребенка успешно выйти из проблемы. Понимая сильные и слабые его стороны, педагог помогает ему опереться на свои силы и дополняет их там, где младший школьник объективно сам справиться не может.

Модуль «будущие педагоги» охватывает различные аспекты подготовки студентов — будущих учителей — к работе по коррекции агрессивного поведения детей.

В качестве методологической основы процесса подготовки будущих учителей к коррекционной работе с детьми, склонными к агрессивному поведению, можно ориентироваться на *лично-деятельностный подход*.

У будущего учителя как субъекта образовательного процесса должны быть выработаны профессиональные и личностные качества, необходимые и достаточные для плодотворной и творческой профессиональной деятельности. Они включают формирование положительной мотивационной установки на готовность к коррекционной работе с агрессивными детьми; приобретение необходимого и достаточного уровня знания различных аспектов (медико-социальных, психолого-педагогических, биопсихических) жиз-

недеятельности детей; накопление опыта педагогического взаимодействия с детьми, имеющими отклонения в поведении; поэтапное формирование системы умений, направленных на организацию общения детей в различных сферах педагогического взаимодействия.

Модуль «педагоги — родители» обеспечивает включение семейного воспитания в процесс социализации личности и необходимую координацию усилий педагогов и родителей. Анализ психолого-педагогической и социальной литературы показывает, что среди причин агрессивного поведения младших школьников немало обусловленных неправильным семейным воспитанием.

Нередко причиной асоциальной агрессии является фрустрация, возникающая при *отсутствии родительской любви* и постоянном применении наказаний. Если в этом грешны оба родителя, социализация ребенка может совсем не осуществиться. Чаще бывает, что отношения между ребенком и одним из родителей остаются нормальными. В таких случаях, если у ребенка и развиваются агрессивные асоциальные формы поведения, все же происходит частичная социализация — ребенок может в какой-то мере контролировать свое эмоциональное состояние и поведение.

Если подходы отца и матери в требованиях к ребенку и методах воспитания *несогласованы* или если один из родителей или оба *непоследовательны*, у ребенка не возникает четкого понимания норм поведения. В таких ситуациях попытки сдерживать ребенка или направлять его поведение вызывают чувство обиды и враждебность.

Среди причин агрессивного поведения в младшем школьном возрасте можно назвать *чрезмерную опеку родителей* и, как следствие, зависимость ребенка от них. Дети внутренне принимают те или иные родительские ценности, но не всегда такие ценности социально адекватны. Следовательно, на развитие агрессивного поведения ребенка оказывают влияние нормы поведения родителей.

В рамках модуля «педагоги — родители» можно выделить следующие цели: формирование позитивной установки родителей на участие в экспериментальной работе с педагогами, готовности к сотрудничеству со школой в воспитании детей и разрешении возникающих при этом трудностей; повышение уровня информированности родителей о сути, задачах и педагогических возможностях работы по коррекции агрессивного поведения детей; ознакомление родителей с наиболее значимыми медико-социальными и психолого-

педагогическими аспектами проблемы агрессивного поведения; осознание ими роли семьи как социально и личностно значимой ценности, определяющей поведение ребенка.

Модуль комплексного воздействия охватывает сферы «ребенок — ребенок», «ребенок — группа детей», «ребенок — взрослые». Работа строится на поэтапной подготовке младшего школьника к адаптации в школе как новом социуме.

Новая социальная ситуация, хотя и ожидаемая, ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него как стрессовая. У каждого ребенка, поступившего в школу, повышается социально-психологическая напряженность. Это отражается не только на физическом здоровье, но и на его поведении. Социальное пространство личности ребенка младшего школьного возраста определяется значениями и кругом обязанностей и прав, которые он освоил и усваивает в обыденной жизни, а также новыми, которые открываются ему в школьной жизни.

У младших школьников чувство ответственности за себя начинает интенсивно развиваться под влиянием учебной деятельности, появляется возможность оценивать свои отдельные поступки и поведение в целом как хорошее или плохое.

Взаимодействуя со сверстниками, ребенок может самостоятельно выбрать способы правильного поведения, отстаивать свое мнение, проявлять независимость при провоцирующем воздействии. Однако это еще не постоянная линия поведения, а возможность, проявляющаяся лишь в неких частных случаях.

В работе с младшими школьниками основной целью является формирование интеллектуальной, психической и социальной готовности к взаимодействию в различных видах совместной деятельности. В соответствии с этой целью прививаются (вырабатываются) умения (желания) воспринимать переживания другого человека, сочувствовать и помогать ему (эмпатия); корректировать собственное поведение в соответствии с интересами и потребностями окружающих (толерантность); взаимодействовать со сверстниками в процессе совместной деятельности (коммуникативные умения); ориентироваться в ситуации (взаимодействие); разрушать негативный стереотип восприятия социально изолированных детей и преодолевать его.

Программа коррекции агрессивного поведения младших школьников. Она включает в себя целевой, содержательный, технологический, диагностический и результативный компоненты.

Целевой компонент содержит цели, отражающие логику поэтапно усложняющейся деятельности субъектов образовательного процесса. Можно выделить три этапа работы с агрессивными детьми: осознание, накопление и применение.

Первый этап — осознание. На этом этапе формируется мотивационная установка на сотрудничество и общение в совместной деятельности. Нужно прежде всего заинтересовать агрессивных детей, включая их в различную деятельность, требующую инициативы и творчества. Признание прав и возможностей агрессивно настроенного ребенка нивелирует его агрессивность. На этом этапе работы педагог вызывает у детей интерес к совместной деятельности, формирует у них первые представления о значимости качественного выполнения каждым участником своего задания для получения совместного результата общего задания. Дети осознают свою значимость.

Второй этап — накопление. Он включает формирование системы умений, в том числе коммуникативных, активно взаимодействовать с партнерами по совместной деятельности и общению на основе компромиссов. При этом важно справедливое распределение заданий, учет интересов и желаний детей, «сколачивание» детского коллектива. Параллельно идет формирование социально ценностных установок на общение: уметь слушать, этично возражать, отстаивать свои доводы без ущерба для партнеров, видеть состояние другого человека, уважать его чувства и настроения. Такая организация взаимодействия ставит детей в условия, требующие компромиссов ради достижения совместного результата. Коррекция агрессивного поведения достигается здесь благодаря тому, что идет отработка способов сотрудничества на основе знания правил и норм совместного общения.

Третий этап — применение. У детей формируются рефлексивные способности совместной деятельности и общения, наращиваются положительные приобретения и темп «стихания» отрицательных проявлений. Продуманная организация совместной деятельности обеспечивает нагнетание, непрерывное усложнение постоянно изменяющихся общих увлекательных дел и забот при подчеркнутом доверии, уважении к детям. Напряженный темп способствует созданию атмосферы душевного подъема. При этом важно, чтобы каждый участник педагогического взаимодействия понимал, как достигается совместный результат, видел собственный вклад в общее дело.

Содержательный компонент предполагает отработку навыков межличностного взаимодействия в процессе решаемых школой естественно-культурных, социально-культурных и социально-психологических задач.

Естественно-культурные задачи: укрепление своего здоровья, развитие природных задатков в соответствии с нормами возрастного физического развития, познание своего тела, принятие его и происходящих с ним изменений; осознание относительности норм маскулинности (фемининности) и минимизация переживаний, связанных с собственным соответствием этим нормам; усвоение полоролевого поведения, владение соответствующими нормами, этикетом и символикой.

Социально-культурные задачи: осознание и развитие своих способностей, умений, ценностей; приобретение знаний, умений и установок, необходимых младшему школьнику для удовлетворения собственных потребностей; овладение способами взаимодействия с людьми, развитие и коррекция необходимых установок; понимание проблем семьи, отдельных людей, социума.

Социально-психологические задачи: развитие самосознания и самовосприятия; определение себя в жизни, самореализация; самоутверждение, определение жизненных перспектив; развитие понимания и восприимчивости к себе и другим; адаптация к реальным условиям жизни; установление позитивных просоциальных взаимоотношений с окружающими, разрешение и предотвращение внутриличностных и межличностных конфликтов.

Технологический компонент коррекционной программы направлен на становление рефлексивных механизмов личности младшего школьника и содержит систему специально подобранных упражнений, тренингов. С их помощью формируют ценностные установки на межличностное взаимодействие: потребность общаться, этично возражать, отстаивать свои доводы без ущерба для партнеров; видеть состояние другого человека, уважать его чувства и настроения; вырабатывают навыки работы в группе: завязывать контакты, создавать ситуации общения, подчиняться требованиям партнеров, критически оценивать себя.

Диагностический компонент коррекционной программы включает тестовые методики, позволяющие определить качественные и количественные показатели на каждом этапе работы; адекватно осуществлять коррекцию агрессивного поведения детей. На каждом этапе педагогического взаи-

модействия применяется психодиагностическая методика М. Рокича, измеряющая, ценностные ориентации личности; методика «Социометрия», выявляющая характер взаимоотношений в группе и социальный статус отдельных личностей; тест Басса-Дарки, позволяющий определить формы агрессивных и враждебных реакций.

Результативный компонент отражает динамику позитивных изменений в поведении младших школьников.

Анализ психолого-педагогической и другой литературы и опыт работы массовой общеобразовательной школы показывают, что в ее практике еще недостаточно используются достижения психологии и педагогики, других наук. В среде младших школьников не снижается число конфликтов, закладываются асоциальные привычки, формируется и резко проявляется агрессивное поведение.

Профилактика агрессивного поведения в младшем школьном возрасте. Наиболее значительные наработки по профилактике детской агрессивности предлагают сторонники *теории социального научения*, в которой агрессия рассматривается как приобретенная форма поведения. Они считают, что коррекционная работа должна быть направлена на модификацию поведения ребенка — постепенное уменьшение, торможение агрессивных проявлений с одновременным формированием нового социально желательного поведения.

Поведенческая модель коррекции получает воплощение в различного рода тренингах социальных умений. В зависимости от того, на кого направлена коррекционная программа, тренинги организуются для самих детей или их родителей, педагогов. Существуют программы, рассчитанные на совместное участие в работе детей и родителей.

Обучение ребенка конструктивным способам взаимодействия устраняет проявления агрессии в ситуациях общения. Тренинг социальных умений организуется обычно с небольшой (2—4 ребенка) группой и направлен на то, чтобы обучить детей альтернативным агрессии навыкам социального взаимодействия. Конкретные методы обучения сводятся к следующим приемам:

- моделирование (демонстрация) образцов приемлемого поведения, разъяснение в вербальной, символической форме того, что должно быть усвоено;

- упражнения, необходимые для приобретения и упрочения новых реакций (ролевые игры);

— установление обратной связи в виде реакций на поведение (поощрение за желательное социальное поведение и осуждение неадекватного поведения);

— перенос усвоенных навыков в реальные ситуации социального взаимодействия.

Обучение происходит продолжительное время (до 12 недель). В результате поведенческих тренингов происходят заметные изменения в поведении детей: уменьшается число агрессивных действий, снижается фрустрационное напряжение, возрастает способность устанавливать конструктивные отношения с окружающими, понимать чувства других детей. Основная проблема заключается в трудности переноса полученных в ходе тренинга навыков и умений в реальные ситуации.

Сторонники *когнитивной модели агрессии* решающее значение придают преодолению стереотипов взаимодействия родителей с детьми, приписыванию агрессивных намерений окружающим.

Что же касается эффективности коррекции в рамках различных направлений психотерапии, то, как представляется, для каждого конкретного случая приемлемым является тот подход, который в большей степени соответствует структуре и характеру нарушения. Специфические методы коррекции, практикуемые в разных психотерапевтических школах, могут на равных основаниях использоваться в работе практических психологов. Выбор методов определяется характером проблемы, тем, какие структуры затрагивает нарушение. В отношении «скрыто агрессивных» и особенно «тотально агрессивных» детей, у которых структура нарушения затрагивает глубинные, личностные основания, поведенческая терапия менее эффективна.

Как уже отмечалось, в преодолении агрессивного поведения особое значение имеет налаживание отношений ребенка со значимыми взрослыми — родителями и педагогами. Целью такой работы является изменение позиции взрослых по отношению к агрессивным детям, а также вооружение педагогов и родителей навыками конструктивного взаимодействия с детьми.

Основное значение в профилактике и коррекции агрессивного поведения имеет создание в семье атмосферы эмоциональной защищенности, признания и принятия ребенка. Именно нарушения в сфере детско-родительских отношений являются основной причиной агрессивности детей. Тотально и поведенчески агрессивные дети, как правило, ра-

«Тут в семьях, отличающихся неблагополучием (родители пьют, не занимаются своими детьми, не интересуются их проблемами, редко приходят в школу). Основные усилия психолога в этом случае» сосредоточиваются на работе с самим ребенком и учителями.

Организованное психологом с учителями групповое обсуждение помогает им изменить отношение не только к агрессивным детям, но и к любым проявлениям детской агрессии, осознать свое отношение к таким детям и стереотипы реагирования на агрессивные действия учащихся.

Значительное место в психопрофилактике и коррекции агрессивного поведения должно занимать содействие детям в овладении новыми социально приемлемыми формами поведения, альтернативными агрессии. Взрослые обычно говорят ребенку, как не надо себя вести, но не объясняют, как надо поступать, что нужно делать. Необходимо познакомить ребенка с образцом поведения, на который он мог бы ориентироваться. Важно сформировать у ребенка определенную мотивацию. У него должно быть не только положительное отношение к усваиваемому поведению, но и стремление вести себя соответствующим образом. Кроме того, закрепление новых форм поведения возможно лишь при согласованности и последовательности требований, предъявляемых к ребенку окружающими.

Проблемы детей с разным типом агрессивного поведения тесно связаны с трудностями в сфере общения. Взаимоотношения со сверстниками являются источником неприятных переживаний, дискомфорта и во многом определяют самочувствие детей. Поэтому налаживание отношений со сверстниками выступает одной из задач профилактики и коррекции агрессивного ***1оведения** детей.

Коррекция агрессивного поведения подростков

Подростковый возраст не только биологическая, но и социальная категория. Именно в этот период происходит усиленное усвоение социальных ценностей, формирование жизненной позиции, при этом психологические и личностные процессы развития подростка совершаются не плавно, а скачкообразно и противоречиво. Подросток — это уже не ребенок, но еще и не взрослый.

Возникшее у подростка «чувство взрослости» выражается в стремлении к самостоятельности, желании, чтобы старшие уважали достоинство его личности, считались с его мнением. По мнению К. Левина, подросток больше не хочет быть в обществе детей и в то же время знает, что он еще не взрослый. Характерными чертами его поведения являются эмоциональная неустойчивость и чувствительность, застенчивость и агрессивность, напряженность и конфликтные отношения с окружающими, склонность к крайним суждениям и оценкам. Агрессивность в подростковом возрасте можно рассматривать как подражание негативным «взрослым» образцам поведения.

Каждому возрасту соответствуют свои специфические потребности и способы их удовлетворения, порождающие то или иное поведение. Очень часто подростковые потребности превышают реальные возможности их удовлетворения. Возникает конфликт между стремлением удовлетворить завышенные потребности и крайне ограниченными средствами, способностями и возможностями для их реализации. Такой конфликт приводит к эмоциональному напряжению, накоплению негативных и агрессивных чувств.

Психологи и педагоги выделяют несколько **типов личностной направленности** у подростков. Это прежде всего *гуманистическая направленность*, когда отношение личности к себе и к обществу является положительным; *эгоистическая*, когда для подростка существенно более значимым является он сам, его отношение к себе (безусловно, положительное), тогда как к обществу — отрицательное; *депрессивная*, когда собственная личность не представляет никакой ценности, а отношение к обществу условно положительное; *суицидальная*, когда подросток разуверился в себе, считает, что его жизнь не нужна ни обществу, ни близким людям, ни ему самому.

Последние три типа личностной направленности подростков характеризуют деструктивную направленность агрессивного поведения.

В подростковом возрасте впервые возникает ориентировка на самооценку. При неадекватной самооценке подросток часто вступает в конфликты с окружающими, проявляет различные формы агрессивного поведения, утрачивает гармоничность своего бытия. Общая тенденция здесь заключается в наличии прямой связи: чем выше уровень самооценки, тем больше агрессии и различных ее составляющих. Агрессивные подростки чаще имеют крайнюю, экстремальную самооценку — либо чрезвычайно высокую, либо крайне низкую.

На формирование самооценки в подростковом возрасте большое влияние оказывает образ физического «Я» подростка, т.е. представление о своем телесном облике, сравнение и оценка себя с точки зрения эталонов «мужественности» и «женственности». Чувство собственной непривлекательности, зафиксированное у подростка, впоследствии может привести к представлению о собственной ущербности, порождает замкнутость, робость, эгоцентризм, враждебность к окружающим и даже агрессию.

Агрессивное поведение подростков представляет собой более или менее удачные попытки противостоять трудностям и проблемам, особенно касающимся угрозы безопасности собственному «Я». Подросток ведет себя агрессивно, стремясь восстановить душевное равновесие в доступных границах, в определенной среде и в конкретный жизненный момент. Тем самым он пытается найти компромисс между своими стремлениями и объективными возможностями их реализации, что часто приводит к непонятным для окружающих формам асоциального поведения.

Как утверждают педагоги и психологи, проявляющаяся среди подростков агрессия обусловлена рядом факторов развития, связанных с особенностями периода созревания.

Попытки социализации в совокупности с гормональными и физическими изменениями в организме вызывают у подростков трудности в решении многих жизненных и возрастных проблем.

Источники недоразумений и конфликтов чаще всего находятся в области социальных отношений подростков с близким и далеким окружением, в ситуации нежелания подчиняться родителям и педагогам. Процессы борьбы с трудностями часто протекают в условиях высокого уровня напряжения, в значительной мере ограничивающего или полностью исключающего контроль собственного поведения.

С субъективной точки зрения агрессивное поведение имеет свои «достоинства» как средство выражения, разрядки подавленных эмоций, удовлетворения потребности в уважении и восстановлении собственного «Я». У подростка появляется возможность получения одобрения со стороны некоторых своих ровесников.

Все эти факторы, безусловно, оказывают влияние на проявление агрессивности подростков. Наиболее желательным способом противодействия агрессивному поведению в общеобразовательной школе являются профилактика и коррекция данного поведения.

Ситуационно-субъектный подход. Условно можно выделить три направления коррекции агрессивного поведения подростков: средовое, личностно-ориентированное и ситуационно-субъектное.

Средовое направление объясняет причины поведения подростков их включенностью в социальные общности и взаимодействием с социальной средой. Отсюда коррекция агрессивного поведения — это работа со средой жизнедеятельности подростка (по месту жительства — С.Т. Шацкий, в детской колонии — А.С. Макаренко, в семье — Л.С. Алексеева, Г.П. Бочкарева, А.Е. Личко, Б.Н. Алмазов, с неформальными подростково-молодежными группами — И.П. Башкатов, комплексный подход — С.А. Беличева, теория социального контроля — Ю.А. Клейберг и др.).

Зигмунд Фрейд и его последователи во главу угла ставили генетическое влияние на поведение человека (физические, физиологические, психопатологические, экологические факторы), они были в основном сторонниками реализации комплекса медицинских, педагогических и психологических мер.

Представители личностно-ориентированного направления рассматривают коррекцию как работу с самой личностью, формирование у человека навыков самостоятельного принятия решений, умение решать возникающие проблемные ситуации, вести себя в различных ситуациях, противостоять влиянию группы и др. (Б.С. Братусь, М.И. Буянов, И.П. Крохин, В.Г. Степанов, Р.В. Овчарова и др.).

В русле личностно-ориентированного направления сформировался *ситуационно-субъектный подход* к коррекционному процессу. Его сторонники считают, что вариативные составляющие коррекции зависят от половых и возрастных особенностей подростков, уровней их общего психического и физического развития, индивидуальных психических состояний, особенности среды жизнедеятельности, эмоциональной сферы, рефлексивной позиции.

В основе ситуационно-субъектного подхода к коррекции агрессивного поведения подростков лежит идея диалектической связи между педагогическими воздействиями на воспитанника и адекватным отражением этих воздействий через их субъектное восприятие подростком в конкретной ситуации. При этом целью является не только и не столько создание условий, приучающих подростка к социально одобряемым образцам поведения, сколько формирование его личности, способности противостоять внешним и внутренним негативным воздействиям.

Рассмотрим совокупности ситуационных факторов, действующих в школьной, семейной, информационной и других средах и оказывающих влияние на поведение подростков.

Ситуационные факторы, обуславливающие агрессивное поведение подростков. В их числе существенное место занимают школьные обстоятельства, препятствующие достижению целей образования. Это так называемые фрустрационные факторы.

Характерной особенностью конфликта является взаимное негативное влияние его участников, создающее угрозу их интересам. Многие конфликты (особенно на территории школы) являются результатом произвольной агрессии, вызванной накопленной неудовлетворенностью. Они бывают явными и скрытыми, рациональными и нерациональными, организованными и неорганизованными. Источником неудовлетворенности часто становится противоречие интересов и стремлений педагогов и подростков. Учителя хотят формировать подростков согласно принятому образцу, а те предпочитают оставаться самими собой, самостоятельно регулировать свое поведение. Это приводит к взаимной «борьбе» воспитателей и воспитанников, стоящих как бы по двум сторонам баррикады.

Конфликты в отношениях «ученик — ученик» разрешаются в группе самих учеников. Жертвы таких конфликтов не обращаются за помощью и поддержкой к педагогам, поскольку те находятся на «враждебной» стороне баррикады и обращение к ним будет воспринято школьниками как нарушение групповой солидарности. Как замечает М. Домбровска-Бонк, такое положение дел свидетельствует о разрыве воспитательных отношений учителей с учениками в широкой сфере социальной школьной среды.

Как для педагогов, так и для учеников наиболее характерны проявления вербальной агрессии: учителя порой высмеивают подростков, а те подхватывают насмешки и третируют ими своих сверстников (за внешний вид, фамилию, слабые результаты в учебе и др.). В обеих средах можно встретить проявления физической агрессии и демонстрацию власти.

Наиболее частым источником агрессии в школе является учитель. Список упреков, сформулированных подростками в адрес учителей, довольно длинен: несправедливые оценки, нетактичное поведение, неоправданное подозрение, чрезмерные требования, нелояльность, халатность, безразличие, отсутствие душевного контакта.

Злоупотребление приказами и запретами, психологическое давление на учеников, — нежелание выслушать их мнения и навязывание своего не проходят бесследно. От учителей требуются участие, душевный такт, своеобразное самопожертвование, установка на одобрение, эмпатию, искренность, способность прийти к соглашению с подростком, снисходительность.

Агрессивному поведению способствуют условия, в которых функционирует конкретное образовательное учреждение: тесные коридоры, темные, маленькие гардеробы, узкие проходы, толкотня, шум. Именно в таких школах можно наблюдать оскорбительные надписи на стенах, граффити, ножевые зарубки на мебели, порчу школьного оборудования. На переменах и даже на уроках можно заметить толчки, пинки под скамьей соседа, удары. Часто слышны ругательства, угрозы, высмеивание или доносы, т.е. образуется среда, способствующая агрессивным проявлениям.

Объектами агрессии часто бывают несмелые, слабо развитые дети. Опасными бывают ссоры между старшими и младшими учениками. Среди проблем, появляющихся в отношениях «ученик — ученик», следует обратить внимание на два явления. Первое — демонстрация власти, второе — противоречащее нормам общественного сосуществования, а следовательно, нежелательное поведение учеников и как следствие этого — неправильные отношения между ними. Ученики обзывают друг друга, высмеивают, используют оскорбительную и вульгарную лексику, издеваются над слабыми и младшими, пугают, угрожают побоями, сквернословят.

Скрытым источником агрессии подростков являются неформальные группы деструктивного характера, цель которых — запугивание и террор по отношению к более слабым.

Результаты исследований свидетельствуют, что с взрослением подростков увеличивается частота проявления агрессивного поведения, в том числе и как результат физического и мышечного развития организма. Агрессивность может быть признаком некоторых нервных и умственных расстройств, психопатии, заболеваний нервной системы.

Одним из ситуационных факторов выступают конфликты со сверстниками: у мальчиков — за лидерство, физическое и интеллектуальное превосходство или за чью-то дружбу, у девочек — из-за представителя противоположного пола.

Как уже отмечалось, агрессивные проявления провоцирует гипермаскулинность, в том числе и у девочек. Фемининное поведение, особенно у мальчиков, чревато оскорблениями, подчиненностью положению в группе. Они скрывают свои фемининные черты, что делает их поведение напряженным, неестественным, двойственным.

Чтобы обрести уверенность в себе, подростки специально отрабатывают технику того, как «срезать», «отбрить» собеседника. При этом им важны аудитория, свидетели, которые наблюдают их «крутизну». Аналогично и в ситуациях с прогуливанием уроков, выпивкой, приобщением к наркотикам. Вынужденный поддерживать «личный миф» подросток нередко сам запутывается. Немотивированная ложь, как и немотивированные жестокость, агрессия, непонятна и травмирует ее носителя.

Любое общество дифференцируется на группы и подгруппы, причем по разным, несовпадающим признакам. Во-первых, существует социальное расслоение, в том числе и на уровне жизненных притязаний и способов их реализации. Во-вторых, складывается особая внутришкольная и внутриклассная иерархия, основанная на официальном статусе учащихся, их успеваемости или принадлежности к «активу». В-третьих, происходит дифференциация авторитетов, статусов и престижа на основе неформальных взаимоотношений. Появляются признанные «авторитеты» и «отвергаемые», т.е. статус подростков в группе.

Неблагоприятное положение (статус) в классном коллективе — одна из причин преждевременного ухода старшеклассников из школы, вне которой они часто попадают под дурное влияние. Девять десятых обследованных М.А. Алемаскиным правонарушителей, зарегистрированных в инспекциях по делам несовершеннолетних, были в своих школьных коллективах «отвергаемыми»; почти все недовольны своим положением в классе.

Очевидно, существует и обратная связь. Изолированность трудного подростка в классе бывает не только причиной, но и следствием того, что он оказывается вне коллектива, пренебрегает его ценностями и нормами поведения. Тем важнее для педагога ясно видеть структуру межличностных взаимоотношений в классе.

Немаловажным фактором является противоречие между самооценкой и оценкой личности окружающими. В этом случае подросток ощущает личностный дискомфорт. Он не в состоянии выносить его бесконечно долго и ищет выход из

сложившейся ситуации. Неудовлетворенная потребность в самоуважении приводит к попыткам реализовать себя в негативных формах активности — агрессии, насилии, преступлениях или же к «бегству» в алкоголь, наркотики.

Обобщенно все названные и другие факторы отражают влияние социальной среды в конкретном, школьном проявлении. Более широкую среду образуют слои общества, к которым принадлежат подростки. Дети, происходящие из низших слоев общества, встречаются с более широким кругом образцов агрессивного поведения, они невольно подражают родителям, а те зачастую одобряют агрессивное поведение детей и в то же время физически наказывают их, чем укрепляют в них девиантные формы поведения.

Агрессивному поведению детей способствуют отсутствие опеки со стороны обоих родителей (неполная семья, развод), алкоголизм у членов семьи, практикуемое насилие по отношению к ребенку или слишком либеральное отношение к нему.

В некоторых семьях атмосфера насыщена агрессией. Психологи обращают внимание на то, что дети, воспитанные в семьях, где используется насилие, обычно повторяют модель поведения родителей. Синдром третируемого ребенка уже стал социальной проблемой. Статистика показывает, что ежегодно 2500 из 100 тыс. детей подвергаются различным издевательствам со стороны родителей. Официальная судебная статистика регистрирует ежегодно около 600 случаев издевательства над детьми, в том числе и со смертельным исходом (4%).

Родители, принимающие агрессию как тип поведения, способствуют формированию у ребенка расширенной системы агрессивной мотивации. Дети родителей, применяющих физические наказания, становятся агрессивными и в последующей жизни подражают родителям.

Согласно статистике, в России родители ежегодно избивают до 2 миллионов детей в возрасте до 14 лет. Ежегодно около 9 тыс. человек лишаются родительских прав, так как пребывание в семье угрожает жизни детей.

Агрессивному поведению детей, вольно или невольно, способствуют средства массовой информации, главным образом телевидение. Серия экспериментов, проведенных А. Бандурой и его сотрудниками в 60-х годах XX века, показала, что само созерцание актов насилия, совершаемых другим лицом, может усилить агрессивное поведение детей. Показ насилия по телевидению представляет потенциальную опасность. Сегодня

насилие присутствует в восьми из десяти телевизионных программ, в течение часа на экране можно наблюдать около шести эпизодов жестокости, в том числе и в демонстрируемых мультфильмах для детей.

В последние годы растет деструктивная опасность компьютерных игр, занимающих у 10—12-летних детей, особенно мальчиков, большую часть свободного времени (до двух часов ежедневно).

Можно утверждать, что, чем чаще ребенок участвует в компьютерных играх, тем больше для него стираются различия между реальностью и виртуальным миром, а следовательно, и границы между добром и злом.

Наиболее эффективна работа по снижению общего фона проявления агрессивного поведения современного подростка может быть представлена в системе совместной деятельности субъектов образовательного процесса.

Программы коррекции агрессивного поведения подростков. При исследовании подростковой агрессии применяется тест С. Розенцвейга. Он позволяет выявить, во-первых, направленность агрессии (на окружающую среду, на себя, либо примиренческую позицию — отсутствие агрессии); во-вторых, тип реакций, давая представления о ведущем способе агрессивного поведения.

Чаще всего используются опросники и шкалы для измерения агрессии, составленные на основе опросника ММРІ. Наиболее популярным, как в зарубежной, так и отечественной практике, остается опросник Басса-Дарки. Более известны опросники П.Л. Ковалева «Агрессивное поведение», позволяющий выявлять склонность к агрессивному поведению, и «Личностная агрессивность», определяющий выраженность агрессивности (конфликтности) как черты характера. В комплекс применяемых методик входят также рисуночные тесты («несуществующее животное», «дом — дерево — человек», «рисунок семьи» и др.)

Методика «Подростки о родителях» существенно дополняет приемы психологической диагностики подростков и семейных отношений, раскрывая характер и специфику воспитательной практики родителей. Методика «Психолого-педагогическая карта учащегося» позволяет определить индивидуально-психологические особенности подростков. Она включает шкалы: учеба, поведение, общественная активность, общение в школе, семье, личностные особенности. Полученные данные можно дополнить и сопоставить с результатами других методик исследования (некоторые из них см. в приложении).

Изучая особенности агрессивного поведения подростка, очень важно знать, в каком окружении, атмосфере он воспитывается. Для этих целей используется «Методика определения психологического климата классного коллектива» и другие.

Цель коррекционной программы. Это объединение усилий классных воспитателей, социальных педагогов и педагогов-психологов в профилактике и коррекции агрессивности подростков. Первым и последующими шагами к этому является изменение отношений между учителями и подростками, между подростками и родителями, родителями и учителями. Средством такого изменения могут быть тренинговые занятия (для подростков, классных воспитателей, родителей), направленные на совершенствование умений адекватного поведения.

В процессе коррекционной работы решаются следующие задачи:

- переосмысление роли и позиции учителя, родителя и подростка;
- выработка взаимопонимания и взаимоуважения прав и потребностей друг друга;
- формирование готовности у всех субъектов образовательного процесса обсуждать с подростками все спорные и конфликтные ситуации в школе и семье;
- снижение тревожности и повышение уровня уверенности в себе у подростков за счет развития толерантности и способности к эмпатии, осознания собственной индивидуальности.

Классные воспитатели, социальные педагоги и педагоги-психологи направляют усилия на предупреждение агрессивного поведения подростков; его коррекцию, индивидуальную работу.

При проявлениях агрессивного поведения в школе или классе преподаватель сразу же вмешивается и разъединяет конфликтующих, в случае необходимости оказывает помощь пострадавшему, не осуждает виновника, не читает ему мораль, давая возможность обдумать инцидент (например, методом «активного погашения», т.е. 15-минутной изоляцией в предназначенном для этого месте); создает ситуацию, в которой агрессор имеет возможность войти в роль пострадавшего (игра, в которой виновник оказывается в роли пострадавшего), обсуждает альтернативные способы разрешения конфликтов (например, взаимные извинения); беседует с агрессивными подростками, предлагая составить «договор» о неприменении насильственных действий при разрешении конфликтов и т.п.

При драках с серьезными телесными повреждениями, кражах, других серьезных инцидентах преподаватель немедленно информирует дирекцию школы, при необходимости вызывает врача. После этого проводятся обсуждение случая с классом, встреча с родителями, беседа с трудными подростками о нормах поведения и санкциях за их нарушение.

Если агрессивные проявления были направлены на учителей или посторонних, классный руководитель вмешивается в ситуацию, затем постоянно реагирует на факты вульгарной речи, оскорбления, насмешки, разъясняет, как управлять собой, чтобы не поддаваться гневу и злости. На занятия, посвященные этикету, привлекаются родители, братья, сестры, другие педагоги. Всякое улучшение поведения агрессивных подростков поощряется с целью его подкрепления, заключаются договоренности между учениками, классными воспитателями и родителями для мирного разрешения любых конфликтов.

Для проведения индивидуальной работы необходимы знакомство с условиями в семье и среде общения подростка; составление программы работы с ним и его семьей, усиленная психолого-педагогическая поддержка (помощь в учебе, организации свободного времени, индивидуальные воспитательные меры и др.); работа с родителями; проведение тренинговых занятий с целью коррекции агрессивного поведения, формирования умений преодолевать стресс и гнев; изолирование подростка от влияния лиц и среды с неблагоприятным воспитательным воздействием; вовлечение его в какие-либо секции и кружки и др.

В коррекционно-воспитательной работе важно соблюдение технологического процесса, последовательности его этапов и операций: диагностирование; обработка данных; регистрация; анализ; информирование и определение путей развития личности агрессивного подростка, работа по коррекции агрессивного поведения. Полученная классным воспитателем, социальным педагогом и педагогом-психологом информация о подростке регистрируется в специально разработанных для удобства в работе с участниками образовательного процесса следующих формах учетной документации: карта уровня воспитанности подростка (КУВ); план работы (ПР); социальный паспорт школы (СПШ); социальный паспорт класса (СПК); дневник наблюдений за классом (ДНК); план воспитательной работы (ПВР).

Особое значение должно придаваться сохранению конфиденциальности получаемой и фиксируемой информации и за-

щите прав подростка. Пользователями информации являются педагоги и воспитатели всех уровней, а также родители.

Важный элемент процесса коррекции агрессивного поведения подростков — распределение круга обязанностей, разносторонняя подготовка классных воспитателей. Агрессивное поведение изучается по широкой, всесторонней программе, включающей в себя разделы: виды и особенности такого поведения подростка; его отношение к себе, сверстникам, взрослым; особенности взаимоотношений родителей и детей, учителей и школьников, учителей и родителей.

В реализации программы выделяется пять основных этапов: мотивационный, концептуальный, моделирования, реализации, рефлексивно-экспертный.

Мотивационный этап. Устанавливается эмоциональный контакт между классным воспитателем, социальным педагогом и педагогом-психологом, уточняются профессиональные ожидания, распределяются функциональные обязанности, определяются роль, статус и позиции участников. В процессе формирования общих целей, задач сотрудничества возникает коллективный субъект коррекционно-развивающей программы, которая объединяет участников проектирования (в данном случае — классного воспитателя, социального педагога и педагога-психолога).

Концептуальный этап. Осмысливается содержание предстоящей работы, осуществляется теоретико-методологический анализ представлений о целях коррекции поведения подростков и снижения общего уровня проявления агрессивности в общеобразовательной школе. Коллективный субъект должен освоить позиции теоретика, методолога, философа образования.

Этап моделирования. Разрабатывается комплекс нормативных подпрограмм — управленческих, педагогических и др. Подбираются диагностические методики и проводится ориентировочная психолого-педагогическая диагностика коллективного субъекта деятельности, выявляются особенности и причины агрессивного поведения подростков. Далее разрабатывается программа совместных действий классного воспитателя, социального педагога, педагога-психолога, родителей и подростков с учетом выявленных причин агрессивного поведения и методического сопровождения. Определяются необходимые условия реализации программы, с ней знакомят других участников образовательного процесса (не принимавших участия в разработке проекта программы).

Этап реализации. Он тесно связан с *рефлексивно-экспертным*, который в качестве самостоятельного можно выделить **лишь** логически, так как конкретные шаги по осуществлению программы сопровождаются текущей рефлексивной диагностикой особенностей проявления агрессивного поведения подростков и экспертизой достигнутых результатов, что позволяет вносить необходимые коррективы.

Условно выделяют шесть стадий совместной деятельности по изучению и коррекции особенностей агрессивного поведения подростков.

Первая стадия — эмоциональная настроенность. При взаимодействии сторон важно, чтобы установился эмоциональный контакт. Педагог-психолог, социальный педагог и классный воспитатель выражают оценочное отношение к отдельным условиям, которые способствуют или препятствуют осуществлению деятельности; каждый из них внутренне настраивается друг на друга и на предстоящую совместную работу.

Вторая стадия — осознание совместных действий. Участники осознают, что работают в одном учебном заведении и их индивидуальные цели составляют одну — групповую. Быстрее и более эффективно они смогут реализовать свои задачи через достижение общей цели.

Третья стадия — соучастие. План общей деятельности начинает реализовываться через проведение конкретных мероприятий (например, наблюдение за деятельностью подростка в течение учебного года на уроках, внеклассных занятиях, в семье).

Четвертая стадия — согласованность действий. Она особенно важна в групповых, совместных формах деятельности и основывается на обретенном единстве взглядов, позиций и отношений друг к другу. Соблюдение установленных планом сроков является важным условием, позволяющим добиваться согласованности действий.

Пятая стадия — развитое сотрудничество. Педагог-психолог, социальный педагог и классный руководитель осуществляют самостоятельное планирование, ставят цели, отвечающие общим интересам и способствующие реализации потребностей каждого из них. Все осознают взаимозависимость друг от друга.

Шестая стадия — достижение социально значимых результатов. Совместными усилиями получены интересующие всех участников данные. Их обобщают, анализируют и используют в дальнейшей работе, в том числе и отрицательные.

Организация изучения особенностей агрессивного поведения подростка и его коррекция в совместной деятельности — дело серьезное и сложное. В процессе изучения и коррекции поведения подростка образуются и совершенствуются взаимосвязи между всеми участниками образовательно-воспитательного процесса.

Рост проявлений агрессивности школьников вообще, а подростков в особенности, делает особенно актуальной для психолого-педагогической науки и практики проблему содержания и организации специальной психолого-педагогической деятельности по предупреждению и коррекции.

Основной смысл такой деятельности заключается в пробуждении педагогом личного внутреннего, субъектного потенциала подростка, обеспечивающего формирование устойчивости в конфликтных ситуациях, расширение пределов выносливости к стрессам, поведенческим отклонениям, неопределенности жизненных планов, установок и т.д.

С позиции ситуационно-субъектного подхода коррекция агрессивного поведения подростков эффективна в условиях формирования коллективного педагогического субъекта, в качестве которого выступают классный воспитатель, социальный педагог и педагог-психолог, способные интегрировать усилия других участников образовательно-воспитательного процесса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Девиантное поведение основано на противоречиях, существующих в обществе, социальных группах, между личностями и, наконец, внутри самой личности. В девиантном поведении проявляется единство объективных и субъективных факторов. Усугубляется эта проблема и поставленной на поток кино- и телепродукцией, где современный школьник учится «азам» агрессивности.

В целом, сегодня в нашем обществе имеется серьезный дефицит позитивного воздействия на школьников. Обществу приходится за это дорого платить уже в настоящем и еще дороже в недалеком будущем. Цена — несостоявшиеся судьбы молодых людей, которые сегодня причиняют общественное зло своими социальными отклонениями, а завтра не смогут воспроизвести здоровое в физическом и духовном отношении потомство. Поэтому самое пристальное внимание должно быть направлено на раннюю профилактику девиантного поведения. Авторы описали различные его виды и формы. При этом основное внимание мы уделяли профилактическим аспектам.

Рост проявлений девиантных форм поведения школьников делает особенно актуальной для психолого-педагогической науки и практики проблему содержания и организации специальной педагогической деятельности по предупреждению и коррекции подобных проявлений. В третьей главе рассматривается организация работы субъектов образовательного процесса по коррекции агрессивного поведения школьников. Основной смысл такой деятельности заключается в пробуждении педагогом-психологом личного внутреннего, субъектного потенциала школьника, обеспечивающего формирование устойчивости в конфликтных ситуациях, расширение пределов выносливости к стрессам, поведенческим отклонениям, неопределенности жизненных планов, установок и т.д.

Без сомнения, эта проблема является важной и требует комплексного подхода к ее решению, привлечения всех специалистов, работающих с детьми и подростками. Авторы надеются, что специалисты и неравнодушные люди обратят внимание на эту проблему.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Диагностика девиантного поведения

Универсальной методикой выявления предрасположенности к тем или иным девиациям в поведении подростков является «Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению» (разработана Вологодским центром гуманитарных исследований и консультирования «Развитие» в 1992 г.). Она имеет семь шкал.

1. Шкала установки на социальную желательность — 15 пунктов.
2. Шкала склонности к нарушению норм и правил — 17 пунктов.
3. Шкала склонности к аддиктивному поведению — 20 пунктов.
4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению — 21 пункт.
5. Шкала склонности к агрессии и насилию — 25 пунктов.
6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций — 15 пунктов.
7. Шкала склонности к делинквентному поведению — 20 пунктов.

Этот опросник позволяет также оценить склонность подростков к двигательной расторможенности, патологическому фантазированию и хобби, половым девиациям, дисморфобии.

В целом опросник включает 98 неповторяющихся пунктов-утверждений (приводится вариант для лиц мужского пола).

Вопросы

1. Я предпочитаю одежду неярких, приглушенных тонов.
2. Бывает, что я откладываю на завтра то, что должен сделать сегодня.
3. Я охотно записался бы добровольцем для участия в каких-нибудь боевых действиях.

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

29. Мое отношение к жизни хорошо описывает пословица «Семь раз отмерь, один раз отрежь».
30. Я всегда покупаю билеты в общественном транспорте.
31. Среди моих знакомых есть люди, которые пробовали одурманивающие, токсические вещества.
32. Я всегда выполняю обещания, даже если мне это не выгодно.
33. Бывает, что мне так и хочется выругаться.
34. Правы люди, которые в жизни следуют пословице «Если нельзя, но очень хочется, то можно».
35. Бывало, что я случайно попадал в драку после употребления спиртных напитков.
36. Мне редко удастся заставить себя продолжать работу после ряда обидных неудач.
37. Если бы в наше время проводились бои гладиаторов, то я бы обязательно в них поучаствовал.
38. Бывает, что иногда я говорю неправду.
39. Терпеть боль назло всем бывает даже приятно.
40. Я лучше соглашусь с человеком, чем стану спорить.
41. Если бы я родился в давние времена, то стал бы благородным разбойником.
42. Если нет другого выхода, то спор можно разрешить и дракой.
43. Бывали случаи, когда мои родители, другие взрослые высказывали беспокойство по поводу того, что я немного выпил.
44. Одежда должна с первого взгляда выделять человека среди других в толпе.
45. Если в кинофильме нет ни одной приличной драки — это плохое кино.
46. Когда люди стремятся к новым, необычным ощущениям и переживаниям — это нормально.
47. Иногда я скучаю на уроках.
48. Если меня кто-то случайно задел в толпе, то я обязательно потребую от него извинений.
49. Если человек раздражает меня, то я готов высказать ему все, что я о нем думаю.
50. Во время путешествий и поездок я люблю отклоняться от обычных маршрутов.
51. Мне бы понравилась профессия дрессировщика хищных зверей.
52. Если уж ты сел за руль мотоцикла, то стоит ехать только очень быстро.
53. Когда я читаю детектив, то мне часто хочется, чтобы преступник ушел от преследования.

54. Иногда я просто не могу удержаться от смеха, когда слышу неприличную шутку.
55. Я стараюсь избегать в разговоре выражений, которые могут смутить окружающих.
56. Я часто огорчаюсь из-за мелочей.
57. Когда мне возражают, я часто взрываюсь и отвечаю резко.
58. Мне больше нравится читать о приключениях, чем о любовных историях.
- 59.. Чтобы получить удовольствие, стоит нарушить некоторые, правила и запреты.
60. Мне нравится бывать в компаниях, где в меру выпивают и веселятся.
61. Меня раздражает, когда девушки курят.
62. Мне нравится состояние, которое наступает, когда в меру и в хорошей компании выпьешь.
63. Бывало, что у меня возникало желание выпить, хотя я понимал, что сейчас не время и не место.
64. Сигарета в трудную минуту меня успокаивает.
65. Мне легко заставить других людей бояться меня, и иногда ради забавы я это делаю.
66. Я смог бы своей рукой казнить преступника, справедливо приговоренного к высшей мере наказания.
67. Удовольствие — это главное, к чему стоит стремиться в жизни.
68. Я хотел бы поучаствовать в автомобильных гонках.
69. Когда у меня плохое настроение, ко мне лучше не подходить.
70. Иногда у меня бывает такое настроение, что я готов первым начать драку.
71. Я могу вспомнить случаи, когда я был таким злым, что хватал первую попавшуюся под руку вещь и ломал ее.
72. Я всегда требую,⁴ чтобы окружающие уважали мои права.
73. Мне понравилось бы прыгать с парашютом.
74. Вредное воздействие на человека алкоголя и табака сильно преувеличивают.
75. Я редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня.
76. Я не получаю удовольствия от ощущения риска.
77. Когда человек в пылу спора прибегает к «сильным» выражениям — это нормально.
78. Я часто не могу сдержать свои чувства.
79. Бывало, что я опаздывал на уроки.
80. Мне нравятся компании, где все подшучивают друг над другом.

81. Секс должен занимать в жизни молодежи одно главных мест.
82. Часто я не могу удержаться от спора, если кто-то согласен со мной.
83. Иногда случалось, что я не выполнял школьное домашнее задание.
84. Я часто совершаю поступки под влиянием минутного настроения.
85. Мне кажется, что я не способен ударить человека.
86. Люди справедливо возмущаются, когда узнают, что преступник остался безнаказанным.
87. Бывает, что мне приходится скрывать от взрослых некоторые свои поступки.
88. Наивные простаки сами заслуживают того, чтобы их обманывали.
89. Иногда я бываю так раздражителен, что стучу по столу кулаком.
90. Только неожиданные обстоятельства и чувство опасности позволяют мне по-настоящему проявить себя.
91. Я бы попробовал какое-нибудь одурманивающее вещество, если бы твердо знал, что это не повредит моему здоровью и не повлечет наказания.
92. Когда я стою на мосту, то меня иногда так и тянет прыгнуть вниз.
93. Всякая грязь меня пугает или вызывает сильное отвращение.
94. Когда я злюсь, то мне хочется кого-нибудь ударить.
95. Я считаю, что люди должны отказаться от всякого употребления спиртных напитков.
96. Я мог бы на спор влезть на высокую фабричную трубу.
97. Временами я не могу справиться с желанием причинить боль другим людям.
98. Я мог бы после небольших предварительных объяснений управлять вертолетом.

*Подсчет **баллов***

Каждому ответу в соответствии с ключом присваивается один балл. Затем по каждой шкале подсчитывается суммарный балл, который и сравнивается с тестовыми нормами, приведенными далее. При отклонении индивидуальных результатов испытуемого от среднего суммарного балла по шкале (см. тестовые нормы) больше на 1S измеряемую психологическую характеристику можно считать выраженной. Если

индивидуальный суммарный балл испытуемого меньше среднего по тестовым нормам на IS, то измеряемое свойство можно оценивать как маловыраженное. Кроме того, если известна принадлежность испытуемого к «делинквентной» популяции, то его индивидуальные результаты целесообразно сравнивать с тестовыми нормами, рассчитанными для «делинквентной» подвыборки.

Ключи

- | | |
|---|--|
| 1. Шкала установки на социально желательные ответы. | 2 (нет), 4 (нет), 6 (нет), 13 (да), 21 (нет), 23 (нет), 30 (да), 33 (нет), 38 (нет), 47 (нет), 54 (нет), 79 (нет), 83 (нет), 87 (нет). |
| 2. Шкала склонности к нарушению норм и правил. | 1 (нет), 10 (нет), 11 (да), 22 (да), 34 (да), 41 (да), 44 (да), 50 (да), 53 (да), 55 (нет), 59 (да), 61 (нет), 80 (да), 86 (нет), 88 (да), 91 (да), 93 (нет). |
| 3. Шкала склонности к аддиктивному поведению. | 14 (да), 18 (да), 22 (да), 26 (да), 27 (да), 31 (да), 34 (да), 35 (да), 43 (да), 46 (да), 59 (да), 60 (да), 62 (да), 63 (да), 64 (да), 67 (да), 74 (да), 81 (да), 91 (да), 95 (нет). |
| 4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению. | 3 (да), 6 (да), 9 (да), 12 (да), 16 (да), 24 (нет), 27 (да), 28 (да), 37 (да), 39 (да), 51 (да), 52 (да), 58 (да), 68 (да), 73 (да), 76 (нет), 90 (да), 91 (да), 92 (да), 96 (да), 98 (да). |
| 5. Шкала склонности к агрессии и насилию. | 3 (да), 5 (да), 15 (нет), 16 (да), 17 (да), 25 (да), 37 (да), 40 (нет), 42 (да), 45 (да), 48 (да), 49 (да), 51 (да), 65 (да), 66 (да), 70 (да), 71 (да), 72 (да), 75 (нет), 77 (да), 82 (да), 85 (нет), 89 (да), 94 (да), 97 (да). |
| 6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций. | 7 (да), 19 (да), 20 (да), 29 (нет), 36 (да), 49 (да), 56 (да), 57 (да), 69 (да), 70 (да), 71 (да), 78 (да), 84 (да), 89 (да), 94 (да). |
| 7. Шкала склонности к делинквентному поведению. | 18 (да), 26 (да), 31 (да), 34 (да), 35 (да), 42 (да), 43 (да), 44 (да), 48 (да), 52 (да), 55 (нет), 61 (нет), 62 (да), 63 (да), 64 (да), 67 (да), 74 (да), 86 (нет), 91 (да), 94 (да). |

Примечание. Некоторые пункты входят одновременно несколько шкал опросника.

Тестовые нормы

Шкала (вопросы)	n = 229 человек		n = 229 человек	
	«Нормальная» выборка		«Делинквентная» выборка	
	М	S	М	S
1 (15)	2,27	2,06	2,49	2,13
2 (17)	7,73	2,88	10,97	2,42
3 (20)	9,23	4,59	15,17	3,04
4 (21)	10,36	3,41	10,98	2,76
5 (25)	12,47	4,23	14,64	3,94
6 (15)	8,04	3,20	9,37	3,01
7 (20)	7,17	4,05	14,38	3,22

**Комплексная психолого-педагогическая
экспресс-диагностика**

Целью такой диагностики является раннее выявление признаков и проявлений социально-педагогической запущенности детей по методу экспресс-диагностики состояния социально-педагогической запущенности детей. В основе метода лежат независимые характеристики ребенка педагогом, психологом, родителями.

Инструкция. Внимательно прочтите утверждения каждой шкалы. Если указанное утверждение подходит к характеристике вашего ребенка, зачеркните соответствующий номер в прилагаемом бланке. Искренность ваших ответов будет способствовать правильной оценке ситуации и поможет ребенку преодолеть имеющиеся трудности.

Список утверждений

Шкала I — СС (субъект самосознания)

1. Хочет быть слишком маленьким (большим).
2. Считает себя некрасивым.
3. Считает себя нездоровым.
4. Считает себя слабее других.
5. Не любит свое имя.
6. Не хочет быть девочкой (мальчиком).
7. Думает, что у него мало друзей.

8. Думает, что у его знакомых более дружная семья.
9. Ему кажется, что дома он всем мешает.
10. Ему кажется, что он глупее других.
11. Считает себя не Очень способным.
12. Полагает, что родители им недовольны.
13. Считает, что ему часто не везет.
14. Ему кажется, что учительница (воспитательница) им недовольна.
15. Считает, что у него все получается плохо, что он ничего не умеет.
16. Думает, что он плохой(ая) мальчик (девочка).
17. Считает, что он никому не нужен, его никто не любит, и часто говорит об этом.

Шкала II — СО (субъект общения)

1. Любит, когда к нему проявляют симпатию.
2. Хочет быть замеченным, но сам не проявляет активности.
3. Редко просит кого-то о помощи и помогает кому-то сам.
4. У него мало друзей.
5. Редко подходит к учителю по собственной инициативе.
6. Ребенок-подчиненный (соглашается на невыигрышные роли).
7. Имеет только одного друга в группе (остальных детей игнорирует).
8. Часто жалуется на детей в группе.
9. Шумно ведет себя, когда рядом нет учителя.
10. Иногда, когда ему делают замечание, играет «героя».
11. Случается, что прикидывается «шутком», паясничает.
12. Мешает детям на уроках, в играх, подсмеивается над ними, любит пугать.
13. Редко реагирует на замечания, советы или не обращает на них внимания.
14. Не понимает, почему его поступки не нравятся окружающим.
15. Надоедает детям, пристает к ним.
16. Находится в плохих отношениях со сверстниками.
17. Проявляет агрессивность по отношению к окружающим, портит вещи, игрушки.
18. Подражает хулиганским проделкам.
19. Ведет себя в группе как посторонний, отверженный, бывает «козлом отпущения».
20. Избегает контактов с учителем.
21. Часто ведет себя невпопад.

Шкала III — СУД (субъект учебной деятельности)

А. Мотивация учения

1. Нравится иметь школьные принадлежности и быть учеником.
2. В школу ходит потому, что там много детей.
3. Особой любознательности не проявляет.
4. К учению относится равнодушно, иногда отрицательно.
5. Ходит в школу без особого желания.
6. Не любит учиться.
7. Боится плохих оценок, потому что за них дома ругают или наказывают.
8. Не любит учиться, потому что его редко хвалят.
9. В школе не нравится, потому что там не любят плохих учеников.

Б. Учебно-познавательная активность

10. Не отличается прилежанием к учению.
11. Особого интереса к определенному предмету не проявляет.
12. На уроках часто пассивен.
13. Вопросы задает редко и не стремится отвечать на них.
14. Работает тогда, когда над ним «стоит» учитель (родители).
15. Домашние задания редко выполняет самостоятельно, если делает сам, то не очень качественно.
16. Мало читает.

В. Целенаправленность и осознанность учения

17. С трудом понимает учебное задание, часто не знает, как его выполнить.
18. Быстро забывает условие и вопрос.
19. Чаще выполняет задание по стандарту.
20. Ошибки в своих действиях обнаруживает и исправляет с трудом.
21. Неуверен в правильности своих действий.
22. Недоволен результатами своей учебной деятельности.

Шкала IV — ОТ (общая тревожность)

А. В семье (ОТС)

1. Часто просит прощения у родителей или чувствует себя виноватым.
2. Ведет себя дома беспомощно.
3. Ведет себя дома неуклюже.
4. Чувствует себя в семье бестолковым.
5. Чрезмерно привязан к матери.

6. Держится обособленно от всех близких.
7. Слишком боится жалоб педагогов родителям.
8. Часто обманывает родителей.
9. Слишком часто вспоминает о семье.
10. Часто бывает в плохом настроении.

Б. В школе (ОТШ)

1. Проявляет чрезмерное желание здороваться с учителем.
2. Чрезмерно дружелюбен по отношению к нему.
3. Часто приносит и показывает ему различные предметы.
4. «Подлизывается», старается понравиться учителю.
5. Постоянно нуждается в помощи и поддержке.
6. Добивается монополии на педагога, но безуспешно.
7. Слишком озабочен, чтобы заинтересовать собой других.
8. Легко устраняется в случаях неудачи.
9. Играет «героя», когда ему делают замечание.
10. Рискует без надобности.
11. Играет исключительно с детьми старше или младше себя.
12. Неадекватно относится к оценкам окружающих.

Шкала V — ВМ (воспитательный микросоциум)

А. В семье (ВМС)

1. Родители согласны, что частые наказания формируют сильный характер.
2. Родители считают, что их поведение должно быть непреклонным.
3. Работа родителей связана с командировками.
4. У родителей очень ответственные должности.
5. Ребенок часто пропускает занятия.
6. Он растет довольно неряшливым.
7. Ребенок «портит нервы» родителям.
8. Родители могут пожаловаться на слабые способности ребенка.
9. Родители завидуют тем, у кого способные дети.
10. Родители думают, что с этим ребенком им не повезло.
11. Родители хотят, чтобы их ребенок дружил с хорошими, воспитанными детьми.
12. Родители предпочли бы не расспрашивать педагогов о своем ребенке и реже с ними встречаться.
13. Родителям редко удается посещать родительские собрания.

Б. В школе (ВМШ)

1. Ребенок вызывает у педагога скорее сожаление, симпатию.
2. По мнению педагога, ребенок отстает во многом **от** своих сверстников.
3. Учитель старается сделать так, чтобы отстающий ребенок не подводил класс.
4. Педагог считает, что активность ребенка хороша, **если** она соответствует целям обучения и воспитания.
5. Педагог считает, что уважать можно такого ребенка, который этого заслуживает.
6. Педагог уверен в том, что дети должны быть послушными и дисциплинированными, — в этом залог воспитания.
7. Педагог считает, что дети должны доверять учителю и делиться с ним своими мыслями и переживаниями.
8. Педагог уверен, что успехов можно добиться, лишь работая по четкому плану, строго его придерживаясь.
9. Педагог полагает, что недостатки ребенка связаны прежде всего с его семейным воспитанием.
10. Он уверен, что педагоги учат детей только хорошему.
11. Нередко родителям бывает стыдно за своего ребенка перед знакомыми.
12. Родители видят все недостатки ребенка, которых больше, чем достоинств.

Шкала ДР (достоинства ребенка)

В произвольном порядке ответьте на вопросы маленького бланка.

- Что он любит?
- Что он умеет?
- Чего он хочет?
- Какой он?

Обработка результатов

Шкала I — СС показывает уровень развитости свойств самосознания ребенка. Первые четыре суждения свидетельствуют о неприятии физического «Я», 5-е и 6-е указывают на отсутствие идентификации с именем и полом; 7, 8, **9**, 12, 14-е характеризуют его социальную неприспособленность, остальные свидетельствуют о неадекватной самооценке; и уровне притязаний. Общее количество совпадений ответов, по шкале притязаний указывает на уровень нарушений формирования самосознания запущенного ребенка.



Шкала II — СО показывает уровень сформированности свойств субъекта общения. Первые два суждения касаются потребности ребенка в признании; утверждения 3, 5, 6, 7, 20-е говорят о низкой коммуникативной активности ребенка и его неудовлетворенной потребности в общении; в утверждениях 4, 8, 16, 19-м содержатся указания на низкий социальный статус ребенка и его отвержении окружающими. Позиции 13, 14, 15, 21-я свидетельствуют о социальной неадекватности ребенка, связанной со слабой социальной рефлексией, а остальные демонстрируют способы защитно-компенсаторного поведения отверженного ребенка.

Шкала III — СУД показывает уровень развития свойств ребенка как субъекта учебной деятельности.

По этой шкале суждения 1—9-е демонстрируют дисгармонии мотивации учения; 10—16-е свидетельствуют о нарушениях в учебно-познавательной активности ребенка; 17—22-е характеризуют несформированность осознанности и целенаправленности обучения, опирающиеся на психические новообразования младшего школьного возраста (рефлексия, внутренний план действий, произвольность психических процессов).

Шкала IV — ОТ содержит 22 суждения, 10 из них характеризуют семейную тревожность ребенка — ОТС; 12 суждений содержат характеристики тревожности ребенка в школе — ОТШ. Чем выше балл общей тревожности, тем больше указаний на отвержение запущенного ребенка референтными общностями, его социальную дезадаптацию. Этот показатель в большей степени характерен для младших школьников.

Шкала V — ВМ имеет два варианта:

ВМС — воспитательный микросоциум семьи (15 суждений)

и ВМШ — воспитательный микросоциум школы (10 суждений).

В этих суждениях отражаются неблагоприятная семейная и школьная атмосфера, отвержение запущенного ребенка педагогами и родителями, авторитарно-гиперсоциализированный тип отношения к ребенку, сдерживающий его активность и самовыражение. Общее высокое количество баллов по шкале диагностирует неблагоприятность социально-педагогической ситуации развития ребенка.

Дополнительно вводится **шкала ДР** (достоинства ребенка), которая в опроснике не зашифрована. Эта шкала содержит четыре вопроса о ребенке, которые касаются его положительных качеств, и выявляет, знают ли родители, педа-

гоги, что он любит, что он умеет, что он хочет и какой он. Незаполненность этой шкалы свидетельствует о незнании, отвержении, неприятии, одностороннем подходе к ребенку со стороны педагогов или родителей.

Противоречивые данные могут уточняться путем непосредственного наблюдения за ребенком. Полученные сведения о ребенке обобщаются. Социально-педагогическая запущенность диагностируется при наличии совпадений по I, IV, V и одной из оставшихся шкал (II, III) либо по всем шкалам. При легкой степени запущенности число совпадений составляет 10—25%, при выраженной степени — 25—50, при высокой — 50% и более. При легкой степени запущенности совпадения суждений опросника и ответов респондентов группируются в первой трети утверждений.

Бланк для ответов

Имя, фамилия ребенка, возраст, класс

I - СС 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17

II - СО 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21

III - СУД 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22

ГУ - ОТС 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10;

ОТШ - 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

V - ВМС 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13;

ВМШ - 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

Дата заполнения _____

Методику можно использовать в диагностических целях и для налаживания постоянных отношений с девиантными подростками.

Методика выявления причин отклонений в поведении и развитии подростка

Учителю, классному руководителю предлагается заполнить таблицу «Основные причины отклонений в поведении и развитии», где перечислены возможные причины, формирующие педагогическую запущенность школьника. Респондент, заполняющий таблицу-анкету, фиксирует установленные причины; если они не отражены в таблице, то § заносятся в раздел «Другие причины».

**Основные причины отклонений
в поведении и развитии**

Влияние семьи

Причины	Да +; нет -
1. Родители подвержены алкоголю	
2. Халатное отношение к воспитанию детей	
3. Нездоровая моральная обстановка в семье	
4. Полное непослушание детей родителям	
5. Судимость родителей	
6. Культ физической силы в семье	
7. Алкоголизм	
8. Культ денег, вещизм, карьеризм, чванство, барство в семье	
9. Культ ребенка в семье, вседозволенность. Отсутствие наказаний, удовлетворение всех запросов	
10. Мелочная опека	
11. Непосильные требования	
12. Физические наказания, насилие, недоверие	
13. Пресечение всякого рода активности	
14. Нет постоянного трудового поручения	
15. Нет навыков самообслуживания	
16. Нет участия в коллективном труде семьи	
17. Не знает бюджета семьи, ее трудовых доходов	
18. Нет совместного чтения книг и их обсуждения	
19. Нет дружбы между детьми и родителями	
20. Нет коллективных походов в кино и театр, на природу	
21. Нет чувства ответственности перед семьей	

Влияние среды

Причины	Да +; нет -
1. Дружба с подростками из групп с отрицательной общественной направленностью	
2. Влияние взрослых с антиобщественными склонностями	
3. Бесконтрольный недозированный просмотр фильмов	
4. Частое посещение дискотеки, видеосалонов, просмотр фильмов ужасов, жестокости, насилия, эротики	
5. Чрезмерное увлечение детективной литературой	
6. Другие причины (дописать)	

Пробелы в воспитательной работе школы

Причины	Да +; нет -
1. Отсутствие систематической связи с семьей	
2. Незнание индивидуальных и возрастных особенностей подростка	
3. Неучет в воспитании степени педагогической запущенности ученика	
4. Незнание потенциальных возможностей школьника	
5. Неправильное построение отношений ученика и коллектива	
6. Нет доверительных отношений педагогов с учащимся	
7. Недостатки индивидуальной работы с подростком	
8. Неумение организовать успешную учебу и общественно-трудовую деятельность школьника	
9. Отсутствие индивидуальной работы по пробуждению у ученика познавательного интереса в учении	
10. Плохо организована работа по ликвидации пробелов в знаниях школьника	
11. Другие (дописать)	

Пробелы в работе общественности

Причины	Да +; нет -
1. Формализм в работе советов содействия семье и школе	
2. Доминирование вербальных форм воздействия	
3. Отсутствие должной материальной базы в клубах по месту жительства	
4. Отсутствие квалифицированных кадров в клубах по месту жительства	
5. Отсутствие системы в работе общественных воспитательных учреждений	
6. Отсутствие форм работы по вовлечению педагогически запущенных школьников в спортивные клубы, секции	
7. Эпизодичность в работе шефов-общественников	
8. Отсутствие интересных дел, способных увлечь подростка	
9. Доминирование карательной функции инспекции и комиссий по делам несовершеннолетних	
10. Преобладание контрольных форм работы в ущерб воспитательной в инспекциях по делам несовершеннолетних	
11. Другие причины (дописать)	

Анализ всего материала даст возможность сделать выводы о причинах педагогической запущенности данного подростка.

Результаты обследования личности трудного подростка заносятся в Карту обследования. В ней представлено несколько разделов: общие сведения, семейное воспитание, учение, дисциплина, общественно-трудовая деятельность, оценочное отношение к коллективу, асоциальные отклонения, причины отклонений, свойства личности, заключение, педагогические рекомендации.

КАРТА ОБСЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННОГО ШКОЛЬНИКА

ФИО школьника _____
Класс _____ школа № _____ ПТУ № _____
_____ района города _____
Место работы родителей _____
Домашний адрес _____
ФИО классного руководителя _____
_____ № телефона _____

ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ

Год рождения _____
Наличие отклонений в психическом развитии (состоит ли на учете у психоневролога) _____

УЧЕБА

Учится в классе первый, второй год (подчеркнуть) _____
Слабо успевал, оставлен на осень (подчеркнуть), указать, по каким предметам _____
Оставался ли раньше на второй год, указать, в каком классе _____
Причина плохого учения (по мнению школы) _____
Есть ли любимый предмет (назовите) _____
Есть ли любимый учитель (назовите), дисциплина _____
В школе _____
ПТУ _____
Вне школы _____
Какие имеет взыскания _____

ОБЩЕСТВЕННО-ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Участие в общественной жизни коллектива. Любимое занятие _____
Участие в трудовых делах коллектива. Любимое занятие _____

Преобладание направленности личности подростка: коллективистской, индивидуалистской (подчеркнуть) _____

ОЦЕНОЧНОЕ ОТНОШЕНИЕ К КОЛЛЕКТИВУ

Ориентируется на мнение коллектива (постоянно, ситуативно, игнорирует (подчеркнуть)_____

Ориентируется на мнение отдельных друзей в коллективе (назовите их)_____

Причины отхода от коллектива (мнение школы)_____

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ

Сведения о родителях (полная или неполная семья, есть ли отчим или мачеха, их образование, место работы, образ жизни, степень влияния на ребенка)_____I

Мать _____

Отец _____

Сведения о других членах семьи_____

Материальные и санитарно-жилищные условия семьи

Методы воспитания в семье: авторитарный, безнадзорность, чрезмерная родительская любовь и всепрощение (подчеркнуть) _____

Дополнительные сведения: контроль, связь со школой, наличие единых требований к ребенку_____

Имеется ли постоянное трудовое поручение в семье_____

С кем в семье делится сокровенным_____

Любит ли бывать дома _____

Влияние семьи на формирование личности школьника (влияет ли на развитие отрицательных свойств личности или нет, правильно и полно ли осуществляет контроль за режимом дня, поставлена ли семья на учет в инспекции по делам несовершеннолетних, привлекалась ли к ответственности за воспитание детей, если да, то был ли положительный результат организации семейного воспитания своих детей) _____

АСОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ - ОСНОВНЫЕ СТОЙКИЕ ОТКЛОНЕНИЯ В ПОВЕДЕНИИ

Особые интересы и склонности (пристрастие к курению, азартным играм, алкоголю, воровству) _____

Обсуждался ли за поведение (на классном собрании, родительском комитете, педагогическом совете школы (подчеркнуть) сколько раз _____

Состоит ли на учете в инспекции по делам несовершеннолетних _____

Когда и за что поставлен на учет _____

С какого времени снят с учета _____

Совершает ли правонарушения один или в группе _____
Характер связи с отрицательной группой (постоянная, ситуативная, случайная — подчеркнуть) _____
Общение с подростками (фамилия, адрес, место работы или учебы) _____
Уличная кличка ученика _____
Был ли в спецшколе _____
Есть ли судимость, статья _____
Когда освобожден (вышел из спецшколы). Есть ли персональный шеф, его имя, фамилия, место работы _____

Проводится ли с ним работа _____

СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

Положительные свойства личности _____
Отрицательные свойства личности _____
Наиболее стойко проявляющиеся свойства личности: положительные _____; отрицательные _____.

ПРИЧИНЫ ОТКЛОНЕНИЯ В ПОВЕДЕНИИ

Основные причины в семье _____
Причины, обусловленные пробелами в воспитательной работе школы _____
Причины, обусловленные пробелами в работе общественности _____
Причины, заключающиеся в самой личности подростка _____

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Степень педагогической запущенности подростка _____
Основные отклонения в поведении и развитии _____
Причины педагогической запущенности _____
Основные отрицательные качества личности подростка _____

Качества, составляющие положительный фонд личности подростка _____
Прогнозирование личности _____

Тест школьной тревожности Филлипса

Цель исследования — изучение уровня и характера тревожности у детей младшего и среднего школьного возраста.

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьниками, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется ответить «Да» или «Нет».

Инструкция. Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь.

На листе для ответов вверху запишите свое имя, фамилию и класс. Отвечая на вопрос, записывайте его **номер** и ответ «+», если Вы **согласны** с ним, или «—», если **не согласны**.

Вопросы

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорил?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, что хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?

17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, если ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задает?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?
34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?
37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?
38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?

40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?
41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удастся быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?
44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?
45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?
46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?
47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?
48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?
49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?
50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?
51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?
52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?
53. Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?
54. Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, что не можешь ты?
55. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?
56. Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?
57. Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?
58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?

Обработка результатов

При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил «да», в то время как в ключе этому вопросу соответствует «—», т.е. ответ «нет». Ответы, не совпадающие с ключом, — это проявление тревожности.

При обработке подсчитывается:

а) общее число несовпадений по всему тесту. Если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75% от общего числа вопросов теста — о высокой тревожности;

б) число совпадений по каждому из восьми факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Факторы	Номера вопросов
1. Общая тревожность в школе	2,4, 7, 12, 16,21,23,26, 28,46,47, 48, 49, 50, 51,52, 53, 54, 55, 56, 57, 58. E = 22
2. Переживание социального стресса	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44. E = 11
3. Фрустрация потребности в достижении успеха	1,3, 6, 11, 17, 19, 25,29, 32, 35, 38, 41,43. E = 13
4. Страх самовыражения	27,31,34, 37,40, 45. E =6
5. Страх ситуации проверки знаний	2, 7, 12, 16, 21,26. E =6
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3,8, 13, 17, 22. E = 5
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9, 14, 18, 23, 28. E = 5
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2, 6, 11,32,35,41,44, 47. E = 8

Ключ к вопросам:

— Да; «-» — Нет.

1	—	1	—	1	+
2	—	2	+	2	—
3	—	3	—	3	+
4	—	4	+	4	+
5	—	5	+	5	—
6	—	6	—	6	—
7	—	7	—	7	—
8	—	8	—	8	—
9	—	9	—	9	—

10	—	10	+	10
11	+	11	—	11
12	—	12	—	12
13	—	13	—	13
14	—	14	—	14
15	—	15	+	15
16	—	16	+	16
17	—	17	—	17
18		18	+	18
19		19	+	
20	1	20	—	

Результаты

1. Число несовпадений знаков («+» — Да, «—» — Нет) по каждому фактору (абсолютное число несовпадений в процентах: <50; >50; >75%).
2. Представление этих данных в виде индивидуальных диаграмм.
3. Число несовпадений по каждому фактору для всего класса (абсолютное значение: <50; >50; >75%).
4. Представление этих данных в виде диаграммы.
5. Количество учащихся, имеющих несовпадений по определенному фактору >50 и >75% (для всех факторов).
6. Представление сравнительных результатов при повторном тестировании.
7. Полная информация о каждом учащемся (по результатам теста).

Вопросник Босса—Дарки

Состоит из 75 утверждений, на которые испытуемый отвечает «Да» или «Нет».

1. Временами я не могу справиться с желанием причинить вред другим.
2. Иногда сплетничаю о людях, которых не люблю.
3. Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь.
4. Если меня не попросят по-хорошему, я не выполняю просьбы.
5. Я не всегда получаю то, что мне положено.
6. Я знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной.
7. Если я не одобряю поведение друзей, я даю им это почувствовать.
8. Когда мне случалось обмануть кого-нибудь, я испытывал мучительные угрызения совести.

38. Иногда мне кажется, что надо мной смеются.
39. Даже если я злюсь, я не прибегаю к «сильным» выражениям.
40. Мне хочется, чтобы мои грехи были прощены.
41. Я редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня.
42. Когда получается не по-моему, я иногда обижаюсь.
43. Иногда люди раздражают меня одним своим присутствием.
44. Нет людей, которых бы я по-настоящему ненавидел.
45. Мой принцип: «Никогда не доверять чужакам».
46. Если кто-нибудь раздражает меня, я готов сказать все, что я о нем думаю.
47. Я делаю много такого, о чем впоследствии сожалею.
48. Если я разозлюсь, я могу ударить кого-нибудь.
49. С детства я никогда не проявлял вспышек гнева.
50. Я часто чувствую себя как пороховая бочка, готовая взорваться.
51. Если бы все знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с которым нелегко ладить.
52. Я всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать что-нибудь приятное для меня.
53. Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ.
54. Неудачи огорчают меня.
55. Я дерусь не реже и не чаще, чем другие.
56. Я могу вспомнить случаи, когда я был настолько зол, что хватал попавшуюся мне под руку вещь и ломал ее.
57. Иногда я чувствую, что готов первым начать драку.
58. Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо.
59. Раньше я думал, что большинство людей говорят правду, но теперь я в это не верю.
60. Я ругаюсь только со злости.
61. Когда я поступаю неправильно, меня мучает совесть.
62. Если для защиты своих прав мне нужно применить физическую силу, я применяю ее.
63. Иногда я выражаю свой гнев тем, что стучу кулаком по столу.
64. Я бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся.
65. У меня нет врагов, которые бы хотели мне навредить.
66. Я не умею поставить человека на место, даже если он того заслуживает.
67. Я часто думаю, что жил неправильно.
68. Я знаю людей, которые способны довести меня до драки.

69. Я не огорчаюсь из-за мелочей.
 70. Мне редко приходит в голову, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня.
 71. Я часто только угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить угрозы в исполнение.
 72. В последнее время я стал занудой.
 73. В споре я часто повышаю голос.
 74. Я стараюсь обычно скрывать свое плохое отношение к людям.
 75. Я лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить.

Ответы оцениваются по восьми шкалам.

1. Физическая агрессия — использование физической силы против другого лица: да — 1, нет — 0: 1, 25, 31, 41, 48, 55, 62, 68; нет - 1, да - 0: 9, 7.

2. Косвенная — агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная: да — 1, нет — 0: 2, 10, 18, 34, 42, 56, 63; нет - 1, да - 0: 26, 49.

3. Раздражение — готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении, вспыльчивость, грубость: да — 1, нет - 0: 3, 19, 27, 43, 50, 57, 64, 72; нет - 1, да - 0: 11, 35, 69.

4. Негативизм — оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов: да — 1, нет — 0: 4, 12, 20, 28; нет - 1, да - 0: 36.

5. Обида — зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия: да — 1, нет — 0: 5, 13, 21, 29, 37, 44, 51, 58.

6. Подозрительность — недоверие и осторожность по отношению к людям: да — 1, нет — 0: 6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59; да - 0, нет - 1: 33, 66, 74, 75.

7. Вербальная агрессия — выражение негативных чувств как через грубость, сквернословие, так и через словесные угрозы: да — 1, нет — 0: 7, 15, 23, 31, 46, 53, 60, 71, 73; да — 0, нет — 1: 33, 66, 74, 75.

8. Чувство вины — убеждение субъекта, что он является плохим человеком, поступает зло, угрызения совести: да — 1, нет - 0: 5, 8, 16, 24, 32, 40, 47, 54, 61, 67.

Индекс враждебности включает в себя 5-ю и 6-ю шкалы, а индекс агрессивности (прямой или мотивационной) включает в себя 1, 3 и 7-ю шкалы.

Нормой агрессивности является величина ее индекса, равная 21 ± 4 , а враждебности (6, 5) — 7 ± 3 . При этом обращается внимание на возможность достижения определенной величины, показывающей степень проявления агрессивности.

Необходимо помнить, что агрессивность как свойство личности и агрессия как акт поведения могут быть поняты в контексте психологического анализа мотивационно-потребностной сферы личности. Поэтому вопросником Басса-Дарки следует пользоваться в совокупности с другими методиками: личностными тестами психических состояний (Кеттелл, Спилбергер), проективными методиками (Люшер) и др.

Анкетирование учащихся для определения актуальности профилактики употребления табака, алкоголя, наркотиков

Условно анкетирование может быть разделено на диагностирующее и аналитическое. Диагностирующее предполагает изучение конкретных характеристик складывающейся ситуации в детском коллективе (общий уровень подверженности, распространенность тех или иных форм одурманивания, источники, из которых учащиеся получают одурманивающие вещества и т.п.). Такое анкетирование позволяет определить актуальность профилактики того или иного явления (предупреждение курения, использования токсических веществ, наркотиков). Это должно стать начальным этапом при организации профилактической работы.

Вариант диагностирующей анкеты

1. Как Вы думаете, в Вашем классе подростки:

	Никто	1—2 человека	Около 1/3	Около половины	Большинство
а) курят сигареты, употребляют алкогольные напитки; б) употребляют наркотические вещества; в) употребляют токсические вещества					

2. Среди Ваших друзей (старше или младше Вас)

	Никто	1—2 человека	Около трети	Около половины	Большинство
а) курят сигареты, употребляют алкогольные напитки; б) употребляют наркотические вещества; в) употребляют токсические вещества					

3. Подростки, использующие наркотические или токсические вещества, чаще всего получают их ...

От своих одно- классни- ков	От своих друзей- родст- венников	От зна- комых взрос- лых	От незнакомых торговцев наркотиками (молодых людей)	От незнакомых торговцев наркотиками (взрослых)
--------------------------------------	---	-----------------------------------	--	---

Аналитическое анкетирование предполагает изучение особенностей вовлечения детей и подростков в наркозависимую среду. Данные, полученные в ходе исследования, могут стать непосредственным материалом для обсуждения.

Вариант аналитической анкеты

1. Как Вы относитесь к употреблению подростками наркотиков в таких случаях:

Ситуации	Одобряю	Мне безразлично	Осуждаю
а) в компании сверстников, где все употребляют наркотики; б) для поднятия настроения, для снятия напряжения; в) чтобы почувствовать себя самостоятельным, вызвать уважение сверстников			

2. Как Вы оцениваете информацию о наркотиках, получаемую от:

	Инте- ресна	Безраз- лична	Часто не соответствует действительности	Всегда правильная
а) родителей б) учителей в) друзей г) передач ра- дио, телевиде- ния		ч		

Анкетирование бывает закрытым (варианты ответов предлагаются заранее); полукрытым (респондент может выбрать уже готовый вариант ответа или предложить свой); открытым (респондент предлагает свои варианты ответа). У всех опрашиваемых должны быть одинаковые бланки, на которых напечатана инструкция по заполнению анкеты. Пе-

ред началом работы правила и последовательность ответа на вопросы анкеты объясняет инструктор, он подчеркивает, что будет соблюдена конфиденциальность, анализируются не индивидуальные ответы, а особенности отношения к проблеме всей аудитории в целом.

Диагностика суицидального поведения подростков

Пакет диагностических методик достаточно велик (ТАТ, Роршаха, Розенцвейга и др.), предпочтительнее опросник Г. Айзенка «Самооценка психических состояний личности», адаптированный нами к подростковому возрасту.

Опросник Г. Айзенка включает описание различных психических состояний, наличие которых у себя испытуемый должен подтвердить или опровергнуть. Опросник дает возможность определить уровень тревожности, фрустрации, агрессии и ригидности.

Каждому испытуемому предлагается опросник из 40 предложений.

Инструкция. «Напротив каждого утверждения стоят три цифры: 2, 1, 0. Если утверждение Вам **подходит**, то обведите кружком цифру 2; если **не совсем подходит** — цифру 1; если **не подходит** — 0.

Вопросы

- | | |
|--|-------|
| 1. Часто я не уверен в своих силах. | 2 1 0 |
| 2. Нередко мне кажется безысходным положение, из которого можно было бы найти выход. | 2 1 0 |
| 3. Я часто оставляю за собой последнее слово. | 2 1 0 |
| 4. Мне трудно менять свои привычки. | 2 1 0 |
| 5. Я часто из-за пустяков краснею. | 2 1 0 |
| 6. Неприятности меня сильно расстраивают, и я падаю духом. | 2 1 0 |
| 7. Нередко в разговоре я перебиваю собеседника. | 2 1 0 |
| 8. Я с трудом переключаюсь с одного дела на другое. | 2 1 0 |
| 9. Я часто просыпаюсь ночью. | 2 1 0 |
| 10. При крупных неприятностях я обычно виню только себя. | 2 1 0 |
| 11. Меня легко рассердить. | 2 1 0 |
| 12. Я очень осторожен по отношению к переменам в моей жизни. | 2 1 0 |
| 13. Я легко впадаю в уныние. | 2 1 0 |
| 14. Несчастья и неудачи ничему меня не учат. | 2 1 0 |

15. Мне приходится часто делать замечания другим.	2	1	0
16. В споре меня трудно переубедить.	2	1	0
17. Меня волнуют даже воображаемые неприятности.	2	1	0
18. Я часто отказываюсь от борьбы, считая ее бесполезной.	2	1	0
19. Я хочу быть авторитетом для окружающих.	2	1	0
20. Нередко у меня не выходят из головы мысли, от которых следовало бы избавиться.	2	1	0
21. Меня пугают трудности, с которыми мне предстоит встретиться в жизни.	2	1	0
22. Нередко я чувствую себя беззащитным.	2	1	0
23. В любом деле я не довольствуюсь малым, а хочу добиться максимального успеха.	2	1	0
24. Я легко сближаюсь с людьми.	2	1	0
25. Я часто копаюсь в своих недостатках.	2	1	0
26. Иногда у меня бывают состояния отчаяния.	2	1	0
27. Мне трудно сдерживать себя, когда я сержусь.	2	1	0
28. Я сильно переживаю, если в моей жизни что-то неожиданно меняется.	2	1	0
29. Меня легко убедить.	2	1	0
30. Я чувствую растерянность, когда у меня возникают трудности.	2	1	0
31. Предпочитаю руководить, а не подчиняться.	2	1	0
32. Нередко я проявляю упрямство.	2	1	0
33. Меня беспокоит состояние моего здоровья.	2	1	0
34. В трудные минуты я иногда веду себя по-детски.	2	1	0
35. У меня резкая, грубоватая жестикуляция.	2	1	0
36. Я неохотно иду на риск.	2	1	0
37. Я с трудом переношу время ожидания.	2	1	0
38. Я думаю, что никогда не смогу исправить свои недостатки.	2	1	0
39. Я мстителен.	2	1	0
40. Меня расстраивают даже незначительные нарушения моих планов.	2	1	0

Ключ

1. **Шкала тревожности** 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37.
2. **Шкала фрустрации** 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38.
3. **Шкала агрессии** 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.
4. **Шкала ригидности** 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

При обработке результатов подсчитывается количество ответов «1» и «2», совпадающих с ключом. За каждый совпавший с ключом ответ «2» начисляется 2 балла, за ответ «1» — 1 балл. Затем ответы по каждой шкале суммируются. Средний балл по каждой шкале — 10.

Вариант анкеты для подростков

Дорогие друзья!

Часто бывает так, что ответы либо действия других лиц вводят нас в гневное состояние, будят нашу агрессию. Бывает также так, что причиной нашей агрессии являются собственные неполадки и недоумения. Анкета поможет выявить причины агрессивного поведения молодых людей. Мы хотели бы узнать все то, что беспокоит тебя в семье, в школе и вне школы. Очень просим откровенно ответить на все вопросы. Обещаем, что никто, кроме создателей этой анкеты, не будет читать ответов. Анкета является анонимной. Можно писать откровенно. Мы верим в то, что все вы выполните нашу просьбу. Не пропускайте ни одного вопроса. Если хотите дописать что-то, что, по вашему мнению, является очень важным — напишите на другой стороне анкеты. Заранее благодарим всех за совместную работу и желаем успехов в учебе и радости в собственной жизни.

Пол: мальчик; девочка

Школа _____

Класс _____

Возраст _____

Образование родителей:

• Отца: высшее, среднее профессиональное, среднее, неоконченное среднее

• Матери: высшее, среднее профессиональное, среднее, неоконченное среднее

Семья

1. Как чувствуешь себя в семье?
2. Сколько детей в семье? _____
Каким ребенком в семье являешься?
3. Как опишешь функционирование твоей семьи? Подчеркни один ответ.
А. Хорошее.
Б. Частично расстроенное.
В. Отрицательное.
4. Что тебе не нравится в твоей семье?
5. Как оцениваешь отношение родителей к себе?
А. Сердечно ко мне относятся
Б. Думаю, что равнодушны.
В. Не показывают своих чувств.

6. Каким способом разрешаются споры с родителями?
 - А. Путем компромисса.
 - Б. Часто не соглашаемся друг с другом.
 - В. Не слушаю родителей и чаще всего настаиваю на своем.
 - Г. Другой способ _____
7. Сколько времени посвящают тебе родители?
 - А. Очень много.
 - Б. Столько, сколько необходимо.
 - В. Мало.
 - Г. Вообще не тратят на меня свое свободное время.
8. Как часто родители применяют по отношению к тебе наказания?
 - А. Очень часто.
 - Б. Часто.
 - В. Иногда.
 - Г. Очень редко.
 - Д. Вообще не применяют наказаний.
9. Какие наказания применяют родители по отношению к тебе?
 - А. Очень часто.
 - Б. Часто.
 - В. Иногда.
 - Г. Очень редко.
 - Д. Вообще не применяют наказаний.
10. Часто ли родители били тебя в детстве?
 - А. Очень часто.
 - Б. Иногда.
 - В. Вообще не били.
11. Часто ли родители поощряют тебя?
 - А. Очень часто.
 - Б. Часто.
 - В. Редко.
 - Г. Вообще не поощряют.
12. Каким образом родители тебя поощряют?

Школа

13. Как чувствуешь себя в школе?
 - А. Очень хорошо.
 - Б. Иногда хорошо.
 - В. Иногда плохо.
 - Г. Очень плохо.
 - Д. Другие варианты _____
14. Как считаешь, одобряют ли тебя окружающие?

А Учителя	ДА	НЕТ	НЕ ЗНАЮ
Б. Ученики из других классов	ДА	НЕТ	НЕ ЗНАЮ
В. Одноклассники	ДА	НЕТ	НЕ ЗНАЮ

15. Что тебе нравится в школе?_____
16. Что тебя злит во время пребывания в школе?
- | | | | |
|--------------------------|----|-----|--------|
| А. Высказывания учителей | ДА | НЕТ | ИНОГДА |
| Б. Действия учителей | ДА | НЕТ | ИНОГДА |
| В. Высказывания учеников | ДА | НЕТ | ИНОГДА |
| Г. Действия учеников | ДА | НЕТ | ИНОГДА |
| Д. Собственные действия | ДА | НЕТ | ИНОГДА |
17. Какие высказывания учителей больше всего тебя раздражают?
- | |
|------------------------|
| А. Крик на ученика |
| Б. Обзывание ученика |
| В. Унижение ученика |
| Г. Клевета, наговоры |
| Д. Другие высказывания |
18. Каким образом реагируешь на раздражительные высказывания учителей?
19. Какие действия учителей тебя раздражают? Приведи примеры. Подчеркни ответ и допиши.
- Несправедливая оценка:**
- | |
|-----------------------------------|
| а) оценка работы в школе; |
| б) физической подготовки; |
| в) поведение в школе и вне школы; |
| г) другие _____ |
- Выделение некоторых учеников.**
- Недооценивание работы, которую ученик вложил во время исполнения какого-либо задания. _____**
- Недооценивание проделанной работы учеником.**
- Принуждение к быстрому темпу работы.**
- Ограничение свободы в мышлении и действиях.**
20. Каким образом реагируешь на раздражение учителей?
21. Какие высказывания одноклассников очень тебя раздражают?
- | |
|-------------------------------|
| А. Высмеивания, например_____ |
| Б. Обзывания, например_____ |

- В. Ругательства_____
- Г. Проклятия_____
- Д. Сплетни на тему учителей_____
- Е. Сплетни на тему одноклассников_____
- Ж. Наговоры друг на друга_____
- З. Наговоры на учителей_____
- И. Другие высказывания_____
22. Каким образом реагируешь на злость, которая скапливается в тебе под влиянием раздражающих высказываний других учеников? _____
23. Действия одноклассников, которые тебя раздражают:
- а) «подлизывание» к учителям_____
 - б) мешают во время урока_____
 - в) опаздывают на уроки_____, _____
 - г) другие примеры действий_____
24. Каким образом реагируешь на гнев, который появляется в тебе во время раздражающего поведения одноклассников?_____
25. Как оцениваешь свои отношения с учителями? Подчеркни один ответ.
- А. Очень хорошее. Г
 - Б. Безразличное.
 - В. Конфликтное. _
26. Что является, по твоему мнению, причиной конфликтов с учителями?
27. Приведи примеры собственных действий в школе, которые вызывают в тебе чувство злости и раздражения.
28. Каким образом реагируешь на собственные неудачи во время занятий в школе?_____
29. Твоя средняя оценка в последнем полугодии?_____

Внешкольная среда

30. Что злит тебя в твоих отношениях с друзьями, с которыми встречаешься вне школы?
- А. Высказывания взрослых
(соседей, случайных прохожих) ДА НЕТ ИНОГДА
 - Б. Действия взрослых
(соседей, случайных прохожих) ДА НЕТ ИНОГДА

- | | | | |
|-------------------------|----|-----|--------|
| В. Высказывания друзей | ДА | НЕТ | ИНОГДА |
| Г. Действия ровесников | ДА | НЕТ | ИНОГДА |
| Д. Собственные действия | ДА | НЕТ | ИНОГДА |

31. Приведи примеры высказываний взрослых лиц (соседей, случайных прохожих), которые тебя злят и не*рвируют.

32. Как реагируешь на зlostные высказывания этих лиц?

33. Как реагируешь на зlostные действия этих лиц?

34. Приведи примеры высказываний твоих друзей, которые тебя злят. _____

35. Каким образом реагируешь на действия твоих друзей, которые тебя злят? _____

36. Приведи примеры собственных действий в группе ровесников, которые возникают в результате переживаний, конфликтов и др. _____

37. Каким образом реагируешь на злость, которая появляется в результате собственных переживаний, конфликтов в группе ровесников?

38. Опиши поведение учителей в некоторых ситуациях.

Опоздал на урок. Что делает учитель:

- а) спокойно спрашивает о причине опоздания;
- б) делает вид, что не замечает тебя, когда ты садишься на свое место;
- в) комментирует при всем классе твое опоздание (как?)
- г) приказывает немедленно выйти из класса;
- д) другие действия

Не выполнил домашнее задание. Признался в этом. Что делает учитель:

- а) разрешает принести домашнее задание на следующий урок;
- б) комментирует это при всем классе (что говорит?)
- в) другое поведение _____.
- г) сразу же ставит тебе неудовлетворительную оценку в журнал;

д) читает тебе «мораль» один на один (что говорит?)

е) другое поведение _____

Не признался, что не выполнил домашнее задание. Учитель тебя «поймал». Что он делает:

а) немедленно ставит неудовлетворительную оценку в журнал;

б) говорит то, что о тебе думает (что говорит?) _____

в) оскорбляет тебя (как?) _____

г) другие действия _____

Во время урока делаешь то задание, которое кажется тебе трудным. Появляется проблема. Подчеркни что ты делаешь:

а) смотришь как это делают одноклассники и списываешь у них;

б) просишь помощи у своего одноклассника;

в) просишь помощи у учителя;

г) пытаешься сделать сам, не просишь ничьей помощи;

д) ничего не делаешь, поскольку все равно тебе это не удастся.

А что делает учитель, заметив твои трудности:

а) не замечает твоей проблемы;

б) предлагает тебе помощь, еще раз объясняет способ решения задачи;

в) комментирует твои неудачные попытки, говоря _____

г) продлевает для тебя время выполнения задания;

д) другие действия _____

Не нравится оценка, которую поставил тебе учитель. Говоришь ему об этом. Что делает учитель:

А. Обосновывает поставленную оценку.

Б. Предлагает спросить еще раз, чтобы ты мог доказать свои знания.

В. Говорит, что не будет с тобой дискутировать.

Г. Другие действия _____

39. Как оцениваешь других людей?

А. Очень добрые, внимательные.

Б. Равнодушные.

В. Недоброжелательные.

Г. Враги.

Склонность к отклоняющемуся поведению (СОП)

Инструкция. «Прочтите каждое утверждение и решите, верно ли оно по отношению к вам. Если верно, то на бланке ответов, рядом с номером, соответствующим утверждению, в квадратике под обозначением «ДА» поставьте крестик или галочку. Если оно не верно, то поставьте крестик или галочку в квадратике под обозначением «НЕТ». Если вы затрудняетесь с ответом, постарайтесь выбрать вариант ответа, который все-таки больше соответствует вашему мнению. Если ошибетесь, то зачеркните ошибочный ответ и поставьте тот, который считаете нужным. Помните, что вы высказываете собственное мнение о себе в настоящий момент. Здесь не может быть «плохих» или «хороших», «правильных» или «неправильных» ответов. Не обдумывайте ответы долго, важна ваша первая реакция на содержание утверждений. Отнеситесь к работе внимательно и серьезно. Небрежность, а также стремление «улучшить» или «ухудшить» ответы приводят к недостоверным результатам. В случае затруднений еще раз прочитайте инструкцию или обратитесь к тому, кто проводит тестирование. Не делайте никаких пометок в тексте опросника».

Вопросы для мальчиков

1. Я предпочитаю одежду неярких, приглушенных тонов.
2. Бывает, что я откладываю на завтра то, что должен сделать сегодня.
3. Я охотно бы записался добровольцем для участия в каких-либо боевых действиях.
4. Бывает, что иногда я ссорюсь с родителями.
5. Тот, кто в детстве не дрался, вырастает маменькиным сынком и ничего не может добиться в жизни.
6. Я бы взялся за опасную работу, если бы за нее хорошо заплатили.
7. Иногда я ощущаю такое сильное беспокойство, что просто не могу усидеть на месте.
8. Иногда бывает, что я немного хвастаюсь.
9. Если бы мне пришлось стать военным, то я хотел бы стать летчиком-истребителем.
10. Я ценю в людях осторожность и осмотрительность.

11. Только слабые и трусливые люди выполняют все правила и законы.
12. Я предпочел бы работу, связанную с переменами и путешествиями, даже если она опасна для жизни.
13. Я всегда говорю только правду.
14. Если человек в меру и без вредных последствий употребляет возбуждающие и влияющие на психику вещества — это вполне нормально.
15. Даже если я злюсь, то стараюсь не прибегать к ругательствам.
16. Я думаю, что мне бы понравилось охотиться на львов.
17. Если меня обидели, то я обязательно должен отомстить.
18. Человек должен иметь право выпивать столько, сколько он хочет.
19. Если мой приятель опаздывает к назначенному времени, то я обычно сохраняю спокойствие.
20. Меня обычно затрудняет требование сделать работу к определенному сроку.
21. Иногда я перехожу улицу там, где мне удобно, а не там, где положено.
22. Некоторые правила и запреты можно отбросить, если испытываешь сильное сексуальное (половое) влечение.
23. Я иногда не слушаюсь родителей.
24. Если при покупке автомобиля мне придется выбирать между скоростью и безопасностью, то я выберу безопасность.
25. Я думаю, что мне понравилось бы заниматься боксом.
26. Если бы я мог свободно выбирать профессию, то стал бы дегустатором вин.
27. Я часто испытываю потребность в острых ощущениях.
28. Иногда мне так и хочется сделать себе больно.
29. Мое отношение к жизни хорошо описывает пословица: «Семь раз отмерь, один раз отрежь».
30. Я всегда покупаю билет в транспорте.
31. Среди моих знакомых есть люди, которые пробовали одурманивающие токсические вещества.
32. Я всегда выполняю обещание, даже если мне это не выгодно.
33. Бывает, что мне так и хочется выругаться.
34. Правы люди, которые в жизни следуют пословице: «Если нельзя, но очень хочется, то можно».
35. Бывало, что я случайно попадал в драку после употребления спиртных напитков.

36. Мне редко удается заставить себя продолжать работу после ряда обидных неудач.
37. Если бы в наше время проводились бои гладиаторов, то я бы обязательно в них поучаствовал.
38. Бывает, что иногда я говорю неправду.
39. Терпеть боль назло всем бывает даже приятно.
40. Я лучше соглашусь с человеком, чем стану спорить.
41. Если бы я родился в давние времена, то стал бы благородным разбойником.
42. Если нет другого выхода, то спор можно разрешить и дракой.
43. Бывали случаи, когда мои родители, другие взрослые высказывали беспокойство по поводу того, что я немного выпил.
44. Одежда должна с первого взгляда выделять человека среди других.
45. Если в фильме нет ни одной приличной драки — это плохое кино.
46. Иногда я скучаю на уроках.
47. Если меня кто-то случайно задел в толпе, то я обязательно потребую от него извинений.
48. Если человек раздражает меня, то я готов высказать ему все, что о нем думаю.
49. Во время путешествий и поездок я люблю отклоняться от обычных маршрутов.
50. Мне бы понравилась профессия дрессировщика хищных зверей.
51. Если уж ты сел за руль мотоцикла, то стоит ехать только очень быстро.
52. Когда я читаю детектив, то мне часто хочется, чтобы преступник ушел от преследования.
53. Иногда я просто не могу удержаться от смеха, когда слышу неприличную шутку.
54. Я стараюсь избегать в разговоре выражений, которые могут смутить окружающих.
55. Я часто огорчаюсь из-за мелочей.
56. Когда мне возражают, я часто взрываюсь и отвечаю резко.
57. Мне больше нравится читать о приключениях, чем о любовных историях.
58. Чтобы получить удовольствие, стоит нарушить некоторые правила и запреты.
59. Мне нравится бывать в компаниях, где в меру выпивают и веселятся.

60. Меня раздражает, когда девушки курят.
61. Мне нравится состояние, которое наступает, когда выпьешь в меру и в хорошей компании.
62. Бывало, что у м&ня возникало желание выпить, хотя я понимал, что сейчас не время и не место.
63. Сигарета в трудную минуту меня успокаивает.
64. Мне легко заставить других людей бояться меня, и иногда ради забавы я это делаю.
65. Я смог бы своей рукой казнить преступника, справедливо приговоренного к высшей мере наказания.
66. Удовольствие — это главное, к чему стоит стремиться в жизни.
67. Я хотел бы поучаствовать в автомобильных гонках.
68. Когда у меня плохое настроение, ко мне лучше не подходить.
69. Иногда у меня бывает такое настроение, что я готов первым начать драку.
70. Я могу вспомнить случаи, когда я был таким злым, что хватал первую попавшуюся под руку вещь и ломал ее.
71. Я всегда требую, чтобы окружающие уважали мои права.
72. Мне понравилось бы прыгать с парашютом.
73. Вредное воздействие алкоголя и табака на человека сильно преувеличивают.
74. Я редко даю сдачи, даже если кто-то ударит меня.
75. Я не получаю удовольствия от ощущения риска.
76. Когда человек в пылу спора прибегает к «сильным» выражениям — это нормально.
77. Я часто не могу сдержать свои чувства.
78. Бывало, что я опаздывал на уроки.
79. Мне нравятся компании, где все подшучивают друг над другом.
80. Секс должен занимать в жизни молодежи одно из главных мест.
81. Часто я не могу удержаться от спора, если кто-то не согласен со мной.
82. Иногда случалось, что я не выполнял школьное домашнее задание.
83. Я часто совершал поступки под влиянием минутного настроения.
84. Мне кажется, что я не способен ударить человека.
85. Люди справедливо возмущаются, когда узнают, что преступник остался безнаказанным.

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

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

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

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

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

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

92. Всякая грязь меня пугает или вызывает сильное отвращение.

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

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

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

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

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

Вопросы для девочек

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

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

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

4. Бывает, что иногда я ссорюсь с родителями.

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

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

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

8. Я иногда люблю немного посплетничать.

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

10. Мне нравится, когда моя одежда и внешний вид раздражают людей старшего поколения.
11. Только глупые и трусливые люди выполняют все правила и законы.
12. Я предпочла бы работу, связанную с переменами и путешествиями, даже если она опасна для жизни.
13. Я всегда говорю только правду.
14. Если человек в меру и без вредных последствий употребляет возбуждающие и влияющие на психику вещества — это вполне нормально.
15. Даже если я злюсь, то стараюсь никого не ругать.
16. Я с удовольствием смотрю боевики.
17. Если меня обидели, то я обязательно должна отомстить.
18. Человек должен иметь право выпивать столько, сколько он хочет и где он хочет.
19. Если моя подруга опаздывает к назначенному времени, то я обычно сохраняю спокойствие.
20. Мне часто бывает трудно сделать работу к точно определенному сроку.
21. Иногда я перехожу улицу там, где мне удобнее, а не там, где положено.
22. Некоторые правила и запреты можно отбросить, если чего-нибудь сильно захочешь.
23. Бывало, что я не слушалась родителей.
24. В автомобиле я больше ценю безопасность, чем скорость.
25. Я думаю, что мне бы понравилось заниматься каратэ или похожим видом спорта.
26. Мне бы понравилась работа официантки в ресторане.
27. Я часто испытываю потребность в острых ощущениях.
28. Иногда мне так и хочется сделать себе больно.
29. Мое отношение к жизни хорошо описывает пословица: «Семь раз отмерь, один раз отрежь».
30. Я всегда плачу за проезд в общественном транспорте.
31. Среди моих знакомых есть люди, которые пробовали одурманивающие токсические вещества.
32. Я всегда выполняю обещание, даже если мне это не выгодно.
33. Бывает, что мне так и хочется выругаться.
34. Правы люди, которые в жизни следуют пословице: «Если нельзя, но очень хочется, то можно».
35. Бывало, что я случайно попадала в неприятную историю после употребления спиртных напитков.

36. Я часто не могу заставить себя продолжать какое-либо занятие после обидной неудачи.
37. Многие запреты в области секса старомодны, и можно отбросить.
38. Бывает, что иногда я говорю неправду.
39. Терпеть боль назло всем бывает даже приятно.
40. Я лучше соглашусь с человеком, чем стану спорить.
41. Если бы я родилась в давние времена, то стала бы благородной разбойницей.
42. Добиваться победы в споре нужно любой ценой.
43. Бывали случаи, когда мои родители, другие люди высказывали беспокойство по поводу того, что я немного выпила.
44. Одежда должна с первого взгляда выделять человека среди других в толпе.
45. Если в фильме нет ни одной приличной драки — это плохое кино.
46. Бывает, что я скучаю на уроках.
47. Если меня кто-то случайно задел в толпе, то я обязательно потребую извинений.
48. Если человек раздражает меня, то я готова высказать ему все, что я о нем думаю.
49. Во время путешествий, поездок я люблю отклоняться от обычных маршрутов.
50. Мне бы понравилась профессия дрессировщицы хищных зверей.
51. Мне нравится ощущать скорость при быстрой езде на автомобиле и мотоцикле.
52. Когда я читаю детектив, то мне часто хочется, чтобы преступник ушел от преследования.
53. Бывает, что я с интересом слушаю неприличный смешной анекдот.
54. Мне нравится смущать и ставить в неловкое положение окружающих.
55. Я часто огорчаюсь из-за мелочей.
56. Когда мне возражают, я часто взрываюсь и отвечаю резко.
57. Мне нравится слушать или читать о кровавых преступлениях или о катастрофах.
58. Чтобы получить удовольствие, стоит нарушить некоторые правила и запреты.
59. Мне нравится бывать в компаниях, где в меру выпивают и веселятся.
60. Я считаю вполне нормальным, если девушка курит.

61. Мне нравится состояние, когда выпьешь в меру и в хорошей компании.
62. Бывало, что у меня возникало желание выпить, хотя я понимала, что сейчас не время и не место.
63. Сигарета в трудную минуту меня успокаивает.
64. Некоторые люди побаиваются меня.
65. Я бы хотела присутствовать при казни преступника, справедливо приговоренного к высшей мере наказания.
66. Удовольствие — это главное, к чему стоит стремиться в жизни.
- 67.- Если бы я могла, то с удовольствием поучаствовала бы в автомобильных гонках.
68. Когда у меня плохое настроение, ко мне лучше не подходить.
69. Иногда у меня бывает такое настроение, что я готова первой начать драку.
70. Я могу вспомнить случаи, когда я настолько разозлилась, что хватала первую попавшуюся под руку вещь и ломала ее.
71. Я всегда требую, чтобы окружающие уважали мои права.
72. Мне бы хотелось из любопытства прыгнуть с парашютом.
73. Вредное воздействие на человека алкоголя и табака сильно преувеличивают.
74. Счастливы те, кто умирает молодыми.
75. Я получаю удовольствие, когда немного рискую.
76. Когда человек в пылу спора прибегает к ругательствам — это допустимо.
77. Я часто не могу сдерживать свои чувства.
78. Бывало, что я опаздывала на уроки.
79. Мне нравятся компании, где все подшучивают друг над другом.
80. Секс должен занимать в жизни молодежи одно из главных мест.
81. Часто я не могу удержаться от спора, если кто-то не согласен со мной.
82. Иногда случалось, что я не выполняла школьное домашнее задание.
83. Я часто совершаю поступки под влиянием минутного настроения.
84. Бывают случаи, когда я могу ударить человека.
85. Люди справедливо возмущаются, когда узнают, что преступник остался безнаказанным.

86. Бывает, что мне приходится скрывать от взрослых некоторые свои поступки.
87. Наивные простаки сами заслуживают того, чтобы и обманывали.
88. Иногда я бываю так раздражена, что громко кричу.
89. Только неожиданные и опасные обстоятельства позволяют мне по-настоящему проявить себя.
90. Я бы попробовала какое-нибудь одурманивающее вещество, если бы твердо знала, что это не повредит моему здоровью и не повлечет наказания.
91. Когда я стою на мосту, то меня так и тянет прыгнуть вниз.
92. Всякая грязь меня пугает или вызывает сильное отвращение.
93. Когда я злюсь, то мне хочется громко обругать виновника моих неприятностей.
94. Я считаю, что люди должны отказаться от всякого употребления спиртных напитков.
95. Я бы с удовольствием покатила на горных лыжах с крутого склона.
96. Иногда, если кто-то причиняет мне боль, то это бывает даже приятно.
97. Я бы с удовольствием занималась в бассейне прыжками с вышки.
98. Мне иногда не хочется жить.
99. Чтобы добиться успеха в жизни, девушка должна быть сильной и уметь постоять за себя.
100. По-настоящему уважают только тех людей, кто вызывает у окружающих страх.
101. Я люблю смотреть выступления боксеров.
102. Я могу ударить человека, если решу, что он серьезно оскорбил меня.
103. Я считаю, что уступить в споре — это значит показать свою слабость.
104. Мне нравится готовить, заниматься домашним хозяйством.
105. Если бы я могла прожить жизнь заново, то я хотела бы стать мужчиной, а не женщиной.
106. В детстве мне хотелось стать актрисой или певицей.
107. В детстве я была всегда равнодушна к игре в куклы.

Бланк ответов

ФИО _____ Пол _____ Возраст _____

Да Нет	Да Нет	Да Нет	Да Нет	Да Нет	Да Нет
1	19	37	55	73	91
2	20	38	56	74	92
3	21	39	57	75	93
4	22	40	58	76	94
5	23	41	59	77	95
6	24	42	60	78	96
7	25	43	61	79	97
8	26	44	62	80	98
9	27	45	63	81	99
10	28	46	64	82	100
11	29	47	65	83	101
12	30	48	66	84	102
13	31	49	67	85	103
14	32	50	68	86	104
15	33	51	69	87	105
16	34	52	70	88	106
17	35	53	71	89	107
18	36	54	72	90	108

Результаты

Баллы	Шкалы							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Первичные баллы								
Коррекция								
Первичные баллы с коррекцией								
Т-баллы								

Ключи
для подсчета первичных «сырых» баллов

Мужской вариант

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

Женский вариант

- | | |
|---|---|
| 1. Шкала установки на социально желательные ответы. | 2 (нет), 4 (нет), 8 (нет), 13 (да), 21 (нет), 30 (да), 32 (да), 33 (нет), 38 (нет), 54 (нет), 79 (нет), 83 (нет), 87 (нет). |
|---|---|

2. Шкала склонности к нарушению норм и правил.	1 (да), 10 (нет), 11 (да), 22 (да) 34 (да), 37 (да), 41 (да), 44 (да) 50 (да), 53 (да), 55 (да), 59 (да) • 61 (да), 80 (да), 86 (нет), 88 (да) 91 (да), 93 (нет).
3. Шкала склонности к аддиктивному поведению.	14 (да), 18 (да), 22 (да), 26 (да) 27 (да), 31 (да), 34 (да), 35 (да) 43 (да), 59 (да), 60 (да), 62 (да) 63 (да); 64 (да), 67 (да), 74 (да) 81 (да), 91 (да), 95 (нет).
4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению.	3 (да), 6 (да), 9 (да), 12 (да) 24 (нет), 27 (да), 28 (да), 39 (да) 51 (да), 52 (да), 58 (да), 68 (да) 73 (да), 75 (да), 76 (да), 90 (да) 91 (да), 92 (да), 96 (да), 97 (да) 98 (да), 99 (да).
5. Шкала склонности к агрессии и насилию.	3 (да), 5 (да), 15 (нет), 16 (да) 17 (да), 25 (да), 40 (нет), 42 (да) 45 (да), 48 (да), 49 (да), 51 (да) 65 (да), 66 (да), 71 (да), 77 (да) 82 (да), 85 (да), 89 (да), 94 (да) 101 (да), 102 (да), 103 (да), 104 (да)
6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций.	7 (да), 19 (да), 20 (да), 29 (нет) 36 (да), 49 (да), 56 (да), 57 (да) 69 (да), 70 (да), 71 (да), 78 (да) 84 (да), 89 (да), 94 (да).
7. Шкала склонности к делинквентному поведению.	1 (да), 3 (да), 7 (да), 11 (да), 25 (да) 28 (да), 31 (да), 35 (да), 43 (да) 48 (да), 53 (да), 58 (да), 61 (да) -62 (да), 63 (да), 64 (да), 66 (да) 79 (да), 93 (нет), 98 (да), 99 (да) 102 (да).
8. Шкала принятия женской социальной роли.	3 (нет), 5 (нет), 9 (нет), 16 (нет) 18 (нет), 25 (нет), 41 (нет), 45 (нет) 51 (нет), 58 (нет), 61 (нет), 68 (нет) 73 (нет), 85 (нет), 93 (да), 95 (да) 96 (нет), 105 (да), 106 (нет), 107 (да) 108 (да).

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

**Таблица округленных значений
коэффициентов коррекции**

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

Таблица норм

Мужской вариант (n = 375)							Женский вариант (n = 374)								
«Сы- рой» балл	Т-балл						«Сы- рой» балл	Т-балл							
	Шкалы							Шкалы							
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
0							0								
1							1								
2							2								
3							3								

Окончание табл.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
4							4								
5							5								
6							6								
7							7								
8-							8								
9'							9								
10							10								
11							11								
12							12								
13							13								
14							14								
15							15								
16							16								
17							17								
18							18								
19							19								
20							20								
21							21								
22							22								
23							23								
24							24								
25							25								
26							26								
27							27								
28							28								
29															

Анкета наблюдений для учителей, классных руководителей, психологов

НД — недоверие к людям, вещам, ситуациям

Недоверие ведет к тому, что достижение любого успеха стоит ребенку огромных усилий. От 1 до 11 — менее явные симптомы; от 12 до 16 — симптомы явного нарушения.

1. Разговаривает с учителем только тогда, когда находится с ним наедине.
2. Плачет, когда ему делают замечание.
3. Никогда сам не предлагает никому никакой помощи, но охотно оказывает ее, если его об этом попросят.
4. Ребенок «подчиненный» (соглашается на «невыигрышные» роли, например, во время игры бежит за мячом, в то время как другие на это спокойно смотрят).
5. Слишком тревожен, чтобы быть непослушным.
6. Лжет из боязни.
7. Любит, если к нему проявляют симпатию, но не просит о ней.
8. Никогда не приносит учителю цветов или других подарков, хотя его товарищи часто это делают.
9. Никогда не приносит и не показывает учителю найденных им вещей или каких-нибудь моделей, хотя его товарищи часто это делают.
10. Имеет только одного хорошего друга и, как правило, игнорирует остальных мальчиков и девочек в классе.
11. Здоровается с учителем только тогда, когда тот обратит на него внимание. Хочет быть замеченным.
12. Не подходит к учителю по собственной инициативе.
13. Слишком застенчив, чтобы попросить о чем-то (например, о помощи).
14. Легко становится «нервным», плачет, краснеет, если ему задают вопрос.
15. Легко устранивается от активного участия в игре.
16. Говорит невыразительно, бормочет, особенно когда с ним здороваются.

Д — депрессия (угнетенность)

В более легкой форме (симптомы 1—6) время от времени наблюдаются разного рода перепады активности, смена настроения; Наличие симптомов 7 и 8 свидетельствует о склонности к раздражению и физиологическому истощению. Симптомы 9—20 отражают более острую форму депрессии.

1. Во время ответа на уроке иногда старателен, иногда ни о чем не заботится.

2. В зависимости от самочувствия либо просит о помощи в выполнении школьных заданий, либо нет.
3. Ведет себя по-разному. Старательность в учебной работе меняется почти ежедневно.
4. В играх иногда активен, иногда апатичен.
5. В свободное время иногда проявляет полное отсутствие интереса к чему бы то ни было.
6. Выполняя ручную работу, иногда очень старателен, иногда нет.
7. Теряет интерес к работе по мере ее выполнения.
8. Рассерженный, впадает в «бешенство».
9. Может работать в одиночестве, но быстро устает.
10. Для ручной работы не хватает физических сил.
11. Вял, безынициативен (в классе).
12. Апатичен, пассивен, невнимателен.
13. Часто наблюдаются внезапные и резкие спады энергичности.
14. Движения замедленны.
15. Слишком апатичен, чтобы из-за чего-нибудь расстраиваться (и, следовательно, ни к кому не обращается за помощью).
16. Взгляд тупой и равнодушный.
17. Всегда ленив и апатичен в играх.
18. Часто грезит наяву.
19. Говорит невыразительно, бормочет.
20. Вызывает жалость (угнетенный, несчастный, редко смеется).

У — уход в себя

Избегание контактов с людьми, самоустранение. Защитная установка по отношению к любым контактам с людьми, неприятие проявляемого к нему чувства любви.

1. Никогда ни с кем не здоровается.
2. Не реагирует на приветствие.
3. Не проявляет дружелюбия и доброжелательности к другим людям.
4. Избегает разговоров («замкнут в себе»).
5. Мечтает и занимается чем-то иным вместо школьных занятий (живет в другом мире).
6. Совершенно не проявляет интереса к ручной работе.
7. Не проявляет интереса к коллективным играм.
8. Избегает других людей.
9. Держится вдали от взрослых, даже тогда, когда чем-то задет или в чем-то подозревается.

10. Совершенно изолируется от других детей (к нему не возможно приблизиться).

11. Производит такое впечатление, как будто совершенно не замечает других людей.

12. В разговоре беспокоен, сбивается с темы разговора.

13. Ведет себя подобно настороженному животному.

ТВ — тревожность по отношению к взрослым

Беспокойство и неуверенность в том, интересуются ли им взрослые, любят ли его. Симптомы 1—6 — ребенок старается убедиться, «принимают» ли и любят ли его взрослые. Симптомы 7—10 — обращает на себя внимание и преувеличенно добивается любви взрослого. Симптомы 11—16 — проявляет большое беспокойство о том, «принимают» ли его взрослые.

1. Очень охотно выполняет свои обязанности.

2. Проявляет чрезмерное желание здороваться с учителем.

3. Слишком разговорчив (докучает своей болтовней).

4. Очень охотно приносит цветы и другие подарки учителю.

5. Очень часто приносит и показывает учителю найденные им предметы, рисунки, модели и т.п.

6. Чрезмерно дружелюбен по отношению к учителю.

7. Преувеличенно много рассказывает учителю о своих занятиях в семье.

8. «Подлизывается», старается понравиться учителю.

9. Всегда находит предлог занять учителя своей особой.

10. Постоянно нуждается в помощи и контроле со стороны учителя.

11. Добивается симпатии учителя. Приходит к нему с различными мелкими делами и жалобами на товарищей.

12. Пытается «монополизировать» учителя (занимать его исключительно собственной особой).

13. Рассказывает фантастические, вымышленные истории.

14. Пытается заинтересовать взрослых своей особой, но не прилагает со своей стороны никаких стараний в этом направлении.

15. Чрезмерно озабочен тем, чтобы заинтересовать собой взрослых и приобрести их симпатии.

16. Полностью устраняется, если его усилия не увенчаются успехом.

ВВ — враждебность по отношению к взрослым

Симптомы 1—4 — ребенок проявляет различные формы неприятия взрослых, которые могут быть началом враждебности или депрессии. Симптомы 5—9 — относится к взрослым то враждебно, то старается добиться их хорошего отношения. Симптомы 7—10 — открытая враждебность, проявляющаяся в асоциальном поведении. Симптомы 18—24 — полная неуправляемая привычная враждебность.

1. Переменчив в настроениях.
2. Искключительно нетерпелив, кроме тех случаев, когда находится в хорошем настроении.
3. Проявляет упорство и настойчивость в ручной работе.
4. Часто бывает в плохом настроении.
5. При соответствующем настроении предлагает свою помощь и услуги.
6. Когда о чем-то просит учителя, то бывает очень сердечным, то равнодушным.
7. Иногда стремится, а иногда избегает здороваться с учителем.
8. В ответ на приветствие может проявить злость или подозрительность.
9. Временами дружелюбен, временами в плохом настроении.
10. Очень переменчив в поведении. Иногда создает впечатление, что он умышленно плохо выполняет работу.
11. Портит общественную и личную собственность (в домах, садах, общественном транспорте).
12. Вульгарный язык, рассказы, рисунки.
13. Неприятен, в особенности когда защищается от предъявленных ему обвинений.
14. Бормочет под нос, если чем-то недоволен.
15. Негативно относится к замечаниям.
16. Временами говорит неправду без какого-либо повода и без затруднений.
17. Раз или два был замечен в воровстве денег, сладостей, ценных предметов и т.п.
18. Всегда на что-то претендует и не всегда считает, что справедливо наказан.
19. «Дикий» взгляд. Смотрит исподлобья.
20. Непослушный, не соблюдает дисциплину.
21. Агрессивен (кричит, угрожает, употребляет силу).
22. Охотнее всего дружит с так называемыми подозрительными типами.
23. Часто ворует деньги, сладости, ценные предметы.
24. Ведет себя непристойно.

ТД — тревожность по отношению к детям

Тревога ребенка за принятие себя другими детьми. Временами она принимает форму открытой враждебности. Все симптомы одинаково важны.

1. «Играет героя», особенно когда ему делают замечание.
2. Не может удержаться, чтобы не «играть» перед окружающими.
3. Склонен прикидываться дурачком.
4. Слишком смел (рискует без надобности).
5. Заботится о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством. Навязывается другим; им легко управлять.
6. Любит быть в центре внимания.
7. Играет исключительно (или стремится играть) с детьми старше себя.
8. Старается занять ответственный пост, но боится, что не справится.
9. Хвастает перед другими детьми.
10. Паясничает (строит из себя шута).
11. Шумно ведет себя, когда учителя нет в классе.
12. Одевается вызывающе (брюки, прическа — мальчики; преувеличенность в одежде, косметика — девочки).
13. Со страстью портит общественное имущество.
14. Дурацкие выходки в группе.
15. Подражает хулиганским проделкам других.

.А — недостаток социальной нормативности (асоциальность)

Неуверенность в одобрении взрослых, которая выражается в различных формах негативизма. Симптомы 1—5 — отсутствие стараний понравиться взрослым. Безразличие и отсутствие заинтересованности в хороших отношениях с ними. Симптомы 5—9 — у более старших детей они могут указывать на определенную степень независимости. Симптомы 10—16 — отсутствие щепетильности в мелочах. 16 — считает, что взрослые недружелюбны, вмешиваются, не имея на это права.

1. Не заинтересован в учебе.
2. Работает в школе только тогда, когда над ним «стоят» или когда его заставляют работать.
3. Работает вне школы только тогда, когда его контролируют или заставляют работать.
4. Не застенчив, но проявляет безразличие при ответе на вопросы учителя.

5. Не застенчив, но никогда не просит помощи.
6. Никогда добровольно не берется за работу.
7. Не заинтересован в одобрении или неодобрении взрослых.
8. Сводит к минимуму контакты с учителем, но нормально общается с другими людьми.
9. Избегает учителя, но разговаривает с другими людьми.
10. Списывает домашнее задание.
11. Берет чужие книги без разрешения.
12. Эгоистичен, любит интриги, портит другим детям игры.
13. В играх с другими детьми проявляет хитрость и не порядочность.
14. «Нечестный игрок» (играет только для личной выгоды, обманывает в играх).
15. Не может смотреть прямо в глаза другому.
16. Скрытен и недоверчив.

ВД — враждебность по отношению к другим детям

Враждебное отношение к другим детям — от ревнивого соперничества до открытой враждебности.

1. Мешает другим детям в играх, подсмеивается над ними, любит их пугать.
2. Временами очень недоброжелателен по отношению к тем детям, которые не принадлежат к тесному кругу его общения.
3. Надоедает другим детям, пристаёт к ним.
4. Ссорится, обижает других детей.
5. Пытается своими замечаниями создать определенные трудности у других детей.
6. Прячет или уничтожает предметы, принадлежащие другим детям.
7. Находится по преимуществу в плохих отношениях с другими детьми.
8. Пристаёт к более слабым детям.
9. Другие дети его не любят или даже не терпят.
10. Дерется не соответствующим образом (кусается, царапается и пр.).

Н — неугомонность

Неугомонность, нетерпеливость, неспособность к работе, требующей усидчивости, концентрации внимания и размышления. Склонность к кратковременным и легким усилиям. Избегание долговременных усилий.

1. Очень неряшлив.
2. Отказывается от контактов с другими детьми таким образом, что это для них неприятно.
3. Легко примиряется с неудачами в ручном труде.
4. В играх совершенно не владеет собой.
5. Непунктуален, нестарателен. Часто забывает или теряет карандаши, книги или другие предметы.
6. Неровный, безответственный в ручном труде.
7. Нестарателен в школьных занятиях.
8. Слишком беспокоен, чтобы работать в одиночку.
9. В классе не может быть внимателен или длительно на чем-то сосредоточиться.
10. Не знает, что с собой поделаться. Ни на чем не может остановиться, хотя бы на относительно длительный срок.
11. Слишком беспокоен, чтобы запомнить замечания или указания взрослых.

ЭН — эмоциональное напряжение

Симптомы 1—5 свидетельствуют об эмоциональной незрелости. 6—7 — о серьезных страхах. 8—10 — говорят о прогулах и непунктуальности.

1. Играет игрушками, слишком детскими для его возраста.
2. Любит игры, но быстро теряет интерес к ним.
3. Слишком инфантилен в речи.
4. Слишком незрел, чтобы прислушиваться и следовать указаниям.
5. Играет исключительно (преимущественно) с более младшими детьми.
6. Слишком тревожен, чтобы решиться на что-то.
7. Другие дети пристают к нему (он является «козлом отпущения»).
8. Его часто подозревают в том, что он прогуливает уроки, хотя на самом деле он пытался это сделать раз или два.
9. Часто опаздывает.
10. Уходит с отдельных уроков.
11. Ведет себя в группе (в классе) как посторонний.

НС — невротические симптомы

Различные невротические симптомы. Острота их может зависеть от возраста ребенка; они также могут быть последствиями существовавшего прежде нарушения.

1. Заикается, запинается. Трудно вытянуть из него слово.
2. Говорит беспорядочно.
3. Часто моргает.

4. Бесцельно двигает руками. Разнообразные тики.
5. Грызет ногти.
6. Ходит подпрыгивая.
7. Сосет палец (старше 10 лет).

С — неблагоприятные условия среды

1. Часто отсутствует в школе.
2. Не бывает в школе по нескольку дней.
3. Родители сознательно лгут, оправдывая отсутствие ребенка в школе.
4. Вынужден оставаться дома, чтобы помогать родителям.
5. Неряшлив, грязнуля.
6. Выглядит так, как будто очень плохо питается.
7. Значительно некрасивее других детей.

СР — сексуальное развитие

1. Очень раннее развитие, интерес к противоположному полу.
2. Задержки полового развития.
3. Проявляет извращенные склонности.

УО — умственная отсталость

1. Сильно отстает в учебе.
2. «Туп» для своего возраста.
3. Совершенно не умеет читать.
4. С громными недостатками в знании элементарной математики.
5. Другие дети относятся к нему, как к дурачку.
6. Попросту глуп.

Б — болезни и органические нарушения

1. Неправильное дыхание.
2. Частые простуды.
3. Частые кровотечения из носа.
4. Дышит через рот.
5. Склонность к ушным заболеваниям.
6. Склонность к кожным заболеваниям.
7. Жалуется на частые боли в желудке и тошноту.
8. Частые головные боли.
9. Склонность чрезмерно бледнеть и краснеть.
10. Болезненные, покрасневшие веки.
11. Очень холодные руки.
12. Косоглазие.
13. Плохая координация движений.
14. Неестественные позы тела.

Ф — физические недостатки

1. Плохое зрение.
 2. Слабый слух.
 3. Слишком маленький рост.
 4. Чрезмерная полнота.
 5. Другие ненормальные особенности телосложения.
- Заполняется Карта по результатам анкеты наблюдений.

КАРТА

Имя, фамилия _____ Возраст _____
 Дата _____ Класс _____

	Нарушения	Неприспособленность
нд	1,2,3,4, 5,6,7, 8,9, 10, 11	12, 13, 14, 15, 16
д	1,2,3,4, 5,6,7,9, 10	8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
У	1,2,3,4,5,6,7	8, 9, 10, 11, 12, 13
ТВ	1,2,3,4,5,6,7,9, 11, 13, 15	8, 10, 12, 14, 16
вв	1,2,3,4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24
тд	2, 3, 4,5,6, 7,8,9, 10	1, 11, 12, 13, 14, 15
А	1,2,3,4,5,6,8,9, 10, 11	7, 12, 13, 14, 15, 16
н	1,3,4,5,6,7,8, 9, 10, 11	2
вд	1,2, 3,4,5	6, 7, 8, 9, 10
ЭН	1,2, 3,4, 5,9, 10	6,7, 8, 11, 12
НС	2, 3,4	1,5, 6,7
С	1,2, 3,4, 5, 6,7	
СР	1,2	3
УО	1,2, 3, 4,5	6,7
Б	1,2,3,4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	13
ф	1,2, 4,5	3

Фрейбургская анкета

ФИО _____ Возраст _____ Пол _____

Место работы родителей _____

Инструкция. В этой анкете требуется обвести кружком «да», если ответ на соответствующий вопрос **имеет** к подростку **отношение**, и «нет», если этот вопрос его **не касается**.

Вопросы

- | | | |
|--|----|-----|
| 1. Я знаю, что ребята за моей спиной говорят обо мне плохо. | да | нет |
| 2. Я редко даю сдачи, 'когда меня бьют. | да | нет |
| 3. Я быстро теряю самообладание, однако так же быстро успокаиваюсь. | да | нет |
| 4. Если мне при размене денег дают на один рубль больше и если я его беру, то позднее меня мучают сильные угрызения совести. | да | нет |
| 5. Я 'могу рассвирепеть так, что буду, например, бить все подряд. | да | нет |
| 6. Честно говоря, мне иногда доставляет удовольствие мучить других. | да | нет |
| 7. Если по отношению ко мне кто-то поступает несправедливо, то я ему желаю настоящего наказания. | да | нет |
| 8. Я верю в то, что за зло можно отплатить добром, и в соответствии с этим и действую. | да | нет |
| 9. Если грубо обращаются к кому-нибудь из моих друзей, то мы вместе думаем о наказании, | да | нет |
| 10. У меня иной раз бывают трудности с родителями. | да | нет |
| 11. Собака, которая не слушается, заслуживает удара. | да | нет |
| 12. С ребятами, которые любезнее, чем я мог ожидать, я держусь осторожно. | да | нет |
| 13. Если я должен для защиты своих прав применить физическую силу, то я так и делаю, | да | нет |
| 14. У меня часто бывают разногласия с другими, | да | нет |
| 15. Мне кажется, что большая часть дурных поступков однажды будет наказана. | да | нет |
| 16. Когда я разъярен, я 'хотно освобождаюсь от этого состояния во время физической работы. | да | нет |
| 17. Раньше я иногда оче^ь охотно мучил других, например выворачивач руки, дергал за волосы и т.д. | да | нет |
| 18. Иногда я себе представляю, какие ужасы должны произойти с теми, кто ко мне не справедлив. | да | нет |
| 19. Я могу припомнить, как однажды был так рассержен, что взял первую оказавшуюся под рукой вещь и разорвал или разбил ее. | да | нет |

Тест склонности к риску

Для получения дополнительных данных о личностных особенностях испытуемых в ходе исследования использовались также биографические анкеты, которые содержали в основном качественную информацию о детях. Одновременно в процессе работы применяется и специальный тест склонности к риску, построенный К. Левитиным в форме личностного опросника. На каждый вопрос опросника можно дать один из пяти вариантов ответа, каждый из которых оценивается в баллах: 5 — да; 4 — скорее да, чем нет; 3 — трудно сказать, как бы поступил; 2 — скорее нет, чем да; 1 — нет.

ЛИЧНОСТНЫЙ ОПРОСНИК

Вопросы	Ответы				
	Да	Скорее да, чем нет	Трудно сказать, как бы поступил	Скорее нет, чем да	Нет
1	2	3	4	5	6
1. Превысили бы Вы установленную скорость, чтобы оказать помощь тяжело-больному человеку?					
2. Стали бы Вы на пути убегающего опасного преступника?					
3. Могли бы Вы ехать на подножке товарного вагона при скорости 100 км/ч?					
4. Стали бы Вы первым переходить очень холодную реку (например, во время турпохода)?					
5. Вошли бы Вы вместе с укротителем в клетку со львами при его заверении, что это безопасно?					
6. Могли бы Вы без тренировки управлять парусной лодкой?					

Окончание табл.

I	2	3	4	5	6
7. Могли бы Вы под руководством извне залезть на высокую фабричную грубу?					
8. Рискнули бы Вы схватить за уздечку бегущую лошадь?					
9. Могли бы Вы совершить автотурне, если бы за рулем сидел ваш знакомый, который совсем недавно был в тяжелом дорожном происшествии?					
10. Могли бы Вы прыгнуть с 10-метровой высоты на тент пожарной команды?					
11. Могли бы Вы, чтобы избавиться от затяжной болезни с постельным режимом, пойти на опасную для жизни операцию?					
12. Могли бы Вы в виде исключения вместе с другими семью людьми подняться на лифте, рассчитанном на шесть человек?					
13. Могли бы Вы по указанию вашего начальника взяться за высоковольтный провод, если бы он заверил вас, что провод обесточен?					
14. Могли бы Вы после некоторых предварительных объяснений управлять вертолетом?					

Рабочий журнал психолого-диагностического консилиума

Журнал заполняется инструктором на основе краткого протокола заседания. Он содержит такие примерные графы.

/. **Состояние здоровья и развития учащегося** (заполняется совместно со школьным врачом)

Общая оценка здоровья учащегося (по данным медицинской карты)_____

Признаки повышенной нервозности: отсутствуют; повышенная утомляемость, пониженная работоспособность, подавленное настроение, повышенная возбудимость, вспышки гнева, агрессивность по отношению к сверстникам, агрессивность по отношению к учителям, отказ от контактов, общих дел, склонность к разрушительным действиям, садизм, другие признаки.

Патологические влечения:

- курит (не курит, курит эпизодически, систематически);
- употребляет спиртные напитки (не употребляет, употребляет эпизодически, систематически);
- употребляет токсические или наркотические вещества (не употребляет, употреблял однократно, эпизодически, систематически).

4) Состоит на диспансерном учете по поводу_____

2. Психологическая атмосфера семьи

Данные о родителях (отец, мать): образование, профессия, место работы.

Другие члены семьи.

Тип семьи:

- благополучная (родители морально устойчивы, владеют культурой воспитания, эмоциональная атмосфера семьи положительна);

- неблагополучная, в том числе:

педагогически некомпетентная (родители не владеют культурой воспитания); признаки: отсутствует единство требований, ребенок безнадзорен, жестокое обращение, систематические физические наказания, низкая осведомленность об интересах, поведении ребенка вне школы);

нравственно-неблагополучная (родители ведут аморальный образ жизни: пьянствуют, туеядствуют, содержат притон, имеют судимость, воспитанием детей не занимаются);

конфликтная (в семье неблагоприятная эмоциональная атмосфера, между родителями постоянные конфликты, родители повышено раздражительны, жестоки, нетерпимы).

Характер взаимоотношений родителей с ребенком:

- семейный диктат (систематическое подавление инициативы и чувства собственного достоинства ребенка);
- чрезмерная опека (удовлетворение всех потребностей ребенка, ограждение от трудностей, забот, усилий);
- попустительство (уклонение от активного участия в воспитании ребенка, пассивность, признание полной автономности ребенка);
- сотрудничество (отношение взаимного уважения, совместное переживание радостей, горя и т.д.).

Организация режима труда и отдыха:

- какие обязанности выполняет в семье;
- соблюдается ли режим дня;
- кто и в какой степени помогает и контролирует выполнение домашнего задания;
- как организовано общение учащегося во время досуга, летнего отдыха, отпуска родителей.

3. Особенности учебной деятельности

Успеваемость учащегося _____

Отношение к учению: положительное, нейтральное, равнодушное, отрицательное.

Интеллектуальные возможности учащегося: высокие, средние, низкие.

Мотивы учения: познавательный интерес к предметам, осознание необходимости учиться в школьном возрасте, стремление получить оценку, заслужить одобрение взрослых, стремление избежать наказания, стремление к самоутверждению в группе сверстников.

4. Положение в классном коллективе, отношение к коллективу

Позиция учащегося в коллективе: лидер, предпочитаемый, принятый, отвергаемый (изолированный).

С кем из класса наиболее близок. Характер взаимного влияния.

Взаимоотношения с другими одноклассниками: деловые, ровные, дружеские, теплые, конфликтные, ни с кем не общается.

Манера, стиль общения с окружающими:

- доминантный (уверен в себе, стремится навязать свое мнение, легко перебивает, но не дает перебить себя, нелегко признает свою неправоту);

— недоминантный (застенчив, уступчив, легко признает себя неправым, нуждается в поощрении при разговоре);

— экстраверт (постоянно направлен на общение, легко входит в контакт, любопытен, открыт, полон внимания к окружающим);

— интроверт (не склонен к контактам, замкнут, предпочитает общению деятельность, в разговоре немногословен);

Отношение к общественному мнению:

— активно-положительное (стремится исправить недостатки, учесть замечания и т.п.);

— пассивно-положительное (понимает критику, согласен с ней, но недостатки не исправляет);

— безразличное (не реагирует на критику, не меняет поведения);

— негативное (спорит, не согласен с замечаниями, поведения не меняет).

5. Отношение к общественной деятельности и общественно полезному труду

Отношение к общественным поручениям: с готовностью, без видимого интереса, отказывается.

Выполнение общественных поручений: добросовестное, недобросовестное, по настроению, под нажимом, с инициативой.

Отношение к трудовым делам класса: принимает активное участие, безразличен, демонстративно отказывается.

Отношение к физическому труду:

— положительное (трудолюбие, часто предпочитает физический труд умственному, имеет «золотые руки»);

— равнодушное (не выделяет физический труд как интересную деятельность, от него не отказывается, но выполняет без инициативы);

— отрицательное (ленив, трудится недобросовестно, под нажимом, к физическому труду относится свысока, пренебрежительно).

Отношение к общественному имуществу (относится бережливо, по-хозяйски, равнодушно, демонстративно пренебрежительно, вплоть до умышленной порчи имущества).

6. Направленность интересов

Проявляет интерес к деятельности: физический, умственный труд, техническая деятельность, общественно-политическая активность, организаторская деятельность, художественная (артистическая, литературная, музыкальная, хореографическая и т.д.), спортивные увлечения.

В каких кружках (секциях) состоит, состоял.

Культурный кругозор:

— посещает ли и насколько часто музеи, театры, выставки;

— каковы читательские интересы, какую литературу предпочитает, регулярность чтения (книги не читает, читает эпизодически, читает систематически).

7. Особенности проведения свободного общения

Сколько времени уделяется «уличному» общению в течение недели, в котором часу вечером приходит домой.

С кем имеет дружеские связи вне класса, какое влияние они оказывают на учащегося.

Постоянное или предпочитаемое место «уличного» общения (клуб, двор, подъезд и т.д.).

Содержание уличных игр: работа с авто и другой техникой, посещение кино, игра на гитаре, прослушивание музыкальных записей, разговоры на разные темы, бесцельное времяпрепровождение, выпивка, курение, азартные игры и др.

8. Самооценка личности, ее уровень:

— адекватная (правильно оценивает свои положительные и отрицательные качества, личные возможности и достижения);

— завышенная (некритичен по отношению к себе, преувеличивает свои достижения);

— заниженная (излишне самокритичен, недооценивает свои положительные качества и личные достижения);

Какими бы чертами хотел обладать, от каких хотел бы избавиться?

9. Особенности поведения

Как часто совершает положительные поступки, их возможные мотивы. ^ч

Отрицательные поступки (проступки), их проявление (эпизодически, систематически), характер: грубость, драки, прогулы, опоздания на уроки, нарушения дисциплины в классе, отказ от требований, поручений, не работает в классе на уроках.

Правонарушения: воровство, вымогательство у младших и слабых, избиение младших или слабых, попытка к насилию, жестокое обращение с животными, проявление садистских наклонностей, грубые нарушения общественного порядка (хулиганство).

Отношение к своим проступкам: равнодушен, переживает, оправдывает, осуждает.

Как относится к педагогическим воздействиям: с ожесточением, равнодушно, понимает и старается выполнить требования.

Состоит ли на учете в ИНД.

Заключение психолого-педагогического консилиума

Дата	Состав консилиума	Педагогический диагноз

Рекомендуемые меры

Дата	Медико-психологические меры	Психолого-педагогические меры

Самообязательства учащегося (программа самовоспитания, выработанная на консилиуме)

Дата	Самообязательства

Реализация рекомендованных мер

Дата	Где рассмотрен вопрос реализации мер (педсовет, секции, совещания)	Выводы

Приложение. Диагностическая карта учащегося

Фамилия, имя _____

Город _____

Район _____

Школа, класс _____

Год рождения _____

Дата заполнения _____

№ п/п	ФИО	Класс	Первично, повторно	Состав консилиума	Основные отклонения в поведении, учении	Рекомендуемые меры
	.					

Диагностическая карта заполняется на учащегося, хранится не менее двух лет.

ЛИТЕРАТУРА

- Алмазов Б.Н.** Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск, 1-986.
- Абрамян Л.А.** Эмоциональное неблагополучие ребенка как основополагающий фактор развития личности // Диагностика и регуляция эмоциональных состояний. Ч. 2. Одесса, 1990.
- Абульханова-Славская К.А.** Стратегия жизни. М., 1991.
- Абульханова-Славская К.А.** Деятельность и психология личности. М., 1980.
- Адлер А.** Практика и теория индивидуальной психологии. М., 1995!
- Александрова А.В.** Нравственность, агрессия, справедливость // Вопросы психологии. М., 1992. № 1—2.
- Алиева М.А.** Тренинг развития жизненных целей (программа психологического содействия успешной адаптации) Т.В. Гришанович, Л. В. Лобанова, Н.Г. Травникова, Е.Г. Трошихина; под ред. Е.Г. Трошихиной. СПб., 2002.
- Бадмаев С.А.** Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. М., 1997.
- Берковитц Л.** Агрессия. Причины, последствия и контроль. СПб.; М., 2001.
- Бернштейн А.А.** Оставайтесь после уроков. М., 1997.
- Бордовская И. В.** Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. СПб., 2000.
- Бочкарева Г.Г.** Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей. СПб., 1972.
- Вассерман И.И.** Методика «Подростки о родителях»: основные этапы апробации русскоязычной версии // Психологический журнал. Т. 21. № 5. 2000.
- Вопросы изучения и воспитания личности. Т. 1,2. Л., 1926.
- Выготский Л. С.** Собр. соч.: В 6 т. М., 1993.
- Гальперин П.Я.** Введение в психологию. М., 1976.
- Девиантное (отклоняющееся) поведение подростков: многообразие, опыт, трудности, поиск альтернатив // Материалы Регионального научно-практического семинара / Под общ. ред. Ю.А. Клейберга. Тверь, 2000.
- Дубровина И.В.** Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. М., 1991.
- Ефремов Л.** Совместная деятельность классного воспитателя и педагога-психолога по изучению личности школьника: Автореф. дис.... канд. пед. наук. Киров, 1999.
- Запорожец А. В.** Роль Л.С. Выготского в разработке проблемы эмоций // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. М., 1981.
- Захаров А.И.** Детские неврозы. СПб., 1995.

- Кащенко В. П.** Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков. М., 1994.
- Клейберг Ю.А.** Психология девиантного поведения. Тверь, 1998.
- Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-экономические проблемы / Под ред. Л.М. Шипицыной, Е.И. Казаковой. СПб., 2000.
- Кон И.С.** Социология личности. М., 1967.
- Левитов Н.Д.** Отчего возникают недостатки в характере школьников и как их исправлять. М., 1961.
- Ленденева И.Л.** Детская агрессия и методы ее психолого-педагогической коррекции: Автореф. дис.... канд. психол. наук. Иркутск, 2002.
- Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
- Леонтьев А.Н.** Философия психологии: из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева. М., 1994.
- Личко А. Е.** Психопатии и акцентуации характеров у подростков. М., 1983.
- Орлов Ю.М.** Восхождение к индивидуальности. М., 1991.
- Осипова А.А.** Введение в теорию психокоррекции. М.; Воронеж. 2000.
- Немов П. С.** Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 кн. Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. М., 1995.
- Петровский А.В.** О психологии личности. М., 1971.
- Петровский А.В.** Основы теоретической психологии. М., 1998.
- Рубинштейн С.Л.** Проблемы общей психологии. М., 1973.
- Рычкова Н.А.** Деадаптивное поведение детей: Диагностика, коррекция, психопрофилактика: Учебно-практическое пособие. М., 2000.
- Социальная психология: Теория. Эксперимент. Практика. Т. 1 / Под ред. В. В. Козлова. Ярославль, 2000.
- Степанов В.Г.** Психология трудных школьников: Учеб. пособие для учителей и родителей. 2-е изд. М., 1998.
- Хекхаузен Х.** Мотивация и деятельность: В 2 т. М., 1986.
- Холличер В.** Человек и агрессия. М., 1995.
- Хорт К.** Наши внутренние конфликты // Психоанализ и культура: Избранные труды Карен Хорни и Эриха Фромма. М., 1995.
- Хорни К.** Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию. СПб., 1997.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	3
Глава 1. Девиантное поведение.....	5
Теории и концепции девиантного поведения.....	6
Причины девиантного поведения.....	9
Виды и формы поведения.....	23
Глава 2. Организационно-методическая работа со школьниками девиантного поведения.....	51
Коррекционно-педагогическая работа.....	51
Принципы коррекционно-педагогической деятельности.....	54
Содержание, основные направления, методы, приемы и средства коррекционно-педагогической деятельности.....	56
Совместная деятельность субъектов образовательного процесса и особенности профилактики девиантного поведения.....	58
Организация школьного психолого-диагностического консилиума.....	60
Профилактика вредных привычек.....	64
Работа психолога по устранению разновидностей девиантного поведения.....	73
Глава 3. Коррекция агрессивного поведения школьников.....	76
Предпосылки агрессивного поведения.....	76
Коррекция агрессивного поведения младших школьников.....	85
Коррекция агрессивного поведения подростков.....	105
Заключение.....	119
Приложение.....	120
Диагностика девиантного поведения.....	120
Комплексная психолого-педагогическая экспресс-диагностика.....	126

Методика выявления причин отклонений в поведении и развитии подростка	132
Тест школьной тревожности Филлипса	137
Вопросник Басса-Дарки	142
Анкетирование учащихся для определения актуальности профилактики употребления табака, алкоголя, наркотиков	146
Диагностика суицидального поведения подростков	148
Вариант анкеты для подростков	150
Склонность к отклоняющемуся поведению (СОП) ..	156
Анкета наблюдений для учителей, классных руководителей, психологов	170
Фрейбургская анкета	178
Тест склонности к риску	180
Рабочий журнал психолого-диагностического консилиума	182
• Литература	187

**Першепна Надежда Васильевна
Заостровцева Марии Николаевна**

**ДЕВИАНТНЫЙ ШКОЛЬНИК
Профилактика и коррекция отклонений**

Редактор *В.В. Аляска*
Художник обложки *Е.В. Кустарова*
Корректоры: *Е.О. Петрова, Л.Б. Успенская*
Компьютерная верстка *С.Н. Галкина*
Оригинал-макет и диапозитивы текста изготовлены
в ООО «ТЦ Сфера»

Гигиенический сертификат 77.99.02.953.Д.000876.02.05 от 28.02.2005 г.
Подписано в печать 28.12.05. Формат 84х108'/...
Усл. п. л. 10,08. Тираж 5 000 экз. Заказ № 4000.

Издательство «ТЦ Сфера»,
Москва, Сельскохозяйственная ул., 18, корп. 3.
Тел.: (095) 656-75-05, 656-72-05, 107-59-15.

ОАО «Владимирская книжная типография»
600000. г. Владимир, Октябрьский проспект, д. 7
Качество печати соответствует качеству предоставленных диапозитивов