

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДНОГО ДЕТСТВА

Материалы Международной научно-практической конференции,
посвященной 15-летию научной школы доктора психологических наук,
профессора, академика АПСН и РАЕ,
заслуженного деятеля науки и образования,
заслуженного работника высшей школы РФ Р.В. Овчаровой



Курганский
государственный
университет



редакционно-издательский
центр

41-71-07

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«КУРГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Лаборатория «Практическая психология образования»

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДНОГО ДЕТСТВА

Материалы Международной научно-практической конференции,
посвященной 15-летию научной школы доктора психологических наук,
профессора, академика АПСН и РАЕ, заслуженного деятеля науки и
образования, заслуженного работника высшей школы РФ Р.В. Овчаровой

Курган 2014

УДК 153 (06)
ББК 88.5
П 86

П 86 Психология трудного детства: материалы Международной научно-практической конференции. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. 308 с.

Рецензенты

Г.Г. Буторин, доктор психологических наук, профессор Челябинского государственного педагогического университета (Челябинск);

Ю.А. Токарева, доктор психологических наук, профессор Гуманитарного института (Екатеринбург)

Печатается по решению научного совета Курганского государственного университета.

Сборник адресован аспирантам, преподавателям и студентам как психологических, так и смежных специальностей, социальным работникам и педагогам. Материалы могут быть полезны специалистам в области практической психологии образования.

Научный редактор: доктор психологических наук, профессор, академик РАН и АПСН Р.В. Овчарова.

УДК 153 (06)
ББК 88.5

ISBN 978-5-4217-0266-5

© Курганский государственный
университет, 2014
© Авторы, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНАЯ ШКОЛА Р.В. ОВЧАРОВОЙ «МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ» 8

РАЗДЕЛ 1

ТРУДНОЕ ДЕТСТВО КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОБЛЕМА

Р.В. Овчарова ТРУДНОЕ ДЕТСТВО КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	16
Е.О. Емельяненко ТРУДНОЕ ДЕТСТВО КАК ФАКТОР МАРГИНАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	24
Л.Б. Махоткина СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕТСКОГО СИРОТСТВА КАК ПРЕДПОСЫЛКИ ДЕЗАДАПТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	28
Л.М. Миндубаева ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	34
А.Д. Андреева РОДИТЕЛЬСКИЙ ПЕРФЕКЦИОНИЗМ КАК ФАКТОР ТРУДНОГО ДЕТСТВА	36
С.В. Уманский СИНЕРГЕТИКА КАК СОВРЕМЕННАЯ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНАЯ ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ И ПСИХОТЕРАПИИ СЕМЬИ	41

Раздел 2

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕВИАНТНЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

В.П. Пряденин, А.В. Пряденин ТРУДНЫЕ ДЕТИ – ТРУДНЫЕ ВЗРОСЛЫЕ?!	44
Ю.А. Малюшина ТИПЫ ЛИЧНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ	51
Е.В. Милокова СКЛОННОСТЬ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ ПОДРОСТКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ	56
В.В. Назаревич ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГАНДИКАПНОЙ ЛИЧНОСТИ	59
В.В. Башкирева ОРГАНИЗАЦИЯ ИЗМЕНЕНИЙ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА	62
Е.В. Алфеева ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ	68

Е.А. Падурина РОДИТЕЛЬСКИЕ ЧУВСТВА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА ГРУППЫ РИСКА (В КОНТЕКСТЕ НЕЛИНЕЙНОЙ ПСИХОЛОГИИ).....	72
Н.Л. Егорова, Т.А. Вехова, Н.В. Егорова ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	76
В.Е. Купченко ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ-УЧАСТНИКОВ БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	78
Ю.А. Токарева, И.С. Алферова РАЗВИТИЕ АДЕКВАТНОГО САМООТНОШЕНИЯ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ	83
А.В. Сорока ПРОГРАММА ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНЕГО ОСУЖДЕННОГО ГРУППЫ РИСКА.....	88
А.Н. Макарова ПСИХОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ БРОДЯЖНИЧАЮЩИХ ПОДРОСТКОВ	92
Л.С. Медникова ЭЛЕМЕНТАРНАЯ РИТМИЧЕСКАЯ СПОСОБНОСТЬ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЦЕРЕБРАЛЬНО-ОРГАНИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИЕЙ.....	97

Раздел 3

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ, СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ И РЕАДАПТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ТРУДНОГО ДЕТСТВА

Р.В. Овчарова СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАПУЩЕННОСТЬ ДЕТЕЙ, ЕЕ ГЕНЕЗИС И ДИНАМИКА.....	103
Е.Н. Приступа ПОНИМАНИЕ ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ	113
С.В. Уманский ПОДРОСТКИ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ЭФФЕКТИВНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ	119
Т.И. Чиркова, Е.А. Писклова ЗАБЛУЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ОЦЕНКАХ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ КАК ФАКТОР ИХ ЛИЧНОСТНОЙ АБЕРРАЦИИ	123
Н.В. Станиславив ОДИНОЧЕСТВО КАК ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНОЙ ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ	129
М.В. Воробьева ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ СОСТОЯНИЕ ОДИНОЧЕСТВА	132

И.В. Медведева ДЕТСКАЯ БЕСПРИЗОРНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ (НА ПРИМЕРЕ ГОРОДА БЕЛГОРОД)	137
Л.В. Скитневская, М.В. Шардыкова ПРИЧИНЫ ЖЕСТКОГО ОБРАЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ СО СТОРОНЫ СВЕРСТНИКОВ	140
И.Р. Хох СПОСОБЫ РАЗРЕШЕНИЯ НЕГАТИВНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ ПОДРОСТКОМ-ПРАВОНАРУШИТЕЛЕМ В АСПЕКТЕ ЕГО СУИЦИДАЛЬНОСТИ	142
М.С. Голубь К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ ВИКТИМНОГО ПОДРОСТКА	148
И.А. Николаева ЦЕННОСТНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО И АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ	152
И.Г. Сизоненко СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ НЕГАТИВНОЙ ПРАВОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	160
С.В. Кудрина ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВЫХ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ ШКОЛ VIII ВИДА	166
Я.А. Славская ОПЫТ ЭКОЛОГО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕВИАНТНЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ДОНБАССА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX – В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА	172
М.В. Чумаков СУИЦИДАЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ФОРМА ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ	177
К.Ю. Гринева ОСОБЕННОСТИ ТРУДНЫХ СИТУАЦИЙ В ПЕРИОД ВХОЖДЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕСС ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	180
М.С. Бреус СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ НАСИЛИИ У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ	184

Раздел 4
ПРОБЛЕМА ДЕВИАНТНОГО РОДИТЕЛЬСТВА
КАК ФАКТОР ТРУДНОГО ДЕТСТВА

Р.В. Овчарова СЕМЬЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ РЕБЕНКА	189
---	-----

С.В. Духновский ГАРМОНИЯ И ДИСГАРМОНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ ...	194
М.Н. Семенова ТРЕВОЖНОСТЬ У ДЕТЕЙ 10-11 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ЦВЕТОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И СВЯЗЬ С ТИПАМИ РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ МАТЕРЕЙ.....	199
В.С. Харламова, Л.В. Коленко ВЛИЯНИЕ ВОСПИТАНИЯ В НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СЕМЬЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ СТРАХОВ И ФОБИЙ У РЕБЕНКА	204
Е.Г. Ермолаева ВЛИЯНИЕ НАРУШЕНИЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ЛИЧНОСТЬ ПОДРОСТКОВ	209
В.И. Шебанова, С.Г. Шебанова ОТНОШЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ КАК ИСТОЧНИК РАССТРОЙСТВ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	215
С.И. Беляева АКЦЕНТУАЦИИ ЛИЧНОСТИ МАТЕРЕЙ В СЕМЬЯХ ПОДРОСТКОВ С ДЕЛИНКВЕНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	221
Е..Л. Буслаева СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПОБЕГОВ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЬИ.....	225

Раздел 5 ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

О.Л. Речкалова ТЯЖЕЛОБОЛЬНОЙ РЕБЕНОК: НАЕДИНЕ С БОЛЕЗНЬЮ	229
И.С. Мельникова К ВОПРОСУ О ПРОФИЛАКТИКЕ БЕЗНАДЗОРНОСТИ И БЕСПРИЗОРНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	233
С.М. Тарабарин ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДОВ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	237
О.В. Беляева, О.А. Сидоренко ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВИКТИМНЫХ ПОДРОСТКОВ	242
Е.Г. Учаев ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ СЛУЧАЯ В ДИАГНОСТИКЕ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА	248
В.А. Драко ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ	253
Н.В. Вахрина ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАННЫХ ЧУВСТВ И ОТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКИХ ДОМОВ И ИНТЕРНАТОВ	260

Н.С. Трофимова ПРОГРАММА МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ «ГРУППЫ РИСКА».....	263
В.С. Гончаров ВОЗМОЖНОЕ И НЕОБХОДИМОЕ В КОРРЕКЦИИ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ...	265
М.А. Чулкова, Е.В. Ворончихина ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПО НЕКОТОРЫМ ПРОБЛЕМАМ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА.....	269
М.С. Ригус ПРОБЛЕМА ВЫЯВЛЕНИЯ И ПРОФИЛАКТИКИ НАСИЛИЯ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ НА ТЕРРИТОРИИ УКРАИНЫ	273
И.А. Юров ПСИХОТЕРАПИЯ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА».....	278
М.С. Букатова, И.Р. Бондаренко ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТИВНЫХ РИСУНОЧНЫХ ТЕСТОВ В РАБОТЕ С ДЕВИАНТНЫМИ ПОДРОСТКАМИ, ПЕРЕЖИВШИМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ТРАВМУ.....	284
С.В. Уманский ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЕ ИНДУКЦИИ В СЕМЬЕ И ИХ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ.....	290
В.Л. Рахманский ВОЗРАСТНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ НА РЕАЛИЗАЦИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ	297
Т.И. Чиркова, Е.М. Кочнева ПРИНЦИПЫ АНАЛИЗА ПОНЯТИЯ И ФЕНОМЕНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПСИХОЛОГА В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	298
О.И. Гуренко ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА	302
ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ	307

НАУЧНАЯ ШКОЛА Р.В. ОВЧАРОВОЙ «МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ»

Овчарова Раиса Викторовна, доктор психологических наук, профессор, академик АПСН, член-корреспондент РАН, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, заслуженный деятель науки и образования, кавалер ордена Европейского международного консорциума *Labore et Scientia* (Трудом и Знанием) за признанный мировым сообществом вклад в науку и образование, медалей А. Нобеля за вклад в развитие изобретательства и К.Д. Ушинского «За особые заслуги в педагогических науках». Заведует кафедрой общей и социальной психологии и вузовско-академической лабораторией «Практическая психология образования» Курганского государственного университета.

История создания. Научная школа Р.В. Овчаровой создана в 1998 году при кафедре общей и социальной психологии Курганского государственного университета в связи с открытием аспирантуры по специальности 19.00.07 – педагогическая психология. В 2013 году ей исполнилось 15 лет. Практической базой исследований научной школы стала вузовско-академическая лаборатория практической психологии образования, созданная решением Ученого совета Курганского государственного университета, Коллегии Главного управления образования Администрации Курганской области и решением лаборатории научных основ детской практической психологии Психологического института Российской академии образования. Научная школа призвана способствовать гуманизации образовательного процесса, повышению психологической культуры его субъектов, внедрению новейших достижений психологии в практику образования.

Основные направления научных исследований коллектива научной школы в 1998-2014 гг.: «Технологии психологического сопровождения личности в процессе обучения и воспитания», «Личностный потенциал педагога как фактор повышения эффективности педагогического общения», «Проектирование когнитивного развития младших школьников», «Психология позитивных эмоциональных состояний школьников в процессе обучения», «Психологическое сопровождение детей и подростков с девиантным поведением», «Психологическое сопровождение родительства», «Психология нравственного развития детей и подростков», «Гармония и дисгармония межличностных отношений в образовательном процессе».

ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ КОЛЛЕКТИВА

Теоретические результаты

- Концептуальные основы адаптивного моделирования психологического сопровождения педагогического процесса в школе.
- Научно обоснованные и экспериментально проверенные способы адаптации и оценки эффективности концептуальной модели психологического сопровождения педагогического процесса в общеобразовательных школах разного типа.
- Концепция родительства как интегрального психологического образования личности.
- Концепция отцовства как воспитательной деятельности.
- Методология психодиагностики родительства как интегрального психологического образования личности.
- Концепция развития нравственной сферы личности детей и подростков.
- Концепция ранней диагностики, профилактики и коррекции социально-педагогической запущенности детей и подростков.
- Концепция гармонии и дисгармонии межличностных отношений в образовательном процессе и др.
- Концепция отцовства как деятельности отца по воспитанию ребенка.

Практические результаты

- Модели психологической службы в детском саду, общеобразовательной школе, детском доме, школе-интернате.
- Технологии возрастного подхода в деятельности практического психолога образования.
- Технологии психологического сопровождения сельских подростков группы риска.
- Технология коррекции мотивационной сферы личности несовершеннолетних правонарушителей.
- Технология психологического сопровождения подростков в критических ситуациях.
- Модель процесса и технология развития нравственной сферы личности.
- Технологии когнитивного развития и создания позитивных эмоциональных состояний младших школьников в процессе обучения.
- Технологии фасилитации работы школьного учителя.
- Технология развития личностного потенциала учителя.
- Модель профилактики дисгармоний межличностных отношений субъектов образовательного процесса

- Технологии формирования осознанного родительства.
- Модель и технология формирования эффективной воспитательной деятельности отца.
- Модель процесса и технология психологического сопровождения материнства в неполной семье.

НАУЧНЫЕ ПРЕМИИ, ПОЛУЧЕННЫЕ В КОЛЛЕКТИВЕ (ГОСУДАРСТВЕННЫЕ, МЕЖДУНАРОДНЫЕ, АКАДЕМИЙ, УНИВЕРСИТЕТОВ)

- Сертификат А.Б. Хромову «За лучшую научную публикацию в международном журнале проективной психологии и психического здоровья», 2003 год.
 - Премия губернатора Курганской области в сфере науки, техники и инновационной деятельности Р.В. Овчаровой за учебное пособие «Технологии практического психолога образования», 2004 год.
 - Премия губернатора Курганской области в сфере науки, техники и инновационной деятельности Р.В. Овчаровой за участие в Международном психологическом конгрессе, 2003 год.
 - Сертификат Уральского отделения РАО Р.В. Овчаровой «За лучшее психолого-педагогическое исследование», 2004 год.
 - Премия губернатора Курганской области в сфере науки, техники и инновационной деятельности Р.В. Овчаровой за учебное пособие «Психология родительства», 2007 год.
 - Диплом лауреата инновационных проектов по Курганской области Р.В. Овчаровой, 2007 год.
 - Диплом лауреата Всероссийского конкурса на лучшую научную книгу 2011 года, проводимого среди преподавателей высших учебных заведений и научных сотрудников научно-исследовательских учреждений. З.Г. Облицовой за монографию «Некоторые аспекты развития системы повышения квалификации», 2011 год.
 - Диплом и сертификат Российской академии естествознания заведующему кафедрой общей и социальной психологии Р.В. Овчаровой «Золотая кафедра России» серии «Золотой фонд отечественной науки» за успехи в развитии отечественной науки и плодотворную работу в области образования, 2012 год.

ИЗОБРЕТЕНИЯ, СДЕЛАННЫЕ В КОЛЛЕКТИВЕ

- *Николаева И.А.* Методика исследования субъективных характеристик социализации личности, 2004.
- *Ермихина М.О.* Опросник «Осознанное родительство», 2004.
- *Мальтеникова Н.П.* Опросник «Этнопсихологические особенности принятия и реализации родительской роли», 2005.
- *Милюкова Е.В.* Опросник на выявление доминирующего компонента родительской любви и методика «Диагностика родительской любви и симпатии», 2005.
- *Духновский С.В.* Опросник «Субъективная оценка межличностных отношений», 2006; психодиагностический комплекс для изучения гармонии-дисгармонии межличностных отношений субъектов образовательного процесса, 2012.
- *Овчарова Р.В.* Комплексная методика диагностики нравственной сферы личности дошкольника (МИНСЭП), 2008.
- *Николаева И.А.* Метод диагностики субъективного образа социального мира «Я и другие», 2007.
- *Духновский С.В.* Методика диагностики одиночества в межличностных отношениях, 2007.
- *Овчарова Р.В.* Пакет компьютерной психодиагностики «Осознанное родительство», 2010.
- *Овчарова Р.В.* Пакет компьютерной психодиагностики социально-педагогической запущенности детей и подростков, 2010.

ДОКТОРА НАУК, ПОДГОТОВЛЕННЫЕ В КОЛЛЕКТИВЕ

- *Гончаров Владимир Сергеевич* «Психолого-педагогическое проектирование когнитивного развития школьников».
- *Мельникова Нина Васильевна* «Развитие нравственной сферы личности в дошкольном возрасте».
- *Токарева Юлия Александровна* «Психологические основания воспитательной деятельности отца».
- *Духновский Сергей Витальевич* «Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса».

КАНДИДАТЫ НАУК, ПОДГОТОВЛЕННЫЕ В НАУЧНОЙ ШКОЛЕ

1 *Татарченкова Светлана Степановна* «Педагогическая экспертиза как фактор совершенствования профессиональной компетентности учителей».

2 *Облицова Зинаида Гергиевна* «Исследовательская деятельность ИПК как фактор развития профессиональной компетентности педагогов».

3 *Хвиюзова Тамара Анатольевна* «Педагогическая коррекция эмоциональных нарушений поведения у дошкольников средствами рисования».

4 *Духновский Сергей Витальевич* «Влияние переживания критических ситуаций на развитие девиантного поведения подростков».

5 *Жорник Светлана Анатольевна* «Субъектность как фактор формирования учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов».

6 *Николаева Ирина Александровна* «Субъективный образ социального мира как репрезентация социальной ситуации развития личности (на примере подросткового возраста)».

7 *Булыгина Анна Владимировна* «Формирование субъектных компонентов самосознания подростков как фактор профилактики и коррекции социально-педагогической запущенности».

8 *Сорокина Ирина Владимировна* «Влияние творческих способностей на эмоциональное развитие младших школьников».

9 *Курманова Наталья Сагидуловна* «Коррекция детско-родительских отношений как фактор профилактики социально-педагогической запущенности подростков».

10 *Ермихина Марина Олеговна* «Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов».

11 *Жигалин Станислав Сергеевич* «Формирование адекватных родительских позиций как способ коррекции воспитательной практики семьи подростка».

12 *Милюкова Елена Владимировна* «Формирование психологических компонентов родительской любви».

13 *Нестерова Евгения Александровна* «Формирование эффективного родительства через развитие личностной зрелости родителей».

14 *Демчук Наталья Александровна* «Формирование психологической готовности юношей к отцовству».

15 *Мальтеникова Наталья Александровна* «Этнопсихологические особенности формирования родительства в поликультурной среде».

16 *Хромов Анатолий Борисович* «Позитивные эмоциональные состояния младших школьников в ситуациях дифференцированного обучения».

17 *Лушпарь Татьяна Владимировна* «Психолого-педагогическая поддержка сельской семьи в воспитании детей дошкольного возраста в домашних условиях».

18 *Первитская Алена Михайловна* «Формирование лидерской деятельности в юношеском возрасте».

19 *Овчинников Михаил Владимирович* «Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и ее формирование».

20 *Смирнова Елена Геннадьевна* «Психолого-педагогическое сопровождение формирования осознанного родительства в молодой семье».

21 *Лазарева Наталья Эдуардовна* «Формирование психологической устойчивости младших школьников к влиянию телевизионной рекламы на их мотивационную сферу».

22 *Чулкова Мария Александровна* «Преодоление межличностной изоляции старшеклассников на основе формирования смысложизненных ориентаций».

23 *Падурин Елена Александровна* «Формирование позитивных родительских чувств как фактор самооценки детей старшего дошкольного возраста».

24 *Киреева Зоя Алексеевна* «Социально-психологическая структура аттракции и ее влияние на социометрический статус личности».

25 *Жуйкова Ирина Васильевна* «Влияние воспитательных воздействий родителей на поведенческие стратегии подростков».

26 *Ермолаева Евгения Габдулганеевна* «Изменение ценностно-смысловых ориентаций родителей как фактор коррекции нарушений семейного воспитания подростков».

27 *Гизатуллина Эльвира Рифовна* «Психолого-педагогическая технология формирования нравственной сферы личности подростка».

28 *Костылева Анна Андреевна* «Актуализация личностного потенциала педагога как средство развития диалогической направленности педагогического общения».

29 *Мяжкова Мария Алексеевна* «Психологическое сопровождение материнства в неполной семье».

30 *Трофимова Наталья Сергеевна* «Развитие субъектности личности как фактор социально-психологической адаптации студентов колледжа к новым условиям обучения».

ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ ПУБЛИКАЦИИ КОЛЛЕКТИВА

- *Духновский С.В.* Переживание дисгармонии межличностных отношений: монография. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. 210 с.
- *Духновский С.В.* Психологическое сопровождение подростков в критических ситуациях: учебное пособие. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2003. 124 с.
- *Духновский С.В.* Субъективная оценка межличностных отношений.

Опросник и руководство по применению. СПб.: Речь, 2006. 54 с.

- *Духновский С.В.* Одиночество в межличностных отношениях: диагностика и преодоление. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2007. 179 с.
- *Жигалин С.С.* Родительская позиция как система отношений отца и матери: монография. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. 272 с.
- *Овчарова Р.В., Мельникова Н.В.* Нравственная сфера личности дошкольника. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2007. 240 с.
- *Николаева И.А.* Я и другие: процедура исследования субъективных характеристик социализации личности: учебно-методическое пособие. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2003. 79 с.
- *Николаева И.А.* Диагностика социальной ситуации развития: проблема и процедура исследования. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2007. 70 с.
- *Николаева И.А.* Пространственное измерение ценностной сферы личности: монография. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2007. 193 с.
- *Овчарова Р.В.* Практическая психология в начальной школе. М.: Сфера, 2004. 240 с.
- *Овчарова Р.В.* Практическая психология образования. Рекомендовано УМО в качестве учебного пособия для психологических ф-тов ун-тов. М.: Академия, 2003. 400 с.
- *Овчарова Р.В.* Психология родительства. Рекомендовано УМО в качестве учебного пособия для психологических ф-тов ун-тов. М.: Академия, 2005. 368 с.
- *Овчарова Р.В.* Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. 319 с.
- *Овчарова Р.В.* Технологии практического психолога образования. М.: Сфера, 2004. 448 с.
- *Овчарова Р.В.* Психологическая фасилитация работы школьного учителя. СПб.: Амалтея, 2008. 418 с.
- *Духновский С.В., Овчарова Р.В.* Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса: монография. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2012. 296 с.
- *Овчарова Р.В., Костылева А.А.* Влияние личностного потенциала педагога на диалог в педагогическом общении. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2011. 128 с.
- *Овчарова Р.В.* Социально-педагогическая запущенность детей и подростков. М.: Берлин, 2012. 633 с.

**УЧАСТИЕ ЧЛЕНОВ КОЛЛЕКТИВА В ВЫПОЛНЕНИИ
ИССЛЕДОВАНИЙ ФЦНТП И ДРУГИМ ФЦП,
АКАДЕМИЧЕСКИМ, ОТРАСЛЕВЫМ ПРОГРАММАМ;
ПО ПРИРИТЕТНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ
МИНОБРНАУКИ РОССИИ,
ГРАНТАМ РФФИ И РГНФ**

- Тема «Психологическое сопровождение личности в педагогическом процессе» выполнялась по приоритетному направлению Минобрнауки России.
- Тема «Разработка концептуальной модели родительства как интегральной динамической и функциональной психологической структуры» выполнялась по гранту «Университеты России», проект УР.10.01.040.
- Тема «Сельская семья как объект образования и воспитания обучающихся» выполнялась по приоритетным направлениям развития науки и техники ФЦНТП.
- Тема «Концепция адаптивной модели психологического сопровождения педагогического процесса в общеобразовательной школе» выполнялась по приоритетному направлению фундаментальных и прикладных исследований РАО (Уральское отделение).
- Тема «Методология психологического сопровождения родительства» выполняется по приоритетному направлению фундаментальных и прикладных исследований РАО.
- Тема ««Исследование субъективного образа социального мира как феноменологии социальной ситуации развития подростков» выполняется по заказу МОРФ.

РАЗДЕЛ I

ТРУДНОЕ ДЕТСТВО КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОБЛЕМА

ТРУДНОЕ ДЕТСТВО КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Р.В. Овчарова

Курганский государственный университет, Россия

oraissa@mail.ru

Введение. Анализ литературы по проблеме трудного детства, имеющей более чем полувековую историю, свидетельствует о том, что ее исследованием занимались специалисты различных отраслей знаний: педагогики, психологии, медицины, социологии, криминологии и др. При этом внимание значительной части исследований было сосредоточено на феноменах трудновоспитуемости, труднообучаемости, дезадаптации, делинквентности в подростковом возрасте. Соответственно учеными выделялись и изучались различные группы трудных детей и подростков: неуспевающие, недисциплинированные, педагогически и социально запущенные, девиантные и др. В качестве критериев существующих классификаций трудных детей предлагались самые различные основания: формальные внешние симптомы, отношение к социокультурным нормам, уровень социопатогенеза, недостатки развития, поведения, деятельности и другие.

Трактовка основных понятий. В проблеме трудного детства принято выделять несколько понятий: «трудные дети», «дети с проблемами», «группа риска», «труднообучаемые», «трудновоспитуемые», «дезадаптированные».

Еще Л.С. Выготский писал, что в действительности не существует никакой нормы, но встречается бесчисленное множество различных вариаций, уклонений от нее, и часто очень трудно сказать, где уклонение переходит те границы, за которыми уже начинается область ненормального. ... в этом смысле норма представляет из себя чисто отвлеченное понятие. ... Поэтому никаких точных границ между нормальным и ненормальным поведением не существует [11].

Исходя из этой точки зрения, можно считать, что все дети трудные. В течение жизни все встречаются с серьезными проблемами, переживают негативные эмоции, проходят через кризисные и критические ситуации. Поэтому, естественно, все дети на определенном этапе своего психического развития бывают трудными, но в разной степени и относительно кратковременно.

По мнению педагогов, трудными являются такие дети, по отношению к

которым оказываются не эффективными обычные методы и средства обучения и воспитания. Такие дети создают педагогические трудности, доставляют много неприятностей своим родителям, но прежде всего страдают сами, так как им часто бывает трудно учиться, общаться, быть такими, как все, адаптироваться в обществе.

На основании анализа современной научно-педагогической литературы В.Г. Степанов выделил три существенных признака, составляющих содержание понятия «трудные дети». Во-первых, наличие у детей или подростков поведения, отклоняющегося от нормы. Под «трудными» школьниками понимаются, во-вторых, такие дети и подростки, нарушения поведения которых нелегко исправляются, корректируются. «Трудные» дети, в-третьих, особенно нуждаются в индивидуальном подходе со стороны воспитателей и во внимании коллектива сверстников [17].

В настоящее время в психологии нет единого понимания «трудного» ребенка, единого подхода к диагностике и коррекции его поведения и личностного развития.

Так, английские психологи Хевитт и Дженкинс выделяют две большие категории «трудных» детей: 1) дети с так называемыми «социализированными формами» антиобщественного поведения, для которых не характерны эмоциональные расстройства и которые легко приспосабливаются к социальным нормам внутри тех антиобщественных групп друзей или родственников, к которым они принадлежат; 2) дети с несоциализированным антиобщественным агрессивным поведением, которые, как правило, находятся в очень плохих отношениях с другими детьми и со своей семьей и имеют значительные эмоциональные расстройства, проявляющиеся в негативизме, агрессивности, дерзости и мстительности. П. Скотт, уточняя данную классификацию, показал, что категорию социализированных трудных подростков составляют две группы детей: дети, не усвоившие никакой системы норм поведения, и дети, усвоившие антиобщественные нормы.

В работе практических психологов нашей страны хорошо зарекомендовал себя подход к «трудным» подросткам, основанный на выделении разных категорий так называемых «акцентуаций характера». Исходным для данного подхода является клинико-психиатрическая интерпретация отклоняющегося поведения, в основе которой лежит представление о достаточно устойчивых характерологических особенностях субъекта [цит. по: А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых].

В зарубежной литературе нередко применяют название «*дети с проблемами поведения*». Это понятие уже по объему, чем понятие «трудные дети». Однако, по мнению В.Г. Степанова, подобная терминология имеет свой смысл. Во-первых, нередко разобраться в причинах трудностей и подобрать соответствующие адекватные методы психокоррекции бывает весьма труд-

но; во-вторых, термин употребляется по гуманным соображениям. Тем не менее столкновение с проблемами далеко не всегда вызывает трудности у ребенка. Напротив, успешное разрешение проблем часто даже необходимо для активизации и оптимизации поведения школьника [17]. Так, в работе Шюрера и Смекалы приводятся симптомы диффисильности (трудности) ребенка. В данном случае отдельные симптомы характеризуют сравнительно узкую категорию «трудных» детей, а именно тех, которые вызывают затруднения у учителей и воспитателей своей недисциплинированностью, которые не соблюдают социальных норм, плохо социализированы [цит. по: А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых].

Как полагает С.В. Титова, в практике школьного обучения к *«группе риска»* принято относить детей, наиболее часто выпадающих из размеренного ритма школьной жизни, попадающих в поле зрения Комиссии по делам несовершеннолетних, тех детей, чьи имена звучат на педагогических советах и консилиумах, чьи поступки обсуждаются на родительских собраниях, чье присутствие в классе воспринимается как досадная помеха благополучно текущему педагогическому процессу. В зоне риска находятся те дети, которые имеют проблемы со здоровьем, а также социально и педагогически запущенные дети и подростки, отношение взрослых к которым на протяжении нескольких лет носило насильственный или попустительский характер. В этой связи у них к подростковому возрасту сформировались стойкие асоциальные формы поведения (агрессивные, девиантные), низкий уровень общечеловеческой культуры. Самой тяжелой группой, не поддающейся педагогической коррекции, становятся подростки-дезадаптанты с признаками аддиктивных форм поведения. Автор относит к группе риска одаренных детей, слабообучаемых, педагогически запущенных, со слабым здоровьем, психофизически ослабленных, инвалидов, из проблемных и неблагополучных семей [10].

Междисциплинарный аспект исследования. По мнению А.В. Хомица, системные проблемы часто становятся объектом изучения разных наук, но ни одна из них не может дать точного ответа, ибо он ограничен предметом исследования. Можно считать, что философский уровень осмысления проблем, связанных с отклоняющимся поведением, – высший уровень. Ведь отвечая на основные девиантологические вопросы: что есть норма, а что отклонение, мы фактически решаем философскую проблему. Психология личности изучает, какие биологические, характерологические, ценностно-ориентационные, мотивационные и прочие особенности могут склонять индивида к тем или иным видам девиаций, а также характер протекания и способы коррекции последних. Социальная психология изучает то, как влияет на индивида значимое для него окружение, в какие группы вовлечен индивид, как он (обладающий теми или иными личностными особенностями) действует в той или иной групповой и общественной ситуации. Социология

интересуется вопросом, какие общественные условия и процессы определяют те или иные виды поведения людей, причем их индивидуальные особенности, по возможности, должны быть при этом элиминированы вовсе или же сведены к наиболее общим типам и т.п. [20].

Анализ теретических подходов к исследованию проблемы трудного детства. Начальных этапах исследования (20-30-е годы) во всех работах отечественных исследователей отчетливо прослеживается односторонность в трактовке проблемы, вызванная доминированием биологизаторского либо социологизаторского подходов. При этом одни ученые (П.Г. Бельский, А.С. Грибоедов, В.П. Кашенко, А.А. Невский) не смогли преодолеть биологизаторские тенденции, объясняя свойства личности с асоциальными проявлениями наследственной предропределенностью. Другие (Н.А. Коновалов, С.С. Моложавый, Н.И. Озерецкий, П.П. Блонский) абсолютизировали роль социальной среды как фактора трудновоспитуемости. В первом случае вопрос о профилактике и коррекции снимался автоматически, речь шла лишь об учете специфических врожденных особенностей и социальном отборе, пенитенциарных подходах. В другом случае среда рассматривалась как нечто неизменное и постоянное, а суть воспитания сводилась к насильственному приспособлению пассивного ребенка к этой среде [цит.: по 14].

Однако уже в рассматриваемый период появляются работы, в которых указанные подходы подвергаются критике и признаются недостаточными [12]. Частично преодолению односторонности исследований рассматриваемого периода помогли методологические подходы, разрабатываемые Б.Г. Ананьевым, Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, Л.И. Божович, А.В. Запорожцем, Д.Б. Элькониным и др. [цит.: по 14].

В работах исследователей последующих периодов доминирует **деятельностно-отношенческий подход** к трактовке проблемы трудновоспитуемости и педагогической запущенности. Исследователи 50-60-х годов Л.С. Славина (1958), Г.П. Медведев (1964), В.А. Сухомлинский (1967) и др. дали теоретическое обоснование педагогической запущенности как первой стадии социопатогенеза личности; рассмотрели ее проявления в виде недисциплинированности, неуспеваемости; показали особенности индивидуального подхода в трудных случаях учебно-воспитательной работы, а также поставили вопрос о единстве воспитывающих усилий в предупреждении и преодолении асоциальных форм поведения и их ранней профилактике [цит.: по 14].

В 70-80-х годах понятие трудновоспитуемости, социально-педагогической запущенности, их причин, признаков и проявлений у подростков углубили М.А. Алемаскин и И.А. Невский и др. Работы этого периода внесли определенный вклад в диагностику личности педагогически запущенных,

трудновоспитуемых детей и подростков [13, 5].

Вопросы совершенствования общих и психолого-педагогических мер ранней профилактики трудного детства были представлены в трудах А.С. Белкина, И.В. Козубовской, Е.А. Сарафьян, В.Г. Сенько, И.П. Трушиной, Р.В. Овчаровой, Н.В. Ялпаевой. В них, в частности, указывалось на эффективность мер раннего выявления и предупреждения негативных проявлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста совместными усилиями семьи, детского сада и школы [цит.: по 14].

Для исследований 90-х годов характерны **комплексный и стадийный подходы** к анализу отклонений в поведении несовершеннолетних, их диагностике и профилактике (В.Г. Баженов, 1990; Г.М. Потанин, 1992; Ю.И. Юричка, 1991 и др.) [цит.: по 14].

Многие выдающиеся отечественные педагоги и психологи свидетельствуют о том, что причины педагогической трудности ребенка могут заключаться не только в актуальной ситуации его развития, но и в условиях прошлого, формировавшего личность. Ученые отмечают, что отклонения в нравственном развитии и поведении ребенка могут обнаруживаться уже в дошкольном и младшем школьном возрасте. В связи с этим они ставят проблему ранней профилактики антиобщественного поведения несовершеннолетних, которая должна начинаться с предупреждения социально-педагогической запущенности детей.

В современных зарубежных теориях, основанных на **неоломброзианских и неоантропологических концепциях**, фактически не учитывается роль социальных условий в этиогенезе трудного детства. Поэтому в них в принципе не могут рассматриваться ни понятие социально-педагогической запущенности, ни действенные меры ее профилактики и коррекции. Многие сходные с педагогической запущенностью явления трактуются как делинквентность или предделинквентность и попадают под компетенцию судов по делам несовершеннолетних. Предполагается, что уже в раннем детстве можно рассматривать человека как потенциального преступника по определенным, в том числе и биологическим, признакам (А. Адлер, Э. Баули, Ш. и Э. Глюки и др.) [цит.: по 14].

Изученные нами исследования современных зарубежных (в частности французских) ученых отличаются отсутствием единого методологического подхода и эклектичностью позиций в классификации трудных детей и подростков. Большинство из них берут за основу один из следующих трех признаков: форму отклонения, тип характера и происхождение трудностей. В соответствии с ними выделяются различные тенденции в подходах к описанию делинквентности: психиатрическая, характерологическая, психоаналитическая и эклектическая (А. Берж, А. Жиро и др.) [1; 2].

Приверженцы **психиатрической тенденции** полагают, что основу не-

адаптированности детей и подростков составляют патологические состояния и их последствия. Они выделяют группу психопатов и псевдопсихопатов. Внимание этих исследователей в основном сосредоточено на дифференциации симптомов патологических состояний. Идет по линии поиска путей преодоления и предупреждения неадаптированности.

Представители **характерологической школы** считают, что всякий характер неизменен, и он определяет психологическую культуру человека. Они выводят признаки дисгармоничности развития, в том числе и делинквентности, из конституциональных изменений характера и выделяют следующие типы трудных детей: взрывные, экспансивные, чувствительные, непостоянные, беспокойные, уязвимые и т.п.

Психоаналитическая школа берет на вооружение положения З. Фрейда о трех важнейших инстанциях в конституции характера: «Сверх-Я», «Я» и «Оно». В зависимости от преобладания одной из них формируются типы характеров: эротический, нарцисстический и компульсивный. Чтобы избежать дисгармоний характера, необходимо равновесие трех инстанций. Психоанализ отрицает роль внешних факторов в регуляции поведения, в том числе и воспитания.

Не вносят ясности в решение проблемы и представители так называемой эклектической концепции. Например, А. Жиро классифицирует трудных как неприспособленных к нормальной жизни. К ним он относит детей с признаками умственной, физической и эмоциональной дефективности, недостатками поведения и общения, конституциональными отклонениями и социально запущенных [2].

В последнее время наблюдается оживление **биосоциальных и социобиологических теорий** делинквентности. «Антропологи», провозглашая значение социальных факторов, предпочитают исследовать факторы биологические, а «социологи», признавая значение индивидуального, биологического фактора, изучают социальные факторы [цит.: по 19].

Биопсихологические концепции основаны на таких распространенных философских направлениях, как неопозитивизм, экзистенциализм, прагматизм и феноменологизм. Основываясь на перечисленных выше методологических позициях, большинство зарубежных ученых исходит из биологических и биопсихологических характеристик людей, исследуя причины делинквентности, объясняют их особенностями организма, прирожденными агрессивными наклонностями (Г. Джонс, 1956; Л. Штейнер, 1960) [цит.: по 19]. Делинквентная личность признается неадаптированной, то есть не приспособленной к определенному образу жизни. Термин «неадаптированность» – наиболее распространенный для обозначения различных форм трудности детей и подростков. Так, в числе дезадаптированных, то есть находящихся в длительном конфликте со средой, требованиями возраста и социальными ожиданиями, французские исследователи называют физически,

морально, сенсорно и социально дезадаптированных, больных, дефектных, характерологически трудных детей (М. Шовьер, 1980; Ж. Колейен, 1982) [3; 4].

Таким образом, исследования зарубежных ученых определенной методологии сосредоточены на дескриптивной стороне проблемы и не предлагают путей и способов ее решения.

Подводя итоги анализа современных исследований трудного детства, следует очертить **круг малоисследованных аспектов проблемы**.

Во-первых, в определениях сущности, причин и условий возникновения, развития, путей профилактики и коррекции не просматривается комплексного, системного подхода, учитывающего взаимодействие социальных, биологических и психологических факторов, а также системность и комплексность самого феномена запущенности.

Во-вторых, декларируя ребенка субъектом собственного развития, большинство исследователей в определениях сущности запущенности исходит из внешней симптоматики, которая демонстрирует последствия негативного влияния внешней среды. Следовательно, в этих определениях ребенок продолжает фигурировать только как объект воспитательного воздействия. Эта линия прослеживается от П.П. Блонского (1930) до В.А. Сухомлинского (1967). «С объективной точки зрения трудный ученик – такой, по отношению к которому работа учителя оказывается малопродуктивной. С субъективной точки зрения трудный ученик – такой, с которым трудно, тягостно заниматься» [8,10]. «Трудный ребенок – это дитя пороков родителей, зло семейной жизни, это цветок, расцветающий в атмосфере бессердечия, неправды, обмана, пренебрежения к людям и пренебрежения общественным долгом. Наиболее часто трудный ребенок – это дитя нравственной неподготовленности родителей к рождению и воспитанию ребенка» [18, 78].

Подобные подходы обнаруживаются и в определении сущности социальной запущенности. Социально запущенный ребенок характеризуется иной направленностью отношений к действительности: в его взглядах, интересах, привычках содержится то, что запрещается школой и обществом, и нет того, что они требуют [13]. Следствием неправильного подхода к воспитанию, усугубляющим трудновоспитуемость и социальную дезадаптацию, выступает социальная запущенность детей и подростков. Социально запущенные учащиеся не только плохо учатся и оказывают сопротивление воспитательным воздействиям, но и характеризуются глубоким отчуждением от семьи и школы, влиянием асоциальных криминогенных групп, серьезными социальными отклонениями [7].

В-третьих, явления социальной и педагогической запущенности рассматриваются изолированно, тогда как в реальной жизни развитие личности, а следовательно и его дисгармонии, обусловлено взаимодействием различных факторов, а сами аспекты запущенности взаимосвязаны и взаимообусловлены.

В-четвертых, слабо выражена возрастная специфика проявлений трудного детства.

В-пятых, недостаточно просматривается единство теоретико-методологических подходов в сфере диагностики, профилактики и коррекции социально-педагогической запущенности детей и подростков.

На наш взгляд, *нарушения нормального развития личности вероятны, если:*

- ребенку не удастся адаптироваться в устойчиво значимой для него среде;
- он в силу ретардации психофизиологического развития не обнаруживает себя со стороны единства интраиндивидуальных, интериндивидуальных и метаиндивидуальных качеств, образующих его личность;
- референтные ребенку стабильные общности противоположны по своим социально-психологическим характеристикам и дезинтегрируют личность;
- внутренняя динамика развития личности неадекватна динамике развития общностей, в которые параллельно включен ребенок;
- в силу различных причин ребенок не в состоянии проявлять активное участие в воспроизводстве этих изменений.

Список литературы

- 1 Berge A. *L'écolier difficile. L'école et les défauts de l'enfant*. Paris: Colin, 1965.
- 2 Boucharlat, Jacques. *Les enfants caractériels*. Paris: Presses universitaires, 1981.
- 3 Chauviere, Michel. *Enfance inadaptée*. Paris: Cedex, 1980.
- 4 Colley, Jean Paul. *Éléments d'anthropologie sociale et culturelle*. Bruxelles, 1982.
- 5 Алемаскин М.А. Психологическая характеристика личности несовершеннолетних правонарушителей: дис. ... канд. психол. наук. М., 1968.
- 6 Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания*. СПб., 2001.
- 7 Беличева С.А. Социально-психологические основы предупреждения десоциализации несовершеннолетних: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1989.
- 8 Блонский П.П. *Трудные школьники*. М., 1936.
- 9 Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. М., 1968.
- 10 Божович Л.И. *Этапы формирования личности в онтогенезе // Психология подростка: хрестоматия / сост. Ю.И. Фролов*. М., 1997.
- 11 Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. М., 1991.
- 12 Мясичев В.Н. *Личность и труд аномального ребенка // Психологические особенности трудновоспитуемых и умственно отсталых детей*. Л., 1936.
- 13 Невский И.А. *Предупреждение и преодоление педагогической запущенности школьников: дис. ... д-ра пед. наук*. М., 1982.
- 14 Овчарова Р.В. *Ранняя профилактика и коррекция социально-педагогической запущенности детей: дис. ... д-ра психол. наук*. М., 1995.
- 15 Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии: в 2 т. М., 1989. Т.1.*
- 16 Титова С.В. *Дети группы риска в общеобразовательной школе*. СПб., 2008.

- 17 Степанов В.Г. Психология трудных школьников. М., 1996.
18 Сухомлинский В.А. Трудные судьбы. М.: Знание, 1967.
19 Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989.
20 Хомич А.В. Психология девиантного поведения. Ростов на/Д., 2006.

ТРУДНОЕ ДЕТСТВО КАК ФАКТОР МАРГИНАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Е.О. Емельяненко

Национальный институт стратегических исследований,

г. Киев, Украина

shalimova_eo@mail.ru

Современный научный взгляд на детство как особый и равнозначный по степени важности период жизни сформировался в современной западной культуре в эпоху Просвещения. До этого вполне соответствующим признавалось воспринимать детей как маленьких (в физическом смысле) взрослых.

Однако, несмотря на то, что ценность и исключительность детства как периода, определяющего впоследствии целостную человеческую личность не только в индивидуальном-психологическом смысле, но и как социального субъекта, сложно переоценить, в современном обществе (пронизанном экономическими и экзистенциальными проблемами) все чаще можно столкнуться с жестоким и пренебрежительным отношением к детям. Такое отношение ведёт к ухудшению здоровья, а также способности обучаться и вести полноценную общественную жизнь. Необходимо отметить, что такие демографические проблемы, как преобладание смертности над рождаемостью и старение населения, провоцируют определенные механизмы государственной политики. Эти механизмы воплощают попытки неосторожного стимулирования (экономического в первую очередь) рождаемости, что приводит к возрастанию ее показателей в социально неблагополучных группах.

С другой стороны, известно, что невзгоды не всегда связаны с бедностью и лишениями и что есть такие люди, которые процветают, несмотря на суровые реалии своего детства [6].

Так, детство как период формирования личности становится социальной инвестицией в связи с актуализацией вопросов детства в общественной среде. Со стороны правительственных структур наблюдается заинтересованность в улучшении положения детей, выраженная в разработке государственной социальной политики в области детства. Наряду с государственными структурами, вложениями в современное детство занимаются различные общественные организации, продвигающие проекты по физическому, обра-

зовательному и духовному развитию детей [1].

На первый план выступает вопрос формирования личности будущего гражданина – в высшей степени субъекта сознательного и активного социального действия. В этот момент важным является проблема формирования духовно-ценностных, социокультурных ориентиров действия, которые как целостный комплекс возникают в результате процесса социализации, а их качественное структурное соотношение определяет поведение личности в обществе как маргинальное или магистральное.

Понятие маргинальной личности фиксирует социальный статус индивида, реализующего свою жизнедеятельность на грани социокультурных сред или вне их. Его личностная структура адекватно отражает эти противоречия. *Социальная структура маргинальной личности характеризуется доминированием в ее мотивационной структуре потребности в социализации, свободе и индивидуализации, выраженной в пограничных формах.*

Сферу существования личности в наиболее общем смысле составляют экономические, социально-политические, культурные и бытовые обстоятельства, идеи, духовные ценности, психологическая атмосфера и т.п. Все это обуславливает роль процесса социализации (огромная доля которого приходится на детский возраст) как детерминанты характера личности, способностей ее деятельности, границ актуализации и практического разворачивания ее социальных сил.

На первый план выдвигается феномен «семьи группы риска» как первичного агента социализации будущей маргинальной личности. Семьи группы риска характеризуются:

- слабой способностью членов этих семей к анализу того, что происходит в семье;
- неспособностью по этой причине выдвигать цели по улучшению жизни семьи и достигать эффективных результатов;
- слабой способностью обсуждать проблемы семьи;
- члены этих семей плохо понимают, как можно улучшить жизнь семьи и в чем причины неблагополучия;
- преобладанием в семье эмоций, связанных с достижением власти, доминированием, агрессией в противовес эмоциям, связанным с любовью, заботой, взаимопомощью;
- высокой степенью риска по отношению к проблеме приема алкоголя и наркотиков [4].

Причинами детского неблагополучия часто бывают кризисные явления: нарушения структуры семьи и ее функции, рост числа разводов и количества неполных семей, асоциальный образ жизни ряда семей. На психологическое развитие детей оказывает влияние падение жизненного уровня, ухудшение условий содержания детей, нарастание психоэмоциональных перегрузок у взрослого на-

селения, непосредственно отражающихся на детях, распространение жестокого обращения с детьми в семьях при снижении ответственности за их судьбу. Практически все аспекты поведения детей зависят от семейных условий [4].

Важным фактором маргинализации является феномен детской бедности даже в условиях гомогенной социокультурной среды. Детская бедность представляет собой наиболее уродливое проявление бедности вообще, она чревата тем, что зачастую у бедных детей отсутствует полноценное детство, и это негативным образом может сказаться на формировании их поведения, характера не только в детстве, но и в дальнейшей жизни, когда проекция ситуации бедности способна привести к необратимым последствиям. Дети, в отличие от других возрастных групп, воспринимают ситуацию бедности как норму, им не с чем сравнивать свои условия жизни, и в дальнейшем они выстраивают свой жизненный путь, ориентируясь на эту норму [5].

Так, детство является незаменимым элементом социальной системы и выполняет в ней целую цепочку важных функций, которые определяют формирование маргинальной личности в будущем:

- осознание и освоение ребенком опыта, традиций и ценностей народа и государства;
- формирование системы знаний, которые помогают построить собственное мировоззрение и определить свое место в обществе;
- принятие и критическую оценку духовных ценностей и норм;
- формирование отношений ребенка с социальной средой;
- стремление сохранять из поколения в поколение стойкую систему социальных отношений;
- способность к анализу социальных ролей, которые являются основой формирования объективной социальной деятельности;
- формирование жизненной компетенции в решении личностных проблем;
- возможность внедрять инновационные социальные технологии, направленные совершенствовать социальное взаимодействие [3].

Чем определяется возможность реализации обозначенных функций в детском возрасте и как феномен трудного детства включается в этот процесс?

В первую очередь, важна возможность сформировать в раннем детстве стабильные, эмоционально близкие отношения хотя бы с одним человеком (необязательно матерью). Негативные последствия отсутствия таких связей показывают, что среди детей, помещаемых в больницу, наибольшие эмоциональные страдания испытывают дети в возрасте от шести месяцев до четырех лет. Дети старшего возраста переживают это в меньшей степени и непродолжительное время. Реакции маленьких детей вызываются не просто тем, что они помещены в чужую среду. Подобные последствия отсутствовали в

случае, когда в больнице постоянно находилась мать или другие хорошо знакомые люди. Это определяет процессы детской депривации, которые на наш взгляд, являются одной из ключевых детерминант маргинализации личности в детском возрасте [2].

Однозначных свидетельств относительно дальнейших последствий депривации нет, однако представляется вероятным, что отсутствие прочных привязанностей в раннем детстве действительно вызывает глубокие поведенческие отклонения. Редко можно увидеть случаи, где дети были бы полностью изолированы от других людей, как «Авейронский дикарь» и «Джени». Тем не менее есть свидетельства того, что дети, не имевшие стабильных привязанностей в младенчестве, обнаруживают значительное языковое и интеллектуальное отставание, а в более позднем возрасте испытывают трудности в установлении тесных и длительных контактов с другими, в формировании собственной идентификации. Исправление этих недостатков становится гораздо более сложным в возрасте старше шести-восьми лет [2].

Утверждение о том, что «материнская любовь в младенчестве и детстве важна для умственного здоровья так же, как витамины и белки для физического», сегодня отчасти пересмотрено. Решающую роль играет не контакт собственно с матерью и даже не то, что подразумевается под отсутствием любви. Тут важным является чувство безопасности, обеспечиваемое регулярными контактами с любым близким существом [2].

Таким образом, социальное развитие человека фундаментальным образом зависит от наличия длительных связей с другими людьми в раннем возрасте, в чем и заключается краеугольный камень трудного детства как фактора маргинализации личности.

Это ключевой аспект социализации для большинства людей во всех культурах. И хотя точная природа социализации и ее последствий в разных культурах варьируется, трудно отрицать, что до восприятия той или иной социокультурной среды в масштабе народа или государства первичную социальную идентификацию обеспечивает стабильность в пределах первичной социальной среды – семьи.

Список литературы

- 1 Базина О.А. Социальные инвестиции в детей дошкольного возраста: социологический анализ. URL: http://all-russia-sc.ru/netcat_files/File/Part40.pdf
- 2 Гидденс Э. Социология // Социализация и жизненный цикл. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/gidd/03.php
- 3 Загарницька І. Соціологічні орієнтири осмислення феномену дитинства. URL: <http://www.ird.npu.edu.ua/files/zagarnitska.pdf>
- 4 Климова Т.Г. Психолого-педагогическая помощь детям «группы риска» и их семьям. URL: http://all-russia-sc.ru/netcat_files/File/Part40.pdf

- 5 Митрофанова С.Ю. *Детская бедность: постановка проблемы*. URL: http://all-russia-sc.ru/netcat_files/File/Part40.pdf
- 6 Целиков Д. *Шрам на всю жизнь или о биологии трудного детства*. URL: <http://compulenta.computerra.ru/chelovek/meditsina/10004360/>

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕТСКОГО СИРОТСТВА КАК ПРЕДПОСЫЛКИ ДЕЗАДАПТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Л.Б. Махоткина

*Черниговский национальный педагогический
университет им. Т.Г. Шевченко, Украина
lina0982@gmail.com*

Семья является носителем общественных ценностей и традиций, источником и основным звеном в передаче ребенку социально-исторического опыта. Отсутствие семьи по тем или иным причинам, сиротство часто приводит к детской обездоленности. Не вызывает сомнения тот факт, что сиротство негативно влияет на процесс социализации. В ходе ранней социализации у сирот доминирует депривация привязанности, что вызывает тяжелые психологические и коммуникативные последствия. Результатом депривации часто становится состояние социальной дезадаптации – потери запаса жизненной энергии, и способности адаптироваться к условиям социальной среды, осваивать неизвестную ранее деятельность. В случаях дезадаптации теряет силу механизм, позволяющий ребенку налаживать, удерживать или восстанавливать индивидуально-личностные связи с обществом путем взаимодействия с конкретной социальной средой.

Проблема детского сиротства в настоящее время является объектом различных научных отраслей. В контексте социальной педагогики она рассматривается в ракурсе помощи детям-воспитанникам государственных учреждений опеки, сопровождения семейных форм устройства детей-сирот, предотвращения социального сиротства. В частности, следует отметить существенные научные исследования Л. Артюшкиной, Г. Бевз, И. Дубровиной, Л. Завацкой, А. Капської, М. Коренева, О. Кузьминой, В. Ослон, Ж. Петровича, И. Пешы, А. Поляничко, Л. Смагиной и др. Научные поиски продолжаются. Целью нашей публикации является анализ проблем социально-педагогического характера, возникающих у детей-сирот вследствие пребывания в учреждениях опеки и вызывающих дезадаптацию несовершеннолетних.

В научном сообществе дезадаптация рассматривается как состояние

индивида, при котором он оказывается неспособным удовлетворить собственные потребности, самоутвердиться и самореализоваться приемлемым для данной среды образом и поэтому или испытывает страдания, или нарушает установленные нормы и правила поведения и удовлетворяет свои потребности способом, наносящим вред ему, среде или обществу. Деадаптация является следствием нарушения процесса активного приспособления к условиям социальной среды. Ее причины деадаптации ученые видят в несоответствии условий жизнедеятельности возможностям индивида. Социальные условия существования не позволяют или мешают индивиду, в частности ребенку-сироте, удовлетворить свои потребности, а индивид из-за собственных качеств не способен использовать возможности, которые ему предоставляет среда, не может приспособиться к её условиям и требованиям или изменить эти условия. Кроме того, негативные социальные условия влияют непосредственно на индивида, ослабляя его адаптивные возможности и мешая личностному развитию. Также индивид своими неудачными или опасными действиями может сам ухудшать условия собственной жизнедеятельности, взаимоотношения с другими и свое психическое и физическое состояние, приближая себя к состоянию деадаптации [3].

Говоря о социально-педагогических аспектах детского сиротства, отметим, что собственно сам феномен сиротства характеризует ситуацию явного или скрытого одиночества или лишения определенных базовых условий существования. И это состояние особенно опасно для социально уязвимых групп, в частности детей-воспитанников учреждений государственной опеки.

Опишем особенности социально-педагогического процесса в школах-интернатах, среди которых:

- частая сменяемость взрослых, которая разрывает непрерывность отношений и опыта ребенка;

- педагогическая позиция взрослого, согласно которой ребенок является объектом ухода, воспитания и обучения, в отличие от позиции взрослого в семье;

- групповой подход к детям и отсутствие индивидуальных контактов со взрослыми, в результате чего ребенок не выделяет, не осознает свое «Я»;

- жесткая регламентированность всех действий ребенка в сиротском учреждении, не оставляющая возможностей выбора и минимальной ответственности за свои действия.

Очевидно, предпосылки деадаптации закладываются в тех отношениях ребенка со взрослым, которые характерны для учреждений интернатного типа. Как считают исследователи [2, 11], в условиях учреждения интернатного типа даже лучшие воспитатели остаются лишь носителями знаний, образцов поведения, поощрений и наказаний. Они не становятся источником жизненных ценностей самого ребенка, не порождают у него стремлений и

осознанных переживаний. Переданные воспитанникам знания, образцы поведения остаются формальными, отчужденными и не вызывают эмоционального, субъектного отношения. Это можно отнести к феномену отчуждения собственного опыта, когда отдельные эпизоды не становятся событиями жизни детей, не присваиваются и не входят в психологический опыт. Если они и остаются в памяти, то лишь как формальные знания о том, что и как необходимо делать, но не как событие жизни, в котором концентрируются переживания.

Как показывает практика, воспитатели часто сменяют друг друга, их педагогические позиции иногда не совпадают, что в целом негативно влияет на социально-педагогический процесс. Обозначенные трудности осложняют развитие эмпатии, рефлексии, навыков построения конструктивного общения.

Кроме того, еще одной предпосылкой дезадаптации детей-сирот, воспитывающихся в учреждениях опеки, является то, что они вынуждены в течение длительного времени общаться с одной и той же группой сверстников, при этом не имея альтернативы. Фиксированность групповой принадлежности способствует тому, что отношения между воспитанниками создаются не как товарищеские, а как между братьями и сестрами. Однако становление таких отношений происходит стихийно и неосознанно, что не способствует развитию навыков общения со сверстниками. Негативно на их отношения также влияет конкуренция за общение со взрослыми, что в условиях закрытости учреждений интернатного типа приобретает особую актуальность и часто провоцирует агрессивные действия в среде детей.

Обратим внимание на проявления, которые могут свидетельствовать о дезадаптации воспитанников государственных учреждений интернатного типа. По данным В. Мухиной [6], дети-сироты аутичны, у них слабо выражена потребность в общении, наблюдается задержка развития, выявлена недостаточная сформированность картины мира, повышенная ситуативность, которая в познавательной сфере проявляется в неспособности решить задачу, требующую внутренних мыслительных операций.

В значительной степени дети-сироты испытывают трудности в построении жизненного плана, от наличия которого зависит успешность жизнеустройства и социальной адаптации. Это прежде всего связано с тем, что у детей-сирот не формируется целостный образ прошлого: в памяти сохраняются фрагментарные впечатления, при этом практически нет ранних воспоминаний [9].

Кроме того, А. Золотарёвой [4] выявлено наличие негативного образа «идеального Я» и «реального Я» у подростков, помещенных в раннем детстве в учреждение интернатного типа. Эти понятия формируются главным образом на когнитивном и поведенческом уровнях, что находит свое отражение в деструктивных стратегиях взаимодействия (позиция «над» партнером по общению, агрессивность, нежелание сотрудничать). Подтверждением

данного факта является то, что у подростков, находящихся в учреждениях интернатного типа, негативная Я-концепция наблюдается чаще, чем у обучающихся в общеобразовательных школах.

Вследствие проживания в закрытом учреждении дети-сироты ограничены в выборе моделей поведения. Они вынуждены выбирать поведенческие схемы только из того, что видели. Это нередко приводит к тому, что у воспитанников интернатных учреждений набор усвоенных ими норм и ценностей существенно отличается от общепринятых. Процесс их социализации характеризуется специфическими механизмами адаптивного поведения, размытым комплексом социальной неполноценности.

Другой проблемой, о которой стоит упомянуть в контексте нашего исследования, является неудовлетворительное качество предлагаемого в школах-интернатах образования. Об этом свидетельствует низкий уровень поступления детей-сирот в высшие учебные заведения и отсутствие у тех, кто поступил, стремления к познавательной деятельности. Недостаточность данного ресурса также свидетельствует о дезадаптивном процессе в развитии личности.

Воспитанников интернатов условно разделяют на две группы: тех, которые попали в заведение после проживания в семье хотя бы некоторое время, и тех, которые никогда не жили в семье. Вышесказанное является существенным фактором для дальнейшего развития ребенка. Так, положительным моментом дальнейшей социализации ребенка из семьи являются сформированные представления о модели семьи и навыков самостоятельной жизни, бытовых навыков, социальных связей, коммуникативных способностей, умения сопротивляться трудностям и заботиться об окружающих [7, 89].

Однако проживание в семейном окружении не гарантирует успешности ребенка-сироты в будущем. При этом важным аспектом и «стартовым капиталом» для интеграции в социум считаем именно положительный опыт семейной жизни. Исследованиями подтверждено, что дети, которые имеют такой опыт, после выхода из интерната показывают более высокий уровень адаптивности. Однако у большинства воспитанников возникают трудности с социальной адаптацией в обществе, что проявляется в низком уровне их достижений в различных сферах социальной жизни, в частности в трудоустройстве и устройстве семьи. Такая ситуация, по мнению Н. Присяжной [8], объясняется некорректно сформированной у ребенка моделью семьи, деформацией товарищеских и интимных отношений, отсутствием трудовой мотивации. Описанный социальный анамнез воспитанника интернатного учреждения имеет решающее значение для формирования у него знаний, навыков, установок, необходимых для эффективного функционирования в социуме.

Выпускники в постинтернатный период попадают в совершенно новые социальные условия, которые определяющим образом влияют на их

дальнейшее развитие. Исследователи отмечают, что они во взрослой жизни продолжают ориентироваться на потребительский образ жизни. Десперсонифицированная социальная помощь, которую получают дети-сироты в государственных учреждениях, деформирует представления детей о благодарности и необходимости собственных усилий. Дети не понимают, откуда берутся деньги, благодаря каким усилиям создается эта материальная поддержка. Бывшие воспитанники привыкли воспринимать себя как часть групповой жизнедеятельности. Они не умеют нести индивидуальную ответственность, у них нет собственности, зато есть искаженное представление о своем статусе и возможностях.

Согласно социологическим данным, все выпускники интернатных учреждений в будущем хотели бы создать полноценную семью, но сложность заключается в том, что их представления о семейной жизни размыты и деформированы, имеют формальный характер. Особенно это касается девочек. Не имея примеров семейной жизни, они нередко проецируют собственный негативный опыт на своих детей. Так, они игнорируют потребности детей, не комментируют и не объясняют своих действий, внешне не проявляют нежности к детям, но на самом деле любят их. Дети у таких матерей привыкают обходиться без внимания взрослого, не обращаются к нему за помощью, а на новые или проблемные ситуации реагируют агрессией или замкнутостью.

На основе анализа социально-педагогических исследований (Л.Артюшкина, М. Докторович, В. Мухина, А. Поляничко и др.) можно выделить факторы дезадаптации детей-сирот, воспитывающихся в учреждениях опеки:

- особый социальный статус ребенка (ненадобность);
- наличие у большинства воспитанников отклонений в физическом и психическом здоровье;
- недостаточная привлечённость к различным видам общественно полезной деятельности;
- наличие дефицита общения со значимыми взрослыми;
- принудительный характер общения со сверстниками, необходимость взаимодействовать с большим количеством сверстников;
- жесткая регламентация жизни детей;
- ограниченность контактов детей с внешним миром, отстраненность от реальной жизни.

Перечисленные факторы имеют негативные последствия, проявляющиеся в «социальной инвалидности» [1], маргинальности бывших воспитанников. По данным российских исследователей, выпускники сиротских учреждений ведут иждивенческой образ жизни, нигде не работают и не учатся (в течение первого года – 17,8% , время от времени – 42,5%), страдают алкогольной зависимостью, часто употребляют алкоголь (52,2%); совершают правонарушения (в течение первого года – 20,7%, вовлекаются в преступ-

ную деятельность – 39,8%) [2, 7]. Согласно данным украинских ученых, около 35% девушек, которые находятся в государственных центрах матери и ребенка, – выпускницы интернатов. 44% воспитанников интернатов после окончания учебы должны возвращаться туда, где проживали или проживают их родители. По закону они имеют право на пользование частью жилья в квартире или доме, однако из-за конфликтов, правовой неграмотности оказываются на улице [5, 6].

Итак, анализ социально-педагогических аспектов работы учреждений государственной опеки доказал, что сиротство оставляет тяжелый след в дальнейшей жизни воспитанника интернатного учреждения, поскольку у лишённого родительской любви и опеки ребенка снижается общий социальный потенциал, нарушаются процессы саморегуляции, доминирует пассивность в различных видах деятельности, наблюдается недостаточная способность к сочувствию, импульсивность в поведении, ухудшается эмоциональная регуляция.

Социальные, экономические, бытовые, психолого-педагогические проблемы и трудности в их решении дают основание утверждать о дезадаптации выпускников учреждений государственной опеки, что в очередной раз акцентирует внимание на необходимости изменений имеющихся норм и стандартов социально-педагогического процесса в данных учреждениях. По мнению автора, путём предотвращения дезадаптации детей-сирот, воспитывающихся в учреждениях опеки, является деинституализация как пересмотрение существующих социальных отношений путем моделирования новой социально-воспитательной среды учреждения интернатного типа.

Список литературы

- 1 Астоянц М.С. *Социальное сиротство: условия, механизмы и динамика эксклюзии (социокультурная интерпретация): автореф. дис. ... д-ра социол. наук. Ростов на/Д., 2007. 43 с.*
- 2 Владимирова Н.В., Спаньярд Х. *Шаг за шагом: индивидуальное консультирование выпускников детских домов и школ-интернатов. М.: Генезис, 2007. 176 с.*
- 3 *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за ред. І.Д. Звереві. К. Сімферополь: Універсум, 2012. 536 с.*
- 4 Золотарёва О.С. *Влияние материнской депривации на развитие Я-концепции детей подросткового возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Астрахань, 2007. 23 с.*
- 5 Кияница З., Швед О. *З речами на вихід: життя після інтернату // Права дітей. 2010. №2 (10). С. 4-7.*
- 6 *Лишенные родительского попечительства: хрестоматия: учеб. пособие для студентов пед. ун-тов и ин-тов / ред.-сост. В.С. Мухина. М.: Просвещение, 1991. 223 с.*
- 7 Петрович Ж.В. *Дитина у складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав: монографія. Рівне: видавець О. Зень, 2010. 368 с.*
- 8 Присяжная Н.В. *Сироты в коррекционных учреждениях: социализация и послу-*

- дующая адаптация в обществе: автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2008. 25 с.
- 9 Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. 2-е изд. СПб., 2005. 400 с.

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Л.М. Миндубаева
Елабужский институт Казанского
федерального (Привожского) университета, Россия
leisan_mindubaeva@mail.ru

Сейчас подрастающее поколение живет в сложном по своему содержанию мире. В основном это связано с большим потоком поступающей информации, которая глубоко влияет на сознание подростка, а также с неустойчивой экологической и экономической обстановкой, с быстрым развитием техники и технологий. Все эти причины способствуют возникновению различных отклонений в личностном росте и поведении подрастающего поколения. Одним из таких отклонений является девиантное поведение.

Девиация – это отклонение от нормы, рассматриваемое большей частью членов общества как предосудительное и недопустимое [2, 157]. Данный термин очень часто применяется в психологии, социологии, философии, медицине.

В нашем современном обществе наиболее распространенными видами отклоняющегося поведения подростков являются: алкоголизм и курение; наркомания; сексуальные девиации; суицидальное поведение; преступные виды поведения.

Среди причин девиации многие ученые выделяют социальную среду, воспитание, обучение и социальную активность самого человека.

Ю.А. Клейберг и А.В. Мисько выделяют три фактора возникновения девиантного поведения [1]:

- 1) биологический фактор, который заключается в физиологических особенностях подростка;
- 2) психологический фактор, который выражается в особенностях темперамента, акцентуаций характера;
- 3) социальный фактор, который отражает взаимодействие подростка с обществом (семейным окружением, школой и т.д.).

Проблема отклоняющегося поведения подростков многофакторная, она включает в себя целую совокупность проблем «трудных» подростков, его

профилактика является одной из главных проблем социально-педагогической деятельности.

Важно учитывать, что психологический и нравственный климат неблагополучных семей служит причиной возникновения «трудных» детей. Около 90% детей из таких семей имеют отклонения от норм в своем поведении.

Для данных семей свойственны повышенная конфликтность, тревожность, которая часто служит почвой для возникновения девиантного поведения у подрастающего поколения.

Вследствие этого можно сделать вывод о том, что одной из основных причин возникновения девиации у подростка является его семейное окружение.

Также в школьной среде возникает конфликтность и спорные ситуации между сверстниками. Это может привести к появлению агрессивности и насилия. К сожалению, в школах также процветают вымогательство, воровство.

Такие социальные предпосылки создают базу для роста криминальной активности детей и подростков.

Важной социальной проблемой остается суицид в детской среде. Основными причинами суицида в данном возрасте могут быть семейные (невнимание, развод или смерть родителей), личные (инвалидность, одиночество, неудачи) и экономические проблемы. Обычно на суицид идут дети, которые не получили поддержки в трудной жизненной ситуации, которые остались наедине со своими проблемами или встретились с насилием и жестокостью.

Все вышесказанные проблемы – это различные стороны одной большой проблемы – подростковой девиации, поэтому ее профилактика и предупреждение становится не только социально значимым действием, но и необходимо для выживания современного социума.

Девиантное поведение – это соответствующий ответ подростка на условия жизни, в которых он оказался. Поэтому одной из профилактических мер является исключение отрицательного воздействия социальных, биологических и психологических факторов общества.

На наш взгляд, профилактические меры должны быть направлены в первую очередь на создание социально-педагогических и психологических условий для благоприятной социализации подростка, а также на осуществление социальной и психологической помощи, на поддержку семьи, подростка и на обеспечение социально-правовой защиты.

Таким образом, проблема профилактики девиантного, или отклоняющегося, поведения подростков – это одна из самых злободневных проблем, для решения которой требуется совместная работа правоохранительных, общественных, учебно-воспитательных и других организаций.

Список литературы

- 1 Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов. М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М», 2001. 160 с.
- 2 Самыгин П.С. Девиантное поведение молодежи. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. 440 с. (Высшее образование).
- 3 Староверова И.В. Факторы девиации сознания и поведения российской молодежи // Социологические исследования. 2009. №11.

РОДИТЕЛЬСКИЙ ПЕРФЕКЦИОНИЗМ КАК ФАКТОР ТРУДНОГО ДЕТСТВА

А.Д. Андреева

Психологический институт РАО,

г. Москва, Россия

alladamirovna@yandex.ru

Каждому школьному психологу приходится много работать с так называемыми «проблемными» детьми, помогать им решать учебные и семейные трудности, поддерживать, направлять, развивать, защищать. Это те случаи, когда проблема стала очевидной и ее нельзя проигнорировать, когда те или иные обстоятельства жизни ребенка создают реальную угрозу его психологическому благополучию, мешают нормальному развитию. Но не меньший интерес и тревогу порой вызывают и внешне вполне успешные дети из обычных семей, которые никогда не становятся клиентами школьного психолога, но отчетливо транслируют через свои поступки, высказывания, оценки, реплики признаки дисфункциональности внутрисемейных отношений. Проблемы, если таковые возникают, эти семьи стараются решить самостоятельно: помогают ребенку с учебой, нанимают репетиторов, выясняют отношения с педагогами, одноклассниками и их родителями, порой обращаются к школьной администрации, переводят ребенка из одной школы в другую, но никогда не ищут помощи у психолога.

Обратиться к психологу – значит признать, что проблемы ребенка вызваны не только сложившимися жизненными обстоятельствами и педагогическими упущениями, но и более глубокими, внутренними причинами, уходящими своими корнями в очень значимые для родителей психологические сферы, в мир их собственных потребностей, желаний, мотивов, притязаний, представлений о себе, страхов и тревог. Именно эти пласты личности родителей определяют характер их отношения к собственному ребенку.

Отношение – сложное психологическое образование, в котором можно выделить когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Следовательно, родительское отношение включает в себя более или менее рациональное знание о физических и психологических особенностях своего ребенка, о собственных родительских приоритетах, целях и намерениях, семейные стереотипы, чувства и переживания по поводу способности ребенка соответствовать этим представлениям и конкретное поведение, отвечающее то чувствам, то голосу разума. Отношение родителей к своему ребенку определяет историю его развития, содержание основных условий его жизни.

Поведение родителей, чье отношение к ребенку характеризуется завышенными требованиями, избыточной критичностью, тревогой, сверхвключенностью в дела ребенка, ростом контроля и активности для достижения желаемого результата, обычно квалифицируется как перфекционистское [1; 2].

Перфекционизм рассматривается в психологии как склонность личности предъявлять к себе самые высокие требования, ревниво отслеживать успехи других людей и сравнивать себя с ними [3]. Люди с высоким уровнем перфекционизма не удовлетворены своей жизнью, панически боятся неудач и зачастую демонстрируют избегающее поведение в тех ситуациях, когда неуспех может стать очевидным как для окружающих, так и для них самих [4].

Родитель-перфекционист наиболее высокие требования предъявляет не к себе и не к другим людям, а, в первую очередь, к своим детям. Неудовлетворенную потребность в собственной социальной успешности он пытается восполнить успехами детей, навязывая им свои представления об успешности, свои приоритеты, вкусы, интересы, задавая желательный для себя уровень достижений, манипулируя родительской любовью как наградой за детские успехи. Родители-перфекционисты вполне искренни в своих переживаниях: они действительно так чувствуют, неудачи (по их меркам) детей их очень огорчают, они используют все доступные средства для повышения детских достижений в учебе или спорте, художественных занятиях или внешней красоте – требования, давление, родительскую любовь, а порой и наказания, оскорбления, унижения. По-видимому, этот родительский перфекционизм можно рассматривать как один из механизмов психологической защиты их собственной самооценки, позитивного отношения к самим себе. Прощая себе собственное несовершенство, мирясь с ограниченностью своих сил и способностей, они не позволяют этого своим детям. Не позволяют не ради лучшего будущего этих детей, а ради преодоления собственных психологических проблем.

Родительский перфекционизм принято квалифицировать как разновидность семейной дисфункции, как фактор, провоцирующий развитие эмоционального неблагополучия у ребенка [5]. Обращение за психологической помощью может стать той ситуацией, в которой обнаружится их родительская неуспешность, и они всеми силами стараются этого избежать.

Опираясь на многолетний опыт консультативной работы с детьми, чьи

переживания по поводу школьных неудач вызывали острую эмоциональную реакцию и приводили к дезорганизации учебной деятельности, мы попытались охарактеризовать наиболее часто встречающиеся формы проявления родительского перфекционизма.

Истинный перфекционизм характеризуется стремлением родителя к достижению ребенком действительно высоких результатов в значимой для семьи области – образовании, спорте, музыке, пр. Отличная успеваемость, высокие места на предметных олимпиадах и в творческих конкурсах, спортивные победы приносят родителям истинное удовлетворение, чувство гордости не только за ребенка, но и за себя. Ребенка активно поощряют, поддерживают, он чувствует, что любим и ценен, однако эта родительская любовь условна и прямо пропорциональна его успешности. Как истинные перфекционисты, такие родители прилагают все возможные усилия для того, чтобы ребенок не снизил планку своих достижений, чтобы он всегда был самым лучшим и самым успешным. Они не скупятся на затраты, связанные с дополнительными учебными занятиями или тренировками, готовы пожертвовать своим временем для создания необходимых ребенку условий, но его малейшая неудача вызывает у них глубокое огорчение, граничащее с разочарованием. Далеко не всегда эти переживания демонстрируются открыто, но ребенок всегда тонко чувствует, насколько он сегодня «любим» своим родителем-перфекционистом. Так, например, Соня К., учившаяся очень хорошо, но без блеска, «четверки» встречала слезами и униженно упрашивала учителей разрешить ей переписать или пересдать работу, оцененную не на «пятерку». На вопрос: ругают ли ее дома за «четверки», Соня отвечала, что, конечно, не ругают, но у мамы на лице «такое разочарование». Страх перед маминим разочарованием приводил к тому, что на самостоятельных работах девочка с трудом сообщала, не могла решить даже несложные задачи и только шептала: «Какая я дура, я ничего не могу!»

Демонстративный перфекционизм, свойственный родителям с истероидными чертами, отличается от описанного выше тем, что для этих родителей важны не столько реальные достижения ребенка, сколько общественное признание. Они тоже любят своего ребенка как «самого лучшего», но не требуют от него больших усилий. Они скорее работают на создание имиджа успешного ребенка, заботясь о его внешнем виде, разнообразных атрибутах благополучия и привилегированности. Учебные неудачи ребенка не оставляют таких родителей равнодушными, однако они стараются минимизировать их налаживанием личных отношений с педагогами, добиваясь для ребенка каких-либо предпочтений. Например, мама Кристины К. сумела так расположить к себе учительницу дочери, что та, благодарная за многочисленные услуги, дополнительно занималась с девочкой, разрешала ей после уроков переписывать плохо выполненные контрольные работы, проявляла снисхо-

дительность при оценке домашних заданий, а на собраниях ставила родительское усердие мамы в пример.

Если же наладить необходимый «контакт» с учителем не удастся, эти родители убеждают себя и своего ребенка в предвзятом к нему отношении, в несправедливости выставляемых оценок, а то и вовсе в преднамеренной травле. Превращая ребенка в орудие борьбы со школой, демонстративные перфекционисты не думают о возможных психологических последствиях этой войны. Боясь признать собственную «родительскую несостоятельность», не желая снизить планку своих притязаний, они, прежде всего, защищают себя, свою самооценку, представление о себе как социально успешном человеке.

Псевдоперфекционизм – форма родительского перфекционизма, наименее опасная по своим последствиям для эмоционального благополучия ребенка, но не менее патогенная в плане пробуждения у него таких негативных чувств, как зависть, нездоровое соперничество, недоброжелательность, лживость.

Псевдоперфекционисты способны смириться с невысокими достижениями своих детей и не обладают демонстративными чертами личности, которые подталкивали бы их к активной борьбе за статус ребенка в школьном социуме, однако поддержка, оказываемая ими своим детям, столь же малопродуктивна, как и у других родителей-перфекционистов.

Псевдоперфекционисты озабочены, в первую очередь, укреплением собственного представления о своем ребенке как об успешном, способном, трудолюбивом, но не получающим должной оценки своих достижений из-за недоброжелательного отношения к нему педагогов. Они охотно принимают на веру оправдания ребенка, что сосед по парте своими вопросами помешал ему хорошо написать контрольную работу, что учительница его не любит и занижает отметки, что он не успел хорошо ответить на уроке, потому что прозвенел звонок и т.д. Такие родители всегда находят объяснения детским неудачам во внешних обстоятельствах, обесценивают достижения других детей, избегают личных встреч с педагогами, но охотно жалуются на несправедливое и предвзятое отношение к ребенку в школе. Ребенок зарабатывает свои, по сути манипулятивные, способы совладания с ситуациями неуспеха, помогающие ему без труда сохранить расположение родителей, получить от них поддержку и сочувствие, избежать критики и наказаний.

Родительский перфекционизм создает психологические условия для возникновения у ребенка эмоционального неблагополучия, развития тревожности, конфликтной самооценки, аффекта неадекватности, провоцирует невротические состояния, депрессии, попытки суицида. В последние годы в качестве одной из причин подросткового суицида указывают страх перед ЕГЭ и ГИА. Как и любые значимые экзамены, эти формы тестирования, безусловно, вы-

зывают серьезные эмоциональные переживания, с которыми, однако, большинство подростков благополучно справляется. Если надежды на высокий результат оправдываются не в полной мере, они с помощью взрослых корректируют свои жизненные планы и принимают новые решения. Конечно, каждая попытка суицида, предположительно связанная с неудачей школьника на экзамене, требует специального анализа, однако в большинстве случаев эти дети так или иначе сообщают о своем страхе именно перед родительским разочарованием и недовольством.

Смещение ценностей семьи в сторону социально значимых достижений неизбежно приводит к нарушению ее воспитательной функции, возникновению конфликтных отношений между самыми близкими людьми. Это становится одной из причин формирования у детей деструктивных способов разрешения трудных жизненных ситуаций, связанных с социальными неудачами. Ведущая роль семьи в возникновении психотравмирующих ситуаций определяется, с одной стороны, тем, что семья является наиболее значимой для ребенка социальной группой, а с другой – его чрезвычайной уязвимостью, незащищенностью, доступностью для воздействия других членов семьи, особенно взрослых [6].

Дети, воспитываемые родителями-перфекционистами, несомненно находятся в трудной жизненной ситуации, последствия которой нередко определяют их взрослую судьбу. Как и дети из социально неблагополучных семей, они входят в группу риска и требуют повышенного внимания психолога, работающего в образовательном учреждении, однако закрытость таких семей для психологической помощи становится дополнительным фактором возникновения у ребенка серьезных личностных и социальных проблем.

Список литературы

- 1 Воликова С.В., Холмогорова А.Б., Галкина А.М. Родительский перфекционизм – фактор развития эмоциональных нарушений у детей, обучающихся по усложненным программам // *Вопросы психологии*. 2006. №5. С.23-32.
- 2 Холмогорова А.Б., Воликова С.В. Семейный контекст расстройств аффективно-го спектра // *Социальная и клиническая психиатрия*. 2004. Т.14. №2. С.11-20.
- 3 Гараян Н.Г. Психологические модели перфекционизма // *Вопросы психологии*. 2009. № 5. С. 74-84.
- 4 Юдеева Т.Ю. Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств: автореф. дис. ... канд.психол.наук. М., 2007.
- 5 Воликова С.В. Современные исследования детского перфекционизма // *Социальная и клиническая психиатрия*. 2012. Т.22. №2.
- 6 Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2000. 656 с.

СИНЕРГЕТИКА КАК СОВРЕМЕННАЯ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНАЯ ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ И ПСИХОТЕРАПИИ СЕМЬИ

С.В. Уманский

*Курганский государственный университет, Россия
swuros@mail.ru*

Семья как институт человеческого взаимодействия и одновременно как малая социальная группа – явление уникальное тем, что несколько человек самым тесным образом взаимодействуют в течение длительного времени, насчитывающего десятки и более лет. В такой системе интенсивного взаимодействия могут возникать как споры и конфликты, так и кризисы. Современная семья крайне не устойчива. Это подтверждают и статистические данные. Несмотря на повышенное внимание правительства России к проблеме разводов и принятие ряда мер, таких как усиление позиций демографически ориентированного программирования в стране, принятие президентской программы стимулирования рождаемости, закона о материнском капитале и других, статистика разводов по-прежнему остается неутешительной. По данным отечественных авторов, в разных регионах России в 2010 году на каждые 100 браков приходилось от 44 до 62 разводов.

Современная семья имеет различные формы проявления. Начиная с середины 1960-х годов под влиянием индустриализации и урбанизации изменения в семье стали частью глобальных изменений в современном мире. Демографы эти изменения связывают с изменениями в системе ценностей человека, прежде всего, с ростом индивидуализма и рационализма.

Одни исследователи называют изменения формы современной семьи ее переходом к новым формам – более разнообразным и более подходящим для современных мужчин и женщин. Другие обращают внимание на то, что в глобальном обществе потребления семейные ценности сдают свои позиции, поскольку на первый план выдвигается индивидуальный успех и идет жестокая конкуренция за его достижение. В этой гонке вместе с мужчинами все активнее и эффективнее участвуют женщины. Это не может не приводить к конфликтам и, как следствие, неустойчивости новых семейных систем.

Современные семейно-брачные отношения все чаще проявляются в распространении сожителств (когабитационный союз, пробный брак), годвин-браках («визитный брак», «гостевой брак»), конкубинате (стабиль-

ная связь женатого мужчины и формально незамужней женщины-конкубины, имеющей от него признаваемых им детей и материальную поддержку), открытом браке (супруги признают права друг друга на независимый образ жизни, включая внебрачный секс); браков с декларированием добровольной бездетности, гомосексуальных браках.

Во всем этом многообразии семейно-брачных отношений нарушаются две важнейшие функции семьи – воспитательная и репродуктивная, которые во многом зависят как от устойчивости семьи, так и от ее формы.

В настоящее время задача становления и формирования устойчивости семьи является одной из актуальных проблем современного общества. Многие авторы, высказывая мнение о многообразии различных подходов к психологическому консультированию и психотерапии семьи, отмечают, что поиск адекватного психологического воздействия на нее пока не увенчался успехом. В отсутствие универсальной теории, удовлетворительно объясняющей суть происходящих изменений в семье и позволяющей прогнозировать результат, специалисты нередко обращаются к концепциям и методам, разработанным в других науках. Семья, как все социальные системы, сложна и противоречива, но ее системная природа дает возможность применить к ее изучению принципы синергетики. Синергетические подходы характеризуются четырьмя ключевыми идеями: эволюцией, самоорганизацией, открытыми системами, нелинейностью. Открытая биопсихосоциальная система представляет собой совокупность взаимосвязанных элементов (в нашем случае – членов семьи), объединенных функциональной целостностью, единством цели.

Рассматривая брак (гражданский или церковный союз) как социальный институт, можно отметить его искусственный (неестественный) характер, навязанный обществом или связанный с ментальностью вступающих в этот союз индивидов. По мнению С.П. Курдюмова и Г.Г. Малинецкого (2002), для большинства искусственных систем характерно резкое ухудшение функционирования даже при сравнительно небольшом изменении внешних воздействий. Кризис в семье со всеми вытекающими из этого последствиями возникает тогда, когда ее образование или функционирование вступает в противоречие с внутренними тенденциями составляющих брак индивидов.

Исходя из принципов синергетики, чтобы семья образовалась как система, ее элементы (т.е. члены семьи) должны быть объединены функциональной целостностью и иметь единство цели. Этот процесс может происходить только тогда, когда есть изначальное сходство и согласованность ценностно-смысловых координат жизненных миров вступающих в брак. Следующим этапом объединения людей в браке должна быть перестройкой их индивидуальных ценностей и становление системы общих семейных ценностей. Трансформация ценностно-смысловых составляющих жизнен-

ных миров супругов обусловлена процессами персонализации и персонификации. Еще одним условием достижения стабильности семьи является требование ко всем входящим в нее индивидам сознательного самоограничения собственной инициативы и активности во имя успешного достижения общих целей. Членам семьи необходимо быть конгруэнтными друг другу. При этом при психотерапии (консультировании) в фокусе внимания оказываться не столько человек как индивид, личность, сколько «человеческий ресурс», «коллективный субъект», объект в совокупности внутренних и внешних связей. Исходя из вышеизложенного, новообразованная семья априори является неустойчивой, как все искусственные системы.

Основной целью психологического консультирования и психотерапии семьи является придание ей устойчивости, формирование и становление ее внутреннего единства как системы, определяющей готовность супругов и их способность к реализации этих процессов.

В.И. Шаповаловым (2006) были сформулированы два правила управления синергетическими системами: 1) для увеличения порядка в системе необходимо увеличить степень ее открытости; 2) если требуется уменьшить порядок в системе, то необходимо уменьшить степень открытости. В отношении семьи, переживающей кризис, можно отметить, что чем более она закрыта, тем более она испытывает внутри себя усиление деструктивных процессов. И наоборот, увеличение в разумных пределах степени открытости (включение психотерапевта в семейную структуру) может привести к усилению прогрессивных тенденций.

Каждый член семьи как элемент системы «семья» имеет свой жизненный путь. Он сочетает в себе периоды устойчивого постепенного развития (эволюция) и периоды, когда брутальная роль внутренней кумуляции или случайности в выборе человеком жизненной альтернативы (кризис) не просто велика, а фундаментальна. Смена эволюционного этапа жизненного цикла происходит как следствие нарастания неравновесия (несоответствия) в мотивационно-смысловой сфере членов семьи. Субъективно этот этап воспринимается как жизненный кризис.

С позиции синергетики у каждой семьи потенциально существует множество путей развития, однако не любые пути эволюции поддерживаются ее членами. Поддерживаются только те, которые потенциально приемлемы и отвечают индивидуальным внутренним тенденциям членов семьи в данной специфической среде. При этом направление эволюции как нечто идеальное определяется для них структурами – аттракторами (сценариями будущего, планом семейных отношений, имеющим место у членов семьи), представляющими собою спектр целей эволюции и определяющими ее жизненный путь. Эволюция семьи может быть преемственным и последовательным процессом лишь в силу способности членов семьи к сохранению активности внутренних

изменений, опосредованных внутренними и внешними механизмами управления, причем её настоящее определяется далеко не прошлым, а по сути своей строится, формируется из будущего. При психотерапии необходимо учитывать фактор нестабильности семьи. Чем она менее стабильна, тем более осторожным должно быть психотерапевтическое воздействие. Целью психотерапии должно быть не «чудесное исцеление» – быстрое решение всех наболевших вопросов и разрешение конфликтов, а адаптация.

Таким образом, психотерапевтический процесс должен быть в конечном итоге адаптирован под конкретную семью. Подстраиваясь, психотерапевт (психолог) устанавливает с членами семьи особые отношения, обращенные, в первую очередь, к личности каждого из них, в соответствии с их индивидуальными особенностями переживания кризиса семьи, учитывает их желания и ожидания. Формируя психотерапевтический альянс, психотерапевт (психолог) одновременно оказывает «мягкое», осторожное специфическое воздействие, идущее в русле аттракторов членов семьи.

Раздел 2

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕВИАНТНЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

ТРУДНЫЕ ДЕТИ – ТРУДНЫЕ ВЗРОСЛЫЕ?!

В.П. Прядеин

***Сургутский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия***

А.В. Прядеин

Начальник отдела №14 СУ УМВД России по

г. Екатеринбург, Россия

prvalpavl@yandex.ru

От чего зависит безопасность страны? Очевидно, от комплекса факторов: состояния вооруженных сил; отношения других стран к политике, проводимой государством; экономики; уровня жизни граждан и т.д. В этот перечень мы включаем и отношение государства к подрастающему поколению – резерву трудоспособного населения, поддерживающему или не поддерживающему проводимую политику. Мы считаем, что отношение к трудным подросткам достигло того критического момента, после которого негативное отношение с их стороны к государству будет необратимым.

Еще два-три десятилетия назад первое осознанное чувство страха дети обычно переживали в 6-7-летнем возрасте. В последующем это выражалось в рассказе так называемых «страшилок», в осознании бренности существования на земле (смерти) и заканчивалось, как правило, последующим естественным психическим развитием. В настоящее время с появлением игрушек-чудовищ, мутантов и т.п., мультфильмов-ужастиков, а также компьютерных игр соответствующего содержания у детей ненавязчиво устраняется чувство страха, тем более, что и чувство самосохранения в детском возрасте выражено слабо. На это опираются тренеры по гимнастике, акробатике и другим видам спорта, связанных с риском, разучивая сверхсложные элементы именно в детском возрасте (у детей неадекватная самооценка типа «я могу так же»).

Одновременно с исчезновением чувства страха детям прививается и агрессивность. Вначале азартно, а потом по мере адаптации совершенно спокойно они уничтожают различного рода чудовищ, инопланетян, мнимых врагов. Постепенно вырабатывается потребность в уничтожении более реалистичных персонажей, которые соответствуют человеческому образу и действуют в реальных условиях. Правило одно: чтобы не быть «убитым», надо «убить» противника. Для этого необходимо максимально сосредоточиться, проявить внимание, память, мышление, прогнозировать ситуацию. Другими словами, идет напряженный процесс взаимодействия коры и подкорки, и все для одной цели – победы, убей противника! Это действие притягивает к себе детей на многие дни, недели. Победа наполняет детскую душу чувством гордости, ребенок начинает чувствовать себя суперменом. Появляется потребность ощутить себя победителем в очередной раз, но еще на более высоком уровне. Появляется зависимость от компьютерных игр, и хорошо, если это только игра. Кто может дать гарантию, что однажды приобретенные навыки (выработанные установки и стереотипы) не будут неправильно истолкованы и не реализуются в жизни? Думается, что подобного рода «игры» в большей мере пригодны для подготовки бойцов спецназа.

Другая сторона зависимости от компьютерных игр требует осуществить и некоторые материальные траты: увеличить память компьютера, заменить видеокарту, приобрести соответствующий диск, найти деньги на посещение компьютерного салона и т.п. В лучшем случае реализация намеченного осуществляется за счет родителей или в результате естественного обмена, в худшем – деньги «добываются» другим способом (кража, отъем у более младших детей и т.п.).

Возможно, наши оппоненты скажут, что мы сгущаем краски, преувеличиваем. Отнюдь. В педагогике и психологии давно известна аксиома: скажи нормальному ребенку сто раз, что он дурак, и он почувствует себя таковым. Не надо забывать о чувствительности, сензитивности детской психики, ее ранимости. Не надо забывать о положительном переносе навыков. Не надо

забывать и о том, что мысленно проговариваемое и «прокручиваемое» действие имеет тренировочный эффект.

Свою лепту вносит и телевидение, подкрепляющее установку на убийство. Уже к подростковому возрасту ребенок адаптируется к проявлениям смерти. Непродолжительное время их затрагивает смерть сверстников, да и то только тех, кого они непосредственно знали. Характерное высказывание: «Да, помню такого, года два или три назад загнулся от наркотиков» (до этого были друзьями, учились в одном классе). Не случайно, последнее время все чаще и чаще говорится о проявлениях немотивированной агрессии, жестокости. Подростки не подозревают, что это может реально коснуться и их. Давно канул в лету принцип «лежачего не бьют». Это касается не только безнадзорных, но и детей из вполне благополучных семей. Зафиксированы случаи, когда те и другие шли на убийство (например, выполняли «функции санитаров» – убивали бомжей).

Особую категорию детей, а их насчитывается (по последним данным) порядка 800 тысяч, составляют беспризорники, которые познали все «прелести» жизни изнутри. По степени асоциальной зрелости к ним можно отнести и их сверстников, прошедших воспитание в спецучреждениях и колониях. Сокращение наказания подросткам за противоправные действия, их амнистия, условное осуждение – это, безусловно, гуманное решение, но оно не ведет к достижению позитивного результата. Для разрушения выработанных антисоциальных стереотипов и установок необходимо изменить само социальное, экономическое отношение к трудным подросткам. Полумерами (социальные работники, дворные клубы и т.п.) здесь не обойтись. Все это хорошо только в профилактических целях – предотвращение прироста трудных.

Учащимся 4-7 классов одной из спецшкол Уральского региона было задано четыре вопроса:

- 1 Что тебе нравится в воспитателе и в школе?
- 2 Что тебе не нравится?
- 3 Что бы ты хотел изменить в школе?
- 4 Кем бы ты хотел быть в будущем?

Ответы учащихся 4 класса (9 человек). Большинство из опрошенных учащихся отметили ситуативное поведение воспитателя: «Она иногда злая иногда добрая если сней подабру и она подабру» (Здесь и далее орфография и пунктуация сохранены – В.П.). «Очень много бьет и ругает задело и не задело я хочю штобы у нас был воспитатель Л. у меня все!»; «Злая, бьет ремнем почему попало кричит», «Бет кричит не разобравшись и потом извеняется и подлизывается». Не случайно, что семь человек говорят о том, что им хочется домой, к родным и близким, выйти на волю. Вместе с тем шести учащимся в школе нравится. «Ненравься на пиримени бывають бют толкають обзывають».

Хотели бы стать летчиком – 4 человека, шофером – 1, каратистом и сильным – 2, просто исправиться – 1.

Безусловно, такому «воспитателю» даже в спецшколе делать нечего. Приведем дословно ответы одного из учеников, характеризующих взаимоотношения с воспитательницей: «Мне иногда аред берет ремень и бьет по рукам по плечу и уменя всихи (психи – В.П.) беруд мне иногда охото взят стул и сломат стул обнее»: «Иногда она добрая когда я сней похорошему когда я похорошу не так зделал она берет ремень или вицу. Эсли она меня выведит из терпение я вынуждин сней драдса». Комментарии, как говорится, излишни.

Ответы учащихся двух 5 классов (19 человек). К сожалению, один из воспитателей, узнав о предстоящем тестировании, запугал детей и заставил их отвечать неадекватно: «Порядочный человек, все нравится» – 10 человек. С другой воспитательницей учащимся повезло. Они отмечают, что она добрая, хорошая, т.к. не кричит, ходят с ней гулять. В школе хорошо кормят и отпускают домой, ездят в музеи, цирк.

Большинство учащихся хотят, чтобы их отпускали на каникулы домой. Двое учеников в открытую говорят, что их бьют: «Меня и с меня требуют полдник и бют ребята измоево класса», «Мне не нравится режимы потомучто они бют иза простова пустика!»

Девять человек хотят стать шофером, по одному – летчиком, плотником и учащимся вечерней школы. Двое хотят стать богатыми, трое не определились с выбором профессии. Особую настороженность вызывают два ребенка. «В будущем буду варовать! и убивать всех»; «Я когда вырасту стану воровать. И буду убевать, людей».

Ответы учащихся трех 6 классов (27 человек). В целом учащиеся отмечают, что воспитатели защищают их и хотят, чтобы они стали лучше. Однако при этом они иногда бывают добрыми, а иногда злыми, ругаются без причины, из-за одного могут наказывать всех. Три человека хотят, чтобы их не били. Одному не нравится все.

Семь учеников хотят, чтобы им разрешили курить: «Чтобы разрешили курить и не били режимники»; «Накуриться до отвалу».

У детей 6 классов очень развито чувство свободы. 23 человека хотят домой и быть свободными. Четверым не нравится высокий забор.

Профессию шофера хотели бы освоить 13 человек. В целом реестр выбираемых профессий достаточно широк: строитель, продавец, конюх, электрик, рабочий, крановщик, летчик, банкир. Три человека хотели бы помогать маме. Двое не знают, что выбрать.

Ответы учащихся двух 7 классов (18 человек). Одиннадцать человек отметили, что в воспитателях нравится все (добрые, справедливые). Однако бывает, что нервничают, кричат. Порой только криком не обходится: «Я хочу

чтобы у нас в школе не дрались я хочу чтобы С. не бил меня»; «Убрали режимников не били».

Большинство из учащихся хотят выпуститься из школы и не попасть в тюрьму. Перечень выбираемых профессий достаточно традиционен: шофер, машинист, бизнесмен и т.п. Вместе с тем по одному человеку хотело бы быть композитором, футболистом, учиться в институте на врача и служить в армии. Наряду с этим: «Я хочу стать рекетером»; «Сильным быть рекетером быть».

Даже общий перечень ответов учащихся спецшколы позволяет сделать вывод о необходимости самых серьезных преобразований не только в системе обучения и воспитания малолетних правонарушителей, но и в подборе кадров. Регулярное применение силы сверстниками, воспитателями и «режимниками» вырабатывает у детей алгоритм насилия и агрессии во взаимоотношениях с окружающими. Не случайно, что многие из выпускников спецшкол продолжают свой жизненный путь в тюрьмах и колониях. Этому способствует не только дальнейшая жизненная неустроенность, но и дозированное воспитание с помощью кулаков, полученное в спецшколе.

Перечислим некоторые из причин, приводящих детей в спецшколы:

1 Не реализуется потребность в безопасности, по А. Маслоу, существует непосредственная угроза жизни ребенка, побои, насилие. Почти 7 млн детей при живых родителях постоянно нуждаются в защите со стороны государства, поскольку обитают в социально неблагополучных семьях (АН от 22.05.2008).

2 За последние 10 лет количество преступлений сексуального характера против детей в России увеличилось в 26 раз. По данным МВД, за 2007 г. в России произошло 2,5 тыс. тяжких преступлений против детей, в числе которых сотни – преступления сексуального характера (газета «Урал. Факты недели» от 5.06.2008).

3 Бесконтрольность со стороны взрослых (отсутствие взаимопонимания с родителями и учителями; односторонность воспитания в неполных семьях; вседозволенность; предоставление излишней, не соответствующей возрасту свободы, самостоятельности; отсутствие контроля в связи с занятостью родителей на работе; пьянство родителей).

4 Негативное влияние со стороны друзей, приятелей, других лиц, сект, асоциальных групп и организаций.

5 Совершение неблагоприятного, противоправного поступка, боязнь наказания.

6. Неразделенные чувства, обида, состояние аффекта.

7 Отсутствие друзей, преследование со стороны сверстников (по данным М.А. Алемаскина, 92% трудных – это дети, изолированные в классе, с нереализованной потребностью общения со сверстниками).

8 Одним из возможных механизмов деформации личности может являться депривация, т.е. лишение возможности в течение достаточно длительного времени удовлетворения (или частичного удовлетворения) какой-либо психологической или физиологической потребности. В частности, Джон Боулби (1940) связал психопатические отклонения у 44 обследованных юных воров с их длительной разлукой и отсутствием материнской любви в раннем возрасте.

Попытаемся проследить возможные пути профессиональной деформации у лиц, связанных, с одной стороны, общей задачей (воспитательной), а с другой – противоположными (созидательными и карательными, т.е. воспитателей и «режимников»). О том, что эта проблема носит не надуманный характер, свидетельствует высказывание Э.Ф. Зеера: «Среди работников социальной сферы, правоохранительных органов, врачей, учителей часто встречаются следующие деформации: авторитарность, агрессивность, консерватизм, социальное лицемерие, поведенческий трансфер, эмоциональная индифферентность» [1, 169].

Главным звеном, определяющим фактором деформации личности является сама профессиональная деятельность. У работников правоохранительных органов развивается синдром «асоциальной перцепции», при котором каждый гражданин воспринимается как потенциальный нарушитель. У следователя появляется правовая подозрительность, у оперативного работника – актуальная агрессивность, у адвоката – профессиональная изворотливость, у прокурора – обвинительность [1].

Напомним и о классическом Стэнфордском тюремном эксперименте, проведенном Филипом Д. Зимбардо в 1975 году, когда добропорядочные студенты, выполнявшие роли надзирателей, в считанные дни превратились в «издевателей».

Один из возможных путей выхода из сложившейся ситуации – возвращение к созданию подростковых организаций трудных (не путать с «Бригадой» из телесериала, кстати, образцы поведения героев которого подростки уже стали использовать в реальной жизни) с учетом современных условий. Подобный опыт описан В.А. Ереминым [2].

Не вдаваясь в подробности книги (а некоторые из них можно принимать как аксиому и заучивать), коротко о сюжете. В.А. Еремин по ходатайству секретаря обкома ВЛКСМ досрочно освобожден из заключения, зачислен в штат горкома комсомола для работы с трудными подростками... Кстати, напомним, что Ф.Э. Дзержинский, непосредственным образом занимавшийся судьбами беспризорных детей, сам провел 10 лет в тюрьмах и ссылках.

Настало время по-новому взглянуть и на практическую часть опыта А.С. Макаренко – создание высокотехнологичных детских объединений (колоний). Могли же бывшие беспризорники не в самые лучшие времена для

нашего государства изготавливать непревзойденные для того времени фотоаппараты ФЭД (Феликс Эдмундович Дзержинский).

Задача государственных органов, общественных организаций при этом минимальная – протянуть руку помощи и оказать доверие таким воспитателям, как Виталий Аркадьевич Еремин, по сути А.С. Макаренко нашего времени. Выиграют при этом все – и дети, и государство.

Перечислим и ряд других обязательных, на наш взгляд, мер:

- повышение самоуважения, собственного достоинства подростков через уважительное отношение к ним со стороны взрослых;

- исключение из телетрансляций фильмов, смакующих и натуралистически показывающих сексуальные сцены, насилие и убийства; убрать хронику совершенных преступлений, а также процесс их расследования, который, с одной стороны, фактически является обучающей программой, курсом совершенствования для преступников, а с другой – пропагандирует и утверждает беспредел, творящийся в обществе;

- сделать достоянием самых широких слоев населения судьбы людей-патриотов, людей с подлинной гражданской позицией; расширить сеть образовательных телевизионных программ, имеющих нравственную, гуманистическую направленность;

- реально включиться в работу по адаптации к нормальной жизни бывших заключенных; активно вести антиалкогольную и антинаркотическую пропаганду; помнить, что здоровый образ жизни осуществляется не через запреты (например курения), а через улучшение экономического положения граждан и, как следствие, изменение их сознания;

- доведение до оптимального уровня в спецшколах воспитателей и психологов (к примеру, в аналогичных заведениях Швеции на одного воспитанника приходится 7-8 человек педперсонала).

Данный перечень задач, стоящих перед обществом, очевидно, можно продолжить (борьба с коррупцией, организованной преступностью, распространением наркотиков, контроль за деятельностью частных клубов и дискотек и т.д.).

И последнее: не надо забывать, что дети (не только мои, личные) – наше будущее. Бизнесмены должны взвесить, что лучше: честный труженик, работающий на его предприятии, или субъект, пытающийся ограбить его или его детей. Пора начинать ориентироваться на реальную обстановку в стране, пытаться ее исправить, а не прятать своих «чадушек» за рубежом в различного рода пансионах и колледжах, выплачивать деньги непомерной охране. От жизни не спрячешься. Пожалеешь копейку – потеряешь миллион. Думается, и государству не совсем безразлично, кто вырастет из ребенка – бандит или законопослушный гражданин. Во всяком случае хочется в это верить.

Список литературы

- 1 Зеер Э.Ф. *Психология профессий: учебное пособие*. Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 1997. 244 с.
- 2 Еремин В.А. *Улица – подросток – воспитатель*. М.: Просвещение, 1991. 158 с.

ТИПЫ ЛИЧНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

Ю.А. Малюшина

Курганский государственный университет, Россия

В настоящее время в современной психологической, криминологической литературе разработано множество классификаций несовершеннолетних правонарушителей, в основу которых положены отдельные психологические понятия и категории, не отражающие динамику изменений всей личности, имеющие первостепенное значение для разрешения поставленных задач.

Для того, чтобы осуществлять эффективную работу с несовершеннолетними правонарушителями, необходимо изучить их типологию. А.Г. Ковалев подразделил преступников на три «криминальных типа личности»:

1 Глобальный – человек, характеризующийся полной преступной зараженностью, он отрицательно относится к труду, к окружающим людям, его анамнез отягощен «алкогольной наследственностью и другими неблагоприятными условиями внутриутробной жизни», у него недостаток воспитания и несформированность нравственного поведения и воли.

2 Парциальный – человек с частично криминальной зараженностью, у него наблюдаются черты нормального социального типа и черты преступника, чаще всего совершающего хищения.

3 Предкриминальный – человек, обладающим такими морально-психологическими свойствами, что под влиянием определенных обстоятельств он совершает преступления. К этому типу относятся люди с повышенной возбудимостью и недостаточным самообладанием, они обычно совершают хулиганство или убийство на почве ревности, мести и т.п. либо по причине неудовлетворения своих потребностей.

Ю.Д. Блувштейн (1971) в качестве критерия типологии использовал конкретную форму антисоциальной направленности.

В.Т. Лашко (1965) выделял среди осужденных несовершеннолетних основные структурные типы характеров: чувствительный, агрессивный и лицемерный. В основе данной классификации лежит представление о том, что психологической основой преступного поведения является преобладание

процесса возбуждения над торможением, импульсивность, безволие и т.п. Впервые предложил классифицировать подростков-правонарушителей, исходя из мотивации антиобщественного поведения, П.П. Вельский (1924). Он разделил их на следующие группы: 1) активно стремящиеся удовлетворить элементарные и низменные потребности; 2) поддающиеся в силу слабоволия и внушаемости подстрекательству; 3) мечтатели; 4) морально и умственно дефективные; 5) действующие под влиянием истерии или психопатии [2].

Основываясь на концепции П.П. Вельского, взглядах Л.И. Божович, Г.Г. Бочкарева выделяет три группы несовершеннолетних правонарушителей: 1) тип «раскаивающиеся»; 2) тип «бесконфликтных» (анализ асоциальных и аморальных мотивов «бесконфликтных» правонарушителей показывает наличие у них сильных примитивных потребностей); 3) тип «циники» (в отличие от других типов характеризуется не только слабостью нравственных мотивов, но и наличием аморальных убеждений).

Абсолютно с других позиций классифицирует несовершеннолетних правонарушителей Г.М. Миньковский (1971). В основу классификации им были положены черты общей направленности личности. Он выделяет четыре типа правонарушителей, для которых общественно опасное деяние является: 1) случайным (коллизийным), противоречащим общей направленности личности; 2) возможным с учетом общей неустойчивости личностной направленности, но ситуативным с точки зрения повода и ситуации; 3) результатом общей отрицательной ориентации личности, обуславливающей выбор среды, времяпрепровождения и непосредственного варианта действий при наличии подстрекательства, определенного образца криминального поведения других; 4) результатом преступной установки личности, активный поиск повода и ситуации для преступления, соответствующей системе антисоциальных оценок и отношений.

Данная классификация достаточно четко и конкретно определяет основные варианты направленности личности правонарушителя, хорошо показывает процесс формирования определенных психологических особенностей личности подростков.

Ю.М. Антонян, учитывая субъективные стимулы преступного поведения и его мотивы, выделяет три наиболее крупные типологические группы преступников: корыстные, насильственные и корыстно-насильственные.

Следует отметить, что различные типологии преступников могут быть достаточно успешно применимы и в административной, и в уголовной практике органов внутренних дел.

Проведенный кластерный анализ при помощи метода Уорда с использованием Евклидовых метрик на нестандартизованных данных позволил нам выявить типы несовершеннолетних правонарушителей, в основе классифи-

кации положено психологическое содержание компонентов структуры криминальной мотивации. В качестве исходных данных использовался набор из 97 переменных, отражающих психологическое содержание мотивационной сферы личности

В результате анализа было получено три кластера. В первый кластер вошли 150 человек, второй кластер составили 172 человека, третий кластер оказался самым многочисленным – 218 человек. При этом второй и третий кластеры тесно связаны между собой. Далее был проведен анализ попарных различий средних значений между кластерами по выделенным факторам с использованием t-критерий Стьюдента.

По фактору «Индивидуально-личностный» значимыми оказались различия между первым и третьим кластером ($t=3,42$, $p<0,01$), вторым и третьим кластером ($t=2,37$, $p<0,01$).

По фактору «Эмоциональный» значимые различия наблюдаются между вторым и первым кластером ($t=3,72$, $p<0,001$).

По фактору «Поведенческий» значимыми оказались различия между первым и третьим кластером ($t=4,18$, $p<0,001$),

По фактору «Когнитивный» значимо различаются второй и третий кластеры ($t=2,39$, $p<0,001$), первый и третий ($t=3,18$, $p<0,001$),

Кроме этого, были проанализированы различия между кластерами по всем параметрам мотивационной сферы личности несовершеннолетнего правонарушителя.

На основании кластерного анализа были выделены типы несовершеннолетних правонарушителей по психологическому содержанию мотивационной сферы личности

1 тип «Непредсказуемый». Следует отметить, что поступки, совершаемые представителями данного типа, невозможно предугадать, предвидеть. Они могут совершить преступление как под влиянием возникшей потребности, так и в результате возникающего эмоционального импульса. Следует отметить, что у таких подростков и юношей сформирована своя система ценностей, правосознание деформировано, поэтому они затрачивают определенные усилия, чтобы устранить проблему, приходят к выводу, что устранить ее правомерным способом нельзя и совершают правонарушения.

Для представителей 1 типа характерно преобладание таких систем ценностей, как здоровье, самоконтроль, материальные блага, собственное мнение, воля, аккуратность, свобода. Незначимыми ценностями являются чуткость, признание, терпимость, развлечения, воспитанность, счастье других людей, честность. Доминирующие чувства: гедонические, астенические. Преобладающими мотивами являются криминальный, вызванный агрессивными потребностями (агрессивный криминальный мотив); аморальный, т.е. порожденный гипертрофированными аморальными влечениями, удовлетво-

рение которых субъект не может обеспечить правомерным способом, или удовлетворением потребностей, связанных с криминальным риском. Структура мотивации представлена социальной полезностью, главным приоритетом являются жизнеобеспечение, творческая активность. В межличностных отношениях наблюдается отчужденность, конфликтность, агрессивность. Вырабатываются определенные механизмы психологической защиты, такие как компенсация, гиперкомпенсация, отрицание, рационализация. В стрессовой ситуации представители данного типа в основном предпочитают решение и избегание.

Качественный анализ показал, что для данного типа характерны совершения таких преступлений, как причинение телесных повреждений, грабежи, разбойные нападения, угроза убийством, незаконное приобретение, хранение, перевозка, изготовление, переработка наркотических средств, психотропных веществ или их аналогов, причинение смерти по неосторожности.

2 тип «Компенсирующий». Подростковый возраст является критическим периодом для формирования либо позитивной Я-концепции и способности к продуктивной коммуникации, а также ответственного отношения к социально определенным обязанностям, либо ограничительного поведения, социальной пассивности, появления девиантного поведения, стремления избегать ответственности, удовлетворения возникающих потребностей.

Необходимо отметить, что при невозможности удовлетворения потребностей правомерным способом они совершают различные преступления.

В результате личностных особенностей, способствующих преодолению трудностей социализации, сопряженных с различными детерминантами, у подростков может появляться компенсация. Для представителей 2 типа характерно преобладание таких систем ценностей, как материальные блага, независимость, собственное мнение, активная деятельная жизнь, воля, признание, друзья. Менее значимыми ценностями являются творчество, чуткость, счастье других, познание, трудолюбие, работа. Доминирующие чувства: гедонические (чувства удовольствия, радости, наслаждения), меланхолические (состояние депрессии, тревоги). В индивидуально-личностном компоненте доминируют агрессивный криминальный мотив, аморальный мотив, а также мотив самоутверждения. В структуре мотивации преобладает общение, общественная активность, жизнеобеспечение, социальный статус. В межличностных отношениях наблюдается проявление агрессивности, конфликтности. Вырабатываются определенные механизмы психологической защиты, такие как отрицание, рационализация. Преобладают копинг-стратегии: разрешение и поиск.

Качественный анализ показал, что для данного типа характерны совер-

шения таких преступлений, как кража, мошенничество, изнасилование, угон транспортного средства без цели хищения (40%).

3 кластер «Аффективный». К данному типу можно отнести правонарушителей, у которых чувства достигают такой напряженности, что они антиципируют удовлетворение потребности или чувства, подчиняясь сильному импульсу к поступку, обещающему доставить это удовлетворение.

Для данного типа характерно преобладание таких систем ценностей, как независимость, здоровье, материальные блага, активная деятельная жизнь, дисциплинированность, самоконтроль. Наименее значимыми ценностями являются творчество, уверенность в себе, трудолюбие, свобода, привычки, чуткость, счастье других людей. Доминирующими являются эмоциональные проявления, такие как астенические и гедонические чувства. В индивидуально-личностном компоненте значимыми являются аморальный, агрессивный криминальный, а также эмоциональный мотивы. В структуре мотивации имеет место общение, жизнеобеспечение и творческая активность. В межличностных отношениях доминируют конфликтность и отчужденность. Вырабатываются такие механизмы психологической защиты, как гиперкомпенсация, замещение и регрессия. Преобладают копинг-стратегии: поиск и избегание.

Качественный анализ показал, что для данного типа характерны совершения таких преступлений, как убийство в состоянии аффекта, причинение телесных повреждений, оскорбление представителя власти, кража (25%).

Выделение среди несовершеннолетних правонарушителей данных типов, отличающихся психологическим содержанием компонентов структуры мотивационной сферы личности, могут иметь практическое значение. Они дают основания для индивидуального подхода к несовершеннолетним правонарушителям как при проведении различных следственных действий (допросов, очных ставок, опознания, осмотра места происшествия, обыска и т.д.), а при проведении судебных заседаний с участием несовершеннолетних подсудимых, так и при разработке мероприятий по профилактике рецидивов преступлений среди несовершеннолетних.

Список литературы

- 1 *Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 17.06.1996. № 25, С. 2954.*
- 2 *Бочкарева, Г.Г. Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей // Божович Л.И., Благондежина Л.В. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 1972. 352 с.*
- 3 *Криминальная мотивация / под ред. В.Н. Кудрявцева. М.: Наука, 1986. 303 с.*

СКЛОННОСТЬ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ ПОДРОСТКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ

Е.В. Милюкова

Курганский государственный университет, Россия

Глубокие социальные изменения, происходящие в сфере экономики, культуры и образования, недостатки семейного воспитания, педагогическая запущенность, противоречия в личностном развитии подростков осложняют условия жизни и воспитания молодого поколения. Совокупность данных факторов приводит к увеличению трудностей, с которыми сталкиваются ребенок, его родители, учителя и воспитатели. Вследствие этого отмечается ряд негативных явлений в детской и подростковой среде. Осложненное поведение детей и подростков является серьезной проблемой семьи, учебных учреждений, общества в целом. Важной задачей, стоящей перед школой, является решение проблемы организации эффективной работы по диагностике и профилактике отклоняющегося поведения подростков.

Пристального изучения заслуживает проблема девиантности подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Специфика нарушений психологического здоровья у детей данной категории характеризуется тотальным недоразвитием высших корковых функций, инертностью психических процессов, недоразвитием познавательной деятельности при выраженном стойком дефиците абстрактного мышления, процессов обобщения и отвлечения. Развитие произвольности психических процессов связано с большими трудностями (Т.А. Власова, 2002, М.С. Певзнер, 2002, С.Л. Рубинштейн, 2004 и другие).

На базе государственного общеобразовательного учреждения «Варгашинская специальная (коррекционная) школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» и муниципального образовательного учреждения «Варгашинская средняя общеобразовательная школа № 1» было организовано исследование, целью которого явилось выявление склонности подростков специальной (коррекционной) школы к девиантному поведению. В исследовании приняли участие подростки, обучающиеся в специальной (25 человек с диагнозом задержка психического развития и легкая степень умственной отсталости – экспериментальная группа) и общеобразовательной (25 человек – контрольная группа) школах.

Гипотеза исследования – предположение о том, что подростки специальной (коррекционной) школы в большей степени склонны проявлять различные формы девиантного поведения, по сравнению с подростками, обуча-

ющимися в общеобразовательной школе.

В процессе проведения эмпирического исследования изучались такие параметры, как склонность к преодолению норм и правил, к аддиктивному поведению (употребление алкоголя и наркотиков), к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, к агрессии и насилию, волевой контроль эмоциональных реакций, склонность к делинквентному поведению.

Для выявления достоверных различий по исследуемым параметрам в изучаемых группах был применен непараметрический критерий Манна-Уитни. Значимые различия между показателями испытуемых экспериментальной и контрольной групп были обнаружены по пяти параметрам.

Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению у подростков экспериментальной группы выше, по сравнению с подростками контрольной группы. У подростков с ограниченными возможностями здоровья выражена склонность к реализации различных форм аутоагрессивного поведения. Дети склонны к нецелесообразному риску, необдуманному поведению, опасному для себя и окружающих. Это может быть обусловлено реакцией на неудачи ребенка со стороны окружающих (родителей, учителей и других значимых взрослых), неуспешностью в учебной деятельности, низким социальным статусом ребенка, ограниченностью жизненных перспектив, трудностями во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми.

Склонность к агрессии и насилию у подростков экспериментальной группы выше, по сравнению с подростками контрольной группы. У испытуемых с ограниченными возможностями здоровья выражена готовность к реализации агрессивных тенденций в поведении. Одним из основных проявлений данного отклонения являются повторяющиеся и непредсказуемые вспышки насилия и агрессии, неадекватные провоцирующим факторам. Возможно, это обусловлено особенностями семейного воспитания с применением физических наказаний, психологического давления на ребенка, равнодушным отношением к его достижениям и личности (большинство семей данной группы испытуемых относятся к категории семей группы риска).

Слабость волевого контроля эмоциональной сферы у подростков экспериментальной группы выражена в большей степени, по сравнению с подростками контрольной группы. У детей с ограниченными возможностями здоровья отмечаются затруднения, связанные с контролем поведенческих проявлений эмоциональных реакций, они склонны реализовать негативные эмоции непосредственно в поведении. Данный факт может быть обусловлен существенными нарушениями психической деятельности подростков, недостаточной критичностью по отношению к себе и ситуации, неспособностью понять целесообразность собственных поступков и предвидеть их последствия, преобладанием аффектов, ограниченностью эмоциональных переживаний интрересами, которые имеют к ним непосредственное отношение. Дети данной

категории редко испытывают недовольство собой и чувство вины. Несовершенство волевых качеств проявляется в сочетании внушаемости, подверженности влиянию со стороны окружающих, упрямства и импульсивности.

Склонность к употреблению алкоголя и наркотиков у подростков экспериментальной группы выражена в большей степени, по сравнению с подростками контрольной группы. Это может быть обусловлено наличием выявленной проблемы алкоголизма в семьях исследуемых детей, обучающихся в специальной (коррекционной) школе, особенностями аддиктивного поведения взрослых и сверстников, составляющих непосредственное, окружение их.

Склонность к преодолению норм и правил поведения, ценностей и образцов у подростков экспериментальной группы выражена в большей степени, по сравнению с подростками контрольной группы. Это подростки, которые постоянно привлекают к себе внимание учителей, доставляя беспокойство своим поведением (мешают проведению учебных и внеклассных занятий, нарушают организацию учебно-воспитательного процесса в целом). В силу этого нередко между учителями и детьми возникают конфликты. Возможно, это обусловлено недостатком внимания со стороны взрослых, которое подросток стремится привлечь хотя бы таким образом, нарушением процессов саморегуляции, особенностями формирования эмоционально-волевой сферы, отсутствием определенных положительных норм в семье, нарушениями коммуникативной деятельности ребенка.

Таким образом, исследуемые подростки специальной (коррекционной) школы в большей степени склонны к девиантному поведению, по сравнению с учащимися общеобразовательной школы.

Непосредственно отклонения в состоянии здоровья и психическом развитии подростка не обуславливают формирование и развитие девиантного поведения. Влияние на процесс дизадаптации ребенка оказывают скорее факторы социального порядка: воспитание в неблагополучной атмосфере деструктивного семейного взаимодействия, негативные ценности, отрицательный опыт, социальная и педагогическая запущенность и другие. Данные факторы, взаимодействуя с особенностями психического развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья (повышенная внушаемость, импульсивность, незрелость волевой регуляции, подверженность внешнему отрицательному влиянию и другие), обуславливают формирование, развитие и поддержание отклоняющегося поведения.

Список литературы

- 1 Василькова Ю.В. *Работа социального педагога с трудными подростками // Методика и опыт работы социального педагога. М.: Академия, 2001.*
- 2 Клейберг Ю.А. *Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов. М.: Сфера, 2001.*

- 3 Марковская И.М. *Тренинг взаимодействия родителей с детьми*. СПб.: Речь, 2002.
- 4 Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. *Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии*. М. : ВЛАДОС, 2003.
- 5 Менделевич В.Д. *Психология девиантного поведения // Клиническая и медицинская психология*. М. : Медпресс, 1999.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГАНДИКАПНОЙ ЛИЧНОСТИ

В.В. Назаревич

***Ровенский государственный гуманитарный университет,
Украина
nazarevich@bk.ru***

В области взаимодействий любых человеческих систем при включении в физико-органическую среду характерно принятие и отторжение двух основных механизмов. Так, часто взаимодействие с людьми с психофизиологическими особенностями связано с их отторжением в разных единицах системы социальных взаимодействий, что провоцирует возникновение гандикапных явлений, чаще всего это отторжение данной категории в разных сферах жизни: отказ от ребенка, который родился с особенностями, проблемы с трудоустройством по причине психофункциональных особенностей, трудности взаимодействия с противоположным полом, что, безусловно, влияет на формирование у таких людей своего внутреннего симптомокомплекса гандикапности.

Важно заметить, что анализ гандикапности у лиц с психофизиологическими особенностями рассматривался в рамках социальных проблем инвалидизации в целом и социальной реабилитации в поле двух концептуальных социологических подходов: с точки зрения социоцентристских теорий и на теоретико-методологической платформе антропоцентризма.

Специфика становления социального «Я» людей с психофизиологическими особенностями представлена в виде социальной роли, где устойчивые психоэмоциональные и поведенческие стереотипы самих инвалидов и отношение к ним социального окружения раскрыты в рамках теории наклеивания ярлыков или теории социальной реакции Г. Беккера, Э. Лемертона. Инвалидность рассматривается как отклонение от социальной нормы, а носителям этой девиации наклеивается ярлык – инвалид. В рамках этой теории исследуются социальные проблемы конкретного индивида посредством изучения отношения к нему общества в целом [1].

Рассматривая личность как совокупность физического и психического

содержания, важно отметить взаимозависимость влияния физического состояния на психические структуры сознания. Так, наличие стойких изменений в образе «Я» и структурных единицах сознания, которое связано с психофизиологическими особенностями, называется гандикапным сознанием. Отражение окружающего мира через призму психофизиологических особенностей выступает основой гандикапного комплекса, что закрепляется в определенных качествах и эмоциях личности.

Рассмотрим психологический портрет гандикапной личности. Первое, на что влияет гандикапное представление о себе, – это социально значимые свойства человека. Формирование данных качеств проходит под действием процесса социализации людей. У людей с психофизиологическими особенностями процесс социализации часто изолированный и ограниченный. На ранних этапах онтогенеза такая изоляция деформирует систему отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой, обеспечивает стойкое формирование недоверия к миру, что проявляется в форме агрессии или тревожности. Следующая характеристика – смещение акцентов в системе деятельности человека, осуществляемых социальных ролей. Совокупность поведенческих актов часто лишена определенных целей, что влечет за собой гандикапное становление личности. Жизнь без цели выступает задачей для коррекции при работе с такими людьми. Проявление гандикапного комплекса сопровождается изменениями в реагировании и ограничениях активности, а также в ряде других психологических характеристик:

- наличие психологической деформации образа «Я» под влиянием болезни;
- изменение активности, ассивность, деструктивная активность;
- тревожность, страх, аутоагрессия, ненависть;
- проблемы с самооценкой;
- социальное удаление и удаление от семьи, социальная фобия, одиночество, социальная изолированность;
- коммуникативная закрытость, интолерантность, аутичность;
- блокировка в восприятии нового, стереотипизация.

Психологическое развитие и проявления гандикапных реакций в контексте онтогенетического представления о себе на разных этапах развития «Я»-образа дает возможность проследить структурные деформации личности. Так, первичная деформация «Я»-образа тесно связана с понятиями привязанности и принятия. Развитие гандикапного представления о себе часто формируется как родительская программа инвалидизации ребенка. Постоянная фиксация на болезнях, реальных и возможных, формирует стойкую тревогу и социальную дезадаптацию. Дж. Боулби определял этологический механизм, вырабатывающий способы поведения в установлении отношений. Отношения, если они основаны на защищающей безопасной привязан-

ности, позволяют развивающемуся организму конструировать «внутренние модели» себя и других, которые формируются вокруг «внутренних моделей привязанности» и которые в свою очередь обеспечивают построение внутренних структур, основанных на взаимодействии между этой личностью и объектом привязанности [3]. Так, гандикапный комплекс – это нарушения основной внутренней модели привязанности при восприятии себя и окружающего мира, что обеспечивает деструктивный характер рефлексий на диалогическое пространство и систему взаимоотношений.

Важным условием эффективной психологической помощи клиентам с таким видом личностных изменений выступает определение подхода в работе с гандикапным представлением о себе. Влияние психофункциональных ограничений деструктивно влияет на «Я»-структуры психики. Самоактуализация и психологическая реконструкция структур самосознания в процессе работы нацелена на повышение уровня самооценки, значимости собственного «Я» и формирование самовосприятия, принятие собственных особенностей. Минимализация гандикапного синдрома личности становится движущим механизмом коррекции гандикапных проявлений, для реализации которых следует учитывать составляющие в оценочной структуре «Я»-концепции: соотношение себя с другими, которое в гандикапном синдроме преимущественно негативное, с признаками аутоагрессии и выступает угрожающей для развития адекватных составляющих «Я»-концепции, способности к самореализации [2].

Формируя стратегию преодоления гандикапного комплекса с учетом симптоматических признаков, важно постепенно изменять структуры самосознания личности. Все это образует содержательное обобщение «личность» или, другими словами, дегандикапную личность с психофизиологическими особенностями.

Список литературы

- 1 Айшервуд М.М. *Полноценная жизнь инвалида / пер. с англ. М.: Педагогика, 1991. 86 с.*
- 2 Бернштейн Н.А. *О построении движений. М.: Прогресс, 1947. 242 с.*
- 3 Boulby J. *The Nature of the Child's tie to his mother. Int. J. Psychoanal, 1958. P. 350–373.*

ОРГАНИЗАЦИЯ ИЗМЕНЕНИЙ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

В.В. Башкирева

*Центр психологического образования и коррекции «Человекознание»,
Межрегиональная общественная организация «Общество «Знание»
Санкт-Петербурга и Ленинградской области, Россия
ovita2002@mail.ru*

Понятие «социальная ситуация развития» связано с научной деятельностью Л.С. Выготского. Изучая развитие человека, он отмечал, что к началу нового возрастного периода складывается своеобразное, специфическое для данного возраста, особенное, единичное и неповторимое отношение между человеком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Социальная ситуация развития является **исходной базой для всех изменений** (выделено В.Б.), возможных в данный период, и определяет путь, на котором человек приобретает качественные новообразования развития [12, 160].

Идеи об определяющем влиянии социальной среды на развитие ребенка находим и у других известных ученых (как отечественных, так и иностранных), в частности Э. Эриксон, Л.И. Божович и др.

Трудный ребенок часто оказывается в неблагоприятной социальной ситуации из-за низкой психологической грамотности воспитывающих взрослых. Наличие дисгармоничных межличностных отношений только заостряет, консервирует неадаптивность ребенка.

Так, в нашей практике оказания психологической и психотерапевтической помощи детям и подросткам частым является такое противоречие: специалист видит связь в необходимости изменений именно социальной ситуации развития ребенка, а семья или педколлектив формулируют запрос на изменение самого ребенка.

Например, запрос на коррекцию агрессивности и деструктивности поведения ребят-подростков. Для психотерапевта важно исследование условий развития ребенка в семье, его актуальные социальные связи, основные модели поведения взрослых с ним, пережитые психотравмы, другая значимая информация. Сбор такого анамнеза часто предполагает преодоление определенного сопротивления как родителей, так и учителей, поскольку связан с раскрытием социально непрестижной информации о семье или коллективе, в котором подросток учится. Как правило, это алкоголизм одного из родителей, частые конфликты между взрослыми членами семьи, наличие жестких форм воспитания: эмоциональная отверженность ребенка, частые физические наказания; отсутствие благоприятной психологической атмосферы в

школьном коллективе, наличие межличностных конфликтов у подростка с отдельными учителями-предметниками или классным руководителем и т.д.

Для изменения психопатологического влияния на подростка необходимо конструктивное объединение взрослых, принятие ими части своей ответственности за улучшение ситуации, при необходимости – коррекции собственного стиля поведения, приобретение более адекватных форм взаимодействия с подростком, решение своих внутриличностных конфликтов.

Инициирование таких изменений происходит при контакте семьи с психологом или психотерапевтом.

По нашим наблюдениям, достигнутое в ходе консультаций словесное согласие на коррекцию поведения взрослых, как правило, имеет декларативный характер, предполагающий низкую вероятность самих изменений. Воплощению реальных изменений в жизни воспитывающих взрослых препятствуют:

- возрастные особенности (чем старше человек, тем сложнее ему менять свои стереотипные способы взаимодействия с миром. Наблюдается как в семьях, когда инициаторами обращений являются бабушки, так и в педагогических коллективах, когда подросток конфликтует с учителями предпенсионного и пенсионного возраста);

- своеобразные представления о профессиональной деятельности психолога (попытки использовать потенциал психолога только для восстановления контроля за ребенком, достижения определенного уровня его послушания вместо анализа соответствия ситуации потребностям развития ребенка);

- необходимость осуществлять родительские или педагогические функции в отношении ребенка, несмотря на наличие синдрома эмоционального выгорания или других психоэмоциональных проблем.

С точки зрения детской и юношеской психотерапии поддержка мотивации взрослых к личностным изменениям, координация их усилий, направленных на улучшение социальной ситуации развития ребенка, – профессиональная задача психотерапевта. Успешное разрешение такой задачи предполагает (из нашего опыта) много инвестиций в повышение психологической компетентности родителей и учителей, демонстрацию им взаимозависимости проявлений ребенка или подростка от паттернов поведения взрослых. Достигается это частично в индивидуальном и семейном консультировании, а также разными формами просветительской деятельности специалистов центра.

Для выстраивания общего контекста сотрудничества воспитывающих взрослых нами разработана Программа «Психологическое сопровождение школьников (с элементами психотерапевтического практикума)», которая предназначена для завучей по воспитательной работе, педагогов, психологов

и социальных педагогов средних образовательных школ, родителей.

Цель: дать слушателям необходимый уровень знаний и психологической компетентности по формированию и поддержанию субъектности детей и подростков в период школьного обучения, по сохранению психического здоровья всех участников учебно-воспитательного процесса, устранению дисгармонии межличностного общения субъектов образовательного процесса.

Учебно-тематический план рассчитан на 36 часов, из них лекционная часть – 20, практическая – 16. Основные тематические разделы:

- Человек как предмет познания и воспитания.
- Место и роль периода обучения в школе в жизненном цикле человека.
- Личностная зрелость как необходимая составляющая учебно-воспитательной деятельности педагогов.
- Способы, методы и техники выравнивания позиций всех участников учебно-воспитательного процесса.

Одна из задач Программы – способствовать интеграции личностного и профессионального опыта участников курса, связанного с затруднительными ситуациями во взаимодействии с трудными школьниками. Для ее достижения основной акцент в практической части программы делается на:

- актуализации собственной памяти детства участников,
- осознании стереотипов в восприятии трудных детей и подростков,
- расширении поведенческого репертуара во взаимодействии с трудными детьми и подростками,
- формировании навыков взаимодействия с другими специалистами в области психологии развития.

Содержание Программы «Психологическое сопровождение школьников (с элементами психотерапевтического практикума)»

1 Введение (2 часа).

1.1 Трансформация подходов к развитию и воспитанию детей: история и современность.

1.2 Вариативность форм организации учебно-воспитательной работы для детей и подростков школьного возраста.

1.3 Актуальность интеграции психотерапевтических знаний в деятельность родителей и воспитателей.

2 Человек как предмет познания и воспитания (2 часа).

2.1 Взаимосвязь различных наук в изучении человека (культурологические, педагогические, медицинские, психологические и др. аспекты).

2.2 Прикладные аспекты теорий Выготского, Боулби, Ананьева, Эриксона, Эйдмиллера и др. ученых. Необходимость их учета в воспитании и обучении детей и подростков.

2.3 Актуализация памяти детства взрослых и психотерапевтизация конфликтов их развития как действенный механизм повышения психологической компетентности.

3 Место и роль периода обучения в школе в жизненном цикле человека (20 часов).

3.1 Дошкольное детство (2 часа).

3.1.1 Общая характеристика задач развития ребенка в контексте родительской семьи и в дошкольных учебных заведениях.

3.1.2 Психологические зоны риска, способы их нейтрализации.

3.1.3 Учет данных о развитии ребенка в первые пять лет жизни в практике работы педагогов, психологов, психотерапевтов.

3.1.4 Эмоциональная составляющая образовательного процесса.

Практическое занятие (2 часа)

Ознакомление слушателей с работой интервизионных групп.

Принятие правил работы группы.

Индивидуальная работа: восстановление в памяти слушателей курса написанных правил их взаимодействия со взрослыми в детстве.

Работа в парах: отслеживание вынесенных из детства стратегий на современную профессиональную деятельность и родительство.

Групповая работа: уточнение запросов слушателей на последующую работу ведущего в рамках тем курса.

Групповое обсуждение требований к эффективной коммуникации по вопросам детского развития.

Навыки обмена информацией о развитии ребенка в первые пять лет жизни между родителями и педагогами, педагогами и психологами, педагогами и другими специалистами.

Работа с индивидуальными воспоминаниями.

3.2 Адаптация к школе и младший школьный возраст (4 часа)

3.2.1 Общая характеристика возраста.

3.2.2 Психологические зоны риска, способы их своевременной нейтрализации.

3.2.3 Выстраивание взаимодействия систем семьи и школы.

Практическое занятие (2)

Актуализация личностного опыта переживаний школьного детства.

Этапность усвоения знаний и навыков детьми.

Отличия похвалы от поддержки.

Понимание изменений в поведении и состоянии здоровья ребенка как важных источников информации о процессах его развития.

Выявление признаков регресса, помощь ребенку, семье, педагогам в такой период.

3.3 Переход в среднюю школу. Подростковый период (4 часа).

3.3.1 Общая характеристика социальной ситуации развития и возрастных изменений школьников.

3.3.2 Выстраивание взаимодействия различных систем, воспитывающих ребенка, на новом этапе его развития.

3.3.3 Дефициты и ресурсы подросткового периода. Бегство взрослых от воспитательной ответственности.

3.3.4 Вариативность динамики ведущих типов деятельности (игра – учеба – труд – общение) в период обучения в школе и их значение для становления личности.

Практическое занятие (2 часа)

Ситуационные игры по установлению контакта с детьми и подростками.

Способы поддержания познавательной мотивации у учеников 7-8 классов.

Профилактические приемы предупреждения различных зависимостей у детей и подростков.

3.4 Подготовка к завершению школы. Психология взрослости (2 часа).

3.4.1 Индивидуализация процессов обучения и воспитания как способ поддержания психического здоровья детей старшеклассников и выпускников школ.

3.4.2 Помощь в профессиональном самоопределении и построении профпланов.

3.4.3 Успешность и счастье человека. Трудности их достижения. Роль родительского программирования в дошкольный и школьный период.

3.4.4 Гендерные особенности принятия психологической помощи.

Практическое занятие (2 часа)

Актуализация личностных переживаний и проработка данного возрастного периода слушателями курса.

Обзор диагностического инструментария для диагностики старшеклассников/подростков (наблюдение и тестирование).

Отработка навыков конструктивного общения.

Этические вопросы работы с подростками и взрослыми.

Разбор ситуационных задач. Обработка актуальных профессиональных ситуаций слушателей.

4 Личностная зрелость как необходимая составляющая учебно-воспитательной деятельности взрослых (2 часа).

4.1 Соотношение понятий взрослость, зрелость, субъектность, духовность.

4.2 Конфликтность и агрессивность как показатели эмоциональной и личностной незрелости. Пути их снижения.

4.3 Личностная готовность к проведению профилактических программ в подростковой среде.

4.4 Опасности профессиональных перегрузок (профилактика выгорания и жестокого отношения к детям).

Практические занятия (4 часа)

Тестирование для самоанализа слушателей.

Диагностика уровня конфликтности, стратегий поведения в конфликтах, определение психологического возраста и социальной зрелости, выявление признаков профессионального выгорания. (Обсуждение результатов в парах, по желанию – в группе).

Составление слушателями индивидуальных планов действий по саморазвитию.

5 Способы, методы и техники выравнивания позиций всех участников учебно-воспитательного процесса (2 часа)

5.1 Отличия «субъект-субъектных отношений» от «субъект-объектных».

5.2 Представления о различных психотерапевтических подходах к работе с детьми и подростками.

Практические занятия (2 часа)

Навыки выявления и нейтрализации фоновых разговоров.

Демонстрация моделей коммуникаций в разных позициях.

Навыки саморегуляции психо-эмоциональных состояний.

Разбор ситуационных задач.

Коррекция индивидуальных планов развития слушателей.

6 Зачет (2 часа)

Список литературы

- 1 Алешина Ю.Е. *Индивидуальное и семейное психологическое консультирование*. 2-е изд. М.: Независимая фирма «Класс», 2000. 208 с. (Библиотека психологии и психотерапии).
- 2 Васильковская С.В., Горностай П.П. *Психологическое консультирование: Ситуационные задачи*. К.: Вища шк., 1996. 192 с.
- 3 Дидковская Л. *Родителям о детях, детям о родителях. Наша идентичность: научно-популярное издание*. Львов: Лига-Пресс, 2006. 79 с.
- 4 Ермолаева М.В. *Психология развития*. М.; Воронеж: МПСИ, 2000.
- 5 Лютова Е.К., Монина Г.Б. *Тренинг эффективного взаимодействия с детьми*. СПб.: ООО Изд-во «Речь», 2001. 190 с.
- 6 Максимова Н.Ю., Милотина К.Л. *Як порозумітися зі своїми дітьми (Конфліктологія для батьків): Методичні розробки*. К., 2004. 220 с.
- 7 Католик Г., Михальчишин Г. *Практикум з психології: навч. посібник*. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2009. 128 с.
- 8 *Психологічна та психотерапевтична допомога дітям та молоді: матеріали VII обласної науково-практичної конференції 5 червня 2010 року*, Ужгород. Наукове видання. Ужгород: видавництво Гражда, 2010. 94 с.
- 9 *Педагогічний словник для молодих батьків*. К.: ДЦССМ, 2003. 148 с.
- 10 Питер Сенге. *Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации*. М.: «Олимп-бизнес», 2003.
- 11 Романьева І.В., Колотій Н.М. *Йдемо до школи: поради початківцям*. Книга для

- батьків шестирічних дітей. Х.: Країна мрій, 2004. 88 с.*
- 12 Сапогова Е.Е. *Психология развития человека: Учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 2001. 460 с.*
 - 13 Седих К.В. *Психология взаємодії систем: «сім'я та освітні інституції». Полтава: Довкілля-К., 2008. 228 с.*
 - 14 Тимошенко Г.В., Леоненко Е.А. *Детство на 100%. Что должны и не должны делать родители, чтобы их ребенок вырос счастливым человеком. М.: Эксмо, 2008. 352 с. (Энциклопедия про жизнь).*
 - 15 Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини. *Метод. матеріали для тренера під: науково-практичне видання / заг. редакцією Г.М. Лактіонової. Київ: В-во Науковий світ, 2004. 107 с.*
 - 16 Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. *Освобождение от созависимости / пер. с англ. А.Г. Чеславской. М.: Независимая фирма «Класс», 2011. 224 с.*
 - 17 Филиппова Г.Г. *Психология материнства: учебное пособие. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 240 с.*
 - 18 *Я работаю психологом... Опыт, размышления, советы / под ред. И.В. Дубровиной. М.: ТЦ «Сфера», 1999. 256 с.*

ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ

Е.В. Алфеева

Курганский государственный университет, Россия

alfey2006@rambler.ru

Подростковый возраст замыкает череду кризисов в развитии ребенка, является одним из самых важных, существенно влияющим на дальнейшее развитие, критическим периодом в жизни человека. Он выступает в роли «переходного мостика» между детством и взрослостью. Он самый продолжительный и зачастую самый сложный для родителей, ведь подростка тяжело контролировать, у него свое мнение по многим вопросам.

Подростковый возраст связан с перестройкой организма ребенка – половым созреванием, которое зависит от эндокринных изменений в организме. Активизация и сложное взаимодействие гормонов роста и половых гормонов вызывают интенсивное физическое и физиологическое развитие. Изменение роста и веса сопровождается изменением пропорций тела. Дети часто ощущают себя в это время неуклюжими, неловкими. Подростку, испытывающему множество резких физических и физиологических изменений, бывает нелегко удерживать субъективное ощущение целостности и стабильности своего «Я», или чувство идентичности, что в свою очередь порождает множество личностных проблем. При личной нестабильности – противополож-

ные черты, стремления, тенденции сосуществуют и борются друг с другом, определяя противоречивость характера и поведение взрослеющего ребенка.

Как результат, именно в этом возрасте мы встречаемся с самым большим количеством так называемых «трудных» детей. Взрослые часто неправильно относятся к взрослеющим детям, не понимают всех трудностей и проблем подростка, его стремления к общению со взрослыми «на равных». Так как подростковые проблемы актуальны во все времена, то предметом нашего эмпирического исследования стала интраиндивидуальная подструктура личности подростков, а именно: социальная адаптация; индивидуально-психологические особенности и характерологические проявления, акцентуированные черты характера, проявления тревоги.

Методологической основой исследования стали принцип развития и подходы гуманистической психологии в соответствии с работами ряда авторов: Л.С. Выготского, А.Е Личко, К. Леонгарда, К. Роджерса.

В отечественной психологии основы понимания закономерностей развития в подростковом возрасте заложены в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, Т.В. Драгуновой, Д.И. Фельдштейна, Г.А. Цукерман и др. Часто весь подростковый период трактуют как кризисный, как период «нормальной патологии», подчеркивая его бурное протекание, сложность и для самого подростка, и для общающихся с ним взрослых [1].

Переход к подростковому возрасту характеризуется глубокими изменениями условий, влияющих на личностное развитие ребенка. Они касаются физиологии организма, отношений, складывающихся у подростков со взрослыми людьми и сверстниками, уровня развития познавательных процессов, интеллекта и способностей. Во всем этом намечается переход от детства к взрослости. Чувство взрослости – это психологический симптом начала подросткового возраста. По определению Д.Б. Эльконина, «чувство взрослости есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими взрослыми или товарищами, находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность» [2].

Мы предположили, что можно выделить особенности взаимосвязи социальной адаптации подростка и его индивидуально-психологических особенностей и характерологических проявлений, отмечая специфические особенности для мальчиков и девочек подростков.

В исследовании принимали участие 78 старших подростков нескольких школ г. Кургана. Констатирующий эксперимент включал в себя блок методик, направленных на изучение личностных особенностей подростков: методика К. Леонгарда, методика для измерения уровня тревожности в адаптации Т.А. Немчинова, методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. Анализ полученных результатов и их сравнение производили с использованием статистических методов обработки

результатов. Для выявления различий применяли непараметрический U-критерий Манна – Уитни, корреляционный анализ.

Значимые различия между мальчиками и девочками на 0,1% уровне достоверности были обнаружены по шкалам гипертимность, эмотивность и возбудимость, причем по первой шкале девочки демонстрируют более высокие результаты, а по остальным – мальчики, что не является типичным. Значимые различия между мальчиками и девочками на 0,5% уровне достоверности были обнаружены по шкалам педантичность, тревожность и экзальтированность. Более тревожны девочки. То, что мальчики-подростки более педантичны, очевидно, является особенностью нашего времени.

Исследование проявления тревоги показывает, что в целом уровень тревожности у подростков данной группы средний с тенденцией к высокому. У девочек уровень тревожности выше, т.к. девочкам свойственно тревожиться по незначительным и значительным поводам, девочки более эмоциональны, впечатлительнее. Мальчики имеют более низкий уровень тревожности. Достоверность различий на 0,5% уровне значимости.

По шкале социальной желательности показатель выше нормы, что свидетельствует о тенденции ориентироваться на хорошее впечатление о себе. В нашем исследовании показатели не критические, хотя и завышенные.

Также мы изучили социальную адаптацию подростков, чтобы посмотреть, связана ли она с личностными особенностями. По шкале адаптивности общие показатели у подростков находятся в норме, но у девочек показатели выше, чем у мальчиков. Значимые различия на 0,1% уровне достоверности были обнаружены по шкалам адаптивность и внутренний контроль, что соответствует возрастно-половым особенностям. Значимые различия на 0,5% уровне достоверности были обнаружены по шкалам дезадаптивность, внешний контроль и ведомить. Интересно, что у девочек-подростков и адаптивность, и дезадаптивность выше, чем у мальчиков. Видимо, их адаптивность больше зависит от ситуации.

Далее мы провели корреляционный анализ по выборкам, чтобы посмотреть, есть ли взаимосвязи социальной адаптации подростка и его индивидуально-психологических особенностей и характерологических проявлений. При проведении корреляционного анализа были выявлены средние и сильные взаимосвязи между показателями.

В целом по всей выборке мы видим, что тревожность имеет обратную корреляцию с принятием подростком себя (-0,4535) и с внешним locusом контроля (-0,3695). Чем ниже тревожность, тем больше подросток берет на себя ответственность за свое поведение и тем лучше он относится к себе и своим особенностям. Социальная желательность имеет прямую корреляцию с доминированием (0,4273) и с позитивностью (0,3838); и обратную корреляцию с внешним контролем (-0,4157). Эти взаимосвязи легко объяснить:

в обществе принято считать, что взрослый человек должен быть лидером, самостоятельным и позитивным. Поэтому подростки с высокой социальной желательностью и демонстрируют этот «знаемый образ»

По выборке девочек мы видим, что социальная адаптация у них в большей степени связана с индивидуально-психологическими особенностями и характерологическими проявлениями. Экстравертированность-интровертированность имеет обратную корреляцию с принятием (-0,4635) себя и прямую корреляцию с эмоциональным комфортом (0,6104). Чем девочка-подросток более интровертирована, тем лучше она себя принимает (возможно, сказывается склонность к самоанализу). Чем более экстравертирована, тем более эмоционально комфортно она себя чувствует, так как не копит эмоции в себе. Нейротизм имеет обратную корреляцию с внешним контролем (-0,4516). Очевидно, это связано с проявлениями своеволия девочками с высоким уровнем эмоциональной нестабильности.

По выборке мальчиков мы видим, что социальная желательность имеет прямые корреляции с позитивизмом (0,4886) и принятием других (0,4524) и обратные корреляции с внутренним контролем (-0,4718) и внешним контролем (-0,5282), а также с эмоциональным комфортом (-0,4956). Этим выражено «одевание социально одобряемой маски», что и связано с низким эмоциональным комфортом и наоборот. Экстравертированность-интровертированность прямо коррелирует с адаптивностью (0,5294), обратная корреляция с принятием себя (-0,5263). Мальчики интроверты, как и девочки, лучше принимают себя, а экстраверсия связана с лучшей адаптированностью. Тревожность с обратной корреляцией эмоциональный комфорт (-0,4840) обратная корреляция с доминированием (-0,4685). Социальная желательность прямо коррелирует с эмоциональным комфортом (0,5786) и с доминированием (0,5526). Тревожные мальчики ведомы, но склонны приукрашивать свои возможности лидера. В целом, у мальчиков подростков в большей степени проявляется взаимосвязь социальной адаптации и других показателей личностного развития.

Полученные нами экспериментальные данные можно использовать в работе школьных психологов и учителей. На основании экспериментального исследования можно правильно организовывать профилактическую работу с детьми, родителями и педагогами. Для развития личности подростка важно понимание и доверие со стороны взрослого. Неправильный подход к подростку без учета его возрастных особенностей приводит к конфликту и кризису, проявлению негативизма, своеволия, непослушания.

Список литературы

- 1 Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна; вступит. статья Д.И. Фельдштейна. М.: Изд-во «Институт практической пси-

- хологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.
- 2 Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Хрестоматия по возрастной педагогической психологии. М.: Просвещение, 1981. С. 26.

РОДИТЕЛЬСКИЕ ЧУВСТВА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ РЕБЕНКА- ДОШКОЛЬНИКА ГРУППЫ РИСКА (В КОНТЕКСТЕ НЕЛИНЕЙНОЙ ПСИХОЛОГИИ)

Е.А. Падурина
Курганский государственный университет, Россия
len04ka.06@mail.ru

Неблагоприятный психологический климат в семье часто является предпосылкой возникновения первоначальных отклонений в развитии личности ребенка. Поскольку доминирующая составляющая психологического климата семьи – эмоциональные отношения ее членов, то логично рассмотрение влияния родительских чувств на формирование самооценки ребенка группы риска.

Родительские чувства являются компонентом интегральной психологической структуры родительства, разработанной Р.В. Овчаровой [3]. Это группа чувств, занимающая особое место по значимости в жизни человека среди других эмоциональных связей. Это система чувств, которые выражают устойчивое эмоциональное отношение родителя к ребенку, к себе как родителю, к супругу(е) как родителю и к родительству в целом. Сфера родительских чувств достаточно противоречива, как и вся эмоциональная сфера, поэтому в зависимости от ситуации родительские чувства могут содержать в себе как любовь, симпатию, нежность, так и раздраженность, неприязнь, усталость, чувство вины и т.д. То есть в сфере родительских чувств можно выделить *позитивные и негативные*.

В дошкольном возрасте чувства родителя являются достаточно сильным фактором, влияющим на формирование личности ребенка, в частности на его самооценку. Данный факт обусловлен существованием ряда условий. Во-первых, сама ситуация социального развития дошкольника – это ситуация почти полной зависимости от родителей, вследствие которой почти все развитие личности ребенка опосредовано родительским отношением. Во-вторых, в силу своего возраста дошкольники склонны ориентироваться на мнение своих родителей о себе, так как сами еще не обладают достаточ-

ным набором средств для самоанализа и самооценивания. Основным механизмом развития личности в этом возрасте является механизм идентификации, т.е. некритичного усвоения норм и способов одобряемого родителями поведения, в ходе этого процесса ребенок «заимствует» не только действия родителя, но и его мысли и чувства. В-третьих, наиболее доступным для детей каналом информации, а также возникающим раньше других является эмоциональный канал коммуникации с родителем (психологические механизмы влияния родителей на ребенка – эмоциональное заражение и эмоциональная оценка).

В данной статье мы будем понимать под дошкольниками группы риска детей дошкольного возраста, воспитывающихся в неблагоприятных семейных условиях, в том числе психологических. Важно при этом понимать, что сформировавшаяся под воздействием неблагоприятных обстоятельств личность в дальнейшем будет представлять определенный риск для окружающих и общества в целом. Например, существует достаточно много работ, доказывающих то, что неадекватная самооценка является фактором, детерминирующим формирование девиантных форм поведения ребенка (М.Г. Гитинова, Е.В. Змановская, В.Д. Менделевич и др.).

В статье мы дополним картину взаимовлияния родительских чувств и самооценки ребенка дошкольного возраста с помощью нелинейных связей. Материалы проведенного ранее диссертационного исследования [4] были подвергнуты дополнительному анализу с помощью авторского метода изучения связей М.М. Басимова, который реализуется через множественное сравнение квантильных разбиений (триады, кварты, квинты) данных (объектов) по каждому измеряемому параметру [1]. В итоге было выявлено 10 нелинейных зависимостей родительских чувств с самооценкой дошкольника. В соответствии с заявленной в статье темой наибольший интерес представляют две приведенные ниже нелинейные связи.

Зависимость параметра «Общая самооценка ребенка» (Y) от параметра «Понимание причин состояния ребенка» (X) в виде сравнительных весовостей параметра Y для триад по шкале X:

$X - 1 (Y = -3977), X - 2 (Y = 2831), X - 3 (Y = 116).$

Коэффициент силы связи = 0,64 (0,15).

Коэффициент корреляции = 0,18.

Данная зависимость относится к категории «зависимости с максимумом, обрезанные справа (общее возрастание)».

Интересно, что низкие и высокие значения параметра «понимание причин состояния ребенка» приводят к заниженной общей самооценке дошкольника. Для низких значений параметра «понимание причин состояния ребенка» такой результат предсказуем, поскольку воспитательные воздействия родителя, не понимающего причин состояния своего ребенка, будут неадек-

ватными в контексте определенной ситуации и нанесут вред личностному развитию ребенка. Разберем конкретный пример: ребенок не хочет одевать водолазку и плачет. В данном случае родитель, не понимающий причин его состояния, отругает ребенка за капризность и силой наденет на него эту водолазку. Естественно, самооценка ребенка в данном случае пострадает. В то время как понимающий родитель выяснит причину такого поведения ребенка (водолазка жмет, в садике дразнят из-за рисунка, имеющегося на ней, и т.п.) и поступит адекватно сложившейся ситуации.

Тот факт, что высокие значения параметра «понимание причин состояния ребенка» приводят к заниженной общей самооценке дошкольника, вызывает некоторое удивление. Возможно, такой результат обусловлен тем, что при высоком уровне понимания причин состояния ребенка родитель предугадывает мысли, чувства, действия ребенка. Как следствие, чрезмерно помогает ребенку, дает ему советы раньше, чем тот попросил о помощи, т.е. выступает в роли «всезнающего», «всемогущего». В результате у ребенка может сформироваться чувство неполноценности, неуверенности в себе и, как следствие, уровень его общей самооценки будет низким.

Итак, средний уровень параметра «понимание причин состояния ребенка» является наиболее оптимальным для формирования адекватной возрасту высокой общей самооценки ребенка дошкольного возраста.

Зависимость параметра «Астенические чувства» (Y) от параметра «Общая самооценка ребенка» (X) в виде сравнительных весомостей параметра Y для триад по шкале X:

$X - 1 (Y = 1027), X - 2 (Y = 3831), X - 3 (Y = -1746).$

Коэффициент силы связи = 0,56 (0,29).

Коэффициент корреляции = - 0,17.

Данная зависимость относится к категории «зависимости с максимумом, обрезанные слева (общее убывание)».

Таким образом, при низких значениях общей самооценки ребенка-дошкольника родитель практически не испытывает астенических чувств по отношению к ребенку, а именно эмоциональной невыносимости, усталости, ощущения общей разбитости, подавленности, беспредметной удрученности, тревожности. Так как низкая общая самооценка в проведенном исследовании у детей встречалась нечасто и такой уровень самооценки был характерен для детей из семей с явным неблагополучием, то логичным является следующее предположение. Родители таких детей не испытывают астенических чувств по отношению к ребенку, поскольку не выполняют либо недолжным образом исполняют свои родительские обязанности. Ребенок в такой семье может быть предоставлен самому себе (гипопротекция) либо испытывать эмоциональное отвержение, жестокое обращение со стороны родителей, что, безусловно, приводит к формированию у него низкой общей самооценки. То

есть наличие у ребенка низкой общей самооценки является маркером его проживания в неблагополучной семье, а девиантные родители не испытывают астенических чувств по отношению к ребенку, так как не очень «устали» от своего родительства.

Максимальное количество астенических чувств у родителей связано со средним уровнем общей самооценки ребенка дошкольного возраста, что является не характерным для данного возраста, поскольку дошкольникам свойственно значительно переоценивать свои личностные свойства. Эту особенность детского самосознания М.И. Лисина понимала как оптимизм ребенка, его счастливую способность видеть в себе только хорошее и даже переоценивать свои возможности, что, собственно, и обеспечивает благоприятный прогноз развития: повышается активность ребенка, его жизнь наполняется радостными, оптимистическими ожиданиями и переживаниями [2]. В завышенной самооценке дошкольника сконцентрированы большие возможности для воспитания, так как, притязая на признание со стороны другого, ребенок старается подтвердить свою потребность на это признание. Наличие у ребенка реалистичной средней самооценки значительно снижает его оптимизм, жизнерадостность, активность участия в какой-либо деятельности, что требует от родителя дополнительных эмоциональных и физических затрат при его воспитании. Следствием этого становится появление у родителя большого количества астенических чувств, таких как слабость, повышенная утомляемость, чувствительность, эмоциональная неустойчивость, растерянность, тревога, тщетность, неудовлетворенность собой, напряжение.

При высоких значениях общей самооценки ребенка количество и интенсивность астенических чувств родителя снижается. Высокие значения общей самооценки являются нормой для дошкольного возраста. Это свидетельствует о благоприятной семейной ситуации. Родители хорошо справляются со своими обязанностями, испытывая при этом позитивные чувства, видят положительный результат своих воздействий: ребенка с высокой самооценкой, адекватной дошкольному возрасту, поэтому количество и интенсивность астенических чувств у родителей в данном случае минимально.

Таким образом, в статье были рассмотрены нелинейные зависимости родительских чувств и самооценки ребенка-дошкольника группы риска, которые не вписываются в традиционные линейные модели и дают возможность синергетического взгляда на сложные процессы в отношениях детей и родителей.

Список литературы

- 1 Басимов М.М. Изучение статистических связей в психологических исследованиях: монография. М: Изд-во Московского психолого-социального института, 2008. 432 с. (Серия «Библиотека психолога»).
- 2 Лисина М.И., Силвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников / под

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Н.Л. Егорова, Т.А. Вехова, Н.В. Егорова
Курганский государственный университет, Россия
natacha10022010@mail.ru

Самооценка – это оценка личностью самого себя, своих возможностей, собственных качеств, достоинств, недостатков и места среди других людей, а также это степень восприятия себя хорошим, компетентным, достойным уважения.

Самооценка подростков с недостаточным развитием интеллекта представлена тем, что они предъявляют такие же жесткие законы в коммуникации, как и подростки без нарушений психического развития. Для них также важен статус сверстника.

Результаты многочисленных исследований подросткового периода, представленные как отечественной, так и зарубежной литературой, показывают заметное снижение влияния родителей и повышение влияния сверстников как референтной группы на самооценку подростков (Т.Ю. Андрющенко, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Ч.Б. Кожалиева, И.С. Кон, М.И. Кузьмицкая, Ж.И. Намазбаева, С.Я. Рубинштейн).

В подростковом возрасте ярко проявляет себя сфера общения и эмоциональные контакты. В этом возрасте чрезвычайно развито стремление принадлежности к группам сверстников. Остро переживается любое нарушение в сфере взаимоотношений с товарищами. Действительная или мнимая потеря привычного положения нередко воспринимается молодым человеком как трагедия.

Самооценка в подростковом возрасте бывает как низкой, так и высокой по своему общему уровню, а также неустойчивой. М.И. Лисина считает, что завышенная и заниженная самооценки являются в равной мере нежелательными, потому что в первом случае имеется опасность формирования и сохранения многих отрицательных качеств, таких как нетерпимость к мнениям других, высокомерие, во втором – безынициативность, трудность общения с другими.

Установлено, что у школьников, негативно воспринимаемых сверстниками, складывается неадекватно завышенная самооценка и наоборот.

Адекватная самооценка подростка — это первый его шаг к достижениям и успехам в дальнейшей жизни.

Изучение самооценки старших школьников проводилось в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида. В исследовании принимали учащиеся 8-х классов с диагнозом «F70 умственная отсталость лёгкой степени (дебильность, IQ 50-69)».

Исследовательская работа включала в себя 3 экспериментально-адаптированные методики на изучение самооценки: методика «Дембо – Рубинштейн» для изучения уровня самооценки, методика «Какой Я?» (Р.С. Немова) на выявление особенностей самооценки и «Изучение общей самооценки с помощью процедуры тестирования» (методика Г.Н. Казанцевой). Также исследовали внимание с помощью методики «Корректирующая проба» (Б. Бурдона).

Было выделено 5 уровней сформированности самооценки старшеклассников с нарушением интеллекта. По средним показателям все подростки данной категории находились на завышенном уровне самооценки, который указывает на определенные отклонения в формировании личности. Завышенная самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими. Такая самооценка может указывать на существенные искажения в формировании личности: «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих.

Подростки с завышенной самооценкой переоценивают свои возможности, результаты деятельности, личностные качества. Они выбирают задачи, которые оказываются им не по силам. После неуспеха продолжают настаивать на своем или тут же переключаются на самую легкую задачу, предполагая, что они успешнее других. Они необязательно расхваливают себя, но считают себя умнее других, критичны к одноклассникам.

Анализируя результаты методики изучения внимания, можно сделать вывод о том, что объем внимания находится на достаточно хорошем уровне. Учащиеся допускают неточности при выделении признаков и свойств предметов, а также их различение. В неполной мере осуществляются процессы переключения и распределения внимания. В поле внимания удерживается малое количество объектов. Обследуемые часто прибегают к помощи педагога.

На основе сочетания количественных и качественных показателей исследования удалось выявить характерные особенности уровня развития самооценки и уровня развития внимания у старшеклассников с нарушением интеллекта. Среди них можно выделить отклонение в формировании личности, преувеличение своих возможностей, трудности общения с коллективом, затрудненность устойчивости и распределения внимания, особенно произвольного. На основе полученных данных удалось доказать тесную корреляционную взаимосвязь уровня развития самооценки и уровня развития

внимания данной категории школьников. Через развитие внимания можно развивать самооценку и наоборот.

Список литературы

- 1 Божович Л.И. *Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995.*
- 2 Захарова А.В. *Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии. 2010. №1.*
- 3 Липкина А.И. *Самооценка школьника. М., 2004.*
- 4 Соколова Е.Т. *Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М., 2010.*

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ-УЧАСТНИКОВ БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В.Е. Купченко

***Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского,
Россия***

kupchenko07@mail.ru

Понятие буллинга ассоциируют со школьной травлей и определяют буллинг «как длительный процесс сознательного жестокого отношения, физического и (или) психологического, со стороны одного ребенка или группы детей к другому ребенку (другим детям)» [цит. по: 4, 15]. Современное общество не исключает явления насилия из процессов обучения и воспитания. Случаи школьной травли в последнее время только возрастают, поэтому необходимо исследовать феномен насилия в образовательной среде (буллинг), его истоки, формы, причины, психологические характеристики участников, так как буллинг разрушает безопасность образовательной среды и негативным образом сказывается на построении межличностных отношений между субъектами образовательного процесса и развитии личности обучающегося [5].

Кроме малой разработанности проблемы буллинга в отечественной литературе, главная проблема состоит в том, что данное социальное явление имеет недостаточно данных о социально-психологических характеристиках его участников, которых в основном ученые делят на «Жертв», «Преследователей», или «Буллей», и «Свидетелей» [2;3;4], обладающих определенными личностными особенностями. В своем исследовании мы комплексно изучили характеристики участников буллинга, в том числе сторонних наблюдателей, жертв и преследователей, выявляли факторы, обуславливающие

принятие ребенком определенной роли в процессе школьной травли. Для исследования буллинга нами выбран подростковый возраст, т.к. он является важным периодом в формировании многих характеристик личности ребенка. Феномен буллинга оказывает большое влияние на процесс формирования личности и, более того, может иметь неизгладимые последствия для его участников.

В данной статье мы осветим результаты исследования особенностей самосознания, в частности самоотношения участников буллинга. Спецификой самоотношения в подростковом возрасте является то, что выработанные системы оценок и отношений как к себе, так и к окружающим людям начинают определенным образом трансформироваться, оказываясь под влиянием ранее сформированного отношения родителей к ребенку и оценочных суждений сверстников. Именно от самоотношения будет зависеть, как будет восприниматься и переживаться те или иные ситуации жизни и в каком направлении будет осуществляться поведение человека для поддержания целостности своего восприятия. Кроме того, само участие в буллинге может выступать причиной изменения самоотношения.

Самоотношение представляет собой структуру, состоящую из частных самооенок, выражающихся степенью положительности субъекта к себе. С позиции А.А. Бодалева и В.В. Столина самоотношение представляет собой «переживание, относительно устойчивое чувство, пронизывающее самовосприятие и “Я-образ”» [1].

Цель нашего исследования: выявить особенности самоотношения участников буллинга в зависимости от роли, выполняемой ими в буллинге.

Задачи:

1 Изучить особенности буллинга в подростковом возрасте в образовательной среде.

2 Выделить группы участников буллинга в зависимости от роли, выполняемой ими в буллинге.

3 Изучить особенности самоотношения и выявить значимые различия в выраженности самоотношения участников буллинга, относящихся к разным группам.

Теоретической гипотезой выступило предположение о том, что самоотношение подростков различается в зависимости от роли, выполняемой в буллинге.

Эмпирические гипотезы:

1 В образовательной среде буллинг проявляется в большей степени в словесной травле (оскорбления, злые шутки, словесные провокации, обзывания, непристойные шутки и т.д.), то есть психологическим насилием.

2 В буллинге выделяются следующие группы участников: «Жертвы», «Преследователи», или «Буллеры», и «Свидетели».

3 У «Преследователей», или «Буллеров», более высокая самооценка, чем у «Жертв».

4 У «Жертв» более низкая самооценка, чем у других выделенных групп.

5 У «Жертв» «Самоуверенность», «Ожидание положительного отношения от других» выражены на низком уровне.

Наше исследование проводилось по заказу Правительства Омской области в рамках исследовательского проекта «Психологическая поддержка семьи и детства», реализуемого по указу президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» №761. Выборку исследования составили 65 респондентов женского и мужского пола в возрасте 14-15 лет, обучающихся в 8 классах средних школ города Омска (35 мальчиков и 30 девочек).

Для диагностики буллинга мы разработали авторскую анкету «Изучение буллинга в школе», выявляющую три основные роли в буллинге: «Жертвы», «Преследователя», «Свидетеля». Анкета состоит из 41 вопроса, направленных на выявление буллинга в школе и на то, какую роль ребенок в нем выполняет. При составлении анкеты мы опирались на анкету Д. Олвеуса «Ситуация буллинга в школе» [7], а также на те критерии, которые позволяют нам говорить о наличии буллинга [6].

Для выявления уровня самоотношения подростков мы использовали «Тест-опросник самоотношения», построенный в соответствии с разработанной В.В. Столиным иерархической моделью структуры самоотношения.

Результаты исследования распространенности различных видов насилия в школе отражают, что преобладающим видом можно назвать психологическое насилие. Оно подразумевает под собой такие проявления, как различного рода обзывания, приставания, методы отчуждения или изолирования, презрительное отношение, распространение слухов за спиной, игнорирование, насмешки, запугивания и т.д. 61,3% опрошенных школьников отвечают, что в их школе чаще всего встречается именно данный вид насилия. Другие обозначенные виды насилия находятся примерно на одном уровне. На наличие физического насилия указывают 14,6% опрошенных, 16% отмечают наличие кибулбуллинга и 10,6% упоминают о сексуальном, или гендерном насилии. Такое преимущество психологического насилия можно объяснить тем, что оно более легко в применении, не требует дополнительных средств, не обязательно обладать физической силой, чтобы им пользоваться, кроме того, оно труднее контролируется со стороны взрослых и реже пресекается, нежели, к примеру, физическое. Таким образом, первая эмпирическая гипотеза полностью подтверждается.

Самыми распространенными переживаниями «Жертв» являются злоба, ненависть и желание ответить тем же. Вполне естественно, что «Жертвы» переживают враждебность, раздражение по отношению к своему преследо-

вателю, а тем более ненависть, которую Дж.Б. Шоу называл гневом слабых, так как сама позиция «Жертвы» предполагает ее слабость и беззащитность по отношению к «Преследователю», что и делает ее более уязвимой, а значит, и привлекательной для агрессора.

Наиболее популярными местами, где «Жертвы» подвергаются буллингу, оказались учебный кабинет (пока в нем нет учителя), коридоры и лестничные клетки, а также другое место в школе, которое дети не называли. В общем можно говорить, что дети подвергаются буллингу практически везде, где отсутствует взрослый (в данном случае учитель).

Анализируя полученные данные, характеризующие поведение «Жертвы» в ответ на проявление по отношению к ней агрессии и насилия, мы видим наиболее типичные для нее формы поведения: это, как правило, пассивное принятие нападков со стороны агрессора (47,8%), а именно демонстрирование, что ничего не произошло, избегание места, где это произошло, пропуски школы, отказ с кем-либо говорить. Хотя несколько ответов, касающихся сопротивления, все-таки есть, что говорится том, что не все дети, подвергающиеся насилию, смиряются со своим положением, а есть те, кто стремится это преодолеть. То же самое подтверждают ответы, касающиеся предпринимаемых мер по борьбе с буллингом. Больше всего ответов «Жертвами» дано в пользу самостоятельного противостояния с «Преследователями», и лишь небольшая часть обращается за помощью к взрослым. Это вполне объяснимо, так как период подросткового возраста характеризуется появлением «чувства взрослости», тягой к независимости и самостоятельности, поэтому проблемы, касающиеся школьной жизни, подростки стремятся разрешать сами.

Также достаточно часто встречаются ответы, касающиеся пассивного положения «Жертвы», что только усугубляет ее положение и не приводит процесс травли к какому-то разрешению, а лишь только усугубляет его.

Анализируя полученные средние показатели по каждой группе участников буллинга, стоит отметить, что глобальное самоотношение у «Жертв» находится на среднем уровне. Если же сравнивать с другими группами, то «Жертвы» имеют самый низкий показатель глобального самоотношения. Таким образом, особенностью самоотношения жертв является то, что самоуважение, ожидание положительного отношения от других, самоуверенность и самообвинение являются не выраженными или находятся на низком уровне. Судя по показателю шкалы самообвинения, можно говорить, что «Жертвы» не считают себя виновными в происходящем с ними. «Жертвы-Преследователи» имеют схожую структуру самоотношения с «Жертвами», у них также на низком уровне ожидание положительного отношения от других, самоуверенность и самообвинение, но при этом шкалы глобального самоотношения и самоуважения выше, чем у «Жертв», что можно объяснить тем, что под-

ростки этой группы сами проявляют агрессию к другим и поэтому в какой-то степени компенсируют самоотношение.

Что касается группы «Преследователей», то о них можно сказать, что они имеют ярко выраженное глобальное самоотношение. У них можно отметить еще одну особенность, заключающуюся в том, что ожидание положительного отношения от других находится на низком уровне. Это можно объяснить, с одной стороны, тем, что у подростков уже в какой-то степени сформирована рефлексия и они осознают характер своих действий и поведения. С другой стороны, предположительно социальная ситуация развития «Преследователей» представляет собой негативно настроенную против подростка среду, в связи с чем ребенок и от других людей не ждет положительного отношения к себе.

Группы «Нейтральные» и «Свидетели» имеют очень схожую структуру самоотношения, многие составляющие которого ярко выражены (самоуважение, самоинтерес, аутосимпатия, глобальное самоотношение). Не выраженными являются самообвинение и у «Нейтральных», и у «Свидетелей», а ожидания положительного отношения от других у группы «Нейтральных». Тем не менее, как мы видим, у участников буллинга, не участвующих активно в этом процессе, структурные составляющие самоотношения находятся на более высоком уровне.

Таким образом, в последние годы проблема насилия в школе (буллинга) только обостряется, но, несмотря на это, данной проблеме не уделяется должного внимания. В то время как в большинстве европейских стран уже давно разработаны и внедрены антибуллинговые программы, в нашей стране только запускаются исследования в этом направлении. Важность таких исследований высока, т.к. на основе полученных данных появляется возможность разработать меры по профилактике буллинга и его негативных последствий.

Список литературы

- 1 Бодалев А.А., Столин В.В. *Общая психодиагностика*. СПб.: Изд-во «Речь», 2006.
- 2 Кривоцова С.В. *Буллинг в школе VS сплоченность неравнодушных*. М., 2011.
- 3 Лэйн Д.А. *Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / под ред. Д. Лэйна и Э. Миллера*. СПб., 2001. С. 240-276.
- 4 Мальцева О.А. *Профилактика жестокости и агрессивности в подростковой среде и способы ее преодоления // Тюменский государственный университет*. 2009. № 7. С. 73.
- 5 Петросьянц В.Р. *Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: дис. ... канд. психол. наук*. 19.00.07. СПб., 2011. 210 с.
- 6 Пронина Е.Н. *Детская жестокость: причины и следствия // Психологическая служба*. 2008. №5. С. 20-23.

РАЗВИТИЕ АДЕКВАТНОГО САООТНОШЕНИЯ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

*Ю.А. Токарева, И.С. Алферова
Уральский гуманитарный институт,
г. Екатеринбург, Россия
Ulia.tokareva@yandex.ru*

В юношеском возрасте активно формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, развиваются способности проникновения в свой собственный мир. Очевидность влияния семьи, отца и матери на указанные формирования бесспорна. Благодаря семье, юноши и девушки начинают осознавать свою особенность и неповторимость, в их сознании происходит постепенная переориентация с внешних оценок (преимущественно родительских) на внутренние. Таким образом, постепенно у них формируется своя Я-концепция, которая способствует дальнейшему осознанному или неосознанному построению поведения. Становление адекватного самоотношения представляет особого рода проблему для детей из неполных семей.

Обращаясь к строению самоотношения, можно утверждать, что его структура чаще всего описывается как состоящая из трех измерений: позитивного оценочного самоотношения (самоуважение), позитивного эмоционального самоотношения (аутосимпатия) и негативного самоотношения (самоуничижение). Вместе с тем как самоуважение, так аутосимпатия и самоуничижение являются сложными по своему строению образованиями, включают в себя целый ряд различных по своему содержанию модальностей.

Анализируя особенности функционирования неполных семей, можно заметить, что в них чаще всего создаются условия для формирования неадекватной самооценки и отношения ребенка к себе. Низкая самооценка тесно связана с попытками взрослых сформировать у ребенка способность к приспособительному поведению. Это выражается в следующих требованиях к нему: послушание, умение подстраиваться к другим людям, зависимость от взрослых в повседневной жизни, опрятность, бесконфликтное взаимодействие со сверстниками. То есть успешность, достигаемая умением подстраиваться под желание других людей, а не на основе личных достиже-

ний, ведет к формированию низкой самооценки. Ребенок в этой ситуации оказывается надломлен, он не доверяет окружающему миру, ему не хватает ощущения собственной личностной ценности. Также неадекватная самооценка формируется, когда взрослые склонны занимать по отношению к детям покровительственную, снисходительную позицию. Самостоятельные, инициативные действия детей вызывают у взрослых тревогу, напряжение. Приобретение самостоятельного личного опыта вне дома у детей, как правило, ограничивается. По сравнению с детьми, обладающими высокой самооценкой, дети этой группы больше ориентируются на мнение других людей о себе.

Условия формирования высокой самооценки практически отсутствуют в неполной семье. Так, важная особенность воспитания детей состоит в ясных, заранее установленных полномочиях в принятии решений, недвусмысленности проявления авторитета и ответственности. Здесь необходима атмосфера взаимного доверия, каждый член семьи чувствует себя включенным в общий домашний круг.

Таким образом, высокая самооценка развивается у детей, находящихся в семье с высоким уровнем сплоченности и солидарности. В глазах ребенка окружающим взрослым всегда сопутствует успех. Он с готовностью следует задаваемым ими образцам поведения, настойчиво и успешно решает встающие перед ним повседневные задачи, ибо чувствует уверенность в своих силах. Он меньше подвержен стрессу и тревожности, доброжелательно и реалистично воспринимает окружающий мир и себя самого. Высокая степень авторитарности в отношениях взрослого с ребенком препятствует развитию позитивной Я-концепции.

Цель исследования: развитие позитивного самоотношения юношей и девушек из неполных семей. Методики исследования: тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантлеев); методика изучения самооценки (Н.М. Пейсахов); методика изучения самооценки и уровня притязаний Дембо – Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.

Результаты исследования свидетельствуют о проблемах самоотношения юношей и девушек из неполных семей. Остановимся на самых ярких показателях. Так, по шкале «аутосимпатии» признак выражен у большинства испытуемых – 42% (21 человек), что свидетельствует о том, что у юношей и девушек неадекватно завышен признак «самопринятие» и неадекватно снижен признак «самообвинения». У 32% (16 человек) признак «аутосимпатии» не выражен, что свидетельствует также о неадекватной самокритике и заниженном уровне принятия себя. 22% испытуемых (11 человек) составляют норму по данной шкале, соотношение признаков «самопринятие» и «самообвинения» у них находятся в пределах среднестатистической нормы.

По шкале «ожидаемое отношение от других» признак не выражен у

большинства испытуемых – 54% (27 человек), т.е. они ожидают негативно-го отношения к себе. Негативное отношение испытывают на себе по шкале «отношение других» – 52% (26 человек). В пределах нормы по данной шкале 24% (12 человек) испытуемых, т.е. они ожидают адекватного отношения. По шкале «отношение других» – 20% (10 человек) испытывают на себе адекватное отношение. Признак ярко выражен у 16% испытуемых (8 человек), что свидетельствует о неадекватном ожидании позитивного отношения от других. По шкале «отношение других» 24% (12 человек) испытывают позитивное отношение от других.

По шкалам «самоинтереса» установлено, что 42% (21 человек) и 60% (30 человек) имеют неадекватно завышенный и неустойчивый интерес к себе. У 30% (15 человек) и 20% (10 человек) отсутствует интерес к себе. Среднестатистическую норму оставляют 24% (12 человек) и 16% (8 человек), их самоинтерес более или менее устойчив.

По шкале «самоуверенность» 44% (22 человека) и 34% (17 человек) имеют неадекватно завышенную уверенность в себе, а у 34% (17 человек) неадекватно занижена уверенность в себе. Норму составляют 18% испытуемых.

Ярко выражен признак по шкале «самоуправление, самопоследовательность» у 46% испытуемых (23 человека). Они завышают свои способности управлять собой. 28% (14 человек) составляют норму.

По шкале «самообвинение» признак не выражен у большинства – 60% (30 человек), это говорит о том, что у юношей и девушек из неполных семей сильно снижена самокритика. Усиленно занимаются самокритикой – 22% (11 человек). Среднестатистическую норму составили 14% (7 человек).

По шкале «самопонимание» ярко выражен признак у 36% (18 человек), они завышают свой уровень понимания себя. Не выражен признак у 34% (17 человек), они испытывают проблемы с пониманием себя. И 26% (13 человек) входят в среднестатистическую норму.

Таким образом, в данной выборке испытуемых ярко выраженными являются самоинтерес и интегральное самоотношение. Это связано с интересом большинства испытуемых к собственным мыслям и чувствам, готовностью общаться с собой «на равных», уверенностью в своей интересности для других. Большинство юношей и девушек ожидает и испытывает негативное отношение к себе окружающих. В группе низкий уровень самообвинения и самокритики.

По методике Дембо – Рубинштейна в модификации А.М. Прихожан получены следующие результаты. У большинства испытуемых преобладает высокий уровень самооценки 42% (21 человек). Завышенная самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими. Такая самооценка может указывать на существенные искажения в формировании личности – «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам,

замечаниям и оценкам окружающих. Неадекватный уровень самооценки у 40% испытуемых (20 человек), нормальный уровень самооценки у 16% (8 человек). С неадекватно заниженным уровнем самооценки – 2% (1 человек), количество баллов ниже 45 указывает на заниженную самооценку (недооценку себя) и свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии личности. Эти студенты составляют «группу риска». За низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления: подлинная неуверенность в себе и «защитная», когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способности и тому подобного позволяет не прилагать никаких усилий. Очень высокий уровень притязаний у большинства испытуемых – 70% (35 человек), реалистический уровень притязаний характеризует результат от 60 до 89 баллов, оптимальный, сравнительно высокий уровень – от 75 до 89 баллов, подтверждающий оптимальное представление о своих возможностях, что является важным фактором личностного развития. Результат от 90 до 100 баллов обычно удостоверяет нереалистическое, некритическое отношение к собственным возможностям. Такие люди ставят перед собой недостижимые цели. В среднестатистическую норму вошли студенты с высоким уровнем притязаний – 24% (12 человек) и средним – 6% (3 человека). Умеренной степенью расхождения между уровнем притязаний и уровнем самооценки обладают 52% (26 человек), они ставят перед собой реальные, достижимые цели и составляют большинство. 32% испытуемых (16 человек) имеют сильную степень расхождения между уровнем притязания и уровнем самооценки, они ставят перед собой недостижимые цели. И 16% испытуемых (8 человек) имеют слабую степень расхождения между уровнем притязания и уровнем самооценки, они занижают свои способности, ставят перед собой легко достижимые, простые цели.

Результаты исследования по методике изучения самооценки показали, что у большинства испытуемых преобладает неадекватно высокий уровень самооценки 46% (23 человека). На основе неадекватно завышенной самооценки у человека возникает неправильное представление о себе, идеализированный образ своей личности и возможностей, своей ценности для окружающих, для общего дела. В таких случаях человек идет на игнорирование неудач ради сохранения привычной высокой оценки самого себя, своих поступков и дел. Происходит острое эмоциональное «отталкивание» всего, что нарушает представление о себе. Восприятие реальной действительности искажается, отношение к ней становится неадекватным – чисто эмоциональным. Рациональное зерно оценки выпадает полностью. Поэтому справедливое замечание начинает восприниматься как придирка, а объективная оценка результатов работы – как несправедливо заниженная. Неудача предстает как следствие чьих-то козней или неблагоприятно сложившихся обстоятельств, ни в коей мере не зависящих от действий самой личности.

Среднестатистическую норму составляют юноши и девушки с уровнями самооценки «выше среднего», «средний» и «ниже среднего» – 42% (21 человек). С высоким уровнем самооценки 4% испытуемых (2 человека). С низким уровнем самооценки 8% испытуемых (4 человека). Низкая самооценка обычно приводит к неуверенности в себе, робости и отсутствию дерзаний, невозможности реализовать свои способности. Такие люди не ставят перед собой труднодостижимых целей, ограничиваются решением обыденных задач, слишком критичны к себе.

По результатам, полученным по трем методикам, можно сделать вывод о том, что в данной выборке преобладает неадекватно завышенный уровень самоотношения, сильно снижена самокритика, что влечет за собой неадекватный уровень самопринятия и самоинтереса. Имеются проблемы с самопониманием и с самоуверенностью всю вину они перекладывают на «других».

Юношам и девушкам с неадекватным самоотношением было предложено пройти тренинг развития адекватного самоотношения, при написании которого тренинга использовались материалы работ И.В. Вачкова, П. Вайнцвайг, А.М. Прихожан, В. Сатир, И.В. Стишенков, а также интернет-ресурсы.

После тренинга были получены следующие результаты. Самые значимые изменения произошли по шкале «S – интегральной» в сторону снижения выраженности признака до нормы на 4% испытуемых (2 человека). По шкале «аутосимпатии» – в сторону увеличения выраженности признака на 6% (3 человека), в том числе снижение невыраженности признака на 4% (2 человека). По шкале «самопринятие» произошло увеличение испытуемых, составивших среднестатистическую норму, на 4% (2 человека).

По уровню притязаний произошли изменения в сторону снижения с очень высокого уровня до высокого уровня притязаний на 2% испытуемых (1 человек). По уровню самооценки также произошли изменения с очень высокого уровня до высокого уровня самооценки на 4% (2 человека). Причем эти изменения произошли в сторону среднестатистической нормы, а это значит, что 2% испытуемых стали ставить перед собой более реальные, достижимые цели. 4% испытуемых снизили свою самооценку с неадекватно высокой до высокой, до среднестатистической нормы.

Установлено, что слабая степень расхождения между уровнем притязаний и уровнем самооценки у 10% испытуемых (5 человек), что на 6% (3 человека) меньше, чем до проведения тренинга. Умеренная степень расхождения между уровнем притязаний и уровнем самооценки у 60% испытуемых (30 человек), что на 8% (4 человека) больше, чем до проведения тренинга. Сильная степень расхождения между уровнем притязаний и уровнем самооценки у 34% испытуемых (17 человек), что на 2% (1 человека) больше, чем до проведения тренинга.

Можно сделать вывод о том, что изменения произошли в сторону сред-

нестатистической нормы на 8% испытуемых, они ставят перед собой реальные, достижимые цели.

Изменились показатели самооценки. Так, испытуемых со средним уровнем самооценки стало больше на 2% (16% испытуемых). С уровнем самооценки выше среднего после проведения тренинга стало на 2% меньше, чем до проведения тренинга. Высоким уровнем самооценки стали обладать на 2% больше юношей и девушек, чем до проведения тренинга, они составляют 6% испытуемых. Юношей и девушек с неадекватно завышенным уровнем самооценки стало на 4% меньше, чем до проведения тренинга, они составляют 42%.

Итак, можно сделать вывод, что после проведения тренинга испытуемых с уровнем самооценки ниже среднего и с уровнем самооценки неадекватно высоким стало на 6% меньше, чем до проведения тренинга. А со средним и высоким уровнем самооценки стало на 4% больше.

Таким образом, значимые различия получены по шкале «S – интегральная» (при $T=0,0$; p -уров.=0,027), по шкале «аутосимпатия» (при $T=2,5$; p -уров.=0,017) и по шкале «самопринятия» (при $T=0,0$; p -уров.=0,043).

Проведенное исследование показало, что юноши и девушки из неполных семей обладают неадекватным самоотношением, связанным с завышением собственной самооценки, уровня притязаний. Проблемными сторонами личности являются самоуважение, аутосимпатия и самоуничижение, которые в свою очередь включают в себя целый ряд специфических по своему содержанию модальностей. У испытуемых преобладает неадекватно завышенный уровень самоотношения, сильно снижена самокритика, что влечет за собой неадекватный уровень самопринятия и самоинтереса, а всю вину они перекладывают на «других». У большинства юношей и девушек из неполных семей неадекватно высокий уровень притязаний и уровень самооценки.

ПРОГРАММА ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНЕГО ОСУЖДЕННОГО ГРУППЫ РИСКА

А.В. Сорока

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина,

Украина

anatolij_soroka@mail.ru

Изучение психологических особенностей несовершеннолетних осужденных группы риска и их суицидальных попыток в условиях изоляции от общества позволит расширить теоретическое и практическое понимание

этого явления в отрасли психологии жизненного кризиса. Важно то, что на подростков воздействуют одновременно два кризиса – это кризис подросткового возраста и кризис, который наступает вследствие изоляции от общества.

Актуальность изучения суицидальных попыток среди несовершеннолетних осужденных и разработки диагностических, коррекционных и профилактических программ относительно предотвращения суицида среди спецконтингента обусловлена требованиями уголовного кодекса Украины, в частности статьей 20 «Ограниченная вменяемость», поскольку большинство осужденных-суицидентов по медико-психологическим показателям подпадают под ее действие. Это должно быть учтено персоналом пенитенциарных учреждений и определено в направленности диагностических, коррекционных и профилактических программ с целью предотвращения аутоагрессивных проявлений и действий спецконтингента, которые подпадают под статью 120 уголовного кодекса Украины «Доведения до самоубийства».

В области социальной психологии А.С. Макаренко справедливо критикуя двуплановую педагогику «парного взаимодействия», выдвинул принцип трехпланового рассмотрения: педагог, коллектив, отдельный воспитанник. В этом процессе формируются человеческие взаимоотношения, которые становятся, разносторонними и перспективными. С позиций современной психологии «трехчленную педагогику» А.С. Макаренко следует, на наш взгляд, расширить до «четырёхчленной», потому что в новом уголовно-исполнительном кодексе Украины (статья 25) идет речь о необходимости «Участия общественности в исправлении и ресоциализации осужденных. Общественный контроль за соблюдением прав осужденных во время исполнения уголовных наказаний».

Взаимодействие психолога пенитенциарной системы с социальным окружением правонарушителя ориентировано на повышение психологического образования воспитанника, кроме того, на улучшение социально-психологического климата, в котором постоянно «вращается» личность.

Основной принцип единства диагностики и коррекции личности несовершеннолетнего осужденного группы риска отражает единство диагностической и коррекционной деятельности психолога и допускает проведение специального исследования на начальном и завершающем этапах исследовательской работы. В нашем исследовании этот принцип соблюдается дважды: 1) при комплектовании экспериментальной группы испытуемых с неблагоприятными диагностическими показателями, которые наиболее нуждаются в психологической помощи; 2) на контрольном этапе для проверки эффективности выполненной коррекции.

В соответствии с планом общих мероприятий, согласно договору о научно-практическом сотрудничестве между Харьковским национальным университетом имени В.Н. Каразина и управлением государственной пени-

тенциарной службы в Харьковской области нами определена тема исследования: «Социально-психологические факторы профилактики суицидальных явлений среди несовершеннолетних осужденных».

Цель исследования – определить психологические особенности несовершеннолетних осужденных, которые прибегают к суицидальным попыткам во время отбывания наказания, разработать и ввести в воспитательное учреждение систему мероприятий по профилактике суицидальных попыток и самоубийств среди несовершеннолетних осужденных.

В соответствии с целью определены следующие этапы работы:

– 1-й этап: реализация «Психодиагностической программы исследования воспитанников ВК для выявления и прогнозирования склонных к суицидальным попыткам и суицидальному поведению воспитанников», которая направлена на определение психологических особенностей несовершеннолетних осужденных, которые прибегают к суицидальным попыткам во время отбывания наказания и формирования экспериментальной группы исследуемых, выявление потенциальных, «скрытых суицидников».

– 2-й этап: проведение психокоррекционной работы с экспериментальными группами исследуемых (группами риска), включающими в себя как реально, так и потенциально склонных к суициду. В ходе этой работы проводится апробация и проверка эффективности психокоррекционной программы.

– 3-й этап: разработка научно-практических рекомендаций для разных категорий персонала ВК относительно внедрения соответствующей психодиагностической и психокоррекционной программ.

В рамках 1-го этапа проведена психологическая диагностика воспитанников Куражской ВК. Мы исходили из представления об особенностях потребностно-мотивационной сферы, а также отношении и состояний субъекта, склонного к нанесению себе серьезного вреда (суицид, членовредительство). В исследовании использованы проективные диагностические методики: тест руки Вагнера, выявляющий агрессию и аутоагрессию; тест влечений и базовых потребностей Сцонди; тест Дерево, выявляющий оценку субъективной позиции в группе; а также опросники: темперамента Айзенка – Русалова и Обозова – Щекина, выявляющий решительность.

Согласно полученным результатам сформулированы основные выводы 1-го диагностического этапа исследования:

1 Проведенное исследование выявило определенные психологические отличия между несовершеннолетними правонарушителями, склонными к суициду, к членовредительству, и остальными несовершеннолетними осужденными. При этом наиболее значительные отличия выявлены между суицидниками, с одной стороны, и членовредителями – с другой. Эти отличия состоят в следующем: суицидники психологически «замкнуты», «свернуты» внутрь себя и остро переживают свои психологические травмы и

проблемы самостоятельно, хотя и нуждаются в позитивном общении и явно испытывают в этом дефицит. Членовредители направляют свое поведение «во вне», адресуя его для других с явной тенденцией к демонстративности, манипулированию другими и использованию их для достижения собственного лучшего положения, их внутренние переживания, негативные состояния значительно менее остры по сравнению с суицидниками. У членовредителей гораздо меньше психологических отличий от остальных исследуемых, чем у суицидников.

2 Выявлено, что проективные методики (в частности, тест Сцонди, тест руки, в меньшей мере – тест Дерево) могут быть использованы для выявления психологических особенностей исследуемых, склонных к суициду и членовредительству. При этом наиболее «чувствительными» для определения испытуемых, склонных к суициду, выявлено: показатели зависимость, директивность, страх (тест Руки); факторы d, s, k, e (тест Сцонди). Также для суицидников характерны несколько повышенный нейротизм (тест Айзенка) и склонность к выбору негативных позиций своего реального положения в группе (№ 8, 14, 16, 21 теста Дерево). По нашему мнению, специалисты могут использовать указанные проективные диагностические методики для работы по профилактике суицидальных попыток среди несовершеннолетних осужденных.

3 Несовершеннолетние осужденные, склонные к суициду, характеризуются такими психологическими особенностями, как психологическая замкнутость на себя, уклонение от близкого общения, склонность к самоограничениям, ощущение «ненужности» в жизни, отсутствие попытки как-то повлиять на других. В целом они менее склонны к дружественным реакциям. Но вместе с тем у них выражена потребность в общении, получении помощи со стороны более взрослых лиц, которые находятся выше их по социальному положению. Эти исследуемые проявили высокую потребность деструктивных действий, они копят грубые негативные аффекты, переживают психологическую травму потери чего-то (кого-то) важного в жизни, чувствуют свое негативное реальное положение в группе. Вместе с тем переживают страх за совершенное (или возможное) деяние, у них повышена эмоциональная уязвимость, даже незначительные действия против них могут вызвать бурные реакции.

4 Несовершеннолетние осужденные, склонные к нанесению себе повреждений, характеризуются такими психологическими особенностями, как стремление влиять на других, манипулировать ими, использовать для собственных интересов. Они не склонны к дружественным реакциям, направленным на поддержку других, нуждаются в общении с теми, кто выше их в социальном статусе, но также и с равными себе. Вместе с тем их контакты неустойчивы, они склонны к самолюбованию. Они не боятся за совершенное

ими, у них в целом невысокая агрессия и выражена склонность завязывать позитивные контакты. У них завышена самооценка, сформирована установка на лидерство, а также существуют противоположные установки – нежелание преодолевать препятствий для достижения успехов, но делать это, не прикладывая усилий. Подавляющее большинство из них эмоционально чувствует себя достаточно положительно в группе.

5 Наиболее характерными диагностическими особенностями испытуемых, склонных к суициду, являются низкие показатели «зависимость» и «директивность», высокие показатели «страх» и «коммуникативность» (тест руки); повышенные показатели факторов d (депрессивное состояние), s (садизм-мазохизм), заниженные показатели факторов e (эпилептоидные тенденции), h (сексуальная недифференцированность) (тест Сконди), а также повышенный нейротизм (опросник Айзенка – Русалова).

ПСИХОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ БРОДЯЖНИЧАЮЩИХ ПОДРОСТКОВ

А.Н. Макарова

*Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина, Россия
a-nik.makarova@yandex.ru*

Бродяжничество как психологическое явление возникает в обществе при наличии определенных социальных условий. Бродяжничество – это одна из форм крайней социальной дезадаптации и маргинальности индивида, выражающаяся в отсутствии постоянного места жительства, работы и стабильного дохода. Это и социально-психологические проявления патохарактерологических и иных личностных расстройств, которые выражаются в периодически возникающей потребности (часто компульсивной) в резкой смене социального окружения, в неспособности к полноценной интеграции в группах и к установлению партнерских отношений, в поведенческой ригидности, в отсутствии мотивации достижения, в отчетливо выраженной предрасположенности к асоциальной активности и т.п.

Проблема бродяжничества рассматривается многими авторами, прежде всего применительно к молодежной среде. При этом сам термин «бродяжничество» часто выступает в одном ряду с терминами «беспорядочность» и «безнадзорность» и, более того, в неразрывной связке с последними [7]. Подобный подход совершенно оправдан при изучении социальных и социально-педагогических аспектов данных явлений. Однако, если говорить о

специфической социально-психологической реальности, именно «бродяжничество» выступает в данном случае родовым понятием. Совершенно не случайно бродяжничество является актуальной проблемой и объектом социально-психологических исследований во многих странах Западной Европы и в США, где в значительной степени отсутствуют или минимизированы социальные и экономические причины беспризорности и безнадзорности, актуальные для современной России [9]. Бродяжничество предстает как психологическое явление, в возникновении которого сосредоточены как субъективные (психологические особенности личности, жизненные установки, микросоциальная ситуация), так и объективные причины (включая экономическую ситуацию, стихийные бедствия и т.п.).

Отклоняющееся поведение может наблюдаться в любом возрасте и проявляться по-разному, но наиболее ярко возрастная специфика сказывается у подростков. Как показывает практика работы социальных служб, детское бродяжничество имеет место преимущественно в период от 10 до 16 лет в основном у мальчиков как своеобразная форма выражения протеста. Бродяжничество у девочек встречается значительно реже. Обычно к бродяжничеству склонны девочки маскулинного типа (с мужским менталитетом, телосложением), которые прибиваются к мальчишеским шайкам [29].

Еще в конце XIX в. бродяжничество стали рассматривать как психологическую, точнее психиатрическую, проблему. Было введено даже специальное понятие «пориомания» — «инстинкт бродяжничества», или «болезненное миграционное состояние», обозначавшее особый вид патологии личности, этиологически связанной с эпилепсией [7]. Позднее психиатры и клинические психологи в качестве первопричины бродяжничества называли психопатии различного генеза. Эти гипотезы, хотя и подвергались критике, позднее получили подтверждение в многочисленных исследованиях, в частности В.А. Жмурова, В.В. Ковалева, М.В. Коркиной и др. В результате этих исследований список как психических, так и иных расстройств, рассматриваемых в качестве первопричин бродяжничества, был существенно расширен. К ним, в том числе, были отнесены шизофрения, невротические расстройства, задержки развития, ранние стадии различных органических поражений и т.п. При том, что бродяжничество, безусловно, может выступать как своеобразный комплекс симптомов перечисленных патологий, практика показывает, что чаще к нему склонны лица, в первую очередь (подростки), не имеющие отчетливо выраженных психических и иных патологий.

Поведение подростка регулируется его самооценкой, а самооценка формируется в ходе общения с окружающими людьми. Общественные нормы поведения оказываются в центре внимания подростков, что приводит к формированию у них идеала – некоторого обобщенного представления об облике «настоящего человека», который выступает в качестве критерия оценки себя

и других. Требования взрослых, расходящиеся с идеалом ребенка, никогда не будут приняты им, так как они могут идти вразрез с этим основным мотивом.

Самооценка становится важнейшим условием эмоционального благополучия. Неадекватная самооценка подростка служит источником разлада с самим собой и конфликтов с окружающими сверстниками и взрослыми, частых неудач в достижении поставленных целей, так как цели могут не соответствовать возможностям подростка, независимо от того, завышена самооценка или занижена [2].

Таким образом, подростковый возраст характерен заметным падением уровня общения школьников в семье как с точки зрения экстенсивности, так и интенсивности. Это очень активно проявляется в семьях подростков с девиантным поведением, что обусловлено их возрастными особенностями: стремлением к самостоятельности, потерей авторитета некоторыми группами родителей в связи с возросшей критичностью ребенка; активными поисками новых связей в других сферах общения.

Для подростков общение с педагогами связано, в первую очередь, с удовлетворением познавательных интересов, что трудно признать подросткам с девиантным поведением. У них оно характеризуется высоким уровнем эмоциональной насыщенности отношений, носящих негативный характер. Это нотации старших, поучения, выражение гнева, неудовольствия либо ответные реакции школьника: грубость, ирония, ненависть.

Многим подросткам с отклоняющимся поведением известно отрицательное отношение к себе со стороны большинства членов классного коллектива, которое они обнаруживают в процессе общения. Однако потребность в самоутверждении очень велика, и она толкает часть из них на негативные способы обеспечения себе достойного места в коллективе, что, естественно, порождает конфликты, разбор которых приходится занимать педагогам.

Таким образом, при общении подростков в сфере формальных групп вскрываются следующие особенности: во-первых, подростки с девиантным поведением оказываются в неудовлетворенном положении, так как они начинают осознавать свое неблагополучие в системе коллективных отношений; во-вторых, дефицит социально ценного общения у таких подростков, возникающий в семье, не только не компенсируется в формальной группе, но и усугубляется как слабостью личных отношений с товарищами, так и связями с педагогами. Общение с учителями подростков с девиантным поведением, уже одностороннее по содержанию, бедное по положительной эмоциональной окраске, сопровождается преимущественно негативными реакциями. Проступки подростков, такие как грубость, нечестность, драки и т.д., являются преимущественно реакцией на трудности в самоутверждении и попытка негативными средствами завоевать себе достойное место в коллективе [2].

Немаловажное значение имеет и чувство физического превосходства.

Угодничество перед сильными, наглость по отношению к слабым осложняют недостатки их характера, воспитывают новые отрицательные черты.

Самым пагубным образом на нравственный облик личности в целом сказывается бедность духовной жизни родителей, узость их морального и политического кругозора, что тормозит формирование познавательных и эмоциональных потребностей, взглядов, суждений подростка, так как родители уделяют недостаточное внимание просвещению своих детей в вопросах искусства, науки, проблемам детских взаимоотношений, товарищества и т.д. Все это создает у подростка определенный дефицит нравственных и эстетических оценок окружающей действительности, делает его восприимчивым к асоциальным взглядам, антиэстетическим вкусам, воспитывает обывательские представления и формирует привычки.

Множество совершено различных состояний обозначаются так называемой склонностью к перемене мест (побеги, прогуливание школы). Дети убегают из дома, когда с ними жестоко обращаются или когда у них менее, чем обычно развита привязанность к семье. В этих случаях причина симптома внешняя и может быть устранена изменением внешних условий. Однако существуют дети, у которых причина – во внутренней жизни. Они находятся под влиянием побуждений из бессознательного, которые заставляют их бродить в поисках воображаемой цели [10].

Бродяжничающим подросткам свойственна ригидность поведения, которая в меньшей степени контролируется интеллектом. Следовательно, они более подвержены влиянию эмоций, погружены в мир собственных переживаний. Эго-структура таких подростков перенапряжена, что отражается на более высоких показателях самоконтроля поведения, моральности, демонстративности и силе «Я». Возможно, что среди девиантных подростков имеет место искажение действительности, выражающееся в стремлении преподнести себя в более выгодном свете. Они говорят о себе больше хорошего, отрицая плохое поведение.

Отгороженность, отчужденность подростка, дефицит в общении и эмоциональная неустойчивость в условиях стресса могут провоцировать его отклоняющееся поведение. Эмоциональная неустойчивость, импульсивность стоят за проявлениями его конфликтности, агрессивности [5].

Деформация взаимоотношений подростка с окружающими его людьми определяет сложность структуры личности подростка и создает условия для асоциальной направленности поведения [6].

Испытывание неудовлетворенности общения с окружающими сказывается на положении личности в обществе. Статус подростка в коллективе влияет на его поведение и самосознание, поэтому неблагоприятное положение в классном коллективе отрицательно сказывается на формировании личности подростка, вызывает у него безразличность или враждебность к товарищам

класса. Такие «изолированные» подростки, по результатам исследования, недовольны своим положением в классе и отрицательно относятся к одноклассникам. Реакция подростка на сложившуюся неблагоприятную для него ситуацию довольно разнообразна. В подростковом возрасте наиболее распространенные пути компенсации неудовлетворенности своим положением в системе взаимоотношений сводятся к стремлению снизить ценность желаемого, к сублимации (замещающей деятельности), фантазии (погружению в мир воображаемых образов), фрустрации (в форме агрессии или ухода).

Удовлетворенность личности подростка своими отношениями с окружающими является решающим фактором, определяющим характер общения. Одним из самых серьезных факторов, определяющих возникновение девиантного общения, – несоответствие значимости сфер общения возрастным особенностям подростка, который удовлетворяет свою потребность общения в трех основных сферах: семье, группах организованного и свободного общения. Значимость каждой сферы характеризует место общения, его длительность, основные виды деятельности обучающихся, находится в прямой зависимости от возраста ребенка, его индивидуальных особенностей, социального окружения [4].

Сфера семьи охватывает общение с ближайшими родственниками, проживающими совместно с ним. Недостаточность или отсутствие положительных воздействий со стороны взрослых, частые конфликты с членами семьи являются причинами нарушенного эмоционального равновесия. В семьях, где разрушены эмоциональные отношения между детьми и родителями, подростки не чувствуют себя защищенными, нужными и высказывают отрицательное отношение к семье в целом. Такая семейная обстановка не только не благоприятствует развитию личности подростков, но и обуславливают разные виды отклонений в поведении. Вместе с тем сокращаются контакты подростка не только с родителями, но и с другими взрослыми [3].

Развитие и становление личности есть результат ее взаимодействия со средой. Деформация взаимоотношений подростка с окружающими его людьми определяет сложность структуры личности подростка и создает условия для асоциальной направленности поведения [6].

В ее основе лежат, во-первых, серьезные недостатки внутрисемейного воспитания, пробелы в знаниях и связанный с этим неуспех в учебе; во-вторых, нарушения во взаимоотношениях с окружающими, носящих конфликтный характер; в-третьих, биологическая ущербность, недостатки и дефекты психофизиологических свойств личности [10]. Исторический опыт доказывает, что «дети улиц» – это основной ресурс криминального мира. Увеличивающаяся тенденция к самоустранению семьи от воспитания, содержания и контроля за поведением детей, а также снижение роли школ в социализации

подростков позволяют прогнозировать дальнейший рост подросткового бродяжничества.

Список литературы

- 1 Аверин В.А. Психология детей и подростков: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 1998. 380 с.
- 2 Алексеева Е.В., Регули Л.А. Наш проблемный подросток. СПб.: Союз, 1999. 245 с.
- 3 Валицкас Г.К., Гиппенрейтер Ю.Б. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей // Вопросы психологии. 1989. №1. С. 45-57.
- 4 Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: учеб.-метод. пособие / под ред. М.И. Рожкова. М.: ВЛАДОС, 2001. 238 с.
- 5 Вострокнутов Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации // Школьная дезадаптация: Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. М., 1995. С. 8-11.
- 6 Вроно Е. Несчастливые дети, трудные родители: наблюдения детского психиатра. М.: Семья и школа, 1997. 126 с.
- 7 Гоголева А.В. Социально-психологическая характеристика побега, бегства, ухода ребенка из дома // Мир психологии. 2003. №4. С. 218-231.
- 8 Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. М.: Педагогика, 1991. 176 с.
- 9 Тимошенко Л.П. Бездомность и бродяжничество: исторический опыт и современная практика решения проблемы // Соц. обслуживание. 2003. №2. С. 46-49.
- 10 Фарфудинова Т.Ф. Бродяжничество как следствие и причина нарушения субъективно-личностной и социальной идентичности // Проблемы социальной психологии личности: межвуз. сб. науч. ст. Саратов, 2004. Вып. 1. С. 119-122.

ЭЛЕМЕНТАРНАЯ РИТМИЧЕСКАЯ СПОСОБНОСТЬ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЦЕРЕБРАЛЬНО-ОРГАНИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Л.С. Медникова
Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия
lume08@mail.ru

Значимость ритмической способности в становлении различных видов деятельности, человеческого поведения в современной психологии является общепризнанной. При этом возникает необходимость последовательного и «пошагового» рассмотрения процесса формирования этого универсального новообразования человеческой психики, начиная с раннего возраста.

Использование онтогенетического метода дает возможность строить более точные гипотезы, касающиеся генетических корней ритмической способности, а, кроме того, позволяет исследовать ее психомоторное содержание и наиболее достоверно определить тот вклад, который вносит данное универсальное новообразование в развитие психики ребенка. Особую важность решение данного вопроса приобретает в том случае, когда речь идет о детях с интеллектуальной недостаточностью, обусловленной церебрально-органической патологией [7; 8; 9].

Исследователи детства прямо или косвенно неоднократно указывали на проявления элементарной ритмической способности детей раннего возраста, обнаруживающиеся с первых месяцев жизни, делали попытки описания их феноменологии и раскрытия психологического смысла в структуре сенсомоторного опыта, накапливаемого ребенком в раннем детстве. В.М. Бехтерев определял реакцию на ритм как первую реакцию ребенка при восприятии музыки [2]. К. Бюлер, А. Валлон, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин, В. Штерн и др. неоднократно отмечали тяготение ребенка к ритму, повторности элементов. С. Trevarthen и К. Logotheti даже ранние стадии общения матери и ребенка (протодиалог) пытались описать в музыкальных терминах, отмечая, что он строится на «...основе ритма, тональности и мелодии, что создает гармонию в расположении духа» общающихся [14, 77].

Элементарная двигательная ритмичность ребенка первого года жизни возникает в виде циркулярных (круговых) реакций, с которыми Ж. Пиаже связывал становление сенсомоторного уровня развития интеллекта [11]. Изначально такие реакции жестко сцеплены с физиологическими механизмами функционирования детского организма, и их биологической основой является цепной сочетательный рефлекс. Н.Л. Фигурин, М.П. Денисова, используя понятие цепного рефлекса или цепной реакции, говорили о такой двигательной реакции, в которой можно различать отдельные двигательные компоненты или звенья, следующие друг за другом во времени и связанные в цепи порядком возникновения [13]. Первоначально до 4,5-7 месяцев двигательный повтор осуществляется ребенком рефлекторно, под влиянием генетически заданного циркулярного рефлекса [5, 185]. Постепенно, освобождаясь от жесткой рефлекторной зависимости, циркулярные реакции становятся средством и результатом начальной социализации ребенка. Они становятся ориентировочной основой освоения любого действия, входящего затем в репертуар поведения и деятельности ребенка раннего и дошкольного возраста.

Циркулярные реакции ребенка раннего возраста принято подразделять на первичные, вторичные и третичные. *Первичные* основаны на временном повторе и проявляются в повторении действия ради самого действия, возникают со второго по четвертый месяц жизни ребенка, являются по своей сути элементарными упражнениями и, совершенствуясь, создают базу для фор-

мирования первых манипулятивных действий. Их примером могут выступать такие движения ребенка, как постукивание ножкой, ручкой по одеялу, по предмету, потряхивание погремушкой, лепет на уровне самоподражания, другие процессуальные действия. Содержание их обеспечивается *двигательной формой* ритмичности.

Вторичные циркулярные реакции связаны с формированием самых ранних форм ориентировочно-исследовательского поведения ребенка. Пространственная составляющая ритма в них начинает постепенно нарастать и становится основой для формирования *зрительно-двигательной формы* ритмичности. Для вторичных реакций характерно повторение действия ради получения интересного результата, когда цель (результат) начинает выделяться из самого действия как средства для достижения результата. Всем хорошо известно, как ребенок увлеченно играет со взрослым, повторно выбрасывая одну и ту же игрушку; становясь старше, лепечет, подражая взрослому; увлеченно повторяет первые освоенные манипуляции, постепенно перерастающие в предметные действия и т.п. Именно с такими реакциями исследователи детства связывают начало становления интеллекта.

Появление *третичных* циркулярных реакций свидетельствует об усложняющейся ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка. Стереотипный повтор перестает удовлетворять ребенка, и он, воспроизводя действие, вносит в него изменение с тем, чтобы проследить, к каким результатам это изменение приведет. Появляется вариативность в поиске средств достижения цели, возникают вариативные схемы действия, расширяются возможности ориентирования ребенка в окружающем пространстве. Предметная игра ребенка второго года жизни изобилует такими действиями, при помощи которых малыш экспериментирует, пробует, постигая тем самым окружающий его предметный и социальный мир. С третичными реакциями тесно связано формирование *зрительной (пространственной) ритмичности*. Психологический анализ феноменологии циркулярных реакций ребенка раннего возраста позволяет представить картину зарождения и появления на свет мануального действия как первоединицы предметной деятельности, как форму и содержание его пространственно-временной организации.

Анализ нормативного психомоторного развития ребенка первого года жизни, а также последовательное рассмотрение этапов становления его двигательной активности, различных видов детской деятельности в дошкольном детстве (игры, речи, рисования, конструирования) показывает, что освоение детьми временных составляющих любой деятельности несколько опережает овладение ее пространственной составляющей. И хотя постижение времени и пространства в онтогенезе происходит неравномерно, гетерохронно, закономерности становления форм ритмичности в различных видах деятельности повторяются: любой вид деятельности ребенок начинает осваивать через

временной (двигательный) повтор, за ним следует следующая – зрительно-двигательная форма ритмичности, связанная с зарождением структур пространственного ритма. Позднее всего ребенок овладевает пространственным ритмом, содержащим зрительную форму ритмичности. Впервые такая закономерность в становлении форм ритмичности была подмечена еще А. Бакушинским при анализе им изобразительной деятельности ребенка-дошкольника [1].

Освоение временной ритмичности, более ранней в онтогенезе, становится основой для освоения ребенком пространства. В свою очередь, по мере становления пространственной ритмичности у ребенка совершенствуется «чувство времени». В этом проявляется свойство ритмической способности как *психологического хронотопа*, позволяющего человеку постигать пространство и время в их неразрывном единстве. При этом ритмическая способность является не только средством, но и условием, а также показателем уровня сформированности пространственно-временной организации деятельности.

Вполне допустимо и целесообразно говорить об *эталонах* пространственно-временной организации деятельности, точно так же как мы говорим об эталонах формы, цвета, величины. Такими эталонами пространственно-временной организации любого вида человеческой активности выступают базовые ритмические структуры: *повтор, чередование, симметрия* – как некие «мировые формулы бытия» (П. Флоренский). В раннем детстве ребенок овладевает этими эталонами последовательно и, в первую очередь, в движении. Элементарные проявления ритмической способности детей раннего возраста формируются постепенно, они не только связаны со степенью зрелости нервной системы, но и определяются особенностями «социальной ситуации развития» ребенка.

Анализ проявлений элементарной ритмичности позволяет утверждать, что период, когда «чистую, лишённую внутренней формы биодинамическую ткань можно наблюдать... в хаотических движениях младенца», очень непродолжителен, он завершается при первых признаках появления серийности в движениях ребенка. Можно предположить, что элементарная временная ритмичность ребенка генетически обусловлена и обеспечивается врожденной функциональной системой, в основе которой лежит первичный циркулярный рефлекс, основанный на временном повторе. Пространственная же составляющая ритма появляется и нарастает от вторичных к третичным циркулярным реакциям, все более совершенствуясь по мере социализации мотивов деятельности ребенка, и ее можно считать продуктом «очеловечивания», «врастания» в человеческую культуру.

Первичные циркулярные реакции служат как бы запускающим механизмом для формирования произвольной сенсомоторной активности ребенка, которая, в свою очередь, развивается в тесной взаимосвязи с базальной си-

стемой эмоциональной (аффективной) регуляции [10]. Для детей второго полугодия жизни становится особенно характерным повторение определенного действия (повторные прыжки, повторное бросание игрушки на пол и т.п.). От их выполнения ребенок получает явное удовольствие. При этом дети начинают проявлять удивительную настойчивость в осуществлении таких действий, что говорит о том, что эти действия уже не являются произвольными [5]. Зарождающаяся в действиях малыша преднамеренность говорит о формирующейся произвольности в движениях, основой для которой служит эмоциональное подкрепление от двигательного повтора, приводящего к определенному результату действия.

Предметы, с которыми действует ребенок, становятся первыми носителями детских обобщений, вариативное использование одного и того же предмета в различных ситуациях позволяет ребенку выделить его обобщенное значение. Поэтому на уровне третичных циркулярных реакций действия ребенка приобретают свойство знака, когда одно и то же содержание ребенок пытается воплотить в различные планы выражения. В третичных циркулярных реакциях следует искать отправную точку зарождения знаковой функции сознания ребенка, источник развития знаково-символической деятельности будущего дошкольника.

В условиях церебрально-органической патологии, материнской или социальной депривации начальный этап в становлении элементарной ритмической способности имеет свои специфические черты. Установлено, что морфофункциональная неполноценность ЦНС искажает или замедляет ход формирования проявлений элементарной ритмичности, свойственной детям раннего возраста [3; 4; 6; 12]. Это приводит к тому, что у детей наблюдается выраженная задержка в появлении двигательного повтора, а затем бедность и невыразительность элементарной ритмичности вплоть до полного отсутствия ее проявлений в условиях тяжелой церебрально-органической патологии, что препятствует развитию и усложнению связей ребенка с окружающим миром. В случае дефицита социокультурных факторов может происходить «застревание» на уровне двигательного повтора. В этом случае сенсомоторная ауто-стимуляция в виде повторяющихся движений является псевдокомпенсаторной и, поглощая ребенка, выступает барьером во взаимодействии с окружающим, отгораживает его от внешних воздействий и также препятствует своевременному присвоению ребенком культурно-исторического опыта.

Наблюдения, исследовательские данные свидетельствуют, что у ребенка с церебрально-органической патологией своевременно не появляются повторные манипуляции, происходит задержка в формировании всех видов движений, перекрестной схемы ползания и ходьбы, а также манипулятивно-предметной деятельности. Неспособность вычленения ритмических построений в процессе отражательной деятельности в ходе дальнейшего он-

тогенетического развития обуславливает недостаточную упорядоченность физической активности и хаотичность деятельности. Это отражается и в нарушении сукцессивных функций как одной из важнейших предпосылок интеллекта, способствующих симультанизации пространственно-временной картины мира у ребенка.

Таким образом, для детей раннего возраста с церебрально-органической патологией, а также функциональной незрелостью ЦНС характерно нарушение или замедление процесса становления элементарной ритмической способности уже на первом году жизни. В этом случае искаженно и крайне замедленно формирующаяся элементарная ритмическая способность изначально не становится средством пространственно-временной организации действия и деятельности ребенка. Возрастает значимость коррекционно-развивающей работы, прямо направленной на онтогенетически последовательное формирование элементарной ритмической способности уже на первом году жизни ребенка прежде всего через поэтапную «организацию» сопряженных движений, обеспечивающих «пробуждение» циркулярных реакций. Вызываемое при этом к жизни эмоциональное «заражение» ребенка двигательным повтором будет способствовать также и оптимизации эмоционального общения ребенка с взрослым как базового механизма социализации и развития ребенка раннего возраста. Запуск первичных циркулярных реакций может стать более прочной основой для того, чтобы на ней постепенно под руководством взрослого стало возможным формировать циркулярные реакции более высокого уровня: вторичные и третичные. При этом коррекционно-развивающую работу по формированию элементарной ритмической способности можно рассматривать действенным средством профилактики вторичных и третичных отклонений в развитии детей раннего возраста.

Список литературы

- 1 Бакушинский А.В. *Художественное творчество и воспитание*. М.: Новая Москва, 1922. 116 с.
- 2 Бехтерев В.М. *Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства*. М., 1916. 13 с.
- 3 Гаврилушкина О.П. *Пространственно-временная организация деятельности как один из способов коррекционного обучения умственно отсталых детей // Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников*. М.: Педагогика, 1989. С.137-168.
- 4 Журба Л.Т., Мастюкова Е.М. *Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни*. М.: Медицина, 1981. 272 с.
- 5 Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
- 6 Кольцова М.М. *Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка*. М.: Медицина, 1973. 144 с.
- 7 Медникова Л.С. *К проблеме развития ритмической способности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология*. 2001. №1. С. 48-58.

8. Медникова Л.С. Особенности развития пространственно-временной организации изобразительной и речевой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. 2004. №4. С. 47-54.
9. Медникова Л.С. Концептуальные основы развития элементарной ритмической способности детей раннего возраста // Дефектология. 2010. № 4. С. 3-10 .
10. Никольская О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. М.: Центр лечебной педагогики, 2000. 364 с.
11. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 674 с.
12. Фарбер Д.А. Функциональное созревание мозга в раннем онтогенезе. М.: Просвещение, 1969. 279 с.
13. Фигурин Н.Л., Денисова М.П. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года / под ред. Н.М. Щелованова и Н.М.Аксариной. М.: Медгиз, 1949. 101 с.
14. Trevarthen C., Logotheti K. First symbols and the nature of human knowledge // Symbolisme et connoissance. Cahiers de la fondation archives Jean Piaget. 1987. No. 8. Ch.3. Pp.65-92.

РАЗДЕЛ 3

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ, СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ И РЕАДАПТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ТРУДНОГО ДЕТСТВА

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАПУЩЕННОСТЬ ДЕТЕЙ, ЕЕ ГЕНЕЗИС И ДИНАМИКА

Р.В. Овчарова
Курганский государственный университет, Россия
oraissa@mail.ru

Введение. Социально-педагогическая запущенность является одной из самых распространенных разновидностей отклонений развития в детском и подростковом возрасте, часто перерастающих в правонарушения и другие формы асоциальности. С нашей точки зрения, социально-педагогическая запущенность есть состояние личности ребенка, которое проявляется в несформированности у него свойств субъекта самосознания, общения и деятельности, концентрированно выражается в нарушенном образе «Я». Это

состояние обусловлено социально-педагогической ситуацией развития, характеризующейся неадекватной социальной активностью ребенка, с одной стороны, и дезинтегрирующим влиянием воспитательного микросоциума (родителей и педагогов) на процессы социализации и индивидуализации личности ребенка – с другой [2].

Мы выделяем следующие исходные основания для определения сущности социально-педагогической запущенности.

Во-первых, характер социальной среды, в первую очередь воспитательного микросоциума (родители, воспитатели, учителя), создающий либо не создающий условий для полноценной социализации и индивидуализации личности ребенка. Он проявляется в индивидуально-личностных особенностях взрослых воспитателей, специфике воспитательно-образовательного процесса, отношении к ребенку.

Во-вторых, характер взаимоотношений ребенка с окружающей социальной средой (педагоги, родители, сверстники), положительно или отрицательно влияющий на процессы идентификации и персонализации личности. Он результируется в первом рождении личности и концентрированно выражается в образе «Я» ребенка.

В-третьих, характер активности ребенка во взаимодействии с социальной средой. Он определяет уровень развития личности как субъекта общения и деятельности.

В-четвертых, социально-педагогическая запущенность, которая формируется при своеобразном сочетании названных факторов [2].

Характеристика выборки. В общей сложности исследованием было охвачено 500 детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Методы исследования: рисуночный тест «Я, какой я есть», методика «Лесенка»; социометрическая методика Я.Л. Коломенского; проективные тесты М. Люшера и С. Розенцвейга; личностный опросник Г. Айзенка (детский вариант), методика для определения когнитивного стиля Дж. Кагана, общего интеллектуального развития (Дж. Равена, П. Торренса, Д. Векслера), а также известные методы исследования познавательных процессов у детей; диагностический обучающий эксперимент А.Я. Ивановой; метод анализа ситуаций, наблюдение за детьми в ходе сюжетно-ролевых игр, педагогическая диагностика уровня игровых умений и хронометраж игровой активности ребенка; методики изучения мотивации учения М.В. Матюхиной, свойств субъекта учебной деятельности Л.А. Матвеевой.

Для выявления наличия, уровня, признаков и проявлений социально-педагогической запущенности детей и подростков применялся психодиагностический пакет Р.В. Овчаровой «Мэдос» [1].

Анализ результатов исследования. Социально-педагогическая запущенность может быть рассмотрена с двух сторон: в аспекте влияния соци-

ально-психологического либо психолого-педагогического факторов, то есть как социальная и педагогическая.

Социальная запущенность – это последствия влияния соответствующего фактора, которые, преломляясь в конкретной ситуации развития ребенка, вызывают деформации процессов его социализации и индивидуализации и проявляются прежде всего в несформированности ребенка как субъекта самосознания и общения, в низком статусе ребенка в референтных обществах. Эти показатели выступают в качестве диагностических признаков социальной запущенности ребенка.

Как правило, запущенные дети развиваются в особом социальном окружении, часто неполноценном по его структуре, уровню социального и общекультурного развития. Недостаточный уровень социокультурного развития родителей, особенно матери, низкая культура семейного общения, неадекватное отношение к ребенку становятся тормозом для нормального развития культурно-познавательных потребностей ребенка, его речевой и информационной культуры. Представления об окружающем мире, имеющийся социальный опыт не соответствуют возрасту и возможностям ребенка.

В силу ретардации социокультурного развития ребенок не может проявить себя в среде сверстников как индивидуальность, совокупность качеств которой адекватна требованиям группы. Учитывая негативный социальный опыт запущенных детей, сформированный на основе идентификации с социально неразвитыми родителями, депривированность потребности в эмоциональном общении с ними, следует предположить наличие трудностей их идентификации и персонализации в обществе благополучных сверстников. Ровесники сначала в группе детского сада, а затем и в школе нередко отвергают этих детей. Кроме того, на интеграцию ребенка в референтной группе оказывают негативное влияние педагоги, которых не устраивает общая неразвитость запущенных детей, их невозможность и неспособность быть такими, как все.

Основными проявлениями социальной запущенности в детском возрасте являются *неразвитость социально-коммуникативных качеств личности ребенка, его низкая способность к социальной рефлексии, трудности в овладении социальными ролями*. В случаях социальной запущенности оказываются недостаточно развитыми различные группы социально-коммуникативных качеств личности: интеллектуальные, нравственные, эмоционально-волевые, поведенческие и собственно коммуникативные (речевые). Последние связаны с бедностью словарного запаса, неразвитостью структуры речи, ее экспрессивности (выразительности) и сигнификативности (информативности).

Социально запущенные дошкольники и младшие школьники отличаются неразвитостью коммуникативных потребностей, социальных мотивов

поведения, несформированностью соподчинения мотивов поведения. Они плохо владеют социально-этическими нормами поведения; не умеют выбирать соответствующие социальной ситуации способы общения; не способны правильно воспринимать и предвидеть характер социальных оценок. Они часто имеют неадекватную (чаще заниженную) самооценку.

Указанные особенности характеризуют слабые способности данной категории детей к социальной рефлексии. Трудности в овладении социальными ролями у запущенных детей связаны, прежде всего, с сужением круга осваиваемых ролей в силу особенностей микросоциума, низким уровнем социального и общекультурного развития и особенностями личности ребенка. Кроме того, через механизмы подражания и идентификации с негативными поведенческими стереотипами ближайшего окружения эти дети овладевают моделями и формами поведения, не соответствующими социальным ожиданиям. Эти трудности проявляются также и в овладении ролями, объективно задаваемыми социальной позицией ребенка в системе межличностных отношений (мальчик – девочка, ребенок – сын – дочь, воспитанник детского сада - ученик).

Социальная запущенность выражается в общей средовой дезадаптации детей, неадекватном поведении в социальных ситуациях, несоответствующей возрастным особенностям и индивидуальным психологическим потребностям активности в общении с окружающими. Внешняя симптоматика социальной запущенности в детском возрасте определяется нами следующим образом:

а) *при несформированности коммуникативных потребностей и социальных мотивов поведения* – слабая активность и позитивное самовыражение в общении со сверстниками; невыраженное сопереживание их доброжелательному и внимательному отношению; низкий уровень сотрудничества с детьми; равнодушное отношение к признанию собственных успехов; трудности взаимопонимания со сверстниками;

б) *при неразвитости социально-коммуникативных свойств личности* – ненаблюдательность, невнимательность в сфере отношений; несообразительность в социальных ситуациях; замкнутость, необщительность; эмоциональная тупость, неотзывчивость; нечуждость, неискренность, нетерпимость; враждебность, агрессивность; недостатки речевого развития, бедность словарного запаса; низкий уровень общей осведомленности;

в) *при низкой способности к социальной рефлексии* – неадекватное отношение к социальному одобрению (неодобрению); недостаточный объем социально-этических знаний;

г) *при неадекватном поведении в социальных ситуациях* – разрыв между нравственным сознанием и поведением; повышенная внушаемость или упрямство, негативизм; неадекватные поведенческие реакции;

д) *при трудностях в овладении социальными ролями* – неприятие многих социальных ролей в игровых и реальных отношениях; задержка на роли маленького, подчиненного, ведомого; отказ от сюжетно-ролевых игр и предпочтение несложных детских игр; предпочтение учеником роли воспитанника детского сада; наполнение исполняемых ролей неадекватным содержанием; принятие на себя роли «шута», «клоуна»; жалобы на невключенность в детские игры или реальные отношения со сверстниками; низкий социальный статус; робость, неуверенность, страхи, тревожность; вялость, подавленность; повышенная конфликтность; зависимость или навязчивость; болтливость, двигательная и эмоциональная расторможенность.

Указанные выше признаки, проявления и симптомы впоследствии приводят к трудновоспитуемости ребенка. *Социально-педагогическая запущенность есть состояние, противоположное воспитанности*, рассматриваемой как определенный уровень развития социально значимых качеств и свойств личности. Кроме того, недостаток общесоциальных умений и навыков отражается на ведущей деятельности ребенка, затрудняя его полноценное развитие.

Под педагогической запущенностью мы подразумеваем последствия дезинтегрирующего влияния на развитие личности всей совокупности факторов при доминировании психолого-педагогического. Она обусловлена недостатками в воспитательно-образовательной работе с дошкольниками и младшими школьниками в семье, детском саду и школе и выражается в несформированности ребенка как субъекта деятельности (игры, учения). Следствием этого является собственно педагогическая трудность ребенка, то есть труднообучаемость и трудновоспитуемость.

Педагогическая запущенность противоположна развитости, обученности, образованности и воспитанности. При этом неразвитость, необученность и невоспитанность вызваны психолого-педагогическими причинами и имеют в детском возрасте свои проявления.

Необученность (необразованность) педагогически запущенного ребенка – это характеристики его психического развития, которые сложились в результате всего предыдущего хода обучения и воспитания в семье, детском саду и школе. Она складывается из отсутствия необходимого наличного запаса знаний, слабого владения способами и приемами их приобретения в процессе различных деятельностей, и, прежде всего, ведущего для когнитивного развития вида деятельности.

У *дошкольников* она связана с неуспешностью в игровой деятельности, проявляется в наличии трудностей в их игровых отношениях со сверстниками, а также в предпочтении несложных по содержанию предметных игр. Эти дошкольники также несостоятельны и в других видах деятельности, а следовательно, слабо подготовлены к предстоящему обучению в школе. По-

следнее обнаруживает себя в отсутствии любознательности, несоответствии уровня представлений ребенка об окружающем мире требованиям возраста и индивидуальным возможностям, слабой мотивации учения, неумении выделять учебные задачи в ходе игровой и других видов деятельности.

У младших школьников педагогическая запущенность характеризуется неуспешностью, затрудненностью учения и других видов деятельности, низким уровнем обучаемости. Последний предопределен несбалансированным развитием индивидуально-психологических качеств личности, низким уровнем развития познавательных процессов, потребностей и мотивации, общей культуры, неподготовленностью к обучению. Можно констатировать застревание этих детей на игровой и других видах деятельности, в которых они более успешны.

Внешними проявлениями необученности (необразованности) можно считать устойчивую нелюбознательность, ненаблюдательность, интеллектуальную пассивность, неуверенность в себе, слабую работоспособность, повышенную утомляемость на учебно-познавательных занятиях, низкий учебный самоконтроль, низкую успеваемость.

Невоспитанность есть несформированность у ребенка важнейших социальных качеств, актуальных для определенного возраста.

У дошкольников основой для формирования таких качеств является усвоение первых этических эталонов, образцов и норм поведения, развитие нравственных чувств, самосознания, самооценки и закрепление поведения. Формированию воспитанности дошкольника способствует рост произвольности всех психических процессов как основы управления поведением и укрепления воли. Наличие внутренней позиции в виде системы соподчинения мотивов, стремление к самостоятельности и обществу значимой деятельности организуют изнутри поведение ребенка.

У младших школьников основу для развития воспитанности создают такие психические новообразования, как возникновение внутреннего плана действий, закрепление устойчивых форм поведения и деятельности, развитие нового познавательного отношения к действительности, способность к рефлексии и формирование внутренней позиции школьника.

Невоспитанность запущенных детей коррелирует с трудновоспитуемостью и проявляется в неумелом, неадекватном поведении, в котором преобладает неосознанность, импульсивность, произвольность и неустойчивость. *Внешними симптомами* невоспитанности являются грубость, агрессивность, лживость, жестокость, негативизм, упрямство, озлобленность, непослушание, недисциплинированность, неорганизованность, несамостоятельность, безынициативность, непредсказуемость, безответственность. Невоспитанность запущенных детей связана с незнанием или непониманием нравственных норм и несформированностью внутренней позиции ребенка, навыков

и привычек нравственного поведения.

Неразвитость педагогически запущенных детей затрагивает различные виды и формы развития и проявляется в виде дисгармоний индивидуально-психологических качеств личности, несбалансированности психических процессов и низкого уровня развития субъектности.

Несбалансированность и недостаточный уровень развития психических процессов укладываются в возрастную норму. Однако у запущенных детей диагностируется неразвитость воображения, слабость образного и словесно-логического мышления, недостаточный объем и распределение внимания, одностороннее развитие памяти, сигнификативных и экспрессивных функций речи. Дети эмоционально нестабильны, напряжены. Часто их характеризуют амбивалентные эмоциональные переживания, неразвитость социальных эмоций. Неразвитость одной из сфер влияет на возможности других сфер личности запущенного ребенка.

Социальная запущенность обуславливает трудности ребенка в овладении игровой, учебной и другими, социальными по своему характеру видами деятельности и отражается на развитии его познавательных потребностей. Такие проявления педагогической запущенности, как трудновоспитуемость и труднообучаемость, непосредственно связаны с несформированностью у ребенка качеств субъекта познания и общения.

В свою очередь, педагогическая запущенность, понимаемая прежде всего как неразвитость, необразованность, невоспитанность ребенка, серьезно затрудняет его социальную адаптацию, поскольку в этом случае оказываются несформированными интраиндивидуальные качества и затрудняется процесс развития интериндивидуальных и метаиндивидуальных качеств личности.

Дисгармоничность индивидуально-психологического развития проявляется в противоречивости, неустойчивости, неравномерности развития различных качеств и свойств, в разрыве между нравственным сознанием и поведением, неадекватности самооценки и оформляется в особый образ «Я» ребенка, не имеющего успеха, авторитета, который не способствует его развитию и саморазвитию.

С одной стороны, низкий уровень субъектности связан с неразвитостью, необразованностью (необученностью), невоспитанностью ребенка и определенной, не стимулирующей его активность социальной ситуацией развития.

С другой стороны, низкий уровень субъектности является своеобразным препятствием для развития, воспитания и обучения педагогически запущенного ребенка. Он демонстрируется в ребенке как субъекте предметной деятельности, общения и самосознания.

Внешними проявлениями низкого уровня субъектности являются не-

развитость познавательного отношения к миру, отсутствие инициативы и активности в деятельности, общении и познании (самопознании), несамостоятельность, неспособность полностью реализовать деятельность, осуществить социальное взаимодействие, несформированность внутренней позиции, самоконтроля, неспособность к рефлексии.

Учитывая особенности детского возраста и возможности ребенка быть субъектом своего развития, проявлять адекватную активность во взаимодействии с социальной средой, мы полагаем, что *социально-педагогическая запущенность связана с недостатками воспитательно-образовательного процесса в семье, детском саду и школе социокультурного и психолого-педагогического характера*. Прежде всего она заключается в необразованности (необученности), невоспитанности и неразвитости ребенка, его низком уровне субъектности и проявляется в труднообучаемости, трудновоспитуемости, средовой дезадаптации и неадекватном социальном поведении.

Механизм возникновения и развития социально-педагогической запущенности детей запускается *противоречием между потребностью ребенка быть личностью и возможностью ею стать*.

В случаях социально-педагогической запущенности потребность ребенка в персонализации – «быть самим собой» – вступает в противоречие с незаинтересованностью референтной для него общности (сначала семьи, а затем общества сверстников в детском саду и школе) принимать проявления его индивидуальности – «таким, каков он есть», несоответствующие социальным ожиданиям.

В таких условиях нарушаются процессы идентификации и обособления запущенного ребенка. С одной стороны, он не может стать «таким как все», с другой стороны, все его попытки проявить себя (в силу специфики его индивидуально-личностных особенностей и нединамичности микросоциума) оказываются социально не одобряемыми. В результате социально запущенный ребенок не может нормально интегрироваться ни в одну из референтных ему стабильных общностей, что приводит к общей средовой дезадаптации.

Положение усугубляется тем, что объективно детский возраст является фазой адаптации в целостном процессе социального развития личности. На этот период падает формирование важнейших структур личности, в частности самосознания, обуславливающего активную внутреннюю позицию ребенка. Социальная дезадаптация запущенного ребенка задерживает «первое рождение личности». Последнее манифестируется в неразвитости социально-коммуникативных качеств, низкой способности к социальной рефлексии, трудностях в овладении социальными ролями, неадекватном поведении ребенка в различных социальных ситуациях и свидетельствует о несформированности ребенка как субъекта самосознания и общения.

Движущей силой развития социально-педагогической запущенности является своевременно не разрешаемое противоречие между зоной актуального и ближайшего развития ребенка, между требования социальной среды и наличным уровнем его развития. Незрелость, необразованность, невоспитанность ребенка, первично носившие социальный характер, становятся препятствием его дальнейшего обучения и воспитания в детском саду и школе. Не овладев в полной мере игровой и учебной деятельностью, являющимися ведущими в развитии когнитивных процессов, запущенный ребенок не становится субъектом познания и деятельности.

В случаях педагогической запущенности мы имеем дело и с вторичными признаками трудновоспитуемости и труднообучаемости ребенка. Мы связываем их с положением о том, что ребенок развивается, обучаясь и воспитываясь. Однако опора только на зону «актуального развития» запущенного ребенка, отсутствие развивающих подходов в воспитании и обучении могут породить его педагогическую запущенность.

Как и всякое психологическое явление, социально-педагогическая запущенность может быть рассмотрена с точки зрения ее **динамики**. Она не является врожденным или хроническим состоянием личности и берет свое начало в раннем детстве, примерно с трехлетнего возраста, то есть совпадает с началом развития самосознания ребенка, овладением правилосообразным поведением и нормативной деятельностью.

При стечении неблагоприятных обстоятельств происходит накопление количественных характеристик признаков и проявлений запущенности, которые в силу действия объективного закона развития (интеграция психики) переходят в качественные. Проявляясь сначала ситуативно, на внешнеповеденческом уровне, они не затрагивают личностных структур, которые у ребенка дошкольного возраста еще находятся в стадии становления.

Если в дошкольном возрасте признаки педагогической запущенности проявляются прежде всего в *поведенческой сфере*, то в младшем школьном возрасте в связи с переходом к социально значимой и оцениваемой деятельности (учению) социально-педагогическая запущенность характеризуется новым уровнем – *дидактическим*.

В ее развитии начинают играть главную роль школьные факторы: непосильность требований, перегрузка домашними заданиями, отрицательная оценка результатов учения, методика негативного стимулирования и другие. Впоследствии **восходящая динамика** проявлений запущенности затрагивает важнейшие структурные образования личности и приводит к нарушениям процесса персонализации (*личностный уровень*).

Социально-педагогическая ситуация рассматривается нами как своеобразное сочетание внешних обстоятельств развития личности ребенка, определяемых характером воспитательного микросоциума и воспитатель-

но-образовательного процесса и внутренней позицией ребенка по отношению к их воздействию.

Идеально благоприятная ситуация представляет собой сочетание во всех трех воспитательных средах референтного отношения микросоциума, лично ориентированного развивающего и эффективного процесса обучения и воспитания и активной позиции ребенка.

Крайне неблагоприятным для развития личности ребенка является сочетание враждебного отношения к ребенку со стороны педагогов и родителей, авторитарного характера обучения и воспитания в семье, детском саду и школе и пассивной или противодействующей позиции ребенка. При таких ситуациях во всех трех средах (семья, детский сад, школа) имеет место такая динамика социально-педагогической запущенности, которую мы характеризуем как **динамику интеграции**. В этом случае к концу детского возраста затрагиваются все личностные структуры запущенного ребенка, наблюдаются дисгармонии психосоциального развития, нарушаются процессы формирования самосознания, ребенок оказывается социально дезадаптированным. Чаще всего это проявляется в подростковом возрасте, где мы имеем дело с *личностным и социальным уровнем запущенности*.

Таким образом, запущенность есть последствия длительной неблагоприятной для личности социально-педагогической ситуации развития, связанной с недостаточным, противоречивым или негативным воздействием воспитательного микросоциума, преломляющимся через внутреннюю позицию ребенка (чаще всего объектную).

При сохранении примерно одинакового механизма возникновения и развития социально-педагогической запущенности в детском возрасте имеет свои специфические сферы проявления.

У дошкольников эти особенности связаны с неуспешностью в игре. Она проявляется в наличии трудностей в игровых и реальных отношениях детей, а также в предпочтении ребенком предметных игр; несостоятельности в других видах деятельности; неподготовленности к предстоящему обучению в школе.

Социально-педагогическая запущенность **младших школьников** характеризуется психологической и нравственной неподготовленностью ребенка к обучению, затрудненностью учебы, в основе которой лежит несбалансированность развития индивидуально-психологических качеств личности. Чаще всего запущенность в этом возрасте проявляется в неразвитости учебной мотивации, наличии пробелов в знаниях, несформированности умений и навыков учебного труда, предпочтении ребенком-школьником игры или другой деятельности, в которой ему сопутствует успех.

Социально-педагогическая запущенность как устойчивое состояние определяет особенности личности ребенка. Запущенный ребенок характеризуется противоречивостью и дисгармоничностью психического и лич-

ностного развития; непродуктивностью и затрудненностью деятельности и отношений с окружающими, неадекватностью поведения; доминированием негативных эмоциональных переживаний и состояний. Эти особенности и делают запущенного ребенка педагогически трудным.

Возникшие в детском возрасте признаки и проявления запущенности при стечении неблагоприятных обстоятельств могут закрепляться и углубляться.

Таким образом, социально-педагогическая запущенность имеет свои источники, движущие силы, специфический механизм возникновения и развития, различные типы динамики в разнообразных по характеру социально-педагогических ситуациях. Она возникает тогда, когда складывается неблагоприятная социально-педагогическая ситуация, в силу которой не удовлетворяется главная потребность ребенка – быть личностью.

Список литературы

- 1 Овчарова Р.В. Психодиагностический комплекс «МЭДОС». М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2014. 70 с.
- 2 Овчарова Р.В. Социально-педагогическая запущенность детей и подростков. М.; Берлин: Международное издательство «Palmarium», 2013.

ПОНИМАНИЕ ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Е.Н. Пристуна

Московский городской педагогический университет, Россия

ptistupa-mhpi@yandex.ru

Ситуация – это система объективных и субъективных элементов, объединяющихся в жизнедеятельности субъекта в определенный временной период. Предлагается различать пять уровней ситуаций (Д. Магнуссон):

- 1 Стимулы, т.е. определенные объекты и действия внешней среды.
- 2 Эпизоды, т.е. особые, значимые события, имеющие причину и следствие.
- 3 Физические, временные, и психологические параметры ситуации, определяемые внешними условиями. Восприятие и интерпретация ситуации придает значение стимулам и эпизодам.
- 4 Окружение (сеттинг) – обобщающее понятие, характеризующее типы ситуаций.
- 5 Среда – совокупность физических и социальных переменных внешнего мира [3].

Структура ситуации включает действующих лиц, осуществляемую ими деятельность, ее временные и пространственные параметры.

Взаимосвязь личности и ситуации рассматривается в трех аспектах (Д. Майерс):

- 1) разные личности по-разному воспринимают одну и ту же ситуацию и по-разному реагируют на нее;
- 2) люди способны сами избирать влияющие на них ситуации;
- 3) люди сами участвуют в создании своей социальной ситуации.

Таким образом, определенные возможности есть как у личности, так и у ситуации. Человек одновременно и творение, и творец своей жизненной ситуации.

Проблемная ситуация – ситуация, содержащая противоречие и не имеющая однозначного решения, соотношение обстоятельств и условий, в которых разворачивается деятельность индивида или группы людей.

Жизненная ситуация – различные периоды в процессе жизнедеятельности отдельного человека, для которых характерно относительное постоянство структур, содержания и направленности движения процессов, составляющих образ жизни [2].

Трудная жизненная ситуация – ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина (инвалидность, неспособность к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом, болезнью, сиротство, безнадзорность, малообеспеченность, безработица, отсутствие определенного места жительства, конфликты и жестокое обращение в семье, одиночество и тому подобное), которую он не может преодолеть самостоятельно [4].

Говорить о трудности жизненной ситуации можно лишь в сравнении с теми жизненными ситуациями, которые лишены этого признака, т.е. с ситуациями повседневной жизни. Начало психологии повседневной жизни заложил автор психоанализа З. Фрейд. В своей «Психологии обыденной жизни» он описал и попытался объяснить множество типичных эпизодов из будничной жизни человека.

В трудной жизненной ситуации одновременно взаимодействуют несколько факторов:

- поведенческий, указывающий на отсутствие сформированных моделей поведения в данной ситуации;
- когнитивный, показывающий недостаток знаний, умений и навыков для нормальной жизнедеятельности в ней;
- витальный, заключающийся в субъективном ощущении невозможности существовать в этой ситуации;
- экзистенциальный, указывающий на «экзистенциальный вакуум», ревизию системы ценностных ориентаций и дискретность образа «Я»;
- вероятностно-прогностический, состоящий в оценке вероятности си-

туации жизненной трудности до ее возникновения как минимальной [1].

Повседневная жизнь характеризуется рядом отличительных признаков. Важнейшим из них является *беспроблемный, привычный порядок жизни*, который в психологии традиционно связан с понятиями «адаптация», «гомеостаз», «стабильность», «относительная устойчивость». В обыденной жизни каждого человека можно выделить определенные пространства, или сектора (семья, работа, круг общения, досуг и др.). Одни из них воспринимаются привычно (устойчивые взаимодействия внутри семьи, отношения в учебной группе, в дружеской компании и т.п.), в других человек сталкивается с теми или иными затруднениями (проблемами).

Изучены *стрессогенные ситуации в трудовой сфере* (ролевая неопределенность, ролевая перегрузка и недогрузка, ролевой конфликт, «трудное» начальство, невозможность использовать свои умения и способности в полной мере и др.), в семье (рассогласование потребностей супругов, напряженные отношения с детьми, «феномен опустевшего гнезда» и др.), а также в сфере здоровья [1].

Вопрос о трудной для человека жизненной ситуации возникает тогда, когда внешние по отношению к человеку изменения в окружающей среде *нарушают или угрожают нарушить* его деятельность, отношения со значимыми людьми, привычный для него образ жизни в целом или в одном из жизненных пространств. Под влиянием этих нарушений возникает рассогласование между внешним миром и миром внутренним (образом мира), а достигнутая человеком адаптация к жизни утрачивает свою эффективность, перестает «работать». *Трудной жизненной ситуацией* называют такую ситуацию, в которой в результате внешних воздействий или внутренних изменений происходит нарушение адаптации человека к жизни, в результате чего он не в состоянии удовлетворять свои основные жизненные потребности посредством моделей и способов деятельности (поведения), выработанных в предыдущие периоды жизни (Н.Г. Обухова).

Резкое нарушение относительного равновесия внешних и внутренних условий бытия (это равновесие ряд исследователей называют адаптацией к жизни) приводит к тому, что человек оказывается в ситуации актуальной или потенциальной угрозы удовлетворению своих основных потребностей и своей жизни в целом. Возникает проблема, от которой он не может уйти и которую он не может разрешить при помощи имеющихся в его опыте способов адаптации. Речь идет о *нарушении достигнутого к этому моменту уровня адаптации к жизни*, нарушении привычного образа жизни, а если говорить на более обобщенном уровне – о рассогласовании отношений «человек – мир». Восстановление утраченного равновесия может потребовать от человека активности, направленной вовне (приложения значительных усилий, энергетических затрат), либо серьезных изменений во внутреннем

мире – преобразования самого себя. Причем результат всех этих усилий неясен (ситуация неопределенности).

Итак, *базовым, для того чтобы определить ситуацию как трудную, является нарушение адаптации к жизни*; произошедшие изменения прямо или косвенно нарушают относительно устойчивое динамическое равновесие внешних и внутренних условий бытия человека, семьи или организации, создавая тем самым потенциальную или актуальную угрозу существованию и удовлетворению основных жизненных потребностей.

Сущностная особенность трудной жизненной ситуации и состоит в том, что эта ситуация нарушает привычный для человека образ жизни, ставит его перед необходимостью оценить внешние и внутренние аспекты ситуации с учетом содержательных признаков и определить возможность преобразования ситуации. А затем выбрать или принципиально новые стратегии поведения и деятельности, или новые основания жизни и способы согласования своих отношений с собой, другими людьми, миром в целом [1].

Для всех трудных жизненных ситуаций характерно *нарушение устойчивости привычного образа жизни* (в том или ином пространстве бытия) и *возникновение необходимости изменений*. Трудные жизненные ситуации не однородны. Они различаются как объективными, так и субъективными характеристиками. Одно дело, ситуация, связанная с трудностями в предметно-практической (например, профессиональной) деятельности человека, и совсем другое – ситуация вынужденного беженца или эмигранта, в которой восстановление прежнего образа жизни становится невозможным. Но какую бы из трудных ситуаций мы ни рассматривали, необходимо выявить как объективные, так и субъективные ее аспекты.

Даже если объективно ситуация оставляет шанс для преобразования, субъективно человек может определить эту трудную жизненную ситуацию как *недоступную для преобразования*. Он может посчитать, что у него недостаточно ресурсов для того, чтобы совладать с ней. На основе такого неверного определения уровня трудности ситуации и собственных возможностей человек может принять неверное решение. Это сделает ситуацию еще более трудной.

Различают четыре варианта ответа на жизненные трудности в зависимости от ресурсов личности или группы людей (Г. Бернлер и Л. Юнссон). Субъективным результатом встречи с объективно трудной ситуацией могут стать *отклонения в функционировании личности* разной степени сложности:

1 *Временное отклонение в поведении человека* связано с недостатком ресурсов (материальных ресурсов, времени, усталостью, дефицитом или избытком информации и др.), которые необходимы для того, чтобы совладать с ситуацией. Адаптация человека к жизни в целом адекватна, но он не может эффективно функционировать в силу недостаточности ресурсов или их избыточности. Механизм адаптации в этом случае не нарушается.

2 *Хронические отклонения* – это более сложный и ярко выраженный ответ человека на трудную ситуацию (обычно в форме неврозов). К хроническому отклонению могут привести такие личностные особенности, снижающие адаптационные возможности человека, как излишнее стремление к стабильности, ригидность (косность) способов действия и поведения, внутренний запрет на обращение за помощью к другим людям.

3 *Кризис* – это преходящая функциональная недостаточность индивида или системы, вызванная *радикальным изменением жизненной ситуации*, а значит, и изменением требований к функционированию системы (резкие социальные изменения и личные катастрофы). В столь сложной ситуации индивид не видит возможностей перестройки, из-за этого начальная фаза кризиса носит печать покорности, обреченности.

4 *Слом* – состояние человека в длительной по времени трудной ситуации, которую можно охарактеризовать как хроническую. В такой ситуации человек утрачивает саму надежду на возможность изменений. Это состояние можно было бы назвать постоянным кризисом. Здесь необходимы как изменение внешних условий, так и внутриличностные изменения (изменения образа «Я» человека, его образа мира и др.). Это трудная жизненная ситуация второго типа.

Напомним, что трудные жизненные ситуации второго типа приводят к глубокому жизненному кризису. Человек (особенно в зрелом возрасте) не просто испытывает затруднение в реализации жизненного замысла, а переживает внутреннюю катастрофу, для него становится невозможным продолжать прежний образ жизни и самореализоваться. В такой ситуации «распадается» представление человека о самом себе, о своих возможностях; утрачивается смысл жизни.

Совладание с жизненными трудностями трактуется как «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия индивида с целью управления специфическими внешними или внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурс» (Лазарус Р., 1970). Понятие *совладание* – калька с английского «copingwith» (преодоление, совладание). Оно означает использование воли человека в ситуации, которая предполагает сконцентрированность и контроль над собой, т.е. над своими мыслями, желаниями, чувствами и т.д.

Цель совладания – такое приспособление к действительности, которое позволяет человеку удовлетворить свои жизненные потребности. В совладании принято различать более активный вариант – преодоление и более пассивный – приспособление.

Преодоление – это стратегия преобразования трудных жизненных ситуаций посредством материальных или символических действий (коммуникации, языка) в пространстве внешнего мира. Цель преодоления – привести мир в соответствие со своими жизненными потребностями. Используя стра-

тегию преодоления, человек активно действует во внешнем мире. Он «разрешает проблему» или преобразует трудную жизненную ситуацию в процессе предметно-практической или познавательной деятельности. Действия человека здесь ориентированы на достижение, на успех, на практическое изменение трудной ситуации. Они предполагают высокий уровень саморегуляции, поиск информации, интенсивные раздумья, вовлечение других людей в орбиту своих действий.

Для *преодолевающего поведения* свойственны четко поставленная цель и сознательные рациональные способы, которые позволяют преодолеть трудности и справиться с возникающей в связи с ними тревогой.

Однако стратегия преодоления имеет свои ограничения. Если говорить о *внешних ограничениях*, то данная стратегия эффективна лишь для тех трудных ситуаций, которые возможно разрешить в ходе предметно-практической деятельности (ситуации первого типа). Для ситуаций второго типа преодоление непригодно. К примеру, его бесполезно использовать при утрате близкого человека.

Если же говорить о *внутренних ограничениях*, то для использования этой стратегии необходимо обладать определенными личностными особенностями: личностной зрелостью, уверенностью в себе и способностью принимать жизненные трудности как вызов, как возможность испытать свои силы.

Приспособление – это стратегия совладания, направленная на изменение человеком собственных характеристик и/или своего отношения к ситуации. В отличие от преодоления, она пассивна.

Приспособление может быть как основной, так и вспомогательной стратегией совладающего поведения. Одни люди начинают применять ее сразу, как только определяют ситуацию как трудную для себя, другие прибегают к приспособлению лишь после того, как стратегия преодоления не приносит желаемых результатов.

Таким образом, восприятие трудной жизненной ситуации и определение «уровня ее трудности» зависит от возраста человека, его пола и социально-групповой принадлежности. Свое влияние оказывает и текущее психофизиологическое состояние (при заболеваниях, переутомлении, истощении человек может переоценивать уровень трудности жизненной ситуации). Большое влияние на оценку уровня трудности жизненной ситуации оказывает мировоззрение человека, в том числе и его религиозная ориентация.

Список литературы

- 1 Василевская К.Н. Трудная жизненная ситуация: проблема определения и диагностики // *Социальные технологии, исследования*. 2004. № 1. С. 57–60.
- 2 Макеева Т.В. Социально-педагогическое сопровождение детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации // *Ярославский педагогический вестник* 2013. Т. II. № 2. С. 11.

- 3 Обухова Н.Г. *Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учебное пособие для студ. высш. учеб.заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007. С. 7.*
- 4 *Федеральный закон от 10.12.1995 № 195-ФЗ (ред. от 25.11.2013) «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации».*

ПОДРОСТКИ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ЭФФЕКТИВНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

С.В. Уманский

Курганский государственный университет, Россия

swuros@mail.ru

Девиантное поведение представляет собой поведение, отклоняющееся от общепринятых, наиболее распространенных и устоявшихся в обществе норм и правил.

Причинами девиантного поведения могут являться как нарушения психического здоровья (экзогенно-органические и аффективные расстройства, эндогенные заболевания, расстройства личности и т.д.), так и социально-психологические факторы, приводящие к отклонению от определенных морально-нравственных норм и носящие антиобщественный характер у психически здоровых подростков [14].

Важность этой дифференциации определяет стратегию и тактику помощи подросткам с девиантным поведением.

Если во втором случае девиантное поведение есть следствие деформации определенных психологических структур, то в первом – отклоняющееся поведение может быть и проявлением психической патологии, требующей серьезной психофармакологической помощи. Уровень психических нарушений определяет психиатр или психотерапевт.

Коррекция девиантного поведения – задача крайне сложная и длительная, и на практике, к сожалению, чаще заканчивается неудачей. Во многом это связано с теми терапевтическими подходами, которые используют специалисты при оказании помощи подросткам с девиантным поведением. Попытки быстрого излечения по принципу «чудесных исцелений» однозначно обречены на провал. Под «чудесным исцелением» понимается радикальная трансформация личности с кардинальным позитивными изменениями изначальных дезадаптивных установок. И хотя психотерапевтическая практика знает подобного рода «чудесные исцеления», мощные стрессовые воздействия «по типу потрясения» чаще приводят к декомпенсации [8; 11; 13].

В большинстве случаев позиция практического психолога или врача-психотерапевта (далее по тексту будет использоваться термин «специалист») при оказании помощи подростку с девиантным поведением определяется той концепцией, которой он придерживается. Часто профессиональный консерватизм и ригидность, обусловленные желанием придерживаться концептуальных схем определенных терапевтических концепций и сопровождающиеся попытками навязать подростку чуждые ему на настоящее время идеи, установки и ценности, чаще всего заканчиваются неудачей [4; 12].

Большинства этих недостатков лишен подход, основанный на синергетических принципах [7; 9; 10].

Синергетика как философско-методологический подход – это теория самоорганизации в системах различной природы [2; 3].

Человек как биологическая система в своем развитии имеет внутренне, биологически обоснованные и генетически запрограммированные тенденции, стремления, или «предпочтения», однако эволюция личности во многом социально и психологически детерминирована.

Большинство психотерапевтических теорий предопределяет терапевтический процесс, в котором изначально задаются ориентиры. В подходе, основанном на принципах синергетики, воздействие – взаимодействие рассматривается как динамический процесс, который во взаимодействии со специалистом приобретает форму самоуправяемого развития личности пациента [9].

Для осуществления поставленных задач используются принципы объединения и управления.

Принципы объединения (формирование терапевтического альянса)

В синергетическом подходе сформулированы основные принципы построения терапевтического альянса: антропоцентризм, ответственность, безусловное принятие пациента (подростка) и подстройка к нему, активность и иерархическая доминантность врача.

Базовый принцип антропоцентризма заключается в том, что подросток должен понимать и чувствовать правильность оценки специалистом своих проблем, признание их важности и серьезности. Перед специалистом, который вступает во взаимодействие с подростком, всегда встает проблема коэволюции (совместного развития). В соответствии с общими закономерностями самоорганизации, сложноорганизованным системам (к которым относится и человек) нельзя навязывать пути их развития. Путь «спасения мира» не может состоять в подавлении иных мировоззрений. Специалист должен ориентироваться на индивидуальные, естественные тенденции развития подростка и воздейственно-психотерапевтически попадать с ними в резонанс.

Приятие как важнейший принцип, сформулированный К. Роджерсом, являет собой спокойную доброжелательность, уважение и безусловное позитивное отношение к пациенту [5; 6].

Качественный психотерапевтический альянс предполагает ответственность за конечный результат как со стороны врача, так и со стороны подростка (чего на практике добиться очень сложно).

В своей воздейственной практике специалист подстраивается под подростка и пытается вести его в том направлении, где у него имеются максимальные позитивные (не девиантные) потенции. Только то, что имеет ресурс, может быть актуализировано и поднято на новую высоту. Специалист должен быть конгруэнтным на всех этапах терапии.

Доминантность – это не власть, основанная на подавлении, авторитаризме и доминировании. Это заслуженные уважение и авторитет, это сила и гибкость, это лидерство с проявлениями гуманизма и сострадания. По мнению Дж. Бьюджентала, психотерапевтический альянс – это могущественное соединение сил, которое питает энергией и поддерживает долгую, трудную и часто болезненную работу, необходимую для жизнеизменяющей психотерапии [1].

Объединение специалиста и подростка с девиантным поведением в систему возможно лишь при наличии общей цели и при установлении общего темпоритма существования. Специалист (иерархически доминантный) как организующий элемент новой системы подстраивается (приобретает определенную конфигурацию для образования устойчивой системы) к подростку. Их взаимоотношения превращаются в терапевтический альянс тогда, когда они, имея определенный энергетический потенциал (подросток активен), становятся не только взаимосвязанными, но и объединяются в функциональную целостность, направленную на достижение единой цели.

Изменение подростка как элемента системы возможно лишь при определенных условиях. Изначально должно произойти качественное сближение специалиста и подростка. Специалист подстраивается под подростка, устанавливая с ним определенные отношения. Язык воздействия – взаимодействия (вербальный, невербальный, этнокультуральный, морально-нравственный и интеллектуальный) должен быть понятен подростку.

Подросток как носитель сознания выталкивает себя в центр мироздания, заставляя обращать на себя внимание. Специалист обязан видеть в подростке личность и принимать его таким, какой он есть, ставя его (подростка) с его мироощущением в центр всех событий (антропоцентрический принцип).

Укрепляющим, направляющим и объединяющим базисом взаимоотношений специалиста и подростка становится цель, имеющая стратегическое значение для подростка в данный момент времени. Для специалиста важно учитывать эволюционные пути подростка (и как девианта, и как личности) и возможности его последующей адаптации в обществе.

Быстрые изменения опасны для подростка, поэтому необходимо поддерживать психотерапевтический альянс длительное время в стабильном состоянии, устанавливая с ним обратную связь и контролируя процессы его адаптации к внешним условиям.

Принципы управления (воздействия)

Воздействие не должно быть мощным, сверхсильным, потрясающим. В первую очередь, оно должно следовать основной эволюционной линии развития подростка до формирования у него поведенческих девиаций. Воздействие должно быть «мягким» и топически точным.

Воздействовать на подростка можно двумя путями: изменениями или среды, или межличностных (специалист – подросток) воздействий-взаимодействий. С точки зрения синергетики, неэффективное управление открытыми системами заключается в навязывании им некоей несвойственной и чуждой формы организации или поведения. Направленность воздействия определяется аттракторами, формирующими план будущего. Понятие «аттрактор» близко к понятию «цель». Учитывая возможность получения в процессе воздействия у подростков с девиантным поведением как плавного эволюционного развития, так и эффекта внезапных кризисных изменений, необходимо сделать это воздействие максимально мягким и осторожным.

Со временем воздействие, оказываемое специалистом, должно перейти в самоуправление, осуществляемое подростком (запускаются процессы самоорганизации) [9].

Список литературы

- 1 Бьюдженталь Дж. *Искусство психотерапевта*. СПб.: Питер. 2001.
- 2 Князева Е.Н., Курдюмов С.П. *Основания синергетики. Синергетическое мировоззрение*. Изд.2. (Серия «Синергетика: от прошлого к будущему»). М.: Либроком. 2005.
- 3 Курдюмов С.П., Маленецкий Г.Г. *Синергетика – теория самоорганизации. Идеи, методы, перспективы*. М., 1983. С.24.
- 4 Лысак И.В. *Синергетический подход к деструктивной деятельности человека. Системный синтез и прикладная синергетика // Международная научная конференция: сборник докладов*. Пятигорск: РИА-КМВ, 2006. С. 158-162.
- 5 Роджерс К.Р. *Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в практической работе*. М.: Эксмо-Пресс, 1999.
- 6 Роджерс К.Р. *Становление личности. Взгляд на психотерапию / пер. с англ. М. Злотник*. М.: Эксмо-Пресс, 2001. 416 с.
- 7 Савенко Ю.С. *Новая парадигма в психиатрии (Сообщение второе) // Независимый психиатрический журнал*. 1997. № 2. С. 16-21.
- 8 Саймонтон К., Саймонтон С. *Психотерапия рака*. СПб.: Питер. 2001.
- 9 Уманский С.В., Семке В.Я. *Эволюция хаоса, или синергетическая психотерапия*. Томск: Изд-во «Иван Федоров», 2008. С. 304.
- 10 Уманский С.В., Овчарова Р.В., Уткин В.А. *Введение в психологическое консультирование*. М.: Эксмо-Пресс, 2001.

рование. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2010. С. 220.

11 Фрэйзер Д.Д. Золотая ветвь: Исследование магии и религии. М. 1980.

12 Хьюэлл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения, исследования и применения). СПб.: Питер. 1998.

13 Эриксон М. Стратегия психотерапии / пер. с англ. СПб.: Речь, 2002.

14 Ясперс К. Общая психопатология. М. 1997.

ЗАБЛУЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ОЦЕНКАХ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ КАК ФАКТОР ИХ ЛИЧНОСТНОЙ АБЕРРАЦИИ

Т.И. Чиркова, Е.А. Писклова

*Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина, Россия
tm.ch@mail.ru.*

Понятие «фактор» — одно из самых обсуждаемых в сфере развития и разрушения психологических реальностей. В психологии этим термином обозначают широкий круг явлений, способных оказывать благоприятное или неблагоприятное влияние на психическое развитие, состояния, процессы, поведение и деятельность человека. Факторы психического развития – это ведущие детерминанты развития человека. Часто под этим подразумевают такой разнообразный спектр явлений, оказывающих воздействие на психологическую реальность, что бывает трудно выделить критерии принципиальных различий между понятием «факторы» и понятиями: «условия», «механизмы», «движущие силы» какого-либо процесса, явления. Поэтому наш анализ факторов личностной аберрации подростков – это попытка рассматривать их в смысловом значении как одного из значимых условий ее возникновения, как причинный компонент.

Объем информационного ресурса о феноменологии аберрации этой возрастной категории, которую относят в аспекте личностного развития к наиболее уязвимой, настолько необозрим, что в нем трудно выделить главное и «фон». Например, детально изучаются разрушительные тенденции для личностного развития современных подростков сфера их общения со сверстниками [3; 5; 12]. Многие авторы отмечают, что в подростковой среде факты насилия, жестокости, психологического террора в отношениях к сверстникам настолько часты, что воспринимаются почти как атрибутивная особенность этого возраста [5; 6]. А повышенная чувствительность подрост-

ков к воздействию субкультуры и контркультуры, направленной на разрушение нравственных принципов, веры в добро и справедливость, традиций, устоявшихся систем духовных ценностей, расцениваются иногда как фактор самоутверждения, проявления независимости.

Предметом изучения педагогов и психологов становятся факторы, способствующие возникновению разрушения самосознания, саморегуляции поведения подростков, феноменология всякого рода их зависимостей, эмоциональных расстройств, доводящих не только до девятного, преступного поведения, но и до суицидов [7; 9; 11]. Например, выявлено, что в школьной системе разрушительными тенденциями обладают такие факторы, как бессистемность и хаос (отсутствие четких правил, требований, традиций, попустительство и вседозволенность); сепаратизм и расслоение в группах сверстников; безразличие к безнравственным поступкам; интеллектуальная пассивность; подчинение другим наиболее сильным; зависимость самооценки от мнения окружающих; безнадзорность со стороны взрослых.

Этот перечень факторов проблем развития подростков, выявленных в социологических, педагогических и психологических исследованиях, можно продолжать бесконечно. Возникает вопрос: почему при таком повышенном внимании к этой проблеме, при множестве разработок психолого-педагогических технологий, способов и методов, направленных на полноценное личностное развитие подростков, не достигается должных положительных результатов. Причин много. Но особая из них – запоздание, несвоевременность предупреждения на ранних стадиях любого вида разрушительных тенденций личностного становления [15].

Большинство исследований направлено на изучение факторов уже свершившегося личностного недоразвития или разрушения у подростков, например, неадекватных уровней их самооценок, притязаний, пассивности, интеллектуальной недостаточности и т.д. То есть, как говорил В.В. Давыдов, исследования проводятся «с конца, а не с начала». Методология такого дизайна исследований и психологической практики стала традиционной в психологии «не от хорошей жизни». Факты психологических отклонений, разрушения настолько многогранны, что основное внимание, естественно, обращается к изучению уже совершившихся фактов и коррекционной работе с ними, по принципу «когда уже грянул гром», а не по принципу предупреждения, предвосхищения неблагополучия. Хотя всеми признается значимость именно такой работы практических психологов.

Понятие *аберрация* широко используется в психологии как синоним девиации, как сложное многофакторное проявление многообразных видов отклонений в психологическом развитии сознания, поведения. Аберрация происходит от лат. *aberratio* «уклонение, удаление, отвлечение», от лат. *aberrare* лат. *ab-* «от, прочь» + лат. *errare* «блуждать, заблуждаться», «уда-

ляться, ошибки, нарушения, погрешности». Чаще всего это понятие употребляется для обозначения индивидуальных *отклонений от нормы*. Например, искажения видов восприятия окружающего мира, самого себя, рационального мышления. Понятию «абerrация сознания» противопоставляется «разумность». Противоположностью психологического состояния «абerrированности» считается психологическое (душевное) здоровье [14].

Причина возникновения абerrаций – это результат наложения (совмещения, напластования) жизненного опыта, переживаний неблагоприятных воздействий. Основной мотивационной основой поведения такой личности считают неосознаваемое, лишенное критического осмысления отношение к людям; нахождение любых способов приспособления и выживания. Очень часто абerrированное поведение, это не соответствующее принятым нормам (общечеловеческим, этическим, нравственным) в данном сообществе. Это поведение, не основанное на разумных действиях, предполагающих осознание их последствий, часто приводящих человека к различным рискам для жизни, к деструктивным усилиям к выживанию или контрвыживанию в том сообществе, социальной ситуации, в которой человек оказался. Исходя из этих характеристик понятия «личностная абerrация» можно выделить как наиболее существенный ее показатель – *зablуждение* в чем – то.

Таким образом, если мы говорим о подростках, то их личностная абerrация по существу может означать, что они зablуждаются, делают жизненные ошибки или имеют навязчивые идеи, которые не соответствуют действительности. Например, многие авторы отмечают устойчивость искаженных идей у подростков о добре и зле, чести, ценностях, правильности и порядочности, пороке и т.д.

Подтверждением факта зablуждений современных подростков, как показателя абerrированности их личности могут служить их представления о самом себе и своих сверстниках. Нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение особенностей восприятия подростками самого себя в системе межличностного общения со сверстниками. Для этого была использована методика Тимоти Лири «Диагностика межличностных отношений», предназначенная для исследования представлений субъекта о себе, а также для изучения взаимоотношений в малых группах, для определения зон конфликтов.

Тест Т. Лири позволяет определить искажения подростков в понимании своего реального и идеального «Я», отношение к себе и к окружающим. С помощью данной методики выявляется преобладающий тип отношений к людям. При этом выделяется два фактора: «доминирование – подчинение», «дружелюбие – агрессивность (враждебность)». Оценочные суждения подростков на вопросы анкеты позволяют судить о типах их отношений в структуре межличностного взаимодействия (властный – лидирующий; не-

зависимый – доминирующий; прямолинейный – агрессивный; недоверчивый – скептический; покорный – застенчивый; зависимый – послушный; сотрудничающий – конвенциональный; ответственный – великодушный). С помощью количественной обработки и графической представленности результатов опроса вычерчиваются диаграммы личностных профилей для каждого исследуемого респондента группы, которые отражают «Реальное “Я”», «Идеальное “Я”», «Мнение других», а также их степень выраженности (от 0-4 баллов – низкая выраженность; от 5-8 – умеренная; от 9-12 – высокая; от 13-16 – экстремальная).

Стоит отметить, что теоретически с помощью этой методики в норме обычно не должно наблюдаться значительных расхождений между реальным «Я», идеальным «Я» и «мнением других». Некоторое несовпадение между ними является необходимым условием для будущего роста личности.

В нашем исследовании у группы подростков (20 человек из одного класса), обучающихся в школе в вполне благоприятных условиях (по заключению администрации, родителей и психолога), были получены противоречивые данные о типах их отношений в структуре межличностного взаимодействия. Например, четко выделился *авторитарный тип* межличностных отношений. Если подростковая группа в реальности отражает лидерские качества и независимость в норме, то в результате интерпретации идеальных представлений всего коллектива сильно акцентируется стремление к властному, авторитарно-диктаторскому стилю отношений. Данная ориентация в дальнейшем может привести к большему возникновению межличностных конфликтных ситуаций, к соперничеству между учениками.

Реальная ситуация (вместе с «мнением других») характеризуется средней подозрительностью, выражающейся в небольшой скрытности, трудностях в установлении межличностных контактов из-за неуверенности в себе. Негативизм выражается «выплеском» вербальной агрессии. Но при этом подростки, отвечая на вопросы анкеты, демонстрировали, что они стремятся к подавлению и снижению уровня подозрительности, сведению её к умеренной критичности.

Подчиняемость как тип отношений данной группы подростков в момент тестирования находился на приемлемом уровне. Класс проявлял некоторую покорность, кротость, тенденцию некоторой уступчивости, эмоциональной сдержанности. Но на общем фоне демонстрации дружелюбности, альтруистичности проявлялась и явно выраженная ориентация на высокий авторитаризм с деспотическими чертами межличностных отношений. Данная тенденция – скрытый фактор отрицательного воздействия на микроклимат класса, что приводит часто к резкому расслоению его состава, появления враждующих группировок. В целом к межличностным конфликтам, соперничеству.

Значительные искажения у подростков проявились в оценках своего

«реального» и «идеального-Я». Индекс доминирования по «Я-реальному» составил 1,5 балла, а по профилю «Мнение других» почти в 2 раза больше – 2,7 балла. Это говорит о сильном, но скрытом стремлении группы к лидерству, склонности к соперничеству, яркой настойчивости и конфликтности. Была выявлена яркая тенденция к высокому авторитаризму с деспотическими чертами межличностных отношений.

Таким образом, на основании проведенного исследования, можно сделать вывод, что представления о «реальном» и «идеальном-Я» подростков экспериментальной группы содержат в себе скрытые неблагоприятные для полноценного личностного развития тенденции.

Вольные или невольные искажения в представлениях подростков о самом себе и своих сверстниках можно рассматривать как потенциально неблагоприятный фактор, могущий в дальнейшем привести к более глубокой личностной аберрации. Поэтому уже на этой стадии должна быть организована интенсивная работа психолога по формированию адекватной, без искажения самооценки себя и других. Полученные нами данные позволяют рассматривать данную ситуацию *в контексте риска для психологического здоровья подростков данной группы* и, соответственно, применение в работе психологов методов, способов, психотехник, разработанных в контексте сохранения психологического здоровья [2].

Термин «психологическое здоровье» неоднозначен и связывает две позиции. Первая – здоровье как отсутствие болезни. Вторая – здоровье как присутствие следующих качеств: «полнота жизненных проявлений», «душевное и физическое благополучие», «естественность состояния организма, характеризующая его уравновешенность с внешней средой», «состояние оптимальной жизнедеятельности субъекта», «наличие предпосылок и условий всесторонней и долговременной активности в сфере социальной практики», «количественно-качественная характеристика состояния жизнедеятельности человека» [1].

При таком подходе к понятию «социально-психологическое здоровье личности» требуется конкретизация содержания некоторых показателей психологического здоровья подростков. Например, «полнота жизненных проявлений» выражается в требованиях удовлетворения группы потребностей самосохранения и роста (классификация П.В. Симонова). Причем не просто всех потребностей рядоположенно, а доминантных, ведущих на данном возрастном этапе. У подростков – потребности в доверительном, гармоничном межличностном общении со сверстниками [3; 4]. На основе полноты «жизненных проявлений» в общении со сверстниками возникает состояние душевного и физического благополучия, показателями которого могут служить полноценные эмоциональные состояния, соответствующее возрасту овладение коммуникативными возможностями и навыками, развитие само-

сознания, произвольной саморегуляции и др.

Активность подростка, ее формально-динамические характеристики служат показателями здоровья не сами по себе, а в сочетании с направленностью этой активности. Возможна чрезмерная активность защитного, компенсаторного характера, негативная и для самого подростка, и для окружающего его мира. Поэтому показатель психологического здоровья – это направленность всех видов и форм активности на позитивное, творческое, целетворящее взаимодействие с миром, не только адекватно уравнивающее его с окружающей средой (гомеостатическое приспособление), но и прежде всего – творчески созидательное [1; 2; 10; 17].

Список литературы

- 1 Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 304 с.
- 2 Дубровина И.В. Психологическая культура школьников в контекстесовременного образования // Известия Российской академии образования. 2010. № 3. С. 62-76.
- 3 Духновский С.В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. СПб.: Речь, 2010. 141 с.
- 4 Духновский С.В., Овчарова Р.В. Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса: монография. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2012. 296 с.
- 5 Бондарева Э.М. Формирование нравственных ценностей как фактор преодоления девиантного поведения подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Карачаевск, 2009. 26 с.
- 6 Бурменская Г.В., Шульга Т.И. Факторы риска, определение, значение слова. Психология развития. URL: <http://www.insai.ru/slovar/factory-riska>.
- 7 Емельянова Е.В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге. СПб.: Речь, 2008. 336 с.
- 8 Знаков В.В. Понимание субъектом правды о моральном поступке другого человека: нормативная этика и психология нравственного сознания // Психолог. журнал. 1993. № 1. С. 32-43.
- 9 Ипатов А.В. Подросток: от саморазрушения к саморазвитию. Программа психологической помощи: монография. СПб.: Речь, 2011. 112 с.
- 10 Мухина В.С. Личность: мифы и реальность // Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов 25-28 июня 2003 года: в 8 т. СПб.: С.-Петербург. ун-та, 2003.
- 11 Овчарова Р.В. Социально-педагогическая запущенность детей и подростков. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2009. 376 с.
- 12 Овчарова Р.В., Гизатуллина Э.Р. Психологическая структура нравственной сферы личности подростка // Педагогическое образование в России. 2011. №3. С. 103-108.
- 13 Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе: в 2 т. М.: МПСИ, МОДЭК, 2005. Т.1. 568 с.
- 14 Философский словарь: Основан Г. Шмидтом / под ред. Г. Шшикоффа; пер с нем. 22-е изд. М.: Республика, 2003. 575 с.
- 15 Фопель К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми

и юношескими проблемами. Ценности, цели и интересы. Школа и учеба. Работа и досуг / пер. с нем. М.: Генезис, 2008. 208 с.

16 Фурманов И.А. *Психология детей с нарушениями поведения. М.: Владос, 2010. 352 с.*

17 Чиркова Т.И. *Психология разрушения: контуры методологического анализа // Известия РАО. 2012. № 3. С. 99-106.*

ОДИНОЧЕСТВО КАК ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНОЙ ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ

Н.В. Станиславив

Ровенский институт открытого международного

университета «Украина»,

Украина

stanislavivnata@gmail.com

Человек по своей природе есть общественное животное. Не случайно греческий философ Аристотель писал, что самой своей природой человек предназначен к жизни сообща; только в общности люди могут формироваться, воспитываться как нравственные существа [7]. От качества и удовлетворения аффилиативной потребности зависит не только уровень жизни человека, но и нормальное формирование его личности.

Проблема одиночества в современной научной литературе наиболее активно исследуется примерно с 50-х годов XX столетия, в работах Р.С. Вейс, Т.Б. Джонсон, В. Зилбург, К.Э. Мустакас, Л.Э. Пепло, Д. Рисмен, У.А. Садлер, П.Е. Слейтер, Э. Фромм и др. В отечественной литературе по идеологическим причинам научные исследования одиночества как самостоятельного феномена проводились редко. Повышенный интерес к этой проблеме начал проявляться только в последнее десятилетие, что может означать переход ее в разряд актуальных. Среди самых масштабных научных исследований, которые демонстрируют многие аспекты одиночества, следует выделить работы таких ученых, как М.И. Буянов, А.С. Гагарин, О.В. Данчива, С.Г. Корчагина, Ю.П. Кошелева, Ж.В. Пузанова, Г.М. Тихонов, Н.В. Тулина, Н. Хамитов, Ю.М. Швалб и др.

Несмотря на масштабные многолетние исследования, которые продолжают и в наше время учеными разных отраслей, существует научный плюрализм в определении сущности одиночества, причин его возникновения, характера проявления и воздействия на людей в разные онтогенетические периоды.

Р. Немов считает, что понятие одиночества связано с переживанием

ситуаций, субъективно воспринимаемых как нежелательные, лично неприемлемый для человека дефицит общения и положительных интимных отношений с окружающими людьми. Нельзя говорить, что одиночество всегда сопровождается социальной изолированностью человека. Можно постоянно быть среди людей, общаться с ними и вместе с тем чувствовать свое психологическое обособление от них, т.е. одиночество [6].

Ю. Кошелева отмечает, что смещение акцентов, усиливающих психологическую окрашенность феномена одиночества, связано, с одной стороны, с развитием самосознания человека, а с другой – с социальными изменениями [4]. Поэтому впервые человек сталкивается с одиночеством как с осознанным чувством в подростковом возрасте, свидетельством чего является то, что дети обычно трактуют понятие «одиночество» как физическое состояние («нет никого рядом»), подростки же наполняют его психологическим содержанием, приписывая ему не только отрицательную, но и положительную ценность [3]. Такая ситуация вызвана активным развитием рефлексии в пубертатном возрасте.

У подростков возникает острое ощущение, что им открывается очень много нового в жизни, во взаимоотношениях людей, в самом себе. И поэтому, если, с одной стороны, может возникнуть замкнутость, желание одиночества, то, с другой стороны, рождается стремление к общению, желание быть понятым, быть открытым с человеком, которому можно было бы открыть себя [8].

Некоторые ученые не относят одиночество к деструктивным чувствам. И. Кон считает, что одиночество как нормальное состояние свойственно подросткам, отмечает серьезность, даже драматичность этого переживания, наполнение его целым спектром эмоций: «Открытие своего внутреннего мира – очень важное, радостное и волнующее событие, но оно вызывает также много тревожных и драматических переживаний. Вместе с осознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночества. Детское “Я” еще неопределенное, расплывчатое, диффузное, оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую необходимо чем-то заполнить. Отсюда растет потребность в общении и одновременно повышается его избирательность, возникает потребность в одиночестве» [3, 62].

Кроме того, следует отметить повышенную зависимость подростков от социальной группы сверстников, в которой они могут «заразиться одиночеством». Дж. Качоппо и В. Патрик в 2009 году опубликовали результаты десятилетнего исследования механизма «заражения одиночеством». Исследователи каждые два года опрашивали 4793 испытуемых на предмет актуального переживания чувства одиночества. Анализ данных показал: если человек одинок, то шансы его близкого социального окружения почувствовать себя

одинокими растут. Одинокие люди, разрывая свои отношения с окружающими, приводят в действие механизм провокации одиночества, передавая его своим друзьям, которые также сокращают свои социальные связи. Друзья одиноких людей с большей вероятностью (на 52%) чувствовали себя одинокими к следующему интервью, друзья друзей – на 25% чаще, а друзья их друзей – на 15% [1].

По мнению В.Г. Лашук, частая смена социальной ситуации развития, осложнения адаптационного периода в новом социальном окружении, отсутствие необходимого уровня развития навыков межличностного взаимодействия, трудности установления базовых эмоциональных отношений с референтными людьми – основные факторы, которые могут вызвать чувство одиночества в подростковом возрасте. Характеризуя одиночество как психологическое состояние, В. Лашук утверждает, что прежде всего оно связано с осознанием и переживанием подростками своей обособленности и отделенности от других людей [5].

Учитывая все сказанное выше, следует отметить, что одиночество подростков все же является естественным состоянием человека в этом возрасте. Как отмечал И. Кон, «психология общения в подростковом возрасте строится на основе противоречивого переплетения двух потребностей: обособления и аффилиации. Обособление зачастую проявляется в эмансипации от контроля старших. Однако оно действует и в отношениях со сверстниками» [2, 28]. Рядом с этим четко прослеживается потребность в психокоррекционной работе с подростками, которые самостоятельно не могут удовлетворить потребность в аффилиации, что деструктивно влияет на их личностное развитие. Такая ситуация детерминирует интенсификацию научных изысканий относительно механизмов борьбы с прогрессирующим чувством одиночества.

Список литературы

- 1 Качоппо Дж., Патрик У. *Одиночество: Природа человека и потребность в социальной связи*. М.: Дельта Паблшинг, 2009.
- 2 Кон И.С. *Какими они себя видят*. М.: Знание, 1975. 96 с.
- 3 Кон И.С. *Психология ранней юности*. М.: Просвещение, 1989. 192 с.
- 4 Кошелева Ю.П. *Самопредъявление одиноких людей в тексте газетных объявлений // Вопросы психологии*. 1998. №2. С. 106-116.
- 5 Лашук В.Г. *Психологічні особливості переживання самотності: автореф. дис. ... канд. психол. наук*. К., 2010. 32 с.
- 6 Немов Р.С. *Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Общие основы психологии*. М.: Гуманит, изд. центр ВЛАДОС, 1997. 651 с.
- 7 Фролов И.Т. *Введение в философию: учебное пособие для вузов*. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Республика, 2003. 623 с.
- 8 Швалб Ю.М., Данчева О.В. *Одиночество: социально-психологические проблемы*. Киев: Украина, 2001. 270 с.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ СОСТОЯНИЕ ОДИНОЧЕСТВА

М.В. Воробьева

Курганский государственный университет, Россия

Одиночество – одна из наиболее серьезных социальных проблем современности. Оно связано с переживанием человеком его оторванности от сообщества людей, семьи, но одиночество не может быть отнесено к физическому состоянию изолированности человека.

В то же время ни в науке, ни в массовом сознании нет общепринятого понимания этого феномена. Большинство исследователей дают описание тех или иных его проявлений, подчеркивая уникальность индивидуального переживания одиночества. Но имеются работы, авторы которых выделяют определенные элементы, общие для любых его проявлений.

Во-первых, состояние одиночества предполагает для человека полную погруженность в самого себя и носит целостный, всеохватывающий характер. Это особая форма самовосприятия, утверждение своей «самости», говорящее в то же время о некоем разладе во внутреннем мире личности.

Во-вторых, одиночество означает полное отсутствие или разрыв социальных связей человека, ощущающего потребность в неформальных контактах, во включении в какую-либо группу.

В-третьих, одиночество порождает целый комплекс отрицательных эмоций у человека. И если ранее одиночество считалось в основном индивидуальной психологической проблемой, то в последнее время все больше и настойчивее начинают говорить о нем на уровне всего общества. Сегодня можно говорить об одиночестве как о серьезной социальной проблеме. Одиночество испытывают не только те, у кого, например, нет семьи и близких, но и многие «успешные», «состоявшиеся» люди, имеющие многочисленные социальные контакты и живущие, казалось бы, «благополучной жизнью» [2].

Как отмечается в специальных исследованиях, чувству одиночества (в разной степени) подвержены практически все, но особенно резко оно проявляется в кризисные периоды жизни человека. Одним из таких периодов является подростковый возраст. Именно в данный период это состояние впервые осознается наиболее остро. Чувство одиночества и неприкаянности, связанное с возрастными трудностями становления личности подростка, может привести к серьезным психологическим проблемам в будущем, а приступы депрессии из-за одиночества могут спровоцировать попытки самоубийства [4].

Поэтому так важна своевременно и правильно оказанная помощь одинокому подростку. Главное – своевременно помочь разобраться в его проблемах, найти достойный выход, чтобы потом не было поздно.

Выявление причин одиночества помогает понять состояние подростка и является первым шагом к разрешению проблемы.

В ряде исследований, посвященных проблеме чувства одиночества, переживаемого подростками, представлены различные причины как ситуативного, так и личностного характера:

- смена места жительства;
- перевод в другую школу;
- физические недостатки;
- низкая самооценка;
- событие в семье (разрыв родителей, ссоры с родителями);
- неприятие среди сверстников;
- агрессивность;
- повышенная тревожность;
- отсутствие навыков общения [3].

Анализ обозначенных причин позволяет утверждать, что ситуативный фактор тесно связан с личностным, который является в большей степени определяющим в состоянии одиночества у подростков.

При этом, на наш взгляд, представленный перечень особенностей личности подростков, испытывающих состояние одиночества, не является вполне достаточным.

Мы предположили, что наряду с заниженной самооценкой, повышенной тревожностью, выраженной агрессивностью и отсутствием навыков общения для таких подростков характерны и другие личностные свойства: низкий уровень притязаний, проявления депрессии, конфликтность в общении.

Для подтверждения данного предположения было проведено эмпирическое исследование под нашим руководством студенткой факультета психологии, валеологии и спорта Курганского государственного университета Л.В. Смолиной.

Исследование проводилось в «МОУ Лицей №12» г. Кургана в сентябре-октябре 2010 г. В исследовании принимали участие обучающиеся 7 классов в возрасте 13-14 лет, в количестве 100 человек (54 девочки и 46 мальчиков). С учетом того, что общая цель исследования заключалась в выявлении личностных особенностей подростков, переживающих состояние одиночества, были подобраны и использовались для ее реализации следующие методики:

1 Методика «Шкала субъективного переживания одиночества» С.В. Духновского, предназначенная для определения степени субъективного переживания одиночества (СПО) [1].

2 Методика Дембо – Рубинштейна, с помощью которой определялись показатели самооценки и уровня притязаний обследуемых подростков.

3 Методика «ТиД», позволяющая выявить состояние тревожности и де-

прессии, обусловленные неуравновешенностью нервных процессов.

4 Тест К.Томаса, используемый для выявления предпочитаемой личностью стратегии поведения в конфликтной ситуации: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление.

Одну из задач нашего исследования составило выявление подростков, переживающих состояние одиночества.

Для решения данной задачи была проведена диагностика подростков с использованием методики «Шкала субъективного переживания одиночества» (СПО) С.В. Духновского.

Крайне высокие оценки показали 12% от общего числа обследуемых. Для этих подростков характерен значительный эмоциональный дискомфорт, возможно наличие чувства неполноценности, неудовлетворенности собой и своим положением в группе. Им кажется, что окружающие их не любят, избегают.

Высокие оценки были выявлены у 34% участников обследования. Данные результаты говорят о склонности подростков все усложнять, они слишком озабочены возможными неудачами и несчастьями, беспокойны по поводу реальных и воображаемых препятствий, отличаются сниженным общим тонусом, они скромны, застенчивы, испытывают острую потребность в доверии и признании со стороны окружающих.

Средние оценки обнаружили у 14% участников обследования. Это так называемое «умеренно выраженное одиночество». Эти подростки стремятся к сотрудничеству и дружелюбию, но в отсутствии реализации данной потребности испытывают острое чувство одиночества.

Низкие оценки показали 16% испытуемых. Для подростков с таким уровнем переживания субъективного чувства одиночества свойственны оптимизм, тенденция к экстравертированности, общительности. Во взаимодействии со сверстниками это «заводилы», для них характерны развитые организаторские способности, которые сочетаются со стремлением к сотрудничеству, дружелюбию и достаточной уверенностью в себе.

Крайне низкие оценки оказались у 24% обследуемых подростков. Данные результаты говорят о гиперсоциальности подростков, для которых характерна чрезмерная выраженность сближающих чувств.

Анализ полученных результатов позволил нам выделить две «полярные» группы подростков, одна из которых представлена высоким и крайне высоким уровнем переживания одиночества и составила 46% от общего числа участвующих в обследовании, а вторая группа показала низкие и крайне низкие значения уровня переживания одиночества и составила 40% от всех испытуемых.

Далее результаты диагностики личностных особенностей подростков с использованием вышеобозначенных методик были представлены нами в

соответствии с принадлежностью обследуемых к «группе с высоким уровнем переживания одиночества» и «группе с низким уровнем переживания одиночества».

Сравнительный анализ результатов диагностики самооценки и уровня притязаний по методике Дембо – Рубинштейна в обеих группах обследуемых показал, что в группе подростков с высоким уровнем переживания одиночества оказались наиболее высокие значения, соответствующие нереалистичности притязаний. Это говорит о том, что данные подростки считают себя непонятыми, отвергнутыми другими людьми раз и навсегда.

В группе подростков с низким уровнем переживания одиночества выявились наиболее высокие результаты, отражающие заниженные притязания. Вероятно, таким подросткам удается реализовывать свои притязания в социуме и они «не хватают звезд с неба», удовлетворяясь имеющимся результатом.

В то же время показатели реалистического уровня притязаний у подростков этой группы значительно выше, чем у подростков с высоким уровнем переживания одиночества. Это свидетельствует о том, что учащиеся с менее выраженным чувством одиночества оценивают свои возможности вполне адекватно по сравнению с представителями противоположной группы.

Оптимальный уровень притязаний был выявлен лишь у небольшой части обследуемых из обеих групп с незначительным преобладанием подростков из группы с низким уровнем переживания одиночества

Анализ результатов по уровню самооценки в обозначенных группах обследуемых показал, что для подростков из группы с высоким уровнем переживания одиночества характерна самооценка как завышенная, так и заниженная в силу того, что одинокий подросток часто ощущает, что окружающие не так высоко его ценят, как он воспринимает сам себя. Кроме того, как отмечается в исследованиях, завышенная самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; такая самооценка может указывать на существенные искажения в формировании личности — «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих. И, напротив, подавление социальной средой подростка, склонного к одиночеству, отсутствие близких друзей и доверительных взаимоотношений с родителями формируют у подростка, склонного к переживанию состояния одиночества, низкую самооценку. За низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления: подлинная неуверенность в себе и «защитная», когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способности и тому подобного позволяет не прилагать никаких усилий.

В группе подростков с низким уровнем переживания одиночества

оказалось много ребят с заниженной самооценкой, что свидетельствует об искаженном представлении такими подростками своих способностей для реализации себя в окружающем мире и ощущении своей недооцененности другими людьми.

По итогам оценки результатов диагностики состояний тревожности и депрессии по методике «ТиД» в исследуемых группах подростков обнаружилось, что у подростков с высоким уровнем переживания одиночества состояния тревожности и депрессии встречаются значительно чаще, чем в противоположной группе. В литературе многократно указывается, что состояние одиночества сопровождается повышенной тревожностью и депрессией. Наши результаты не противоречат традиционным оценкам. Одинокие подростки более восприимчивы к психотравмирующим обстоятельствам, каждое из которых способно вызвать у них усиление состояний тревожности и депрессии.

В группе подростков с низким уровнем переживания одиночества преобладает хорошее психическое состояние, которое у обследуемых с выраженным чувством одиночества обнаруживается значительно реже.

Таким образом, чувству одиночества сопутствуют переживание тревожности и депрессия.

Анализ результатов диагностики стратегий поведения личности в конфликтной ситуации по методике К. Томаса показал, что у подростков с выраженным состоянием одиночества в сравнении с подростками противоположной группы высоки показатели соперничества, что свидетельствует о бескомпромиссности в общении, стремлении настоять на своем. Стратегию компромисса подростки указанной группы выбирают значительно реже, чем представители группы с низким уровнем переживания одиночества.

Одинокие подростки в меньшей степени готовы к приспособлению в общении, чем их сверстники из противоположной группы, которые предпочитают также и другие «гибкие» стратегии поведения в конфликте – избегание и компромисс. Среди подростков данной группы ни один человек не выбрал соперничество, что может свидетельствовать о них как более социальных, миролюбивых в сравнении с подростками с низким уровнем переживания одиночества.

Подводя итог анализу результатов проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы:

- Среди обследуемых подростков почти половина переживают состояние одиночества.
- Для большинства из них характерны такие личностные особенности, как неадекватная самооценка (в основном заниженная) и нереалистичность притязаний, выраженная тревожность и проявления депрессии. В ситуации конфликта они предпочитают стратегию соперничества, то есть

демонстрируют склонность к конфликтному поведению.

Список литературы

- 1 Духновский С.В. *Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум.* СПб., 2009.
- 2 Коломинский Я.Л. *Психология взаимоотношений в малых группах: Общие и возрастные особенности.* Минск, 2000.
- 3 *Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет / под ред. И.В. Дубровиной.* М., 1988.
- 4 Поливанова К.Н. *Психология возрастных кризисов: учебное пособие.* М., 2000.

ДЕТСКАЯ БЕСПРИЗОРНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ (НА ПРИМЕРЕ ГОРОДА БЕЛГОРОД)

И.В. Медведева

Белгородский государственный университет, Россия

medwedewa07@mail.ru

Проблема беспризорности несовершеннолетних является крайне актуальной для изучения, так как в нашей стране она приобрела катастрофические размеры [1].

Профилактическая работа с данной категорией несовершеннолетних ведется уже длительное время и в целом ситуацию, обозначаемую ранее как эпидемия, удалось стабилизировать. Тем не менее беспризорные дети по-прежнему остаются объектом пристального внимания со стороны государства и общества. Как социальное явление беспризорность несовершеннолетних рассматривается в качестве угрозы обществу и национальному будущему России. Речь идет не просто о сиротах, малолетних преступниках или беглецах, покинувших семью, а о социальном явлении, глубоко затрагивающем все общество, имеющем драматичные и непредсказуемые последствия.

С увеличением срока пребывания на улице без попечения взрослых несовершеннолетние вовлекаются в сообщество беспризорных, усваивают его нормы, ценности, привыкают к подобному образу жизни. Состояние физического и психического здоровья беспризорных детей, масштабы распространения этого явления, причины утраты семейных и социальных связей, адаптация и реадаптация детей к жизни в обществе – все это является темой для общественных и научных дискуссий.

Проблема беспризорности несовершеннолетних не теряет актуальности потому, что причины, обусловившие столь масштабное распространение данного явления, не устранены в современной российской действительности.

сти. Социально-экономические процессы, вызвавшие ухудшение положения детей и возможности семьи и государства по их жизнеобеспечению и развитию, характерны для всего современного российского общества, однако отчетливо просматривается их региональная дифференциация. В этой связи становится актуальным изучение явления беспризорности несовершеннолетних на региональном уровне.

Для выявления отношения жителей г. Белгород к детской беспризорности мы провели социологическое исследование. Проблема заключается в противоречии между существованием детской беспризорности, с одной стороны, и недостаточной теоретической и методологической разработкой комплекса мер по их профилактике, с другой стороны. Объектом исследования явилось население города Белгорода. Предметом – детская беспризорность как социальное явление. Цель исследования – выяснить с помощью опроса мнение населения города о детской беспризорности.

Для определения выборочной совокупности мы воспользовались стихийной выборкой. Она формируется непосредственно при работе исследователя «в поле» без всяких предварительных отборочных процедур. При этом опрашиваются все, кто соответствует параметрам генеральной совокупности. В данном исследовании – это жители города Белгород, генеральная совокупность которых составляют 356426 человек [2]. В ходе пилотажного исследования, направленного на выявление отношения к детской беспризорности жителей города Белгорода, было опрошено 70 человек. Возраст большинства опрошенных – 19-45 лет.

При ответе на вопрос о чувствах и эмоциях к беспризорным детям было получено большое разнообразие ответов. Выяснилось, что чувства сострадания появляется в основном у женщин и девушек (10% и 25%). Сочувствуют таким детям и мужчины, и женщины приблизительно одинаково (по 10%). К основной причине возникновения детской беспризорности почти половина респондентов (47%) отнесли нарушение структуры и функции семьи. Практически 1/4 опрошенных назвали девиантное поведение родителей (23%). 13% респондентов отметили, что причина детской беспризорности заключается в отсутствии педагогического надзора и попечения. По 7% набрали варианты ответов – экономический кризис и падение жизненного уровня населения. Гендерных различий при ответах на данный вопрос не было. И мужчины, и женщины отвечали приблизительно одинаково. На вопрос о том, какая структура (служба) должна координировать ситуацию с детской беспризорностью, более половины опрошенных отметили вариант – Министерство здравоохранения и социального развития Российской Федерации (60%). 20% респондентов считают, что необходимо создание специального министерства (службы) по делам семьи и детей. И лишь 3% респондентов затруднились дать ответ. А Федеральная служба безопасности и министерство образования и на-

уки РФ как вариант министерства (службы), которое должно координировать ситуацию с детской беспризорностью, респондентами не рассматривались вообще (0%). Гендерных различий респондентов при выборе ответов на данный вопрос не наблюдалось.

Подводя итоги вышесказанного, можно сказать, что гипотеза об основной причине детской беспризорности нашла свое подтверждение: 47% респондентов считают ею ослабление института семьи (т.е. нарушение структуры и функции семьи). На втором месте по результатам опроса оказалось девиантное поведение родителей (например, пьянство, аморальный образ жизни) (23%).

Гипотеза о том, что более высокий эмоциональный и поведенческий компоненты будут у девушек и женщин, а мужская часть населения города ведут себя по отношению с беспризорниками более сдержано, так же подтвердилась. По результатам опроса можно сказать, что чувства сострадания появляется в основном у женщин и девушек (25%). Мужчины более сдержаны, многие равнодушны (12%).

А вот гипотеза о необходимости создания службы или организацию, которая будет координировать ситуацию с детской беспризорностью, подтвердилась частично. Большинство опрошенных (60%) считают, что Министерство здравоохранения и социального развития Российской Федерации должно координировать ситуацию с детской беспризорностью.

В целом можно сказать, что проблема детской беспризорности волнует население нашего города. Люди охотно отвечали на вопросы, предлагали свои варианты, только 1-3% опрошенных затруднялись дать ответы.

Список литературы

- 1 *Федеральная служба государственной статистики. Распределение населения. Возрастные группы. URL: <http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat/rosstatsite/main/population/demography/#> (дата обращения: 12.10.2013)*
- 2 *Федеральная служба государственной статистики: http://www.perepis2002.ru/ct/html/TOM_02_02_1.htm (дата обращения 11.11.13)*

ПРИЧИНЫ ЖЕСТКОГО ОБРАЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ СО СТОРОНЫ СВЕРСТНИКОВ

Л.В. Скитневская, М.В. Шардыкова
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина, Россия
l.skitnevskaya@yandex.ru

В России на сегодняшний день насилие над детьми является распространенным социальным явлением, требующим незамедлительного устранения. Ежегодно различным формам насилия подвергается около 2 млн детей и подростков. Для многих из них исходом становится смерть [3, 24].

Жестокое отношение к детям пронизывает всю историю развития человечества, а тенденция роста насильственных действий в отношении детей отмечается сегодня во всем мире.

От зарождения человеческой истории и до IV века н.э. детоубийство не считалось нарушением правовых и моральных норм. Первобытные родители приносили собственных детей в жертву, сами съедали их. Главнейшим «методом» воспитания была жестокость. За непослушание детей в античности швыряли в реку, в помойную яму, сажали в кувшин, чтобы уморить голодом, оставляли на обочине дороги [4, 112].

Мнение, что младенцы и дети – всего лишь нечувствительная движимость, которая не может реагировать на что-либо или помнить, сохранялась до начала XX века [1, 18].

Цель нашей работы заключается в изучении причин жестокого обращения с детьми со стороны сверстников.

Мы предполагаем, что дети, которые совершали насильственные действия по отношению к сверстникам, ранее сами были подвержены жестокому обращению.

В нашем исследовании приняли участие 20 подростков, совершавших насильственные действия над сверстниками. 15 мальчиков и 5 девочек в возрасте 12-16 лет, проживающих в городе Балахна и поселке Чернораменка Нижегородской области.

Для проведения исследования нами были выбраны следующие методики: составленная нами анкета для психолога, составленный нами опросник на основе детского варианта опросника ICAST, опросник Басса-Дарки.

По наблюдениям психолога заполнялась анкета. С ее помощью мы узнали пол и возраст ребенка, совершавшего насильственные действия, пол и возраст ребенка, над которым совершалось насилие, вид насилия и форма насилия (групповое или в одиночку).

Далее мы использовали опросник, который был составлен на основе

детского варианта опросника ICAST-C и направлен на детей, жестоко обращавшихся со сверстниками. Он позволил нам выявить пол; возраст; место проживания; с кем живет ребенок; имело ли место физическое, эмоциональное насилие и пренебрежение нуждами ребенка в семье и школе.

Опросник Басса-Дарки был направлен на выявление форм агрессивности и враждебных реакций.

На первом этапе нашего исследования мы оценивали социально-демографические характеристики испытуемых. Результаты следующие: 75% испытуемых – это мальчики, 25% – девочки в возрасте от 12 до 16 лет: 12 лет – 20%, 13 лет – 20%, 14 лет – 25%, 15 лет – 20% и 16 лет – 15% испытуемых. Из них 50% проживает в городе, другие 50% – в поселке. 70% респондентов оказалось из полной семьи (отец и мать), 30% – из неполной. При этом с 30% испытуемых еще проживает брат(ья), с 20% – сестра(ы), с 15% – бабушка, с 10% – дедушка, с 15% – люди, не являющиеся родственниками, с 5% – другой родственник. Также данные исследования показали, что 100% опрошенных исповедуют православие. Были выявлены 2 этнические группы: русские (90% опрошенных), мордва (10%).

Далее мы исследовали демографические характеристики детей, ставших жертвами жестокого обращения со стороны сверстников. По результатам исследования в 59% случаев жертвами насилия становились мальчики, в 41% – девочки; в основном в возрасте от 12 до 14 лет (10-11 лет – 10%, 12-13 лет – 42%, 14-15 лет – 38%, 16-17 лет – 10%).

Затем на основе анкет, заполнявшихся психологами, мы оценивали совершенное насилие. Чаще всего совершалось эмоциональное насилие – в 62% случаев, 38% случаев – физическое насилие; с соучастием других детей (65%), в одиночку совершалось 35% случаев насильственных действия по отношению к сверстникам.

Следующим этапом стало изучение подверженности ребенка насилию в семье и школе. Исходя из полученных данных, физическому насилию в семье было подвержено 60% опрошенных. В качестве насильника чаще всего выступал отец в 40% случаев, в 30% насильственные действия по отношению к ребенку совершала мать; дедушка – в 10% случаев, бабушка – 5% и другой взрослый – 5%. Эмоциональному насилию в семье подвергались 100% респондентов. В качестве «насильника» чаще всего выступал отец.

В школе эмоциональное насилие испытали все опрошенные, из них 65% были жертвами физического насилия, в роли «насильника» чаще всего выступал другой ребенок (75% случаев).

На последнем этапе нашего исследования мы оценивали формы агрессивности и враждебных реакций опрошенных.

Большая часть обследуемых имеют высокий уровень раздражения (90%), физической (95%), косвенной (65%) и вербальной агрессии (80%),

при этом чувство вины за свои действия не испытывает 60% детей. Индекс враждебности и агрессивности респондентов также выше нормы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в ходе нашего исследования гипотеза, которая была выдвинута изначально, подтвердилась. Это можно обосновать тем, что все дети были подвержены эмоциональному насилию, а часть из них физическому а также пренебрежению потребностями и нуждами.

Подводя итог, можно заключить, что существует тесная связь между жестокими действиями детей по отношению к сверстникам и опытом насилия, приобретенным ими в детстве. Все опрошенные были подвержены эмоциональным издевательствам, а часть – физическим, в результате дети вымещали накопленную агрессию на своих сверстниках в той или иной форме, вне зависимости от пола ребенка. При этом большая часть испытуемых не испытывали чувства вины за содеянное. Это позволяет предположить, что дети считают жестокое обращение нормой поведения.

Список литературы

- 1 Бэрн Р., Ричардсон Д. *Агрессия*. СПб.: Питер, 2001. 352 с.
- 2 Волкова Е.Н., Гришина А.В., Дунаева Н.И. и др. *Возможности использования опросника ICAST-C в условиях российской действительности // Научное мнение*, 2012. №12. С. 115-121.
- 3 Палиева Н. *Статистические данные // Социальная педагогика*. 2007. №5. С. 24-47.
- 4 Цымбал Е.И. *Жестокое обращение с детьми: причины, проявления, последствия*. 2-е изд., испр. и доп. М: РБФ НАН, 2010. 286 с.

СПОСОБЫ РАЗРЕШЕНИЯ НЕГАТИВНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ ПОДРОСТКОМ- ПРАВОНАРУШИТЕЛЕМ В АСПЕКТЕ ЕГО СУИЦИДАЛЬНОСТИ

И.Р. Хох

Башкирский государственный университет,

г. Уфа, Россия

irinarudi@mail.ru

Девиантное поведение рассматривается как исторически сложившееся явление, обнаруживающее себя в распространённых формах человеческой деятельности, но при этом не соответствующее существующим на данном этапе развития общества социальным нормам. Для данной формы поведения

необходим критерий «допустимого отклонения». В определенном смысле им может служить степень разрушительного воздействия, которое реально угрожает выживанию индивида, группы, общества. Чтобы правильно оценить эту степень, необходимо рассмотреть девиацию (отклонение) одновременно с объективных и субъективных позиций в связи с конкретной культурной средой. Очевидно, что это не трудно выполнить для стабильного общества, но может быть сложной задачей для трансформирующегося общества [4].

С.С. Гончаровой [3] было замечено, что в юношеском возрасте существует ярко выраженная потребность в глубоком осознании логики происходящих событий собственной жизни, в создании ясной и целостной картины жизненного пути, особенно в связи с негативными событиями. Из-за быстроты изменений социальных условий жизнедеятельности, нестабильности современного мира юноши и девушки не могут в полной мере использовать накопленный опыт поколений и вынуждены вырабатывать способы и стратегии преодоления проблем ситуационно, чаще противоречивы с предыдущим опытом. От того, какими эти способы и стратегии окажутся, конструктивными или деструктивными, способствующими адаптации или препятствующими ей, зависит дальнейшее развитие личности молодого человека, его психологическое здоровье и поведение в социуме.

Если рассматривать девиантную карьеру как процесс патологического развития личности, состоящий из различных стадий, то каждая предыдущая или последующая стадия вполне может быть осмыслена самим девиантом и окружающими его людьми в виде патологических сценариев «нарушения правил», которым он следует как образцу. Причём прямое понимание карьеры как прогрессирования девиантности уместно не только в случае явно преступного поведения (убийство, сексуальные насилия), но и в случае любой девиантной социализации, когда происходит вынужденное следование определённому поведенческому образцу и на этом основании часто развивается конфликт между девиантной и личной идентичностью.

Базой нашего исследования послужил следственный изолятор Главного управления исполнения наказаний Российской Федерации по Новосибирской области (СИЗО), а субъектами исследования – заключённые подростки мужского пола. Экспериментальную группу составили подростки-правонарушители, имеющие суицидальные попытки в анамнезе, а контрольную группу – подростки, содержащиеся в этом же учреждении, но не имеющие в анамнезе суицидальных попыток. Всего в исследовании приняли участие 47 человек. Отбор экспериментальной и контрольной групп осуществлялся под патронажем сотрудников психологической лаборатории следственного изолятора.

Выбор такой формы девиантного поведения, как аутоагрессия, обусловлен тем, что в исправительных учреждениях чаще всего фиксируются такие

девиации, как суицидальные попытки, нанесение физического и морального ущерба окружающим.

Как отмечает Ю.А. Александровский [1], «криминальная личность» отличается от личности с нормативным поведением не каким-то единственным качеством, а симптомокомплексом личностных особенностей, обуславливающих трансситуативное (лично устойчивое) поведение, а также взаимодействием ситуативных и трансситуативных (личностных) факторов. При этом ситуации преступления (алкогольное опьянение, ссора, спровоцировавшая импульсивную агрессию) оказывается обычно катализатором, «пусковым механизмом» давно сформировавшихся тенденций личности.

Сравнение в психодиагностическом исследовании двух групп подростков, находящихся в условиях изоляции в связи с совершёнными преступлениями, как лиц, имеющих опыт суицидального поведения в прошлом, и лиц, не имеющих такого опыта, по своей сути представляет сравнение двух жизненных стратегий. В одной из них смерть, прерывание собственного существования оценивается как допустимое и реализуемое средство решения жизненных проблем, для другой свойственны иные методы борьбы с трудностями. основополагающие идеи данных жизненных стратегий задают, по нашему мнению, более частные формы поведения личности.

Целью нашего исследования было выявление используемых внешних способов и внутренних личностных ресурсов для преодоления конфликтных ситуаций подростками-правонарушителями.

Мы хотим в своей статье остановиться на интересных, на наш взгляд, результатах, полученных при применении опросника «Способы преодоления негативных ситуаций» С.С. Гончаровой [2].

Исследование показало, что соотношение предпочитаемых типов разрешения негативных ситуаций в группе заключённых-подростков, не склонных к суицидальному поведению, выглядит следующим образом: анализ проблемы отметили в качестве предпочитаемой 25% респондентов; повышение самооценки 8%; поиск поддержки 28%; выбор на тактику самообвинения пал у 21%, а поиск виновных назвали 18%.

Таким образом, мы видим, что в контрольной группе подростков большая часть испытуемых использует для преодоления негативных ситуаций, такие способы, как поиск поддержки и анализ проблемы, которые являются наиболее продуктивными при разрешении негативных ситуаций. Наименьшее число людей в данной группе для преодоления негативных ситуаций используют такие способы, как поиск виновных и повышение самооценки, являющиеся менее продуктивными и позитивными способами разрешения негативных ситуаций.

В группе подростков, имеющих суицидальные попытки в анамнезе, отмечается преобладание такого способа преодоления негативной ситуации,

как поиск виновных (26% респондентов), также выбирали анализ проблемы (23%) и поиск поддержки (21%). Меньше всего в этой группе используют такой способ для преодоления негативной ситуации, как самообвинение и повышение самооценки (16% и 14% соответственно).

Проверка статистической значимости различий по критерию Манна – Уитни показала, что значимые отличия между группами имеются по шкале самообвинения. Отличия эти носят, можно сказать, неожиданный, возможно, артефактный характер: склонность к самообвинению больше выражена в контрольной группе заключённых подростков, то есть не совершавших суицидальных попыток.

На наш взгляд, разрешение такого внутреннего конфликта происходит за счёт обращения за психологической помощью и анализа проблем, что подтверждено практикой работы психологов лаборатории следственного изолятора. Такое психологическое сопровождение подростков-правонарушителей в кризисные для них моменты жизненного пути позволяет превентивно реагировать на изменение внутреннего настроения подростка, осуществлять совместный поиск наиболее адекватных путей канализирования саморазрушительных мыслей и поведения, а следовательно, отказаться от выбора крайней формы аутоагрессивного поведения.

По остальным шкалам: анализ проблемы, поиск виноватых, повышение самооценки и поиск поддержки – высоко достоверных и интересующих нас различий нет.

Способы преодоления негативной ситуации, согласно используемой методике, разделяются на внешние, которыми являются поиск виновных и поиск поддержки, и внутренние, которые включают шкалы анализ проблемы, самообвинение, повышение самооценки, а также делятся на позитивные, такие как анализ проблемы, повышение самооценки и поиск поддержки, и негативные, такие как самообвинение и поиск виновных.

На следующем этапе анализа мы рассмотрели, какие способы используют респонденты в двух группах (подростки, в анамнезе которых отсутствовали суицидальные попытки, и подростки, имевшие в такие попытки).

Результаты показали, что контрольная группа респондентов имеет более широкий репертуар совладающего поведения как внешнего, так и внутреннего преодоления, по сравнению с экспериментальной группой (напомним, подростки, которые имели в анамнезе суицидальные попытки). При этом эта группа заключённых чаще использует внутренние способы преодоления негативных ситуаций. Статистической значимостью эти различия не обладают, однако мы можем говорить о существовании тенденции преобладания внешних способов преодоления трудностей в группе подростков, не имевших опыта суицида, по сравнению с экспериментальной группой.

Отказ подростка-правонарушителя от использования личностной ин-

фраструктуры для преодоления негативных ситуаций, на наш взгляд, вызван укоренившейся привычкой недоверия к окружающим и ложным чувством взрослости: все проблемы, которые возникают, человек должен решать только самостоятельно.

Также в данной психодиагностической методике выявляются позитивные способы преодоления негативных ситуаций, такие как анализ проблемы, повышение самооценки, поиск поддержки и негативные способы преодоления негативных ситуаций, включающие поиск виновных и самообвинение. Мы рассмотрели, какие способы чаще используют в своей жизни испытуемые.

Анализ полученных результатов показал, что в группе подростков, не имеющих суицидальных попыток, отмечается преобладание позитивных способов преодоления негативных ситуаций, а в группе подростков-суицидентов – негативных способов преодоления конфликтов. Данная закономерность подтверждена статистически.

Рассматриваемая нами склонность индивида к суицидальному поведению, как отмечалось выше, свидетельствует об общей авитальной направленности личности, когда смерть, прекращение собственной активности кажется желаемым выходом из негативных жизненных обстоятельств. В противоположность этому отсутствие суицидальных тенденций говорит о положительной адаптации личности и избрании ею более продуктивного пути разрешения трудностей, исключая аутоагрессию. Это особенно важно для личности делинквентного подростка, у которого совершаемые нарушения закона на бессознательном уровне вызывают ощущение преступности и чувство вины и могут приводить к самонаказанию, вплоть до аддиктивного поведения, разрушающего организм, и прямого суицида, прекращающее существование.

Выявленные нами особенности преодоления негативных ситуаций подростками-заключёнными позволяют сделать несколько выводов. В группе подростков, не имеющих суицидальных попыток, преобладают позитивные способы разрешения конфликтов. Они склонны обращаться за поддержкой к окружающим, умеют повышать самооценку за счёт акцента на прошлые успехи и достижения, проблемная ситуация у данных испытуемых рассматривается как шанс увидеть новые возможности, изменить жизненные установки, ценности, именно поэтому вероятность склонности к суициду у данных респондентов меньше, чем у представителей экспериментальной группы.

В группе испытуемых, имеющих суицидальные попытки, больше выражены негативные способы преодоления трудностей. Следовательно, данные респонденты в стрессовых ситуациях склонны на поведенческом уровне уходить от проблемы, отказываться исправлять сложившуюся ситуацию. Основная активность разворачивается во внутренних пессимистических переживаниях.

ниях, либо отмечается склонность к выражению раздражения, злости и ярости, направленных на других. Такое поведение тем более опасно для личности в условиях тюремного заключения. Крайне тяжёлыми для образа «Я» человека оказываются заключение в одиночные камеры, карцеры, в коллективе заключённых психологическая обстановка почти никогда не бывает позитивной для развития адаптивных качеств личности. Изоляция от окружающего мира, уход в свои переживания, мысли о том, что существование отныне потеряло всякий смысл, – всё это действительно может довести до отчаяния.

Неожиданным на первый взгляд оказалась та закономерность, согласно которой в группе подростков-суицидентов отмечается более низкий уровень самообвинения, по сравнению с контрольной группой. Традиционно в ситуации суицидальных намерений или попыток самоубийство воспринимается субъектом как акт самонаказания, его суть заключается в «*протесте во внутреннем плане личности*». Другими словами, возникает внутренний конфликт, когда «Я» разделяется и возникают «Я-судья» и «Я-подсудимый». Причём субъект может вынести себе приговор от имени «судьи» (*сверху*), совершить акт *уничтожения в себе преступника*, или же пойти на самоубийство как акт *искупления вины*, тогда инициатива будет исходить от «подсудимого» (*снизу*).

Причина выявленных особенностей, очевидно, состоит в том, что исследуемая группа – подростки, а для этого возраста характерен демонстративно-шантажный суицид. Депривированную потребность личности в признании и заботе подросток пытается восполнить за счёт инсценированной попытки суицида на публике. Такой суицид всегда имеет своего адресата, зрителя и не подразумевает действительного прекращения существования человека. Его цель состоит только в привлечении внимания к своей личности и изменении сложившейся структуры межличностных отношений. Этим, по-видимому, и объясняется показанная респондентами-суицидентами низкая тенденция к настоящему самообвинению. Для них ведущей является противоположная тенденция – обвинения других («вот покончу с собой, и все поймут, как были не правы мои родители, воспитатели, охрана»).

В процессе психодиагностического тестирования была установлена также тенденция к преобладанию у подростков, склонных к суицидальному поведению, внутренних способов преодоления трудностей. В кризисной ситуации такие личности пасуют, пускают события на самотёк и погружаются в собственные болезненные переживания. Когда страдания становятся невыносимы, человек может решиться на суицид.

Психологическим лекарством от такого развития события считается общение с близкими, получение искренней любви и принятия со стороны партнёров по общению, ответное выражение чувств. Люди, склонные при появлении проблем просить о помощи окружающих, активно выражать своё

состояние в общении, менее склонны к аутоагрессии.

Список литературы

- 1 Александровский Ю.А. *Пограничные психические расстройства: учебное пособие. М.: Медя, 2000. 536 с.*
- 2 Гончарова С.С. *Опросник «Способы преодоления негативных ситуаций» – метод диагностики психологического преодоления в раннем юношеском возрасте // Психологическая диагностика. Социальные науки. 2006. №3. С. 3-27.*
- 3 Гончарова С.С., Пергаменцик Л.А., Яковчук М.И. *Преодоление психологических травм. Минск: НИО, 1999. 346 с.*
- 4 Клейберг Ю.А. *Девиянтология. М.: Речь, 2007. 416 с.*

К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ ВИКТИМНОГО ПОДРОСТКА

М.С. Голубь

*Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия
marina_golub@list.ru*

Сегодня проблема виктимного поведения становится все более острой и актуальной, особенно среди подростков. Предупреждение преступлений против подростков – чрезвычайно важная и актуальная социальная задача, имеющая сложный и многоплановый характер.

Проведенный нами анализ многочисленных исследований, посвященных насилию и жестокому обращению с детьми, показывает, что под ним понимают различного рода отклонения от юридических, социальных, нравственных, сексуальных норм, норм психического благополучия.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме образовательной среды показал, что нормальное понимание роли и современных приоритетов образования обусловили переход к средовой организации образовательного процесса (С.И. Архангельский, Е.П. Белозерцев, Л.С. Выготский, П.Г. Щедровицкий и др.).

Именно при средовой организации образовательного процесса личностно-ориентированное становление осуществляется путем создания определенной ситуации развития и саморазвития.

Само понятие «среда» рассматривается как окружающий мир человека, то есть объективная реальность, которая включает в себя и природно-клима-

тические (естественные), и социальные (искусственно созданные) условия.

Т.В. Менг говорит о том, что в педагогическом аспекте возможности образовательной среды выступают ресурсом повышения качества образования, источником развития личностного и профессионального опыта [4]. Она считает, что образовательную среду необходимо представлять как «многомерное социально-педагогическое явление, связанное в единое целое различными коммуникативными механизмами и оказывающее ситуативное влияние на развитие ценностных ориентаций личности, отношений и способов поведения, актуализирующихся в процессах освоения, потребления и распространения социокультурных ценностей» [4].

В своем диссертационном исследовании «Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений» Г.Ю. Беляева дает педагогическую характеристику образовательной среды в шести осях (векторах) качественных признаков – параметров, дифференцированно описывающих существующую образовательную среду, и определяет зависимость между образовательным учреждением и типом образовательной среды, который оно порождает.

Безопасность – это главное условие, без которого не могут нормально развиваться ни личность, ни общество, ни экономика, ни тем более государство.

Если говорить о социальной безопасности, то она может выражаться в ряде показателей: качестве жизни, ее продолжительности, уровне психического здоровья и т.п. Школа является одним из социальных институтов, который может строить локальную (частную) систему безопасности. Следовательно, целесообразно уделить рассмотрению проблемы создания безопасной образовательной среды особое внимание.

Современная школа на сегодняшний день рассматривается как объект высокого риска. Рядом авторов (Е.Н. Волкова и др.) установлено, что хорошая школа, по мнению учащихся, обладает признаком безопасности (школа без насилия, унижения, оскорбления) [2].

Е.Н. Волкова говорит о психологической безопасности, понимая ее как состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии всех субъектов образовательного процесса, способствующее удовлетворению их потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [2].

Е.Н. Волкова приводит следующие критерии и диагностические показатели психологической безопасности образовательной среды:

- отношение к образовательной среде – позитивное, нейтральное или отрицательное, измеряемое системой шкал, содержащих когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты отношения. Интегративный по-

казатель отношения к образовательной среде является своеобразным индикатором ее референтности для субъектов учебно-воспитательного процесса;

- удовлетворенность субъектов основными характеристиками взаимодействия в образовательной среде. Эмпирическим показателем в этом случае является индекс удовлетворенности школьной средой, рассчитываемый как суммарная оценка отдельных характеристик социальной среды школы;

- индекс психологической безопасности.

По мнению Е.Н. Волковой, безопасной образовательной средой можно считать такую, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней и которая имеет высокие показатели индекса удовлетворенности и защищенности от насилия в различных его проявлениях.

Данные обстоятельства позволили нам предположить, что создание образовательной среды является предпосылкой и условием для разработки программ педагогической профилактики насилия над детьми и подростками.

Подростка, чье воспитание вызывает особые трудности, различные авторы называют по-разному: «педагогически запущенным», «социально запущенным», «социально незащищенным», «с отклоняющимся поведением», «трудновоспитуемым», «с девиантным поведением» и т.п. [5]. Особую категорию составляют виктимные подростки, многие из которых по разным причинам попадают в систему деструктивных отношений, остаются один на один со своими проблемами, замыкаются в себе и объединяются с себе подобными, так как только в этой среде они могут почувствовать себя своими, значимыми, любимыми и способными к деятельности, признанной в их кругу. Это составляет основу для формирования девиантности подростков, развиваются следующие типичные признаки, позволяющие нам отнести их к группе риска: как правило, они отстают в развитии от сверстников на несколько лет, плохо учатся, часто нарушают дисциплину; для них свойственно праздное времяпрепровождение, бесцельные групповые прогулки, сборы в укромных местах, драки, издевательства над младшими и слабыми; ослабление чувства стыда, равнодушие к чувствам и переживаниям чужих, эмоциональная холодность, эгоцентризм, несдержанность, грубость, лицемерие, лживость, отсутствие должной самокритики; разрыв между уровнем требований к себе и к окружающим, неадекватная самооценка.

К неспецифическим факторам возникновения виктимного поведения относятся факторы, увеличивающие виктимизацию подростков и приводящие к виктимному поведению: индивидуальный опыт переживания или наблюдения факта насилия, ранее сформированные такие психологические качества, как эмоциональная неустойчивость, тревожность, низкий порог фрустрации, повышенная агрессивность, неадекватная самооценка, нарушение процесса социальной адаптации, отсутствие ощущения поддержки, стратегии семейного воспитания отца и матери. Подросток, нуждающийся в позитивной

жизненной энергии, но растущий в эмоционально-холодных условиях и отчуждении, не сможет быть самодостаточным и жизнерадостным; подвергшийся насилию, из жертвы он превратится в насильника и агрессора [5].

К факторам, определяющим формирование «невиктимного» поведения подростков, относятся: позитивный интерес и доброжелательность со стороны отца, последовательность и демократичность в воспитании со стороны матери, ощущение социальной поддержки и включенности в социум, дающие подростку ощущение спокойствия, уверенности в себе, независимость, эмоциональную устойчивость и общительность, позволяющие обеспечить самосохраняющее поведение, самоконтроль, эмпатийность и дружелюбное отношение к другим.

Процесс виктимизации подростков возможно и необходимо рассматривать на различных уровнях: на уровне виктимной предрасположенности или виктимного потенциала (с дифференциацией типов потенциально возможного поведения) и на уровне реализованной виктимности в виде виктимного поведения различных типов. Как неспецифический фактор возникновения виктимного поведения выделяется подростковый возраст, психологическое содержание которого обуславливает актуализацию виктимного поведения.

Практика показывает, что именно подросткам очень недостает системного личного дружеского, развивающего участия со стороны старших.

Нами была предложена и апробирована программа педагогической профилактики насилия над детьми в условиях школы-гимназии № 44 г. Краснодара («Мой безопасный мир»), которая предусматривает реализацию различных направлений социально-педагогической деятельности: педагогическое просвещение родителей, педагогического коллектива и обслуживающего персонала школы, а также социально-педагогическое сопровождение детей, подвергшихся насилию со стороны одноклассников, учителей и семьи. Особое внимание в нашей программе мы уделяем волонтерской работе по созданию безопасной образовательной среды. Волонтеры выступают в роли наставников, принимая активное участие в жизни подростков, разработан комплекс мероприятий с участием волонтеров и подростков группы риска.

Список литературы

- 1 Волкова Е.Н. *Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления.* СПб.: Питер, 2008.
- 2 Волкова Е.Н. *Защита детей от жестокого обращения.* СПб., 2007.
- 3 Голубь М.С., Сажина Н.М. *Предупреждение педагогических рисков виктимизации подростков // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2012. Вып.1 (95). 292 с.*
- 4 Менг Т.В. *Педагогические условия построения образовательной среды вуза: дис. ... канд. пед. наук.* СПб., 1999.
- 5 Ковалева Н.В., Деткова И.В., Леонтьева А.В. и др. *Наставничество – индивиду-*

ЦЕННОСТНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО И АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

И.А. Николаева

Курганский государственный университет, Россия

nikolaeva-irina@yandex.ru

Сложность социального поведения человека такова, что нередко мы можем объяснить это поведение только «postfactum». Иерархия ценностей личности не всегда объясняет индивидуальное своеобразие поведения. Например, Ю.А. Малюшина [2] считает приоритет просоциальных ценностей у малолетних преступников, независимо от тяжести их преступления.

Развитие представлений о ценностной регуляции должно служить более точному объяснению и предсказанию социального поведения и отклонений от него. Это развитие осуществляется в психологии в различных направлениях:

1 Усложняется представление о структуре личностных ценностей. Например, она понимается не как линейная иерархия, а как «многомерная и нелинейная система» (С.С. Бубнова).

2 Усложняется представление о функциях личностных ценностей, разрабатываются новые классификации ценностей (Б.С. Алишев, В.И. Кабрин).

3 Исследуются динамические закономерности функционирования ценностей (Н.Р. Салихова, Б.С. Шакуров). Изучаются закономерности «**ценностного оценивания**» (И.А. Николаева).

В данной работе мы ставим задачу описать некоторые механизмы ценностной регуляции, связанные с ценностным оцениванием.

Наши исследования ценностной регуляции [4; 5; 6; 8; 9; 10; 11; 12] базируются на следующих теоретических положениях:

1 Ценностное оценивание – форма психического бытия ценностей. Осуществляется непрерывно в каждом акте взаимодействия с окружающим миром, предшествует любому акту ценностного выбора и является его необходимым компонентом. Таким образом, ценностное оценивание более фундаментально и первично по отношению к ценностному выбору.

2 Ценностное оценивание осуществляется с использованием универсальных ценностных критериев, в качестве которых мы предлагаем рассмотреть генетически базовую оценочную систему «хорошо» – «плохо»

(Ю.И. Александров) или первую психическую структуру в онтогенезе «хорошо» – «плохо» – «Я» (В. Тэкхе).

3 Базовая система ценностных критериев задает структурно-функциональные свойства системы личностных ценностей, которые проявляются в структуре ценностных оценок и в функциях ценностной регуляции социального поведения.

Структура ценностных оценок – это закономерности оценивания, которые могут быть выявлены на массиве ценностных оценок субъекта. Развитая система ценностных оценок (и, соответственно, система ценностей, которая может быть сформирована либо не сформирована) основана на трех ценностных критериях: «идеальное» («хорошо»), «антиидеальное» («плохо»), «Я». Развернутая структура ценностного оценивания формируется в подростковом возрасте.

Представим структурно-функциональные свойства системы ценностно-оценивания, задаваемые базовыми критериями.

Свойства, определяемые критерием «идеального»:

- *склонность абсолютизировать «идеальные» объекты.* В структуре оценок проявляется как близость высших оценок к максимально возможным. В регуляции поведения проявляется как убеждение в принципиальной возможности воплощения ценностей в действительность; как субъективная степень совпадения идеального и реального; вера в идеалы;

- *достижимость ценностей.* В структуре оценок проявляется как дистанция между «идеальными», максимально высокими оценками и остальным массивом оценок. В регуляции поведения проявляется как субъективная достижимость идеала; вероятно, соответствует уровню притязаний личности;

- *объективированность ценности.* В структуре оценок проявляется как количество других в содержании сознания, отождествляемых с данной ценностью (необязательно высшей). Степень объективированности ценности отражает степень ее актуальности и поглощенности сознанием. Особое функциональное значение имеет объективированность высших ценностей. Структурно это свойство проявляется как количество «других» с максимальными оценками. Функционально – это склонность идеализировать других.

Свойства, определяемые критерием «антиидеального»:

- *склонность абсолютизировать «антиидеальные» объекты.* Структурно проявляется в близости негативных ценностных оценок к абсолютному минимуму. Функционально – это субъективная мера воплощения «антиценностей» в реальности; степень крайнего негатива в субъективном восприятии окружающего мира;

- *порог допустимости – недопустимости «антиценностей».* Структурно проявляется как дистанция между «антиидеальными», крайне низкими ценностными оценками и массивом остальных оценок. Функционально – это

регуляция допустимого/недопустимого в своем и чужом поведении;

- **объективированность антиценностей.** В структуре оценок проявляется как количество других в содержании сознания, отождествляемых с антиценностью (или антиценностями). Функционально – это склонность видеть антиценности в реальных людях и объектах.

Свойства, определяемые критерием «среднего»:

- относительное количество других, ценимых «выше среднего». Структурно проявляется как количество оценок «выше среднего» в общем массиве ценностных оценок. Функционально – это *склонность ценить других «выше среднего»*, видеть позитивное в других.

Свойства, определяемые критериями «идеального», «антиидеального» и «среднего»:

- **самоценность.** Чувство самоценности является фундаментальным экзистенциальным чувством. С точки зрения психоанализа, оно возникает одновременно с разделением объекта на «хороший» – «плохой», т.е. с появлением базовых критериев «хорошо» – «плохо». Также можно говорить о первичности Я – критерия, поскольку «хорошо» и «плохо» в индивидуальном опыте возможны только относительно субъекта. С другой стороны, рефлексивная оценка ценности «Я» учитывает абсолютные критерии «идеального» и «антиидеального», а также «середины» при сознательном желании оценить себя «на среднем уровне».

Функционально чувство самоценности является основой и критерием переживания других жизненных ценностей.

Структурно-функциональные свойства, определяемые критерием «Я»
Данная группа свойств имеет важные функции регуляции социального взаимодействия, в том числе:

- регулирует склонность позиционировать других «выше», либо «ниже» себя, либо как равноценных «Я»;
- регулирует направленность идентификации с другими (с теми, кто «лучше Я», либо с теми, кто «хуже Я», либо в равной мере с теми и другими);
- регулирует чувство уникальности либо ценностного тождества себя и других.

Эти функции отражены в структуре ценностных оценок в следующих параметрах:

- относительное количество других, ценимых «выше Я»;
- относительное количество других равноценных Я;
- ценностная дифференциация / Я с теми, кто «лучше» и «хуже Я», (разность интервалов между оценкой Я и ближайшей оценкой «выше Я», и между оценкой Я и ближайшей оценкой «ниже Я»);
- субъективная близость/отдаленность Я с другими (сумма интервалов между оценкой Я и ближайшими оценками «выше» и «ниже» Я).

Ранее были показаны нелинейные связи некоторых из вышеперечисленных параметров с характеристиками социального поведения личности [7]. Нелинейность связей означает, что при разных значениях структурного параметра его регулятивная функция качественно меняется, иногда на прямо противоположную.

В настоящее время нет полного исследования нелинейных регулятивных функций личностных ценностей. Поэтому в данной работе в качестве гипотезы выдвигаем предположение, что *крайние проявления названных свойств приводят к определенным искажениям в регуляции социального поведения и к асоциальному поведению. При этом социальные девиации обусловлены крайними проявлениями не одного изолированного структурного свойства, а нескольких свойств, т.е. «синдромами».*

Рассмотрим далее вероятные девиации социального поведения как проявления крайних вариантов функционирования системы личностных ценностей по предложенным параметрам.

1 Склонность абсолютизировать свои идеалы имеет два отклонения:

а) крайне высокие оценки «идеальных» других; б) отсутствие абсолютно высоких оценок.

Крайне высокие оценки «идеальных» других означают «идеализацию» реальных людей или каких-то их свойств, объектов. Крайняя идеализация свойств, объектов в поведении проявляется как слепое поклонение им, как фетишизация, а объект фетишизации – «фетиш». В подростковом возрасте фетишами могут быть определенная музыка, символика, связанная с идеологией субкультуры, известными «культами» могут быть различные аспекты телесности – например, художба. Идеализация другого – это всегда одностороннее и преувеличенное, и даже ошибочное приписывание положительных черт какому-либо человеку. В ряде случаев слепота к сложности реальных качеств и отношений является психологической компенсацией для ребенка или подростка, находящегося в трудной жизненной ситуации. Так, дети алкоголиков часто идеализируют своих родителей, вытесняя и отрицая все страдания, которые родители им причиняют. Мечта и фантазия вытесняет реально существующий объект, выполняя защитную функцию.

Идеализация других характеризуется высоким напряжением в системе ценностных отношений человека. Поэтому чем сильнее идеализация кого-либо, тем разрушительней та аффективная энергия, которая возникает при крушении идеала. Эта энергия может быть саморазрушительной: например, разочарование приводит к тяжелому внутреннему конфликту или потере смысла жизни. Энергия разрушения может быть направлена также на прежний «идеал», который становится «антиидеалом».

Отсутствие высоких оценок «других». Эта структурная особенность также должна рассматриваться как приспособительная и защитная, как иска-

жение ценностной структуры.

Отсутствие идеализируемых «других» в сознании человека часто является результатом жизненного опыта, глубоких разочарований и выработанной индивидуальной «философии». Такая «философия» может быть названа «скептицизмом» и «цинизмом». И крайне высокий порог абсолютных ценностей может рассматриваться как ценностная основа скептицизма и цинизма.

Если скептицизм выполняет приспособительную функцию, выявляя противоречия и недостатки в идеализируемых объектах, то цинизм означает ниспровержение ценностей в практических действиях и в отношении к людям.

Особенно неблагоприятным отсутствие идеальных «других» может быть в подростковом и юношеском возрасте. Оно может также приводить к разрушению «чужих» ценностей: хулиганству, вандализму, посягательству на чужую собственность, жизнь и достоинство. Разочарование в идеалах может приводить, как указывалось выше, и к потере ценности собственной жизни.

2 Объективированность ценностей

Высокая объективированность в сознании некоторой ценности проявляется в приписывании этой ценности различным людям, объектам, ситуациям, т.е. сознание заполнено всем, что связано или отождествляется с данной ценностью.

Отсутствие объективированных ценностей означает отсутствие либо неактуальность данных ценностей.

Объективация одной *единственной ценности* в многочисленных объектах или субъектах (людях) – это крайняя степень объективированности ценности, она означает полное подчинение разума человека этой ценности, которая, скорее всего, будет «сверхценностью». Подчинение поведения человека единственной ценности можно назвать *одержимостью*.

Функция сверхценности, как утверждает В. Менделевич [3], – защита от проблемы выбора. Абсолютное доминирование ценности в психике фактически приводит к отсутствию выбора и подчиняет поведение одному основному мотиву. В подростковом возрасте сверхценным может стать стройное тело, интернет-общение, сектантская либо другая идеология, любые ценности референтной подростковой группы.

Сверхценность возможно описать двумя психологическими механизмами: 1) абсолютные оценки некоторого объекта (явления, человека), отражающие крайнюю степень значимости; 2) высокая объективированность в сознании этой ценности.

Абсолютизация ценностей и их высокая объективированность не всегда приводят человека к активным действиям. Часто поведение блокируется переживанием недостижимости или недоступности сверхценности.

3 Достижимость – недостижимость ценностей является важнейшим мотиватором реального поведения, как это следует из барьерной теории ценностей Р.Х. Шакурова [15]. Н.Р. Салихова показала, что сама достижимость мотивирует поведение неоднозначно, существуют основные типы индивидуального поведения: барьерное, мотивируемое препятствиями, и «реализуемое», сосредоточенное на легко достигнутом [14].

Наша модель включает два вида барьеров «достижения» ценности – барьер социального (морального) запрета недопустимого и собственно барьер «достижения». Барьер «достижения» – это субъективная трудность (достижимость или недостижимость) в силу личностных особенностей (способностей), связанная с уровнем притязаний.

Можно полагать, что для малолетних правонарушителей типичным ценностным «синдромом» является легкая доступность (достижимость) некоторой ценности в сочетании с социальной барьерностью (запретностью, недопустимостью) ее достижения. Это механизм «нельзя, но легкодоступно» – механизм искаженной регуляции. Очевидно, что легкая субъективная доступность (искушение) является мотиватором таких видов поведения, как воровство, сексуальная распущенность, хулиганство.

Противоположное сочетание – «социально желательно, но труднодоступно» – является механизмом достижения нормальной регуляции. Р.Х. Шакуров рассматривает его как источник интереса и радости.

Недоступность ценности и ее высокая абсолютизация могут являться механизмом болезненной зависимости от этой ценности.

4 Субъективная допустимость – недопустимость «антиценностей»

Сам феномен «недопустимости» определенного поведения проанализирован З. Фрейдом в работе «Тотем и табу». Ученый Фрейд характеризует «тотемизм» как «первое социальное проявление “недопустимого”» и дает важную информацию о закономерностях функционирования ценностей. Например: «Совесть представляет собой внутреннее восприятие недопустимости известных имеющихся у нас желаний; ...эта недопустимость не нуждается ни в каких доказательствах, ... она сама по себе несомненна. ... табу есть веление совести, нарушение его влечет за собой ужасное чувство вины ...» [16].

Крайние проявления «недопустимости» – это *отсутствие чувства «недопустимого»*. С одной стороны, характеризует подростка, для которого «не существует слово «нельзя», у которого «нет ничего святого» или «нет совести». Неразличение допустимого и недопустимого является самой сутью делинквентного поведения, которое может проявляться в целом ряде симптомов (нижеприведенные симптомы заимствованы из опросника Ахенбаха [1, 159-166]):

- подросток не чувствует себя виноватым, даже если сделал что-нибудь плохое;

- водится с такими детьми, которые часто попадают или затевают неприятные истории;

- обманывает, мошенничает, списывает в школе, ворует, ругается матом, прогуливает школу, употребляет спиртное и наркотики.

Отсутствие «недопустимого» – необходимая сторона *цинизма, хулиганства* и различных форм пренебрежения социальными нормами. С другой стороны, субъективная «допустимость» аморального или асоциального – предпосылка *виктимного поведения*, при котором человек бессознательно «допускает» в свою жизнь угрожающие ему ситуации.

Резко выраженная, чрезмерно заостренная **недопустимость**, напротив, видна у «моральных деспотов». Их сверхтребовательность, придирчивость, критичность направлены на других. Себе также могут быть адресованы сверхтребовательность, неоправданное самоограничение, самобичевание, сопровождаемое тяжелым чувством вины. Чрезмерно выраженная недопустимость «антидеалов» в сочетании со слабой дифференциацией Я с теми, кто «хуже Я», может быть причиной переживания одиночества, отверженности. Для этого случая характерны следующие симптомы (симптомы заимствованы из опросника Ахенбаха [1, 159-166]):

- боится, что может сделать что-нибудь плохое, считает, что должен быть безупречным;

- безоговорочно подчиняется правилам и инструкциям;

- слишком боязлив, считает себя виноватым во всем;

- несчастлив, грустен, угнетен, все время старается угодить, подлизывается;

- постоянно боится ошибки, склонен к взволнованности и обеспокоенности.

Тревожность таких подростков проявляется в беспокойстве о том, что о них думают другие люди. Характерно чувство напряженности, «натянутой струны».

В детском коллективе проявление крайне выраженной недопустимости в сочетании с изолированным Я лидера и его высокой самооценкой будет наблюдаться в форме остракизма (изгнания) неугодных и клеймения (унизительные клички). Фанатичное преследование неугодных подростков прямо связано со школьным насилием.

Завершив на этом отдельные примеры искажения ценностной регуляции социального поведения и перейдем к вопросу о социальной норме и ее нарушении. Все приведенные примеры воспринимаются как очевидные нарушения социального поведения и одновременно ценностного оценивания. Для обозначения нарушений оценивания мы использовали выражения «крайне высокий» и «крайне низкий». Но как определить границы этих крайностей? Поскольку социальные девиации относительно и историчны,

можно ли говорить об устойчивой норме ценностного оценивания? По каким принципам мы должны определять норму? Думается, что ответ на этот, на первый взгляд, неразрешимый вопрос, может дать субъектный подход к регуляции социального поведения [13]. Норма ценностного оценивания и социального поведения должна быть основана на субъектности подростка (человека).

Изложенное в статье описание искажений ценностной регуляции можно считать формулировкой теоретических гипотез к дальнейшему эмпирическому изучению социальных девиаций и их ценностной регуляции.

Список литературы

- 1 Корнилова Т.В., Григоренко Е.Л., Смирнов С.Д. *Подростки групп риска*. СПб.: Питер, 2005. 336 с.
- 2 Малюшина Ю.А. Особенности типологии несовершеннолетних правонарушителей, отличающихся психологическим содержанием компонентов структуры криминальной мотивации // *Вестник Курганского государственного университета. Серия «Физиология, психология и медицина»*. 2012. Вып.4. С. 67-70.
- 3 Менделевич В.Д. Сверхценные идеи и сверхценность при наркомании // *parcom.ru/publ/info/959*.
- 4 Николаева И.А. Идеализация: ресурсы и риски личностного развития // *Вестник Курганского государственного университета. Серия «Физиология, психология и медицина»*. 2013. Вып.5. С. 85-91.
- 5 Николаева И.А. Система отношений личности, ее репрезентация в индивидуальном сознании и метод исследования // *Психологические проблемы самореализации личности*. Вып. 14 / под ред. Л.А. Коростылевой. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2013. С. 49-66.
- 6 Николаева И.А. Ценностное измерение идентичности: структурные особенности // *Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.: Психология*. 2012. Т.6. Вып.2. С. 82-84.
- 7 Николаева И.А. Ценностная оценка себя и других: психологический анализ нелинейных связей // *Вестник Курганского государственного университета. Серия «Физиология, психология и медицина»*. 2012. Вып.4. С. 91-98.
- 8 Николаева И.А. Новый метод исследования личностных ценностей. Ч. 2. Структурные феномены ценностных отношений // *Сибирский психологический журнал*. 2011. № 39. С. 112-120.
- 9 Николаева И.А. Новый метод исследования личностных ценностей. Часть 2. Изучение содержания личностных ценностей // *Сибирский психологический журнал*. 2010. № 38. С. 70-76.
- 10 Николаева И.А. Универсальные критерии ценностного и нравственного оценивания и сопутствующие психологические феномены // *Психология нравственности / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юрвич. М.: Изд-во ИП РАН*. 2010. С. 67-94.
- 11 Николаева И.А. *Пространственное измерение ценностной сферы личности*. Курган: Изд-во КГУ, 2007.
- 12 Николаева И.А. Субъективный образ социального мира как репрезентация социальной ситуации развития личности (на примере подросткового возраста):

- дис. ... канд. психол. наук. Курган, 2004. 172 с.*
- 13 *Овчарова Р.В. Социально-педагогическая запущенность детей и подростков. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2008. 365 с.*
 - 14 *Салихова Н.Р. Ценностно-смысловая организация жизненного пространства личности. Казань: Казан. ун-т, 2010. 452 с.*
 - 15 *Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). Казань: Центр инновационных технологий, 2991. 180 с.*
 - 16 *Фрейд З. Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религии. URL: http://www.modernlib.ru/books/freyd_zigmund/totem_i_tabu_psihologiya_pervobitnoy_kulturi_i_religii/read/*

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ НЕГАТИВНОЙ ПРАВОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

И.Г. Сизоненко

*Бердянский государственный педагогический университет,
г. Бердянск, Украина
Goroshnikova-I@ya.ru*

Стратегические направления развития современной системы социальной педагогики определяются реализацией обновленных нормативно-правовых требований относительно правового развития личности в условиях государственных реформаций. Это актуализирует исследование социально-педагогических аспектов правовой социализации, правового воспитания, интеграции личности ребенка в правовой социум. Особое внимание в современном обществе уделяется правовой социализации детей-сирот подросткового возраста. Поскольку именно эта категория детей наиболее уязвимая и незащищенная, а подростковый период является сенситивным для усвоения правовых норм и понятий.

Проблема правовой социализации детей-сирот подросткового возраста в общеобразовательной школе-интернате является одной из самой сложной и в то же время недостаточно разработанной специалистами социально-педагогической сферы. Это объясняется, с одной стороны, многоаспектностью указанной проблемы, а с другой – отсутствием четко определенных концептуальных исследований указанного процесса.

В общеобразовательных школах-интернатах деятельность социальных педагогов направлена на создание необходимых условий для успешной ин-

теграции детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, в правовое общество. Разрабатываются и внедряются различные программы по подготовке выпускников интернатов к самостоятельной жизни, применяются технологии правового образования детей-сирот. Однако вопреки сформированности у детей знаний о своих правах они не всегда могут противостоять их нарушению, полноценно социализироваться в правовой сфере. У многих детей-сирот на основе негативного жизненного опыта деформированы морально-правовые представления, нормы социально-правового поведения противоречат общепринятым, наблюдается негативная правовая социализации, особенно в подростковом возрасте.

Возрастает интерес социально-педагогической науки к проблеме правовой социализации трудных детей. Значимыми для нашего исследования являются социально-педагогические работы С. Архиповой, Л. Завацкой, Н. Заверико, И. Зверевой, И. Ковчиной, С. Коношенка, Е. Кузьминой, Г. Локаревой, С. Омельченко, В. Оржиховской, О. Поляковой, Л. Романовской, С. Харченка, Л. Цибулько по общим вопросам социализации личности, социального развития, формирования правосознания, культуры правового поведения, социальной защиты.

Социально-педагогические и социально-психологические аспекты негативной правовой социализации, проблемы отклонений в поведении подростков актуализируются в современных научных исследованиях А. Капской, И. Ковчиной, Л. Орбан-Лебрик, М. Фицулы. Изучением негативных аспектов социализации личности детей-сирот занимаются российские исследователи В. Гура, О. Ефремова, Т. Молодцова и др. О негативной социализации как фактора положительной самореализации личности отмечается в исследованиях А. Енина.

Целью статьи является рассмотрение причин негативной правовой социализации детей-сирот подросткового возраста.

Анализ социально-педагогических аспектов процесса правовой социализации личности позволил выявить ее сущность как комплексного многогранного процесса, обосновать и уточнить понятие «правовая социализация личности», которое заключается в «поэтапном включении личности в социально-правовую сферу общества, в процессе которого происходит систематическое овладение социально-правовыми знаниями и умениями активно использовать их в самостоятельной жизнедеятельности в социуме». Определенно, что содержание правовой социализации охватывает процесс правового развития личности, формирования правовых установок и ценностно-правовых ориентаций, усвоения социально-правового опыта, овладения правовой культурой общества, включения личности в систему правоотношений, формирования правового сознания, процесс взаимодействия личности и общества.

Правовая социализация – это длительный процесс привлечения личности к системе социальных отношений, который может длиться всю жизнь, однако особенное его значение прослеживается на начальной стадии становления личности. Первичная (подготовительная) социализация наиболее важна. Она позволяет уже социализированному индивиду (с определенным багажом знаний, представлений, убеждений) входить в новые сектора социума [7]. В связи с этим усиливается важность правовой социализации в период становления личности, в подростковом возрасте, который характеризуется несформированностью системы ценностей и критическим отношением к принятию правовых норм общества. Особенную значимость эта проблема приобретает в процессе правовой социализации детей-сирот подросткового возраста, которые воспитываются в школах-интернатах.

Изучение социально-педагогической, психологической, правовой научной литературы (И. Дидук, В. Загрева, Е. Кузьмина, Л. Орбан-Лембрик, Ж. Петрочко, С. Харченко, Л. Цибулько), практический опыт работы с детьми сиротами позволили выявить особенности социально-психологического развития подростков-сирот в процессе правовой социализации. В возрасте 11-14 лет происходит быстрое развитие правовых представлений, мышление характеризуется конкретностью и персонализированностью. В подростковом возрасте увеличивается объем правовых знаний, взглядов, убеждений, стереотипов, а также складывается собственная автономная система этико-правовых принципов, на основе которой ребенок учится оценивать социально-правовые явления.

Подросткам-сиротам, которые воспитываются в школах-интернатах, свойственны такие особенности, как перегруженность негативным опытом, ценностями и образцами поведения, отсутствие правовых знаний и навыков защиты собственных прав и интересов, незнание законов и неумение их применить в жизни, низкая потребность в освоении основ законодательства, систематическое нарушение социально-правовых норм, демонстративное пренебрежение необходимостью придерживаться морально-правовых требований, невыполнение собственных обязанностей, отсутствие представлений о нормах правовой ответственности. Е. Кузьмина отмечает, что особенности в поведении детей-сирот проявляются в нарушении регуляции поведения и множественных системных нарушениях, которые могут приводить к агрессивным, антиобщественным действиям, неумение критически мыслить, импульсивности [3].

Во многих школах-интернатах искажены условия правовой социализации детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки. Их ранняя социализация, как правило, сопровождается пребыванием в условиях острых или хронических стрессовых ситуаций с риском развития различных девиаций в поведении. Подобные условия правовой социализации детей могут сопро-

вождаться аморально-криминальным окружением с риском их вовлечения в преступную деятельность, с формированием асоциальных качеств личности, устойчивых форм делинквентной и криминальной активности. Дети, которые воспитывались в микросреде травмирующего воздействия, имеют большие поведенческие проблемы (гиперактивность, агрессия) и проявляют низкий уровень социальной компетентности и активности в общественно-правовой деятельности [6].

Дети-сироты не приобретают позитивного социально-правового опыта, не усваивают правовых ценностей и культуры. Они могут хорошо знать, что есть законы, которые гарантируют им права и защищают их интересы, но не понимают, что нельзя пренебрегать правами других людей, для чего нужно право и почему его нельзя нарушать. Это для большинства подростков-сирот является барьером в процессе правовой социализации и приводит к ее негативному проявлению.

Установлено, что причинами негативной правовой социализации являются ограничения социально-правовых связей, изолированность, принятия системы деструктивных морально-правовых норм, интеграция в неформальные группы антисоциальной направленности, псевдоинтеграция в социально-правовую среду. Негативная правовая социализация может появляться и в результате социально-правовой запущенности, когда не уделяется надлежащее социально-педагогическое внимание морально-правовому развитию личности, формированию правовых знаний и ценностных установок на правовое поведение.

Благоприятным для негативной правовой социализации является пребывание ребенка в криминальной среде, преступной группировке, куда нередко попадают дети-сироты после окончания школы-интерната. Привлечение подростков к криминальной субкультуре сопровождается овладением специфическим языком, взглядами, понятиями, ценностями, нормами поведения, влияет на своеобразное самоутверждение личности, которая по определенным причинам не получила признания или удовлетворения своей социальной ролью в системе правовых отношений [4, 70].

Еще одной причиной негативной правовой социализации подростков является деструктивное воздействие средств массовой информации, которые влияют на социализацию не только с помощью трансляции определенной информации, но и через навязывание определенных образцов поведения героев книг, кинофильмов, телепередач. Через информационную продукцию дети узнают о «героях-убийцах», хотят быть похожими на воров, не понимая, что эти разрекламированные кумиры безнаказанно нарушают законы. Кроме того, СМИ стимулируют страх, ненависть, злобу, жажду насилия, антисоциальное, антиправовое поведение, которое негативно влияет на формирование правовой личности ребенка, его социализацию [1].

Негативная правовая социализация может возникать и вследствие социально-правовой запущенности, когда не уделяется должное социально-педагогическое внимание морально-правовому развитию личности ребенка, формированию необходимых правовых знаний и ценностных установок на правовое поведение, устойчивой правовой позиции. Правовая запущенность и отсутствие необходимых положительно-направленных правовых представлений у подростков-сирот вызывает недисциплинированность, трудновоспитуемость, дезадаптивность, отклонения в поведении. Мотивами негативного поведения могут выступать желание завоевать авторитет среди сверстников, подражанию более «опытным друзьям», озлобленность, поиск приключений, побуждение к такому поведению со стороны старших и т.п. В большинстве случаев дети не понимают, что за поступок придется нести ответственность [8].

С проблемой негативной правовой социализации связано понятие «отставание в социализации», которое означает несвоевременное усвоение личностью тех позитивных норм, образцов и правил поведения, которые предусматриваются обществом [5]. В процессе правовой социализации важно своевременно сформировать у детей знания законодательной базы, умение ее правильно и эффективно использовать, что крайне необходимо для дальнейшей успешной интеграции в различные структуры общественной организации.

Основными путями предупреждения и преодоления негативной правовой социализации детей-сирот в условиях общеобразовательной школы-интерната считаем создание на гуманистически-правовых основах социально-педагогической, воспитательной среды, внедрение в образовательную систему интерактивных методов и социокультурных мероприятий правовой социализации как основы становления правовой личности ребенка-сироты и ориентира для дальнейшей жизни в социуме. В социально-педагогической работе с ребенком, который находился в условиях отрицательной правовой социализации, важно максимально узнать и понять его потенциальные возможности, увидеть преимущества. Недостатки поведения при правильном индивидуальном подходе могут перейти в плоскость позитивной реализации в социуме [2].

Предупреждение негативной правовой социализации детей-сирот подросткового возраста в общеобразовательной школе-интернате и преодоление причин, которые способствуют этому процессу должно стать одним из заданий в содержании работы социального педагога. Решение этого задания предусматривает развитие у подростков правового сознания и правового мышления, формирование у детей-сирот социально-правовых знаний, выработки правомерного поведения, социально-правовой активности, умения отстаивать собственные права, исполнять обязанности и придерживаться норм правовой ответственности.

Особенности правовой социализации подростков заключаются в привлечении их к правовым нормам, социально-культурным ценностям, которые являются универсальным методом совершенствования поведения личности в меняющихся условиях законодательной среды. Правовая социализация укрепляет жизненную позицию, закладывает основы понимания социальной ценности права, повышает социально-правовую активность, обостряет чувства непримиримости к негативным явлениям. Выработка правовой установки на правомерное поведение подрастающего поколения является надежным и эффективным средством борьбы против важнейших социальных проблем современности.

Список літератури

- 1 Бугера О.І. *Проблеми використання засобів масової інформації для запобігання злочинів серед неповнолітніх* : дис. ... канд. юр. наук. Київ, 2006. 208 с.
- 2 Енин А.В. *Отрицательная социализация как фактор позитивной самореализации личности* // Педагогика. М., 2007, № 2. С. 121-122. URL: <http://dlib.eastview.com/browse/doc/11894335>.
- 3 Кузьміна О.В. *Вплив соціальних і психологічних чинників на формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів* // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. Слов'янськ : ІЗ-МН-СДПІ, 2011. Вип. LVIII. Ч. III. С. 178-187.
- 4 Омельченко С.О. *Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків* : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2007. 352 с.
- 5 Орбан-Лембрик Л.Е. *Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування*. Київ: Либідь, 2004. 576 с.
- 6 *Психолого-педагогические аспекты социализации личности* / отв. ред. Т.Д. Молодцова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2006. 180 с.
- 7 *Соціальна педагогіка: Підручник. 4-те вид. виправ. та доп.* / За заг. ред. проф. А. Й. Капської. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 488 с.
- 8 Фіцула М.М. *Видхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження та подолання* / М. М. Фіцула, І. І. Парфанович. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 432 с.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВЫХ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ ШКОЛ VIII ВИДА

С.В. Кудрина

*Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия
svetlana_kudrina@mail.ru*

Девиантным принято считать социальное поведение, не соответствующее установившимся социальным нормам. Такое поведение обусловлено различными факторами, среди которых можно выделить биологические, психологические, педагогические, социально-экономические, морально-этические. Их комплексное влияние является причиной высокой степени выраженности отклоняющегося поведения среди учащихся коррекционных школ VIII вида. В полной мере определить влияние той или иной группы факторов на проявления девиантного поведения детей с интеллектуальным недоразвитием представляется достаточно сложным. Однако нельзя не указать на значимость воздействия социума, где превалирует пренебрежительное или негативное отношение к умственно отсталым лицам, где регистрируется все возрастающее количество асоциальных проявлений в семьях от грубости к ребенку до тяжких преступлений. Кроме того, большое значение имеет и факт некорректной организации обучения: дети подчас знают о своих правах больше, чем есть на самом деле, формируются знания на основе весьма приблизительных сведений взрослых. С другой стороны, школьники практически не имеют представлений о своих обязанностях, а подчас и вовсе игнорируют такую правовую информацию, опять-таки часто с подачи взрослых (родителей, старших товарищей, средств массовой информации).

По данным современной статистики, более чем 50% умственно отсталых подростков относятся к группе детей с девиантным поведением. Их количество неуклонно увеличивается с возрастом: от младшего школьного к юношескому (у мальчиков – с 60% в младшем школьном возрасте до 90% в подростковом, у девочек – с 40% в младшем школьном возрасте до 50% в подростковом) [2]. Распространенными проявлениями девиантного поведения умственно отсталых школьников становятся бродяжничество (около 70% случаев), участие в антисоциальных компаниях (более 50%), аутоагрессия, а также вербальная и невербальная агрессия (примерно 50%), воровство – 40%, непослушание, грубость (более 40%), сексуальные девиации (около 40%), пиромания, алкоголизация, токсикомания и наркомания (около 40%) [1; 3; 4;

5; 6]. В поведении конкретного ребенка, как правило, представлены комбинации перечисленных девиаций.

Овещая проблему коррекционной работы с детьми и подростками с девиантным поведением, исследователи, отмечая необходимость комплексного подхода, останавливаются на различных ее аспектах: медицинских, социальных, психолого-педагогических.

В нашей статье мы обратимся к организации работы по формированию у школьников названной категории правовых знаний и вовлечению детей в системную работу по их применению. В основу представленных материалов положен анализ работы коррекционно-образовательных учреждений VIII вида Санкт-Петербурга и Ленинградской области, в том числе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната №22 Невского района Санкт-Петербурга и Ларьянской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната Ленинградской области.

Учитывая факт негативной возрастной динамики в поведении детей и достаточно ранние сроки регистрации первых признаков отклоняющегося поведения, психолого-педагогическое воздействие целесообразно распространить на значительный период времени, начав работу с более ранних сроков, обеспечивая таким образом определенную пропедевтику формирования правовых знаний и профилактику возможных нарушений поведения.

Мы отдаем себе отчет в том, что, работая лишь в зоне воздействия на ребенка, проблему девиантного поведения не решить. Острый вопрос коррекции микросоциального окружения и тем более создания в обществе приемлемых условий для социализации детей с проблемами в интеллектуальном развитии, лежит не только в зоне компетенции педагогов и не может быть решен в одночасье. При этом учитель или воспитатель, оказываясь перед проблемой организации работы с детьми с девиантным поведением с целью коррекции имеющихся отклонений, часто получает доступ только к ребенку. Его микросоциум, семья, остается закрытой к совместному решению проблем. Поэтому наше осмысление проблемы направлено на поиск возможных, целесообразных и доступных большинству специалистов подходов, которые могут оказать положительное воздействие на решение проблемы, но, к сожалению, не могут полностью ее купировать с учетом совершенно объективной ситуации обучения и воспитания, прочих социальных проблем и условий.

Известно, что младший школьник воспринимает окружающий мир еще более эмоционально, сначала ощущая заинтересованность и положительное, доброжелательное отношение к объекту, а затем приступая к его осмыслению. Тоже, только в еще большей степени, свойственно младшим школьникам с интеллектуальным недоразвитием. В этой связи внеурочная деятельность имеет значительные преимущества перед уроками и другими формами учебных занятия. Учитывая сказанное, в начальных классах особую значи-

мость и соответственно эффективность приобретают такие занятия, при которых особое влияние оказывается именно на эмоциональное восприятие ребенком содержания и формы педагогического воздействия. Кроме того, учитывая особенности осмысления действительности младшими школьниками с интеллектуальным недоразвитием, процесс их обучения должен строиться преимущественно на предметно-практической основе. В качестве перспективного способа организации таких занятий опишем внеурочные блиц-мероприятия, занявшие лидирующие позиции среди инновационных способов организации внеурочной деятельности детей с интеллектуальным недоразвитием (разработка Л.В. Козловой). Особенность этих мероприятий заключается в том, что основное коррекционное, образовательное и воспитательное значение имеет сам процесс занятия, практическая деятельность ребенка по усвоению содержания занятия, а не период его подготовки, как это обычно бывает в классических внеклассных мероприятиях. По форме блиц-мероприятие может быть и праздником, и игрой, и соревнованием, и даже выставкой работ. Важно, чтобы при этом активная, эмоционально окрашенная деятельность детей была организована на доступном уровне и сосредоточена в рамках непродолжительной встречи (занятия рассчитанного на 30-40 мин). В занятия включаются такие виды заданий, которые не требуют большого периода подготовки, заучивания, тренировки, репетиций и пр., но в то же время позволяют ребенку организовать яркую запоминающуюся деятельность, выступление и понять суть явления, о котором идет речь. Наглядной основой таких мероприятий часто становятся мультимедийные презентации. Они выполняют сразу несколько функций: являясь коллекции статической (картинки, фотографии) и динамической (анимация, видеоролики) наглядности; содержат инструкции к заданиям, материал для выполнения практической работы; включают вопросы для повторения и обобщения, игровой инструментарий. В период подготовки к занятию дети могут заняться атрибутикой или несложными элементами костюмов, украшать помещение и т.п. При этом в случае работы с детьми группы риска важно предусмотреть интересную и хорошо получающуюся у них деятельность, в ходе которой младший школьник сможет параллельно освоить, принять практикоориентированную информацию, ради которой организована вся работа, например, получить опыт конструктивного взаимодействия со сверстниками, умения работать в группе со старшими детьми, участвовать в работе, руководимой и направляемой взрослым. На самом занятии такого типа особое значение приобретает эмоциональный подъем, единение, ощущение собственной включенности и значимости для общего течения мероприятия. В нем много движения, практических действий, музыки и пения, демонстрации успеха и аплодисментов, как оценочного механизма.

С учетом особенностей рассматриваемого контингента учащихся

блиц-мероприятия содержательно подверстываются под выбранную систему накопления социальных знаний. Основой такой системы в коррекционной школе VIII вида могут стать праздники и торжественные даты как некая матрица социально значимых явлений, ценимых современным ребенком обществом. Например, в настоящее время правовое воспитание младших школьников можно организовывать через следующую сетку дат: День единения народов, День Победы, Международный день защиты детей, День России, День семьи, любви и верности, День Государственного флага РФ, День знаний, День пожилых людей, День народного единства, День согласия и примирения, День молодежи, День милиции, День Матери, День прав человека, День Героев Отечества, День Конституции.

Структуру блиц-мероприятия можно охарактеризовать следующим образом: подготовительный этап (оформление помещения, выполнение художественных или иных материальных работ, подготовка с отдельными детьми сюрпризных моментов для всех участников), основной этап – занятие (сбор участников; мини-беседа с мультимедийной наглядностью; демонстрация сюрпризных моментов, показ работ, выполненных по теме мероприятия; чтение стихов, выступление умельцев, победителей соревнований, лучших в различных видах деятельности; совместное исполнение песни, несложной танцевальной композиции, игра, спортивное состязание и прочая доступная, активная и любимая детьми деятельность, раскрывающая тему мероприятия; подведение итогов и окончание встречи), итоговый этап (просмотр видеозаписи мероприятия, создание выставки работ или фотографий по результатам мероприятия и пр.).

Как правило, блиц-мероприятия проводятся на разновозрастных группах детей, а по возможности и на равноуровневых (объединяющих детей с разным уровнем интеллектуального развития, с разными видами нарушений). При системном подходе такая организация является еще одним сильным воспитательным моментом.

Использование разновозрастных объединений детей возможно и другим образом, с иными целевыми установками, но также в рамках работы по правовому воспитанию. В качестве примера приведем системную разработку, реализованную в Ларьянской коррекционной школе-интернате Ленинградской области (разработка Н.Е. Поморцевой) и легко трансформируемую с учетом иных условий различных образовательных учреждений.

Для решения проблемы правового воспитания старших подростков были выбраны занятия по компьютерной грамотности (факультатив «Пользователь ПК»), что позволяло применить уже сформированные навыки работы с программой Microsoft Power Point и воспользоваться всеобщей детской любовью к компьютерным играм. Особое значение при выборе содержательной основы работы предавалось осознанию ребенком практической пользы создаваемого продукта, ведь он будет использоваться для обучения младших

ребят – это дисциплинирует подростка и заставляет его предельно ответственно подходить к выполнению задания. Таким образом, главная задача занятий – не повышение компьютерной грамотности, а пробуждение интереса подростка к тому правовому материалу, который ляжет в основу его игры. Само занятие по компьютерной грамотности – один из инструментов профилактики подростковой преступности.

Структура работы предполагает подготовительный этап:

- осознание проблемы – необходимости правового воспитания младших ребят. Для этого можно использовать видеоролик о детской преступности, где герои выглядят предельно непривлекательно, и у подростков не возникает ассоциации с собой и своими друзьями, зато сама проблема осознается в полной мере. Еще один (желательный) момент – наличие младших братьев или сестер. Это позволяет лично взглянуть на проблему: «учить младших необходимо»;

- определение путей решения проблемы. Для этого хорошо показать учебные компьютерные программы по другим предметам, что позволяет пожалеть об отсутствии таковых для решения задач правового воспитания и задуматься над ее созданием;

- придание социальной значимости работе – оказанию помощи в проведении серии мероприятий по правовому воспитанию для младших детей. Мотивация понятна и вполне правдива: старшие братья (сестры, товарищи) – более авторитетный источник информации подобного плана (связанной с правонарушениями), чем книги или взрослые.

Основой этапа работы включает:

- создание компьютерной игры на основе проблемных правовых ситуаций с использованием известных мультипликационных персонажей, например, «Лунтика», «Трех богатырей», «Смешариков» и написанных маленьких историй для этих героев. Рабочее поле игры представляет собой фон из мультфильма, где герой рассказывает ребятам историю и предлагает выбрать один из трех ответов. Если ребенок выбирает правильный ответ – в награду смотрит мультфильм, если ошибается – возврат. Следует отметить, что создание презентации подразумевает некоторую монотонность, многократное повторение одних и тех же действий. А для ребенка с легкой степенью интеллектуального недоразвития подобная монотонность более предпочтительна, чем проявление творчества;

- проведение занятий сначала для товарищей-«разработчиков», а затем и для младших подростков. Подростки 15-16 лет с удовольствием играли в игры и даже смотрели мультфильмы, которые в обычной жизни не смотрели уже давно. Таким образом, подобная работа активизирует эмоционально-волевую сферу учащихся с особенностями в развитии, а это, в свою очередь, повышает качество усвоения материала. Возраст детей, для которых можно

провести занятие – 12-13 лет, а это уже приближение к частичной административной и уголовной ответственности.

План занятия представлен следующими разделами: вступительной беседой «учителя», коллективной игрой, индивидуальной игрой, обсуждением игр, опросом по пониманию поднятых правовых проблем. Продолжительность занятия – не более 40 минут за счет просмотра мультфильмов.

Итоговый этап заключался в проверке старшими ребятами тестов (опросов) и в обсуждении результатов.

Полученные в ходе проведения такой работы отзывы позволяют говорить о высоком интересе и старшей, и младшей группы участников к проведенным играм. Характер отзывов дает основание выделить личностный характер заинтересованности детей обеих групп в работе как особенность их участия. В дальнейшем социальный педагог и классные руководители отметили возросшую активность этих ребят на занятиях по правовому воспитанию. Подростки стали задавать больше вопросов, рассказывали, как они сами выступали в роли учителей, и предлагали на занятиях использовать свои игры. Отмеченная реакция иллюстрирует перспективность подобных подходов к организации правового воспитания учеников с девиантным поведением школ VIII вида.

Список литературы

- 1 Гольдфарб О.С. *Невербальное общение и внушаемость детей с нарушениями интеллекта: монография.* М, 2004.
- 2 Гринина Е.С. *Профилактика конфликтов в межличностных отношениях подростков с интеллектуальным недоразвитием.* СПб., 2008.
- 3 Исаев Д.Н. *Умственная отсталость у детей и подростков.* СПб, 2003.
- 4 Крыжановская И.Л. *Значение средовых факторов в формировании нарушений поведения у детей с легкой умственной отсталостью // Социальная дезадаптация: нарушения поведения у детей и подростков.* М., 1996.
- 5 Сосюкало О.Д. *К вопросу об отграничения так называемых психозов у олигофрении от шизофрении // Проблемы психоневрологии детского возраста.* М., 1998.
- 6 Шипицына Л.М., Иванов Е.С. *Нарушения поведения учеников вспомогательной школы.* Великобритания, 1992.

ОПЫТ ЭКОЛОГО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕВИАНТНЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ДОНБАССА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX – В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

Я.А. Славская

*Восточноукраинский национальный университет им. В. Даля,
г. Луганск, Украина
shevyakovy@inbox.ru*

Сегодня мнение ученых акцентировано на том, что решение экологических проблем должно подтвердить интеллектуальную зрелость человека, его готовность к высокому уровню самовыражения ради сохранения жизни и удовлетворения культурно-эстетических потребностей. Формирование экологической культуры девиантных детей и подростков является признанным направлением в современном экологическом движении разных стран, в том числе Украины. В связи с этим особенное значение приобретают духовно-моральные императивы, призванные осуществлять облагораживающее влияние на девиантных детей и подростков, воспитывать их в духе гуманистических идеалов и ценностей, прививать чувство ответственности за принятые решения относительно окружающей среды. Центральное место при этом отводится школе как общеобразовательному заведению, в котором получает подготовку к жизни подавляющее большинство молодежи. Именно здесь созданы наиболее благоприятные условия для осуществления длительного педагогического влияния на молодое поколение в духе современной эколого-эстетической парадигмы.

В избранном для исследования геостратегическом пространстве Донбасс имеет значительный опыт и устоявшиеся традиции решения педагогических проблем окружающей среды, продуктивного взаимодействия мыслями, идеями, научными и практическими результатами. Определенные достижения в эколого-педагогической проблематике отдельно взятой страны, если их признают специалисты, получают распространение, превращаясь в тенденцию.

Идентичность экологических проблем и подходов к их решению, реальные мероприятия по созданию единого образовательного пространства, в котором экологическое образование занимает центральное место, создают благоприятные условия для интеграционных процессов в этой отрасли педагогической теории и практики, инициируют появление общих тенденций ее развития. Поскольку Украина избрала путь к вхождению в европейское и мировое экономическое и культурное пространство, в котором образование приобретает все большее значение, то обобщение опыта эколого-эстетиче-

ского воспитания девиантных детей и подростков становится целесообразным.

Историография научных исследований свидетельствует, что вопрос использования эколого-эстетичного воспитания в формировании у молодого поколения гуманистических идеалов и ценностей имеет давнюю традицию и находит отображение в философских и педагогических концепциях многих мыслителей разных исторических эпох и народов, в том числе педагогической школы Донбасса.

Взгляды украинских ученых имели значительное влияние на формирование эколого-эстетического воспитания как нового направления педагогической теории и практики. Исследовано в частности формирование эстетических чувств и экологической культуры у школьников средствами искусства [1], эстетического отношения к природе [3], развитие геоэкологического образования [4], экологическое и эстетическое воспитание в высших учебных заведениях, формирование эстетико-экологической культуры учащихся и будущих учителей [2]. Нами исследуется современный опыт эколого-эстетического воспитания молодежи Донбасса [5].

Анализируя выполненные исследования по проблеме школьного экологического образования в Украине, можно сделать вывод о том, что все они сосредоточены преимущественно на изучении, которое не выходит за пределы психолого-педагогического эксперимента. Исключение составляет исследование луганского ученого В.В. Червонецкого [5], в котором рассматриваются тенденции развития экологического образования в школах ведущих стран Европы. Вместе с тем выполненное исследование посвящено лишь общим тенденциям развития школьного экологического образования и воспитания молодежи. В нем большей частью проведено обобщение педагогического опыта и выявление общих эволюционных процессов, которые происходят в экологическом образовании молодого поколения в школах стран евроатлантического региона, которому Украина отводит приоритетную роль за международном сотрудничестве. Автор отмечает, что возникло противоречие между потребностью в наличии научных данных относительно интеграционных процессов, которые происходят в школьном экологическом образовании, их отображении в отечественной педагогической науке и практике по проблеме современной экологии и эстетики.

Цель статьи заключается в том, чтобы проанализировать состояние и определить общие тенденции развития эколого-эстетического воспитания молодежи Донбасса и обобщить практический опыт подготовки молодого поколения к решению экологических проблем, который будет служить совершенствованию данной отрасли педагогической теории и практики.

Ведущей концептуальной идеей исследования является положение о том, что эколого-эстетическое воспитание молодежи Украины начиная с

70-х годов XX века и по настоящее время составляет одну из наиболее приоритетных гуманитарных отраслей как на глобальном, так и на макрорегиональном уровнях, поскольку с ним связывается коренная переориентация сознания человека относительно взаимоотношений с природой (от эгоцентрического к природоцентрическому), формирование эколого-эстетической культуры. Особенное внимание уделяется обстоятельному эколого-эстетическому воспитанию молодого поколения как будущего человечества, способного гармонизовать взаимоотношения с окружающей средой. В связи с этим усиливается роль школы и внешкольных заведений образования в эколого-эстетическом воспитании девиантных детей и подростков. Это, в свою очередь, инициирует создание системы эколого-эстетического воспитания, которая обеспечивала бы его полноценное осуществление. Ввиду того факта, что именно на поприще Украины происходят масштабные общественные процессы, в том числе и на просветительской ниве, в которых важную роль играет эколого-эстетическое воспитание, мы сосредоточили внимание на изучении состояния и определении общих тенденций, имеющих место в теории и практике этого направления школьного воспитания.

На основании анализа международных и национальных документов и материалов, монографических изданий и публикаций отечественных и зарубежных авторов, посвященных проблемам школьного эколого-эстетического воспитания, была разработана концепция нашего исследования. Ее положения основываются на выводах и рекомендациях международных конгрессов и форумов, региональных и национальных конференций по экологическому образованию, на ведущих идеях и концептах социальной и педагогической экологии, философии образования, философии воспитания, сравнительной педагогики, общей теории педагогики, истории педагогики, социальной педагогики, возрастной и педагогической психологии, общей психологии, современных национальных систем общего и экологического образования, учения о биосфере и ноосфере, новейших исследований в области инвайроменталистики, комплексной экологии, природоведения, философии жизни, философии существования, философии целостности. Комплексный, многофункциональный характер исследуемой проблемы позволяет реализовать основную идею при условии системного подхода к разработанной концепции исследования в отношении девиантных детей и подростков.

Концепция исследования включает следующие понятия, которые способствуют реализации научной идеи:

1 Методологическое обоснование школьного эколого-эстетического воспитания девиантных детей и подростков базируется на идеях комплексной экологии и учения о биосфере и ноосфере, которые по определению специалистов (отечественных и зарубежных) больше всего отвечают современным представлениям о природе и человеке, их взаимоотношениях,

причинах возникновения экологического кризиса, условия и средства его преодоления, перспективы человечества на обозримое и отдаленное будущее. Идентичность методов научного познания и осмысления актуальных проблем окружающей среды обеспечивает тождественность их отображения в теории и практике эколого-эстетического воспитания.

2 В определении теоретических основ эколого-эстетического воспитания важную роль играют решения и рекомендации международных форумов, конгрессов и семинаров, которые проходят под эгидой ЮНЕСКО и других специализированных структур ООН, а также принятые ими стратегии и планы развития этой области педагогической науки и школьной практики. Учет наработанного совместными усилиями понятийного аппарата, определение целей, руководящих идей и положений, подходов к организации и отображению содержания эколого-эстетического воспитания в учебном процессе школы и способствуют согласованности позиций относительно направлений развития этой отрасли педагогической теории и школьной практики в отношении девиантных детей и подростков.

3 Выделение этих тенденций предоставляет возможность сосредоточить внимание на определенном отрезке исторического времени развития школьного эколого-эстетического воспитания молодежи Донбасса (вторая половина XX века), а также рассмотреть и проанализировать его с точки зрения устойчивости и продуцирования новых идей (начало XXI века).

4 Обобщение опыта эколого-эстетического воспитания молодежи Донбасса и учета выявленных общих тенденций должно содействовать последующему развитию и совершенствованию этого направления образовательной деятельности.

Хронологические рамки исследования охватывают преимущественно вторую половину XX века – период активного роста педагогического движения по защите естественной окружающей среды, направленного на гармонизацию и эстетизацию взаимоотношений между человеком и природой. Сегодня благодаря усилиям педагогической общественности многих стран движение оформилось в новую отрасль педагогической теории и практики – эколого-эстетическое воспитание, которое осуществляет значительное влияние на формирование сознания и культуры молодежи. При этом особенное внимание обращается на подрастающее поколение, которое должно быть подготовлено к решению экологических проблем, созданию экологически безопасных условий жизни. Школы признаются основными центрами массовой эколого-эстетической подготовки молодежи. Это удостоверяют международные конференции по экологическому образованию, которые периодически проводятся начиная с 70-х гг. XX века по настоящее время.

Общая методология исследования базируется на принципах диалектики и детерминизма (первый отображает взаимообусловленное и проти-

воречивое развитие взаимоотношений человека с природой, поиск путей к гармонизации этих отношений, второй раскрывает объективную причинную обусловленность возникновения глобального экологического кризиса и внедрения эффективных средств его преодоления, к которым относится эколого-эстетическое воспитание); на теории научного познания, философских положениях о взаимосвязи между процессами учебы и воспитания, системном подходе к целостным педагогическим процессам и явлениям, аксиологических положениях об универсальной ценности природы и ее влиянии на развитие эмоционально чувственной и интеллектуальной сфер психики личности, формирование эколого-эстетической культуры, на научном принципе историзма, который дает возможность исследовать становление и развитие эколого-эстетического образования в динамике.

Методологическое значение имеют принципы и методы системного подхода к познанию, которые предусматривают взаимообусловленность, целостность явлений объективной действительности в комплексе социальных систем (экономики, политики, культуры, цивилизации и тому подобное); концепции гуманизации взаимоотношений в системе «человек-общество-природа», в числе которых учение о биосфере и ноосфере занимает центральное место. В нем убедительно обосновывается естественная закономерность перехода биофизической среды в ноосферное состояние – царство умной организации взаимоотношений человека с природой, где интеллектуальная и практическая деятельность человека определяется духовно моральными императивами, что обеспечивает их гармоничное единство, содействует развитию высоких гуманистических качеств, чувства обеспокоенности и ответственности за последствия природопользования.

Теоретическое значение избранной темы исследования заключается в том, что впервые обнаружены условия, которые инициировали появление и развитие эколого-эстетического воспитания молодежи Донбасса во второй половине XX – начале XXI века; осуществлен историко-педагогический анализ тенденций школьного эколого-эстетического воспитания девиантных детей и подростков, определены основные этапы его развития; осуществлено научно-теоретическое обоснование современной парадигмы эколого-эстетического воспитания; выявлены общие тенденции в определении теоретико-методологических принципов эколого-эстетического воспитания молодежи Донбасса; определены основные подходы к дифференциации эколого-эстетического воспитания по функциональным признакам в соответствии с периодизацией природо-защитного движения; обобщен опыт отображения эколого-эстетического компонента в содержании воспитательной работы школы в отношении девиантных детей и подростков; показаны пути совершенствования и повышения качества эколого-эстетической подготовки учащейся молодежи.

Перспективы последующих исследований заключаются в определении и анализе философских и методологических принципов эколого-эстетического воспитания девиантных детей и подростков; роли Донбасса в активизации международного сотрудничества и развитии эколого-эстетических идей и взглядов в самостоятельную область педагогической науки и практики, обстоятельном освещении системы эколого-эстетического понятийного аппарата, подходов к целеполаганию и конструирование содержания школьного эколого-эстетического воспитания, выявлении эффективных способов формирования эколого-эстетического сознания и воспитания эколого-эстетической культуры у девиантов, привитие им потребности самоусовершенствования личностных качеств в отношениях с природой.

Список литературы

- 1 Горобец Н. *Формирование эстетических чувств у младших школьников средствами искусства* // Родная школа. 1999. №11. С. 46-49.
- 2 Котенева И.С. *Формирование эстетико-экологической культуры будущего учителя средствами искусства: дис. ... канд. пед. наук. Луганск: СНУ, 1996. 260 с.*
- 3 Павленко И.Г. *Формирование экологической культуры младших школьников средствами искусства: дис. ... канд. пед. наук. Луганск: СНУ, 2002. 280 с.*
- 4 Плахотник О.В. *Развитие геоэкологического образования в Украине: дис. ... доктора пед. наук. Донецк: ДНУ, 2008. 460 с.*
- 5 Славская Я.А. *Эколого-эстетическое воспитание учеников в общеобразовательных школах Донбасса* // Наука и образование. №1-2/СХП. Одесса: ОНУЮ, 2013. С. 213-216.

СУИЦИДАЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ФОРМА ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ

М.В. Чумаков

Курганский государственный университет, Россия

mihailchv@mail.ru

Проблемы суицидальности личности постоянно находятся в фокусе общественного внимания. С нашей точки зрения, важно проводить работу на ранних этапах возникновения проблемы.

В связи с этим нами было инициировано и реализовано масштабное исследование стрессовых нагрузок учащихся высших учебных заведений Курганской области, а также особенностей суицидального поведения, копинговых реакций. Было исследовано более тысячи студентов трех высших учебных заведений. Результаты позволяют разработать систему для эпизоди-

ческого мониторинга названных проявлений.

Для целей исследования был переведен и адаптирован ряд таких методик, как шкала учебных стрессовых нагрузок, шкала стрессогенных событий прошедшего года, шкала депрессивных проявлений, шкала аутокоммуникации, шкала особенностей копинга стресса, шкала частоты суицидальных мыслей и действий, шкала эмоциональных состояний учащихся. Шкалы позволяют получить психологическую информацию по большому количеству таких параметров, как интенсивность стрессовых нагрузок перед экзаменами, контрольными работами, стрессогенность бытовых условий. Шкала стрессовых нагрузок за последний год позволяет выявить студентов, чьи возможности сопротивления стрессу близки к истощению. Возможно определить величину и частоту стрессовых нагрузок учащихся в результате провала на экзаменах, сложностей в отношениях с однокурсниками, трудностей адаптации к занятиям в университете, трудностей в отношениях с преподавателями, разочарования в выбранной специальности, утраты смысла обучения. Шкала суицидальных мыслей и поведения позволяет выявить студентов, находящихся в критической ситуации, имеющих потенциальные или актуальные суицидальные намерения. Две из перечисленных шкал дают представление о выраженности у студентов эмоций депрессивного ряда. В совокупности со шкалой суицидальных намерений они способны прояснить степень неблагополучия в данной сфере, имеющей место в том или ином учебном заведении или на том или ином факультете. Шкалы аутокоммуникации и копинга стресса важны для построения стратегии консультативной работы психологов. Наш мониторинг позволяет сделать работу психологической службы высшего учебного заведения более адресной, концентрировать усилия именно на тех факультетах, где проблема стоит острее всего. Это существенно, так как психологическая служба обладает не безграничными человеческими и материальными ресурсами. Кроме того, мониторинг, проводимый систематически через определенные промежутки времени, может раскрыть динамику ситуации.

Корреляционный анализ показал взаимосвязь стрессогенности образовательной среды и депрессивности учащихся и связи некоторых особенностей эмоционально-волевой сферы личности (низкая выраженность волевых черт) и депрессивности. Склонность студентов к суицидальным мыслям имела отрицательные корреляции с параметрами эмоционально-волевой сферы личности, диагностируемыми при помощи методики ВКЛ (М.В. Чумаков). Депрессивность учащихся положительно коррелирует с стрессогенностью образовательной среды, что увеличивает показатель суицидальных намерений. Корреляционный анализ показателей стрессогенности образовательной среды, депрессивности, суицидальных намерений и эмоционально-волевых качеств личности позволяет применять программы коррекции неблагопри-

ятных параметров. Для диагностики эмоционально-волевой сферы личности разработан диагностический инструментарий (М.В. Чумаков), а для ее коррекции существует набор тренинговых программ. Проведенный корреляционный анализ позволяет констатировать, что программы коррекции эмоционально-волевой сферы на диагностической основе вносят свой вклад в проблему снижения суицидальных наклонностей студентов.

Для противодействия суицидальному поведению как разновидности девиантного поведения необходимы прежде всего профилактическая работа и ранняя диагностика суицидальных мыслей.

Список литературы

- 1 Дашкевич О.В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1985.
- 2 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т.2.
- 3 Чумаков М.В. Диагностика волевых особенностей личности // Вопросы психологии. 2006. №1. С. 169-178.
- 4 Чумаков М.В. Тестовая программа «Опросник диагностики волевых качеств личности». Свидетельство об отраслевой регистрации разработки №7198. Номер государственной регистрации 50200601984. 09.11.2006. 30 с.
- 5 Чумаков М.В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности (структура, типы, особенности функционирования в социальном взаимодействии): монография. Москва – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2007. 214 с.
- 6 Чумаков М.В. Стрессогенность образовательной среды и личностные особенности учащихся университета / Психология образования: социокультурный ресурс Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»: материалы 6 всероссийской научно-практической конференции. М., 2010. С. 331.
- 7 Чумаков М.В. Практическая психология в системе образования: опыт мониторинга суицидальных наклонностей учащихся // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения: материалы международной научно-практической конференции 22-23 апреля 2010 года. СПб., 2010. С. 109-110.
- 8 Чумаков М.В. Здоровьесберегающие технологии в университете: опыт мониторинга стрессогенности образовательной среды и склонности учащихся к суицидальным действиям // Психология образования: психологическое обеспечение «Новой школы»: материалы 5 Всероссийской научно-практической конференции. М., 2010. С.427.

ОСОБЕННОСТИ ТРУДНЫХ СИТУАЦИЙ В ПЕРИОД ВХОЖДЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕСС ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

К.Ю. Гринева

*Сургутский государственный педагогический университет,
Россия*

ksyu_grineva@mail.ru

Период вхождения ребенка в процесс школьного обучения связан с необходимостью преодоления трудных ситуаций, связанных со школьной адаптацией первоклассника. В соответствии с положениями федерального государственного образовательного стандарта личностные результаты освоения основной образовательной программы начальной школы должны отражать овладение начальными навыками адаптации в динамично меняющемся мире, развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных моментов.

Всякая новая ситуация является для ребенка неопределенной и трудной, даже при условии того, что он знает о ней и его специально готовят, информируют о предстоящих изменениях. Исследования М.М. Безруких, М.Н. Битяновой, М.В. Максимовой, Л.М. Новиковой и других ученых показывают, что, сталкиваясь с новой обстановкой, организм ребенка мобилизуется, происходит обострение во всех слабых и трудных местах, что часто приводит к повышенной тревоге и появлению хронических заболеваний [2; 3; 7].

Значимость проблемы школьной адаптации подчеркивается многими авторами (М.М. Безруких, М.Н. Битянова, А.Л. Венгер, Э.В. Галажинский, И.В. Дубровина, М.В. Максимова, Л.М. Новикова, Р.В. Овчарова и др.), в их работах раскрываются механизмы, компоненты, факторы школьной адаптации, а также причины дезадаптации детей к школе. Однако, несмотря на многочисленные исследования в этой области, число детей с явлениями школьной дезадаптации, которая проявляется в нарушениях успеваемости, поведения и межличностном взаимодействии, не сокращается.

Поступление первоклассника в школу совпадает с наступлением кризиса семи лет, в связи с чем возникают противоречия между новой социальной ситуацией развития, предъявляющей новые требования к ребенку, и имеющимися у него возможностями, нарушением привычного образа жизни, сменой социального статуса, ведущего типа деятельности и т.д. (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин). «Во все критические возраста внутренняя жизнь ребенка часто связана с болезненными и мучительными переживаниями, с

внутренними конфликтами, с преодолением ранее не встречающихся трудностей...», пишет Л.С. Выготский [5; 247-253]. Возникновение эмоционального напряжения происходит еще и потому, что с первых же дней школа ставит перед ребенком целый ряд задач, не связанных непосредственно с его предыдущим опытом, но требующих максимальной мобилизации физических и интеллектуальных сил (А.Л. Венгер, Е.Е. Данилова, В.С. Мухина).

Школьная адаптация как вид социально-психологической адаптации в педагогической психологии понимается по-разному: как перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному обучению (М.М. Безруких); система качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности (А.Л. Венгер); вхождение ребенка в мир культуры и социальных отношений (Л.С. Выготский, А.В. Петровский). Вслед за М.В. Максимовой мы рассматриваем школьную адаптацию как процесс вхождения ребенка в новую для него социальную ситуацию развития [7].

В период школьной адаптации первоклассник неизбежно сталкивается с различного рода трудными ситуациями. Термин «трудная ситуация» относится к числу часто употребляемых в психологической и психотерапевтической литературе. Авторы, использующие этот термин в своих работах, подчеркивают его содержательность, а именно: нарушение привычного образа жизни; необходимость серьезной внутренней работы и внешней поддержки для адаптации в новой жизненной ситуации (И.В. Добряков, И.М. Никольская, Э.Г. Эйдемиллер). К. Муздыбаев понимает трудную ситуацию как ситуацию, значительно превышающую адаптивный потенциал личности, т.е. предъявляющую к человеку требования, превышающие те его способности и ресурсы, которые он обычно использует [8].

Анализ литературы позволил выделить следующие характеристики трудных ситуаций:

- 1) рассогласование между потребностями человека, его возможностями и условиями деятельности (Т. Томашевский, М. Тышкова);
- 2) нарушение устойчивости привычного образа жизни и возникновение необходимости изменений (Р. Лазарус, И.В. Добряков, И.М. Никольская, Э.Г. Эйдемиллер);
- 3) эмоциональное напряжение или стресс (И.Ф. Дементьева, И.Н. Еврафова, А.Ф.Кусов);
- 4) изменения в окружающей среде, нарушающие или угрожающие деятельности, отношениям с людьми, привычному образу жизни (Л.И. Анцыферова) и т.д.

Исследователи (Д. Майерс, А. Хендерсон, Л.И. Анцыферова, Е.В. Кобзева) подчеркивают, что наиболее уязвимым в отношении трудных ситуаций является ребенок-первоклассник. На него они воздействуют особенно

негативно, оказывая влияние на его адаптацию и дальнейшую социализацию. Каждая из трудностей, с которыми ребенок сталкивается в школе, может стать для ребенка серьезной проблемой, о чем взрослые могут и не подозревать. Переживание ребенком трудных ситуаций препятствует достижению цели, влечет за собой возникновение отрицательных эмоций, вызывает дискомфорт и может иметь неблагоприятные последствия для развития личности [1].

Исследования Е.Е. Даниловой показывают, что большинство ситуаций, которые младшие школьники называют трудными, являются типично учебными, с которыми ребенок сталкивается практически ежедневно. Самыми распространенными среди них являются ответ перед классом, неудовлетворенность родителей успеваемостью детей, получение плохой отметки, проверка знаний [6].

Попытки выделить школьные проблемы детей предпринимались и другими авторами (Т.Л. Крюкова, Л.М. Новикова, М.В. Сапоровская). Однако исследования трудностей в период вхождения первоклассников в ситуацию школьного обучения в большинстве своем носят теоретический описательный характер и преимущественно включают описание школьных трудностей учащихся начальных классов.

Для изучения трудных ситуаций, возникающих в период школьной адаптации первоклассников, было проведено исследование, в котором приняли участие 112 учащихся первых классов МОУ СОШ №3 и №6 г. Сургута. Выявление характера трудностей осуществлялось посредством адаптированной нами методики серийных рисунков, предложенных И.М. Никольской (темы для рисования: «Мое неприятное воспоминание», «Трудные ситуации в школе», «Мое неприятное событие»), а также беседы, разработанной нами на основе опросника А.И. Захарова «Диагностика школьных трудностей».

Анализ рисунков позволил наглядно представить проблемную ситуацию, провести изучение поведения ребенка в трудной ситуации, обсудить с ним в ходе беседы возможные способы её разрешения. В процессе беседы первокласснику были заданы вопросы: «Что нарисовано?», «Что ты делал, когда произошла эта ситуация?», «Как ты себя чувствовал в этой ситуации?», «Какие мысли тебя посещали в этот момент?» и т.д. В результате анализа были выявлены характерные типы трудностей первоклассников в период школьной адаптации: получение неодобрения со стороны учителя (74%); боязнь учителя (52%); наказание родителей (46%); ответ перед классом (39%); дисциплина на уроках (усидчивость, активность, внимательность) (37%); школьный режим (необходимость вовремя просыпаться, не пропускать занятия, выполнять домашние задания и т.д.) (31%); конфликты со сверстниками (23%).

Данные, полученные нами в ходе беседы, подтвердили результаты рисуночной методики: типичные трудности первоклассников связаны с боязнью получить неодобрение или наказание со стороны учителя или родителей;

значительное место занимают трудности, связанные с неспособностью справиться с учебной нагрузкой, невозможностью соответствовать ожиданиям семьи и учителя, враждебным отношением родителей или педагогов, сменой школьного коллектива и новым режимом дня. Эти хронически действующие психотравмирующие ситуации оказывают существенное влияние на весь ход развития психики ребенка.

Полученные нами данные перекликаются с результатами исследования Е.Е. Даниловой, которая указывает, что для детей младшего школьного возраста типичными ситуациями являются трудности, связанные с учебной деятельностью, стремлением оправдать ожидания семьи, нарушением отношений со школьным коллективом [6]. Р.В. Овчарова отмечает, что в начале учебного года характерные трудности первоклассников связаны с недостатком развития произвольности, неумением установить контакт с учащимися и учителями, осуществлять совместную деятельность [10].

Все дети, начинающие обучение в школе, сталкиваются с теми или иными трудными ситуациями, но трудности одних преходящи, проблемы же других настолько серьезны, что делают детей трудновоспитуемыми и труднообучаемыми. Трудные ситуации приводят к нарушениям школьной адаптации, получившей название дезадаптации.

Таким образом, анализ литературы показал, что первоклассники испытывают трудности в различных ситуациях, связанных со школой. Эти хронически действующие психотравмирующие ситуации оказывают существенное влияние на весь ход развития психики ребенка. Трудные ситуации всегда характеризуются несоответствием между желаниями и возможностями человека, оказавшегося в данных обстоятельствах и располагающего имеющимися у него собственными возможностями. Такое рассогласование препятствует достижению цели, что влечет за собой возникновение отрицательных эмоций, служащих важным индикатором трудности той или иной ситуации для человека. Под влиянием этих нарушений возникает рассогласование между внешним миром и миром внутренним, а достигнутая человеком адаптация к жизни утрачивает свою эффективность, перестает «работать».

Трудные ситуации связаны с психической напряженностью, препятствиями в усвоении знаний, нарушениями характера детско-родительских отношений, появлением отклонений в поведении и т.д., и в этой связи важен учет характера совладания личности с трудностями как фактора её успешной адаптации и социализации.

Список литературы

1. Анцыферова Л.И. *Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита* // Психологический журнал. Т. 15. 1994. №1. С. 3-18.
2. Безруких М. *«Портрет» будущего первоклассника* // Дошкольное воспитание.

2003. № 2. С.47; № 3. С.53; № 4. С.70; № 6. С. 94.
- 3 Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. *Работа психолога в начальной школе*. М.: Изд-во «Генезис», 2001. 352 с.
 - 4 Венгер А.Л., Цукерман Г.А. *Психологическое обследование младших школьников*. М.: Владос-Пресс, 2007. 160 с.
 - 5 Выготский Л.С. *Проблема возраста* // Сбор. Соч.: в 6 т. Т. 4. М., 1984.
 - 6 Данилова Е.Е. *Методика изучения фрустрационных реакций у детей* // *Иностранная психология*. 1996. № 6. С. 69-81.
 - 7 Максимова М.В. *Психологические условия школьной адаптации (1-3 классы)*. М.: Прогресс, 1994. 480 с.
 - 8 Муздыбаев К. *Стратегия совладания с жизненными трудностями* // *Журнал социологии и социальной антропологии*. 1998. Т. 1. №2. С. 100-110.
 - 9 Никольская И.М., Грановская Р.М. *Психологическая защита у детей*. СПб.: Речь, 2000. 507 с.
 - 10 Овчарова Р.В. *Практическая психология в начальной школе*. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 240 с.
 - 11 Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. *Психология и психотерапия семьи*. СПб.: Питер, 1999. 672 с.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ НАСИЛИИ У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

М.С. Бреус
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия
reus121@rambler.ru

Трудное детство связывают с «трудными» и «трудновоспитуемыми» детьми ввиду сложности их воспитания [2]. Л.С. Выготский говорил о трудных детях, которые отличаются от остальных [2]. Одна из сторон вопроса о трудном детстве – с такими детьми трудно педагогам. Мы хотим посмотреть на данную проблему с точки зрения самого ребенка, который испытывает сложности в общении со сверстниками в силу того, что в их представлениях он отличается от них по тем или иным параметрам и поэтому является объектом насмешек, унижения, травли, т.е. психологического насилия. Отчасти распространение этого явления связано с кризисом морали в нашем обществе. При этом наиболее уязвимой к кризису морали оказывается молодежь. Отмечается, что для значительной части современной молодежи в целом характерен «моральный релятивизм» и даже цинизм, равнодушие к каким бы то ни было идеалам [1]. Неудивительно поэтому, что в настоящее время

возрастает число ситуаций, характеризующихся нарушением норм отношений и взаимодействия между людьми, что с особой остротой ставит перед психологией проблему изучения психологического насилия во всех его видах и формах проявления.

Особенно опасно психологическое насилие в детском возрасте, так как оно серьезно искажает развитие эмоциональной сферы ребёнка и его личности в целом. Х. Лейман и К. Лоренц считают, что практически в каждом классе имеются дети, которые являются мишенью, «козлами отпущения» для окружающих: их постоянно дразнят, унижают или бьют, издеваются, высмеивают их же одноклассники [3]. Такая форма насилия среди школьников получила название «моббинг» (от англ. «mob» – «толпа»). Следует отметить, что на данное время не существует единого концептуального подхода к проблеме психологического насилия над личностью. В большинстве работ по данной теме психологическое насилие разделяют относительно социальной сферы, в которой оно совершается. Ситуация осложняется тем, что отсутствуют четкие критерии психологического насилия. Зачастую психологическое насилие не расценивается осуществляемым его субъектом как таковое, поскольку связано с субъективным отношением человека к определению границ нормальных и патологических отношений, с трудностями в определении грани между допустимым поведением, отношением и психологическим насилием. Существующие на данный момент работы по проблеме психологического насилия предлагают довольно размытые критерии определения психологического насилия, что требует, по мнению многих специалистов, дальнейшего их изучения.

В связи с вышесказанным целью данной работы выступило изучение представлений о психологическом насилии у школьников и студентов. Предметом исследования является содержание представлений о психологическом насилии у школьников и студентов.

В качестве объекта исследования выступили материалы анкетирования и тестирования учащихся общеобразовательных школ г. Ростова-на-Дону (три 5-х класса и три 11-х класса в количестве 160 человек, из них 56 мальчиков и 104 девочки), а также студентов, обучающихся на факультетах психологии ЮФУ и экономики ДГТУ (55 человек: 13 юношей и 42 девушки).

В ходе теоретического анализа проблемы были выдвинута гипотеза о существовании различий в содержании представлений студентов и школьников о психологическом насилии.

Для достижения поставленной цели потребовалось решить следующие методические и эмпирические задачи:

- 1) разработать методический инструментарий, адекватный цели исследования;
- 2) изучить содержание представлений о психологическом насилии у школьников и студентов

3) провести сравнительный анализ содержания представлений о психологическом насилии у школьников и студентов.

В исследовании применялись следующие методы:

1 Метод анкетирования (разработанные нами анкеты «Психологическое насилие в школьной среде (Кто такой «лох»?)» и «Психологическое насилие в студенческой среде»).

2 Метод контент-анализа.

3 Методы математической статистики (двухфакторный дисперсионный анализ по Фридману и корреляционный анализ по Спирмену).

Для изучения содержания представлений о психологическом насилии у школьников мы разработали анкету «Психологическое насилие в школьной среде (Кто такой «лох»?)». Для того, чтобы школьники понимали, что имеется в виду, когда их спрашивают о психологическом насилии, в анкете был использован молодежный сленг. В школьной среде для обозначения психологического насилия используется термин «лошение», а объект психологического насилия получил название «лох». С целью изучения содержания представлений о психологическом насилии у студентов мы разработали анкету «Психологическое насилие в студенческой среде».

Материалы, полученные в ходе анкетирования, затем обрабатывались с помощью метода контент-анализа. Основу данного метода составляет подсчет встречаемости некоторых компонентов в анализируемом информационном массиве, дополняемый выявлением статистических взаимосвязей и анализом структурных связей между ними, а также снабжением их теми или иными количественными или качественными характеристиками. Единицы эти в зависимости от целей анализа, типа информационного массива, а также ряда дополнительных причин могут быть весьма разнообразными. К ним предъявляются два основных требования. С одной стороны, они должны легко и однозначно идентифицироваться в тексте; в идеале их выявление должно быть алгоритмизованным. С другой стороны, от единиц контент-анализа требуется субъективная и зависящая от контекста значимость, делающая их распределение и динамику такого распределения диагностичными для выявления изменений в индивидуальном и общественном сознании, системах убеждений и т.д. – иными словами, единицы должны быть интересными для последующей (политологической, культурологической, социологической и т.д.) интерпретации.

В соответствии с требованиями, предъявляемыми к процедуре контент-анализа, нами был разработан его категориальный аппарат – определены качественные и количественные единицы анализа. За единицу контекста было принято предложение, так как именно оно является единицей выражения мысли, ее формирования и фиксации.

Качественными единицами контент-анализа выступили две категории:

1 Категория А «Содержание психологического насилия», которая конкретизировалась в следующих подкатегориях:

А1 – «Воздействие» – содержание феномена психологического насилия недифференцировано, констатируется только факт воздействия одного человека на другого (например, «негативное воздействие», «воздействие психологического характера» и т.п.);

А2 – «Манипуляция» – скрытое воздействие на другого с целью достижения собственных целей (например, «злостная и изощренная манипуляция», «побуждение к действию, чтобы человек что-либо выполнил не по своей воле», «нанесение вреда человеку без физического насилия, скрыто, с целью самодовольствования» и т.п.);

А3 – «Навязывание мнения» – побуждение или принуждение человека к согласию, к принятию собственного решения или точки зрения (например, «навязывание своих взглядов», «навязывание мыслей» и т.п.);

А4 – «Давление», которое может осуществляться уже не только с целью воздействия на мысли собеседника, но и принуждения его к действию или, напротив, ограничения его свободы (например, «давление на человека, ущемление его интересов», «давление на человека, чтобы принудить его к чему-нибудь» и т.п.);

А5 – «Оскорбление» – открытое, часто прилюдное унижение человека (например: «моральное уничтожение человека как личности», «пренебрежительное отношение, ущемление человеческого достоинства», «издевательство над моральной, эмоциональной стороной человека» и т.п.).

2 Категория В «Объект психологического насилия» позволила выявить представления студентов о том, кто чаще всего становится жертвой, подвергаясь психологическому насилию. Данная категория конкретизировалась в следующих подкатегориях:

В1 – «Половая принадлежность», которая могла бы называться и просто «Женщины», поскольку именно они часто назывались респондентами как жертвы психологического насилия;

В2 – «Возрастные особенности» – указания на различные возрастные группы в качестве потенциальных жертв психологического насилия (например, «подростки», «молодежь», «пожилые люди» и т.п.);

В3 – «Этап обучения» – указания на студентов, школьников;

В4 – «Профессиональная принадлежность» (например, «учителя», «водители автобусов», «политики»);

В5 – «Физические недостатки» (например, «инвалиды», «физически слабые», «имеющие физические недостатки»);

В6 – «Психологические особенности» (например, «неуверенные в себе», «нестандартное мышление», «люди с завышенной самооценкой», «зависимые люди» и т.п.);

В7 – «Социальный статус» («низшие слои общества», «успешные люди» и т.п.).

Количественной единицей контент-анализа выступала относительная частота встречаемости подкатегорий в тексте.

Гипотеза о различиях в содержании представлений о психологическом насилии у школьников и студентов проверялась нами с помощью двухфакторного дисперсионного анализа по Фридману.

Для школьников (как пяти-, так и одиннадцатиклассников) содержание психологического насилия раскрывается в категориях манипуляции, давления и оскорбления. В обеих группах наблюдается сходная иерархия в предпочтениях того или иного содержания. Для респондентов обеих групп психологическое насилие («лошение») предстает, прежде всего, как оскорбление – открытое, часто прилюдное унижение другого ($X^2=26,903,23$ $p<0,0000$) и ($X^2=29,36111$ $p<0,0000$). Реже учащиеся 5-х и 11-х классов понимают лошение как манипуляцию и психологическое давление на одноклассника.

Для студентов-психологов психологическое насилие, прежде всего, оскорбление. Однако гораздо чаще, чем у школьников, психологическое насилие понимается как давление. Кроме того, содержание представлений о психологическом насилии у студентов шире – появляется его понимание и как навязывания мнения, т.е. чисто интеллектуального воздействия. (Это характерно и для студентов-экономистов, хотя статистический анализ и не выявил в данной группе респондентов предпочтений в понимании психологического насилия как того или иного вида воздействия на другого). Вместе с тем содержание представлений о психологическом насилии студентов является более размытым – на одно из ведущих мест выходит недифференцированная категория «Воздействие» ($X^2=13,32794$ $p<0,00978$).

Теперь сравним представления школьников и студентов об объекте психологического насилия. Школьники риск оказаться жертвой психологического насилия связывают только с социальным статусом и психологическими особенностями человека. Причем предпочтения мы наблюдаем только в группе пятиклассников. В их представлении жертвами психологического насилия чаще всего становятся изгои, неудачники, сексуальные и религиозные меньшинства («лошат», в основном, именно их), реже – глупые или необщительные люди.

Содержание представлений об объекте психологического насилия студентов гораздо шире, причем наблюдаются значимые различия в представлениях студентов-психологов ($X^2=38,03791$ $p<0,0000$) и студентов-экономистов ($X^2=46,24335$ $p<0,0000$). При этом социальный статус человека, по мнению как студентов-психологов, так и студентов-экономистов, гораздо менее значим как причина стать жертвой психологического насилия, чем по мнению пятиклассников. Обе группы респондентов считают, что психологи-

ческому насилию чаще всего подвергаются различные возрастные группы наших сограждан. Студенты-психологи в большей степени связывают положение человека в качестве жертвы психологического насилия с его физическими недостатками и социальным статусом, а студенты-экономисты – с его профессиональной принадлежностью и принадлежностью к женскому полу

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась: содержание представлений студентов и школьников о психологическом насилии различается.

Список литературы

- 1 Волков Е.Н. Критерии, признаки, определения и классификации вредящего психологического воздействия: психологическое травмирование, психологическая агрессия и психологическое насилие // Журнал практического психолога. 2002. № 6. С. 183-199.
- 2 Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. С. 126-138.
- 3 Х.Лейман и К.Лоренц «Моббинг в школах». URL: <https://sites.google.com>

РАЗДЕЛ 4 **ПРОБЛЕМА ДЕВИАНТНОГО РОДИТЕЛЬСТВА** **КАК ФАКТОР ТРУДНОГО ДЕТСТВА**

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ РЕБЕНКА

Р.В. Овчарова

Курганский государственный университет, Россия

oraissa@mail.ru

Введение. Персональной средой жизни и развития ребенка является семья. В семье социализация ребенка принимает самые естественные формы. Многочисленные исследования подчеркивают особое значение для формирования личности ребенка различных семейных факторов [1; 2]. С точки зрения влияния семьи на возникновение и развитие социально-педагогической запущенности ребенка нам было важно выяснить, какую роль играют особенности личности родителей, их отношение к ребенку, семейный эмоционально-психологический микроклимат, складывающиеся в определенную семейную ситуацию развития. Нам было важно понять, каким образом та или иная семейная ситуация воспринимается ребенком, какие последствия

она вызывает в его личностном развитии. Семейная ситуация изучалась глазами исследователя, родителя, ребенка.

Характеристика выборки. Были исследованы родители социально и педагогически запущенных детей (дошкольники и младшие школьники) и родители контрольной группы в таком же составе и количестве. Всего в исследовании семейного фактора запущенности приняли участие 158 родителей, из них 100 матерей и 58 отцов. Последнее обстоятельство объясняется тем, что полные семьи имеют только 87% обычных и 78% запущенных детей. Средний возраст матери составил 32 года, отца – 34 года.

Методы исследования: индивидуально-личностные особенности родителей изучались с помощью личностного опросника Р. Кеттела, опросника особенностей темперамента В.М. Русалова, выявляющего значимые, с нашей точки зрения, особенности: социальную пластичность, социальный темп, социальную эмоциональность и социальную эргичность. Отношение родителей к ребенку исследовалось с помощью теста-опросника А.Я. Варга, В.В. Столина и методики «Родительское сочинение». Эмоционально-психологический микроклимат семьи определялся при помощи методики «Типовое семейное состояние» Э.Г. Эйдемиллера. Проективный «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, С. Кауфмана, в модификации А.И. Захарова и методика Р. Жилия помогли определить неосознаваемое восприятие ребенком семейной ситуации и ее влияние на его состояние.

Анализ результатов исследования. В дескриптивном анализе следует отметить наличие высоких достоверных различий между характеристиками семейной ситуации социально и педагогически запущенных детей и их сверстников из контрольной группы. Такие различия получены по 18 параметрам из 29 (при $T > 1$). Семейная ситуация как благоприятная у запущенных детей не диагностируется (при высшем значении 11 баллов, их рисунки указывают на 3,5 балла, а в контрольной группе – 9 баллов). Неблагоприятность семейной ситуации состоит в тревожности в семье, конфликтности, чувстве неполноценности запущенного ребенка в семейной ситуации. Анализ семейной тревожности у родителей экспериментальной группы подтвердил данные рисуночного теста детей. Родители ощущают в семейной ситуации высокое чувство вины, испытывают нервно-психическое напряжение и высокую тревожность.

Отношение родителей запущенных детей отличается сильным *эмоциональным отвержением ребенка*: они не принимают своего ребенка таким, какой он есть. Они считают его плохим, неприспособленным, неудачливым, не верят в его успех из-за низкого уровня способностей и дурных наклонностей. Вероятно, такое отношение связано, с одной стороны, с низкими достижениями ребенка и постоянными их негативными оценками социально значимыми лицами (педагогами), а с другой – с гиперсоциализированностью

родителей, о чем свидетельствуют высокие различия родителей этой группы с экспериментальной по параметрам слабость «Я» и социальная зависимость.

Авторитарная гиперсоциализация как тип родительского отношения диагностируется и самостоятельно. Этот тип отношения свидетельствует об авторитаризме родителей запущенных детей, которые требуют послушания, дисциплины, стараются навязать ребенку свою волю, используя при этом много санкций, но не в состоянии встать на позицию ребенка. Они пристально следят за социальными достижениями ребенка и требуют от него социального успеха. Подобное отношение также связано с такими личностными чертами родителей запущенных детей, как авторитарность, агрессивность, неосторожность, бесцеремонность, жестокость, честолюбие, тревожность, чувство вины. Оба типа родительского отношения взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Следует отметить, что отдельные показатели семейной ситуации запущенного ребенка, такие как общая семейная тревожность, тревожность родителей в семье и другие, являются системообразующими и имеют множество связей с другими характеристиками.

При рассмотрении выраженности и характера этих связей нами с помощью корреляционного анализа были выявлены следующие зависимости.

Первый узел связей: непреклонность (авторитарность) родителей (648) – семейная тревожность, неосторожность (688), терпимость (-669), отвержение детей (695).

Второй узел связей: эмоциональная нестабильность ребенка (602), расщепленность родителей (-614), их непреклонность (643).

Следовательно, авторитарность родителей запущенных детей как личностное свойство и как тип родительского отношения провоцирует семейную тревожность, неосторожность и бесцеремонность в обращении с детьми, делает их нетерпимыми и в конечном счете приводит к отвержению ребенка. Авторитарность родителей негативно влияет на обучаемость ребенка, которая, в свою очередь, провоцирует эмоциональную нестабильность и социальную робость ребенка.

Семейная тревожность вызывает хроническую эмоциональную нестабильность ребенка. Тревожность родителей в семье провоцирует частые конфликты и способствует формированию у ребенка чувства неполноценности в семейной ситуации. Она связана с такими личностными особенностями родителей, как высокое честолюбие и непреклонность.

Социальная зависимость родителей обуславливает их низкий самоконтроль, консерватизм, жестокость и бесцеремонность по отношению к детям, если они социально не соответствуют социальной норме.

Последняя зависимость отражает влияние семейной ситуации на личность запущенного ребенка. Хроническое чувство вины у родителей в силу

их гиперсоциализированности и отвержения собственного ребенка обуславливают чувство его неполноценности в семейной ситуации, которое подкрепляется его неуспешностью в школе. Семейная ситуация влияет на формирование таких личностных качеств запущенного ребенка, как отчужденность, эмоциональная нестабильность, социальная робость, низкий самоконтроль поведения и напряженность из-за неудовлетворенности базовых потребностей в любви и признании.

Кроме того, негативные личностные особенности родителей в силу особенностей детского возраста часто копируются детьми, а их поведенческие паттерны используются в качестве моделей поведения. Из двенадцати идентичных характеристик личности по пяти запущенные дети имеют сходные показатели со своими родителями: плохая обучаемость, эмоциональная нестабильность, агрессивность (непослушность), неуверенность (чувство вины), социальная робость.

Следующей задачей исследования семьи как субъекта воспитательного микросоциума было изучение и выявление модальности *отношения запущенного ребенка к своим близким* (методика Р. Жилия) *в зависимости от семейной ситуации и влияние этого отношения на социальную адекватность его поведения.*

Дополнительный анализ уже имеющихся данных в сочетании с методикой Р. Жилия дал еще одно веское подтверждение нашего предположения.

При фактеризации полученных сведений отношение к матери фигурировало в 50% случаев факторных зависимостей и имело 29 разнообразных связей. Главным в этих связях является *обусловливание этим отношением всех других отношений ребенка.* Установлена зависимость социальной неадекватности запущенного ребенка от близости (отдаленности) отношений с родителями, симпатии (атипатии) к ним, отношений с близкими в целом, особенно отцом и матерью, уважения (неуважения) родителей. Социальная неадекватность запущенного ребенка напрямую связана с неудовлетворенностью семейной ситуацией и ее проявлениями.

Таким образом, как мы и предполагали, семейная ситуация запущенного ребенка складывается неблагоприятно по всем параметрам: низкий уровень социально-психологических характеристик личности самих родителей, напряженность и неустойчивость эмоционально-психологической атмосферы семьи, дезинтегрирующее влияние родительского отношения. Основными характеристиками семейной ситуации являются чувство вины у родителей и неполноценности у ребенка, его отвержение родителями, авторитарное и гиперсоциализированное к нему отношение, общая семейная и личностная тревожность родителей, его несложившиеся отношения с близкими, особенно матерью.

Главные различия в особенностях личности родителей запущенных детей (низкая обучаемость, эмоциональная нестабильность, авторитарность,

бесцеремонность, жестокость, неуверенность в себе, социальная робость при гиперсоциализированном типе родительского отношения) указывают на их социальную неразвитость. Именно эта группа факторов обуславливает социальную запущенность ребенка.

На заключительном этапе исследования особенностей воспитательного микросоциума (родителей) запущенного ребенка на массиве материалов (61 параметр) была предпринята попытка выявления обобщенных социокультурных и психолого-педагогических факторов запущенности в детском возрасте.

Тенденция негативного влияния воспитательного микросоциума на социокультурное развитие детей просматривается уже в первом факторе. Она связана, с одной стороны, с жестокостью, непрактичностью, недобросовестностью, тревожностью и нейротизмом родителей и, с другой – с культурным развитием, неискренностью, низким самоконтролем, повышенной социальной озабоченностью, преобладанием у них деловых (учебных) отношений с детьми. Эти параметры влияют на уровень интеллекта детей (их культурное развитие), уровень их общительности и социальное поведение в целом.

Описанная тенденция раскрывается и в следующих факторах. Негативное влияние воспитательного микросоциума на запущенного ребенка связано с несостоятельностью его родителей, авторитарным отношением взрослых, дисгармонией социальных взаимодействий в микросреде, фрустрированностью воспитателей. Неприятие запущенных детей их собственными родителями, их социальная неуверенность, авторитаризм деформируют все отношения ребенка в микросреде.

Родительская несостоятельность и социальная неразвитость, неуверенность родителей при недостаточном уровне культурного развития обуславливают социально нежелательный тип родительского отношения и порождают социокультурную запущенность детей.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование убедительно доказало, что воспитательный микросоциум социально и педагогически запущенного ребенка характеризуется крайней неблагоприятностью для формирования у ребенка главного свойства как субъекта (самосознания, деятельности и общения) его активности. Подавляющее влияние педагогов и родителей обусловлено их личностными особенностями, профессиональной и родительской компетентностью, отношением к детям и психологической атмосферой в семье и школе. Этот вывод многократно подтвердился на всех этапах исследования.

Список литературы

- 1 Овчарова Р.В. *Родительство как психологический феномен. М.: Московского соц.-псих. института, 2006. 496 с.*
- 2 Овчарова Р.В. *Социально-педагогическая запущенность детей и подростков. Москва-Берлин: Международное издательство «Palmarium», 2013. 638 с.*

ГАРМОНИЯ И ДИСГАРМОНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

С.В. Духновский

Курганский государственный университет, Россия

dukhnovskysv@mail.ru

Тенденция гуманизации образования, внедрение личностно-ориентированного подхода в педагогическую практику все более способствуют переосмыслению психолого-педагогических реалий. Современная педагогическая психология рассматривает учебно-воспитательный процесс не только в аспекте деятельности, но и как межличностные отношения, реализующиеся в субъект-субъектном взаимодействии. Субъекты образовательного процесса – дети разного возраста, их родители, педагоги и другие – включены в межличностное взаимодействие, постоянно общаются друг с другом, и между ними складываются определенные межличностные отношения. Вся образовательная деятельность опосредуется модальностью межличностных отношений – их гармоничностью - дисгармоничностью.

Гармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса представляет собой взаимную удовлетворенность отношениями, постоянный диалог, открытость, контакт, настрой друг на друга, заботу о благополучии партнера, отказ от всякого манипулятивного контроля и стремления к превосходству над ним, включение в самооценный контакт. Тогда как *дисгармония* представляет собой отсутствие доверия, понимания, эмоциональной близости между взаимодействующими субъектами, напряжение и дискомфорт, возникающие в совместной деятельности, напряженность, отчужденность, конфликтность и агрессивность в отношениях, переживание одиночества субъектами отношений.

Методика исследования

В обследовании приняли участие 110 пар родителей (55 отцов и 55 матерей) и их дети (63 подростка женского пола и 47 подростков мужского). Для проведения эмпирического исследования использовали методику «Определение социально-психологической дистанции» «СПД» [3]; методику «Субъективная оценка межличностных отношений» «СОМО» [1]; анкету «Межличностная дистанция» «МД» [3]; методику «Профиль чувств в отношениях» «ПЧО» [4]; методику «Шкала субъективного переживания одиночества» «СПО» [2].

Описание результатов исследования

Результаты, полученные по методике «Определение социально-психологической дистанции», говорят о следующем, что статистически достоверных различий между показателями, полученными в группе отцов и матерей, а также

сыновей и дочерей, не обнаружено. Поэтому нами было решено объединить обследованных в две группы, которые мы обозначили как *родители* и *дети*.

Установлено, что показатели родителей по таким шкалам методики «СПД», как доверие, понимание, эмоциональная близость, достоверно выше, за исключением показателя Si, говорящего о критичности, принятии себя. На основании этого можно заключить, что, по оценкам родителей, их отношения к детям более гармоничны по сравнению с оценками детей.

Результаты, полученные по анкете «Межличностная дистанция», говорят о том, что и отцы, и матери, равно как сыновья и дочери, удовлетворены своими отношениями. Установлено, что 73,4% обследованных родителей оценивают свои отношения с детьми как *удовлетворительные*, 23,3% – как *совершенно удовлетворительные* и только 3,3% – *скорее неудовлетворительные, дисгармоничные*.

Анализ оценок отношений с родителями, даваемых детьми, показал несколько иную картину. *Удовлетворены* своими отношениями с родителями 61,5% обследованных детей, *совершенно удовлетворены* – 19,7%, *затрудились* ответить 11,5%, оценивают свои отношения как *скорее неудовлетворительные* 7,3% обследованных детей.

В ходе исследований по результатам анкеты «Межличностная дистанция» установлено, что субъекты, оценивающие свои отношения как гармоничные, удовлетворительные, устанавливают *приемлемо сближенную межличностную дистанцию* друг с другом.

В случаях неудовлетворенности отношениями дистанцию субъекты оценивают либо как *неприемлемо удаленную* либо как *неприемлемо близкую*. Это относится как к родителям, так и их детям. И в том, и другом случае отношения между родителями и детьми носят дисгармоничный характер. В первом – дисгармония обусловлена недостатком доверия, понимания, негативным эмоциональным тоном, во втором – она обусловлена чрезмерной выраженностью этих характеристик.

Значительную роль в установлении гармоничных отношений играет характер общения, степень доверия и понимания партнеров. Оценки, полученные по данным параметрам при помощи анкеты «Межличностная дистанция», следующие. Как родители, так и дети удовлетворяют потребность в общении в отношениях друг с другом. Тем не менее, в ходе исследований был обнаружен интересный факт. *Дочери более удовлетворены общением с отцами, нежели сыновья, которые, в свою очередь, более удовлетворены общением с матерями. Соответственно отношения у детей с родителями противоположного пола более гармоничные, чем с родителями того же пола.*

Установлено, что *скорее не удовлетворяют потребность в общении* с детьми 1,5% обследованных отцов – с сыновьями и 1,1% – с дочерьми; 1,3% обследованных матерей – с сыновьями и 1,4% – с дочерьми. *Затрудняются*

ответить относительно удовлетворения данной потребности 11,7% отцов – с сыновьями и 9,4% – с дочерьми; 10,3% матерей с сыновьями и 10,9% – с дочерьми. *Вполне удовлетворены общением* с сыновьями 60,3% обследованных отцов, а с дочерьми – 61,0%, тогда как среди матерей данный показатель выражен у 63,4% обследованных по отношению с сыновьями и 63,5% по отношению с дочерьми. *Полностью удовлетворены общением с детьми* 26,4% отцов и 25,1% обследованных матерей – с сыновьями; 28,5% отцов и 24,2% матерей – с дочерьми.

У детей в отношениях с родителями *удовлетворенность потребности в общении* выражена следующим образом:

- *скорее не удовлетворена* у 2,1% сыновей с отцами и у 1,9% – с матерями; у 1,5% дочерей с отцами и 2,7% – с матерями;

- *трудность в оценке удовлетворенности* отмечена у 13,0% сыновей с отцами и у 16,6% – с матерями; у 9,8% дочерей с отцами и у 12,4% – с матерями;

- *скорее удовлетворены общением* 61,7% сыновей с отцами и 63,4% – с матерями; 67,0% дочерей с отцами и 62,1% – с матерями;

- *полностью удовлетворены общением* 23,2% сыновей с отцами и 24,1% – с матерями; 21,7% дочерей с отцами и 22,8% – с матерями.

Трудности в оценке доверия испытывают 2,7% отцов и 4,5% матерей по отношению к сыну; 1,9% отцов и 3,9% матерей по отношению к дочери. В группе обследованных сыновей это отмечено у 2,1% как к отцам, так и к матерям; 3,3% дочерей дают такие же оценки в отношениях с отцами и 4,5% с матерями.

Частично доверительными считают свои отношения с сыновьями 83,2% обследованных отцов и 80,0% матерей, а с дочерьми – 83,5% отцов и 81,5% матерей. В группе обследованных детей это отмечается у 79,2% сыновей и 82,7% дочерей по отношению к отцу и у 83,0% сыновей и 82,1% дочерей по отношению к матери.

Полностью доверительными отношения с сыновьями являются для 14,1% отцов и 15,5% матерей, а с дочерьми – для 14,6% отцов и 14,0% матерей. Такие же оценки выявлены у 18,7% сыновей с отцами и 15,1% с матерями, а у дочерей – у 14,0% с отцами и 13,4% с матерями.

В результате исследований установлено, что *полностью понимают своих детей* 32,7% обследованных отцов и 30,9% обследованных матерей, тогда как *частично понимают* 67,3% отцов и 69,1% матерей.

Среди обследованных детей *полностью понимают своих родителей* 36,6% сыновей и 61,2% дочерей, *частично понимают* – 63,4% сыновей и 38,8% дочерей.

Данные, представленные выше, соотносятся с данными, полученными по методике «Субъективная оценка межличностных отношений» «СОМО». В

частности установлено, что в тех видах отношений, где имеет место повышение индекса дисгармоничности, отмечается повышение напряженности отношений. На основании этого делаем заключение, что непонимание, недостаток доверия, сложность длительное время находиться рядом приводят к напряженности отношений родителей и детей друг с другом. Данный параметр у всех обследованных субъектов выражен на среднем уровне. Считаем, что повышение напряженности может привести к конфликтности (противостоянию, противоборству), стремлению доминировать над своим партнером. Тогда как отсутствие напряженности будет говорить о безразличии, эмоциональной холодности, отсутствии интереса субъектов (родителей и детей) друг к другу.

Таким образом, правомерно сделать следующий вывод. Во взаимоотношениях родителей и детей друг с другом ведущую роль для определения характера отношений (их гармоничности-дисгармоничности) играет *напряженность* последних. Высокая и низкая напряженность будет говорить о дисгармонии отношений, тогда как умеренно выраженная – о близости, доверии, понимании субъектами друг друга, удовлетворенности тем, как складываются их отношения.

На основании полученных эмпирических данных нами установлено, что дисгармония межличностных отношений предполагает наличие переживания одиночества у взаимодействующих субъектов (по результатам, полученным по методике «Шкала субъективного переживания одиночества» «СПО»). И наоборот, его отсутствие или умеренная выраженность говорит о гармоничных отношениях, в которых возникающие противоречия конструктивно решаются.

Полученные данные по методике «СПО» говорят о следующем. Как в группе детей, так и в группе родителей *переживание одиночества* выражено умеренно. Соответственно можно заключить, что серьезные проблемы в отношениях родителей и детей друг с другом отсутствуют либо конструктивно разрешаются; в отношениях они стремятся к сотрудничеству и дружелюбию. Представленные эмпирические данные еще раз показывают, что отношения родителей и детей друг с другом достаточно близкие и гармоничные. Все это отражается на чувственном тоне их отношений.

Полученные эмпирические данные по шкалам методики «Профиль чувств в отношениях» «ПЧО» говорят о том, что в отношениях родителей и детей друг с другом преобладает достаточно позитивный чувственный тон. Установлено, что и у родителей, и у детей по отношению друг к другу выражены *гедонистические чувства*, которые значительно преобладают над *астеническими* и *меланхолическими*. Также установлено, что у всех обследованных среди *интеракционных чувств* наиболее выраженными являются *сближающие*.

Установлено, что «гедонистические чувства» у *отцов* больше выражены

по отношению к дочерям, нежели к сыновьям ($50,1 \pm 11,6$ против $44,3 \pm 11,7$), тогда как у *матерей* эти чувства выше по отношению к сыновьям ($48,3 \pm 10,5$ против $47,0 \pm 14,0$). Аналогичная картина наблюдается и в отношениях детей: у *сыновей* гедонистические чувства преобладают по отношению к матерям, а у *дочерей* – к отцам. *Данный факт подтверждает предположение о том, что более гармоничные отношения устанавливаются между субъектами противоположного пола.*

Данные, полученные при помощи анкеты «Межличностная дистанция», показали следующее. Значительная часть испытуемых оценивает свою межличностную дистанцию как *приемлемо сближенную*. Её устанавливают 65,4% отцов и 68,1% матерей, тогда как у детей это имеет место у 70,0% сыновей и у 71,3% дочерей.

Неприемлемо сближенную дистанцию устанавливают 11,3% отцов и 12,4% матерей в отношениях к детям, тогда как со стороны детей это наблюдается у 7,8% сыновей и у 7,3% дочерей.

Приемлемо удаленную дистанцию устанавливают 3,2% отцов и 3,3% матерей, тогда как среди детей это наблюдается у 9,3% сыновей и у 8,3% дочерей.

Анализ эмпирического материала показал, что субъекты, устанавливающие *приемлемо сближенную* и *приемлемо удаленную* дистанции, переживают благополучие; оценивают свои отношения как гармоничные. Кроме того, *неприемлемо близкую дистанцию* устанавливают дети и родители, в отношениях которых ярко выражена потребность в опеке и руководстве, эмоциональной близости, в уважении и признании со стороны друг друга. Это в свою очередь повышает напряженность отношений, приводит к переживанию одиночества, неудовлетворенности отношениями, учащению конфликтов между взаимодействующими субъектами.

Следует отметить, что в случаях, когда ребенок хочет установить приемлемо удаленную дистанцию, а родитель – приемлемо сближенную, наблюдается диссонанс, влияющий на характер отношений между ними, которые воспринимаются партнерами как дисгармоничные.

На основании анализа приведенных эмпирических данных правомерно сделать следующее **заключение**. Дисгармония детско-родительских отношений обусловлена недостатком понимания, доверия, неблагоприятным чувственным тоном, трудностями в осуществлении совместной деятельности – с одной стороны, либо гиперболизированным доверием, навязчивым желанием как можно больше времени проводить вместе, а также заостренными сближающими чувствами – с другой.

Кроме того, на характер детско-родительских отношений будет влиять такие факторы, как возраст родителей и детей, их совместное или раздельное проживание, частота встреч и общения друг с другом, одобрение или неодо-

брение, принятие или непринятие жизненных выборов как родителем, так и ребенком.

Список литературы

- 1 Духновский С.В. Субъективная оценка межличностных отношений. Руководство по применению. СПб.: Речь, 2006. 54 с.
- 2 Духновский С.В. Шкала субъективного переживания одиночества. Руководство. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2008. 17 с.
- 3 Духновский С.В., Овчарова Р.В. Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса: монография. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2012. 296 с.
- 4 Куликов Л.В. Руководство к методикам диагностики личностных свойств. СПб., 2003. 49 с.

ТРЕВОЖНОСТЬ У ДЕТЕЙ 10-11 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ЦВЕТОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И СВЯЗЬ С ТИПАМИ РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ МАТЕРЕЙ

М.Н. Семенова
Березниковский филиал Пермского национального
политехнического университета,
г. Березники, Россия
semenova_rus@mail.ru

Вопросам эмоциональной сферы детей, в частности тревожности, как распространенного психологического феномена у школьников в современной коррекционной психологии уделяется значительное внимание (У.В. Ульяновка, Н.П. Кондратьева, О.В. Фролова и др.). Как подчеркивает Н.П. Кондратьева, проблема тревожности применительно к детям с задержанным психическим развитием (ЗПР) видится весьма актуальной в связи с имеющимися у них дополнительными предпосылками к формированию данного личностного новообразования, а именно с нестабильностью эмоционально-волевой сферы, зачастую неблагоприятными условиями семейного воспитания, сложностями, возникающими в учебной деятельности [4].

Е.В. Самойленко указывает, что необходимость поиска причинной обусловленности ЗПР у детей в последние годы привела исследователей к изучению роли семейного фактора как системообразующего с точки зрения влияния социально-психологических и биологических детерминант, обуславливающий специфику их психического развития [5].

Ю.В. Борисенко, проводя анализ влияния родительских установок и стилей семейного воспитания на развитие ребенка, замечает, что в литературе обширно представлена феноменология формирования индивидуальных особенностей ребенка в условиях нормального или отклоняющегося поведения (Р.В. Овчарова, О. Конер, Е.С. Иванов, Т.В. Брагина, А.С. Спиваковская и др.), а также подчеркивает, что родительское поведение может как смягчать неблагоприятные условия развития ребенка (в том числе и при болезни), так и приводить к неблагоприятному развитию различных черт характера и способствовать формированию неврозов [1].

Большинство исследователей, занимающихся проблемами детей с ЗПР, считает, что адекватность условий обучения и воспитания – один из наиболее важных социальных факторов, влияющих на адаптацию детей данной категории. Тем не менее, остаются открытыми вопросы связи психологических трудностей детей, имеющих отклонения в развитии, и детско-родительских отношений. Эмпирические данные позволяют в определенной мере расширить представления о данной взаимосвязи.

В 2011-2012 учебном году нами проведено изучение с целью определения связи тревожности детей 10-11 лет с ЗПР и типов родительского отношения их матерей (М.Н. Семенова, Е.И. Сажаровская).

В исследовании приняли участие 100 человек: 50 детей 10-11 лет, имеющих задержку психического развития, из них 29 мальчиков, 21 девочка (учащиеся 3-й год обучаются в специальных классах общеобразовательной школы и коррекционном образовательном учреждении VII вида); 50 матерей этих школьников в возрасте 28-43 лет.

Для определения характеристик тревожности и типов родительских отношений (РО) применены беседа, методика диагностики родительского отношения – тест-опросник А.Я. Варга и В.В. Столина; Шкала Явной тревожности для детей (СМАС) (адаптация А.М. Прихожан); Цветовой тест отношений (ЦТО) А.М. Эткинда; статистическая обработка данных осуществлялась с помощью корреляционного анализа г-Пирсона.

Согласно данным, полученным по методике СМАС, можно отметить, что почти у половины детей наблюдается нормальный уровень тревожности (44%). У 19 учащихся (38%) обнаружена несколько повышенная тревожность. Явно повышенную тревожность имеют 4 ученика (8%) и очень высокая тревожность у 5 школьников (10%). Таким образом, к группе тревожных детей можно отнести 28 учащихся с ЗПР (56%). Статистический сравнительный анализ показателей субшкалы тревожности не обнаруживает достоверных различий между мальчиками и девочками.

В описании методики Цветового теста отношений А.М. Эткинда указано, что цветовая сенсорика тесно связана с эмоциональной жизнью, и существенным общим результатом ранее проведенных исследований является

доказательство самого факта возможности получения цветовых ассоциаций со значимыми лицами и социальными стимулами от испытуемых независимо от их возраста, образования, интеллектуального уровня [2]. Всем испытуемым-школьникам предложены для выбора восемь цветов для определения отношений к стимулам, рассматривающихся в исследовании как возможные факторы, вызывающие тревожность детей. Каждый ребенок ранжировал цвета по списку понятий: «мама», «я», «семья», «урок» и «учитель».

К слову «мама» у испытуемых при выборе цветов в 50-60% случаев на первых трех позициях оказываются красный, коричневый и синий цвета. Согласно интерпретации методики красный цвет указывает на доминантность матери в семье глазами ребенка. Причем ей свойственны такие черты, как активность и импульсивность. Выбор коричневого цвета свидетельствует о непосредственной зависимости ребенка от своей матери. Синий цвет означает то, что дети приписывают своим матерям высокие моральные оценки. Пять школьников ассоциировали маму с желтым цветом, что свидетельствует об активных взаимоотношениях между ними. У трех детей первые места в ранжировании занимает серый цвет и еще у трех – черный. Первый свидетельствует о непонимании и отгороженности ребенка от матери, второй цвет свидетельствует о приписывании детьми своим матерям негативных характеристик. В целом ребенок ощущает себя зависимым от матери. Возможно, в семье не полностью реализуются его интересы и потребности. Выбор неосновных цветов как предпочитаемых позволяет предположить о «маркере» тревожности, эмоционального напряжения.

По фактору «семья» лидирующая позиция оказывается у синего цвета (24% выборов). Это означает, что большая часть детей считают свою семью благополучной и приписывают ей высокие моральные оценки. Значительно представлены серый (18%), зеленый (16%) цвета. Серый цвет говорит о пассивности ребенка в жизни своей семьи, а зеленый подтверждает доминантность взрослых членов семьи и статусность взаимодействий

По фактору «Я» преобладает серый цвет (30% выборов), далее располагаются красный (14%), зеленый (12%), фиолетовый (12%). Согласно интерпретации методики, чем выше уровень эмоциональной привлекательности, близости, симпатии в отношении ребенка к тому или другому родителю, тем с более предпочитаемым цветом он ассоциируется. Заметим, что ассоциации себя с серым цветом, не являющимся в оценке матери существенным, могут свидетельствовать о зависимости и пассивности ребенка перед доминантным взрослым. Ассоциация с зеленым говорит о достаточно жестких отношениях в семье и может быть признаком родительской гиперопеки.

По фактору «урок» выбор от 20% до 12% случаев составляют пять цветов: желтый, красный, зеленый, серый, фиолетовый. Выбор черного, коричневого и синего цветов составляет менее 10%. Некоторым учащимся уро-

ки доставляют приятные, положительные ощущения, а некоторые дети от процесса обучения утомляются и испытывают негативное отношение, что может оказывать непосредственное влияние на психологическое состояние и спровоцировать школьную тревожность.

У 60% испытуемых такой стимул, как «учитель», вызывает положительное отношение (преобладание красного, зеленого и желтого цветов). Для детей учитель авторитетный, умный, понимающий человек. Встречаются и негативные оценки детей по отношению к значимому взрослому в школе, но подобных характеристик незначительное число в общем цветовом выборе.

Таким образом, при наличии приоритетных выборов цветов, характеризующих негативные тенденции в определенном критерии-понятии и при сопоставлении цветовых выборов, можно отметить, что тревожные признаки присутствуют в каждом описываемом детьми понятии, но наибольшие неблагоприятные тенденции связаны с такими факторами, как «Я» (60%), «мама» (46%) и «семья» (42%). В свою очередь, наименьшую тревожность вызывают факторы «учитель» (40%) и «урок» (38%).

Анализ данных, полученных в группе матерей, обнаруживает доминирующие и отвергаемые типы родительского отношения (РО). Матерям, воспитывающих ребенка с ЗПР, присущ особый стиль отношений по типу «маленький неудачник» (81.9), имеются стремления инфантилизировать ребенка, приписывать ему личную и социальную несостоятельность, видеть его неприспособленным и неуспешным. Показатели по шкале «принятие-отвержение» (69.4) позволяют констатировать, что у матерей детей с ЗПР наблюдается эмоциональное отвержение ребенка. В беседе родители отмечали, что поведение их детей отклоняется от нормы, считали, что ему трудно будет чего-либо добиться в жизни. Мама сетовали на трудности в процессе воспитания. Данные исследования показывают высокие показатели по шкале «авторитарная гиперсоциализация» (77.1). Матери отмечают необходимость строгой дисциплины, утверждают, что в процессе воспитания должен осуществляться строгий контроль. Высокими оказались показатели по шкале «симбиоз» (77.2). Это говорит о том, что мамы, используя авторитарный тип воспитания, тем не менее стремятся к симбиотическим отношениям со своим ребенком. Последнее место в рейтинге шкал занимает шкала по типу «Кооперация» (26.3), что позволяет заметить, что родители не поощряют инициативу и самостоятельность ребенка.

Для проверки предположения о связи показателей тревожности детей с ЗПР и типов родительских отношений их матерей применен корреляционный анализ показателей, где обнаружена прямая корреляционная связь между тревожностью детей и «кооперацией» в детско-родительских отношениях ($r=0,34$, $p<0,05$). Достоверную связь можно объяснить тем, что если мать проявляет чрезмерную заинтересованность в делах и планах ребенка,

поощряет инициативу и самостоятельность, то ребенок порой просто не готов к ответственности и боится с этим не справиться. Предполагаем, что младший школьник, имеющий особенности психического развития, не способен оправдать ожидания родителя в разделении ответственности в учебной и бытовой жизни, что может спровоцировать его тревогу.

Обнаружена обратная корреляционная связь между тревожностью младших школьников с ЗПР и такого типа РО матерей, как «принятие-отвержение» ($r=-0,34$, $p<0,05$). Данный факт свидетельствует, что понижение показателей принятия матерями своих детей связан с повышением тревожности детей. Отстраненность, отчужденность, незаинтересованность делами, жизнью ребенка со стороны значимого взрослого вызывает у него беспокойство, неуверенность и тревогу.

В психическом развитии у детей 10-11 лет возникает потребность в самостоятельности, что является характерным возрастным признаком социализации. Они желают жить и принимать решения самостоятельно, стараются избегать вмешательства взрослых. Взрослые же, в свою очередь, в какой-то мере вынуждены давать своим детям эту самостоятельность, поощрять их инициативу. Такие отношения близки к кооперационному типу детско-родительских взаимоотношений. В отличие от нормально развивающихся сверстников дети с ЗПР, боясь брать подобную ответственность в принятии каких-либо жизненно важных вопросах, подвергаются тревожности. Дети с ЗПР не возражают против постоянного контроля со стороны родителя и не стремятся к самостоятельности. Их устраивает симбиотический тип отношений со взрослыми. Следовательно, возникает вопрос: какие отношения между матерью и ребенком с ЗПР можно считать приемлемыми и не причиняющими вреда психологическому здоровью детям с задержкой психического развития? Возможно, следует согласиться с мнением И.Ю. Левченко, Т.М. Кожановой, Е.П. Ивановой [3], что ребенок с отклонениями в развитии демонстрирует высокую потребность в эмоционально-положительных контактах с родителями, их тепле и близости, дети испытывают острую потребность в теплых аффилиативно-насыщенных отношениях с родителями.

Список литературы

- 1 Борисенко Ю.В. Психология отцовства. Москва-Обнинск: «ИГ-СОЦИН», 2007. 220 с.
- 2 Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб.: Речь, 2001.
- 3 Кожанова Т.М., Иванова Е.П. Особенности семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогический аспект // Актуальные проблемы специального образования в России в условиях его модернизации. URL: <http://www.docme.ru/doc/134571/kozhanova-t.m.--ivanova-e.p.-osobennosti-semej-vospityva>.

- 4 Кондратьева Н.П. Особенности личностной тревожности у младших подростков с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2002. 241 с.
- 5 Самойленко Е.В. Особенности полоролевой социализации подростков (мальчиков) с задержкой психического развития в условиях депривации отцовского влияния: автореф. дис. ... канд. психол. наук. НГПУ: Н.Новгород, 2005. 25 с.

ВЛИЯНИЕ ВОСПИТАНИЯ В НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СЕМЬЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ СТРАХОВ И ФОБИЙ У РЕБЕНКА

В.С. Харламова, Л.В. Коленко
Государственное специализированное
казенное учреждение Астраханской области
«Областной социально-реабилитационный центр
для несовершеннолетних Исток»,
г. Астрахань, Россия
torishakiller@inbox.ru kolenko61@rambler.ru

Главным социальным фактором, влияющим на становление личности, является семья. Мы привыкли относиться к семье как к очагу мира и любви, где человека окружают самые близкие, дорогие и любящие его люди. Но иногда оказывается, что это не совсем так. Нарастание социальной напряженности порождает негативные процессы во всех слоях общества. Одной из болевых точек современного общества является неблагополучная семья.

Мы говорим о детях из неблагополучных семей, о том, что случается с ребенком, если он окажется в неблагополучной семье. А что такое неблагополучная семья? Односложно ответить нельзя. Ведь все в мире относительно – и благополучие, и неблагополучие по отношению к ребенку. Неблагополучные семьи – это семьи с низким социальным статусом, в какой-либо из сфер жизнедеятельности или нескольких одновременно, не справляющиеся с возложенными на них функциями. Адаптивные способности неблагополучной семьи существенно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большими трудностями, медленно и малоэффективно [4].

Оказавшись в затруднительных экономических условиях, многие семьи пересекают границу дозволенных воспитательных методов, соответствующих общечеловеческим ценностям и государственным нормативам, «застревают» в вопросах воспитания молодого поколения. Как показывает практика, в большинстве случаев в неблагополучной семье наиболее распространенными ме-

рами воздействия на детей являются наказание. Наказать – значит, помочь ребенку осознать свой поступок, вызвать чувство вины, раскаяния. Грубая брань, оскорбления, обидные прозвища травмируют психику ребенка, ослабляют его волю, вызывают недобрые чувства к взрослым. Это может являться предпосылкой возникновения страхов и фобий различной природы. В дальнейшем, как правило, у детей из неблагополучной семьи выражены такие качества как замкнутость, эгоизм, страх, отклоняющее поведение. Таким образом, оказывается мощнейшее влияние на негативное развитие личности ребенка, приводя к различным личностным деформациям: замедленная социализация, неспособность проявить самостоятельность, инфантильность, подавление желаний, неуверенность в себе, замкнутость, замедленное эмоциональное развитие, асоциальное поведения, высокий уровень агрессивности, серьезные нарушения межличностных отношений, возникновение страхов [3].

Деформация личности под влиянием семьи, ее психологической неустойчивости начинается с раннего детства. Проблемой влияния семьи на становлении ребенка как личности занимались такие учёные, как Я.А. Коменский, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, Х.Д. Джайнотт, Д. Локк, Дж. Рескин и др.

В последние годы в ГСКУ АО «ОСРЦ для несовершеннолетних «Исток» успешно развивается программно-целевая и Проектная деятельность. Особое внимание уделяется разработке социальных Проектов, направленных на профилактику семейного неблагополучия и социального сиротства детей, включая профилактику жесткого обращения с детьми, восстановление благоприятной для воспитания ребенка семейной среды, семейное устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Предпосылками создания целевых комплексных программ и Проектов стали экономические и социальные изменения в стране. Из года в год количество детей, оставшихся без попечения родителей, в России увеличивается.

Благодаря принимаемым мерам за последние три года в Астраханской области ситуация в сфере положения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, стабильно улучшилась. На данной территории проживает 202197 несовершеннолетних в возрасте от 0 до 17 лет. Из них 5649 – это дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей. Сейчас из общей численности детей-сирот 78% уже обрели новые семьи. С 2008 года на территории области успешно развивается проект «Видеопаспорт ребенка». В рамках данного проекта снято 267 кейс-историй о детях, устроен на воспитание в замещающие семьи 151 ребенок. С целью сохранения кровной семьи для ребенка, повышения родительской компетенции и ответственности в каждом районе города и области создана инфраструктура учреждений социальной направленности, осуществляется выплата различного вида пособий;

успешно функционируют школы ответственного родительства, действуют участковые социальные службы, которые оказывают социальные услуги семьям с детьми.

Действующая система устройства и воспитания детей не отвечает в полной мере интересам и правам ребенка. Работая с использованием традиционных методов реабилитации, специалисты сталкиваются с рядом проблем.

Во-первых, реабилитация осуществляется преимущественно в отношении ребенка, а родителей затрагивает лишь в незначительной степени. Но, по данным исследований, ребенок чаще выступает лишь как идентифицированный пациент, как «выразитель» и носитель проблем и особенностей всей семейной системы. Поэтому работа, направленная лишь на одного члена семьи, тем более ребенка, не может считаться эффективной, так как не вызывает изменений в семейной системе, которая и является источником, подпитывающим проблемы ребенка.

Во-вторых, в нашей стране принята практика изъятия ребенка из семьи, оказавшейся в трудной жизненной ситуации, и помещения его в приют. Конечно, родители могут навещать ребенка в государственном учреждении и продолжать общение с ним, но в подавляющем большинстве случаев эти посещения происходят эпизодически и продолжаются короткое время. У родителей появляется возможность переложить свою ответственность за поведение ребенка на специалистов, что приводит к нарушению родительской позиции и, в конечном счете, подкрепляет беспомощность родителей по отношению к собственному ребенку.

В-третьих, ребенок, в свою очередь, подвергается тяжелому испытанию – жизни вне семьи. Ему приходится менять весь свой круг общения, отказываться от привычных занятий, в том числе позитивных. В приюте ребенок вынужден постоянно находиться в коллективе сверстников, подчиняться общему распорядку, не иметь возможности на личное время и личный выбор. Это может приводить к ухудшению психического здоровья ребенка или вызывать усиление негативных симптомов (побеги, бродяжничество, протестное поведение и т.д.). К тому же, ребенок начинает испытывать негативные чувства (обиду, злость) на родителей, которые «лишили» его возможности жить в семье.

В-четвертых, процесс реабилитации осуществляется в нетипичных для семьи условиях – ребенок живет отдельно от родителей, находится под постоянным присмотром воспитателей и других специалистов. Но, как только ребенок возвращается в свою семью, все проблемы обостряются еще больше, ведь семья так и не научилась самостоятельно справляться с жизненными трудностями, родители знают, как управлять поведением ребенка. У семьи появляется ощущение, что изменить ситуацию к лучшему уже нельзя.

В связи с этим возникла необходимость поиска методов, которые обеспечили бы более эффективную работу с детьми и семьями группы риска по про-

филактике социального сиротства, беспризорности и асоциального поведения у подростков, что соответствует одному из приоритетных направлений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 гг. [5].

Результаты психологических исследований доказали, что детские страхи, эмоциональные нарушения поддаются коррекции и без последствий проходят у детей. В ГСКУ АО «Областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних “Исток”» одной из форм жизнеустройства детей является семейно-воспитательная группа (СВГ). Наш опыт и результаты социальных исследований доказали, что жизнь в замещающей семье положительно влияет на развитие ребенка. В рамках социально-психологической реабилитации детей была разработана Программа устранения детских страхов и фобий, которая используется в работе педагога-психолога СВГ. Целью Программы является полное или частичное устранение детских страхов различной природы происхождения. Программа нацелена на решение ряда социально-психологических задач:

- снятие страхов, снятие эмоционального и мышечного напряжения;
- устранение, преобразование либо частичное обесценивание страхов;
- формирование у детей умений преодолевать опасности, мобилизовать свою волю, проявлять активность;
- стимулирование собственных возможностей детей для преодоления стрессовых ситуаций;
- повышение уверенности в себе, повышение самооценки;
- уменьшение суетливости, нервных движений, множества ненужных движений и мимики;
- снижение скованности, боязливости в движениях и речи;
- развитие умения сотрудничать с взрослыми и детьми.

Выбор коррекционных методов зависит от многих факторов и, прежде всего, от характера страха, причин его возникновения и индивидуальных особенностей ребенка. В психолого-педагогической литературе описаны различные способы коррекции детских страхов. Методы и техники не только помогают в профилактике и коррекции тревожности и страха, но также их можно использовать для развития интеллектуальной сферы личности:

- 1 Релаксация.
- 2 Функциональная музыка.
- 3 Арт-терапия.
- 4 Телесно-ориентированная терапия.
- 5 Игротерпия.

Данные техники и методы могут применяться как в групповой, так и в индивидуальной работе с детьми. Следует отметить, что в работе по устранению страхов и фобии не менее важным является сотрудничество с воспитателями семейно-воспитательных групп, с которыми проводится комплексная

работа, включающая в себя собрание, групповое и индивидуальное консультирование, психологические занятия и тренинги. Контроль осуществлялся с использованием диагностических материалов: методика для выявления детских страхов «Страхи в домиках» А.И. Захарова и М.А. Панфиловой, проективная методика изучения страха А.И. Захарова «Мои страхи», опросник для оценки уровня тревожности Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко.

Данная Программа также включает в себя цикл мероприятий в рамках программно-целевого подхода в работе с семейно-воспитательными группами. Это ряд лекций по различным темам, которые интересуют воспитателей СВГ. Разрабатывается план, просматривается ряд вопросов в контексте проблематики воспитания детей в семейных группах. В работе с воспитателями самыми востребованными темами являются «Вы родитель или воспитатель?», «Общаться с ребенком. Как?», «Наказание и поощрение», «Если ребенок врет». Издаются методические пособия и информационные буклеты, которые помогают в организации профессионального воспитания детей. Были разработаны и выпущены информационно-познавательные буклеты: «Общаться с ребенком. Как?»; «Проблемы, возникающие в воспитании ребенка. Пути их решения»; «Ссорятся родители – страдают дети»; «В школу после каникул» (Рекомендации родителям по адаптации ребенка после длительного отдыха); «Ревность родного ребенка к приёмному» (Памятка для воспитателей СВГ и приёмных родителей); «Подростковая конфликтология»; «Правила семейного воспитания» (памятка для воспитателей семейных групп); пособие «Психология детской лжи»; цикл психологических занятий «Мы играем в детектив» в виде сюжетно-ролевого квеста.

В рамках программно-целевого подхода специалистами Центра планируется систематизация и улучшение представленной Программы для работы с приемными родителями.

Эмоциональное развитие ребенка – это богатство его чувств, их разнообразие. Дети радуются, плачут, испытывают страх, печаль, тревогу. Однако у разных детей различна глубина и интенсивность эмоций. Эти характеристики зависят от физиологических, психологических и социальных факторов. При благоприятных обстоятельствах жизни ребенка страхи исчезают: дети из них «вырастают». Какой бы способ борьбы с детским страхом не выбрали, важно, чтобы жалобы ребенка не оставались без внимания. Только таким образом у нас получится воспитать уверенного в себе человека.

Список литературы

- 1 Ганишина И.С., Ушатиков А.И. *Неблагополучная семья и девиантное поведение несовершеннолетних: учеб. пособие.* М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. 288 с.
- 2 Захаров А.И. *Дневные и ночные страхи у детей.* СПб.: Изд-во «Союз», 2004.
- 3 *Психологическое сопровождение нестандартных семей. Информация школьному*

психологу. URL: <http://www.vashpsixolog.ru>.

- 4 Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. М.А. Галагузовой. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. 416 с.
- 5 Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы».

ВЛИЯНИЕ НАРУШЕНИЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ЛИЧНОСТЬ ПОДРОСТКОВ

Е.Г. Ермолаева

Курганский государственный университет, Россия

shantal80@inbox.ru

Сфера детско-родительских отношений подвергается существенным изменениям в середине жизненного цикла семьи – дети вступают в подростковый возраст, а родители сталкиваются с трудностями нормативных кризисов взрослости. Данная стадия жизни семьи предъявляет избыточные требования к супругам-родителям и со стороны общества, и со стороны внутрисемейных отношений. Наиболее важные задачи с точки зрения семейного воспитания – это, во-первых, пересмотр системы детско-родительских отношений в направлении признания права подростков на взрослость и предоставление им определенной степени независимости и самостоятельности, во-вторых, преодоление кризиса середины жизни, решение задач личностного развития, самоактуализации, профессионального и карьерного роста.

Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис отмечают, что развитие детей в подростковом возрасте ставит перед взрослыми членами семьи, в первую очередь перед родителями, новые сложные требования. Нарушения во взаимоотношениях родителей с детьми, ранее не игравшие заметной роли, выходят на первый план, становятся для подростка источником психической травмы.

Переходный возраст детей требует внимания родителей к тем переменам, которые происходят с ребенком, особой гибкости их педагогической тактики, терпения, умения видеть позитивное и истинное в вызывающем поведении подростка. Родитель должен учитывать сложность этого периода и для самого подростка, неустойчивость настроения, физического состояния и самочувствия, ранимость, неадекватность реакций. Не случайно эту стадию жизнедеятельности семьи Е.М. Duval назвал стадией принятия подростковой.

Многие исследователи указывают, что в отрочестве детско-родитель-

ские отношения складываются под влиянием психологических новообразований, характерных для подросткового возраста.

Основными новообразованиями являются «чувство взрослости», стремление подростка к обособлению от родителей и повышение значимости для него общения со сверстниками (Д.Б.Эльконин, Л.И. Божович, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн, И.В. Дубровина, Т.В. Драгунова, Р. Бернс и др.).

Чувство взрослости предполагает отношение подростка к самому себе уже как к взрослому, требование расширения своих прав, в первую очередь, права на самостоятельность.

«Взрослость» подростка вступает в противоречие с его статусом ребенка в семье. В.С. Мухина пишет, что «в отрочестве подросток обретает не чувство взрослости, а чувство возрастной неполноценности» [10, 345]. Результаты исследований О.А. Карабановой [4] свидетельствуют о неадекватности представлений родителей о «взрослости подростка», родители делают акцент на обязанностях подростка без должного учета его прав, в том числе на равенство в принятии решений, выборе ценностей, друзей, интересов, определении собственного жизненного пути. Иначе говоря, в отношениях с подростками многие родители остаются на позициях авторитарного руководства и пользуются правилом «детские права – взрослые обязанности».

Естественно, что такое отношение родителей создает угрозу конфликта. Подростки начинают оказывать сопротивление по отношению к требованиям со стороны взрослых, активнее отстаивать свои права на самостоятельность.

Результатом непринятия нового возрастного-психологического статуса ребенка является не только конфликтность взаимоотношений с родителями, но и, что хуже всего, нарушения личностного развития и поведения подростка. Как отмечает О.А. Карабанова, «Искаженный образ возрастного-психологического статуса ребенка у родителя приводит к нарушению семейной системы воспитания, общения и сотрудничества родителей и ребенка, ограничивая возможности развития ребенка в пределах потенциала зоны ближайшего развития» [4, 230].

Г.А. Ковалев отмечает: «...Кризисы протекают наиболее остро, когда родители средствами, прежде всего императивных воздействий фрустрируют естественные потребности ребенка в автономии и саморазвитии, пытаясь насильственно удерживать его (и физически, и психологически) на ближайшей по отношению к себе межличностной дистанции...» [6, 18].

Некоторые родители всё еще продолжают опекать своих детей-подростков, считая себя полностью ответственными за их жизнь, за всё, что с ними происходит, тогда как часть этой ответственности уже можно передоверить ребёнку.

Несмотря на всю сложность детско-родительских отношений в подростковом возрасте, несмотря на внешнее противодействие по отношению к

родителям и стремление к самостоятельности, у подростка сохраняется потребность в поддержке и присоединении к семейному «мы».

Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис называют причины, определяющие значимость семьи для подростка.

Во-первых, в семье удовлетворяется значительная часть потребностей подростка, в том числе материально-бытовых, потребностей в эмоциональной поддержке, любви и симпатии. Неспособность семьи удовлетворить эти потребности подростка порождает скрытую или явную семейную неудовлетворенность, нервно-психическое напряжение, тревогу.

Во-вторых, семья осуществляет функцию социального контроля за поведением подростка. В этом возрасте ряд психологических механизмов, обеспечивающих саморегуляцию поведения и самоконтроль, находится в стадии формирования. Неспособность семьи выполнять эту функцию ведёт как к нарушениям поведения подростка, так и к нарушениям в развитии личности.

В-третьих, семья оказывает направляющую и консультирующую помощь подростку: объяснение, информирование, содействие в формировании оценки самых разных сторон жизни. Неспособность семьи справиться с этой задачей обуславливает дезориентацию подростка в социальной действительности.

В силу наличия в переходном возрасте этих двух базовых потребностей – потребности в автономии, уважении, самоопределении наряду с сохраняющейся, но уже более развитой потребностью в поддержке и присоединении (семейном «мы») – наиболее патогенными для личности подростка являются нарушения семейного воспитания, которые данные потребности и фрустрируют.

Здесь следует отметить, что нарушения воспитания, которые блокируют первую потребность подростков – потребность в автономии, более свойственны матерям (это гиперпротекция, гиперопека, чрезмерный контроль и т.д.). В воспитательных же воздействиях отцов чаще встречаются нарушения, фрустрирующие вторую базовую потребность ребёнка – в поддержке, принятии, присоединении.

Негативные эффекты семейного воспитания в подростковом возрасте, как правило, изучаются исследователями в трех аспектах: 1) в аспекте формирования личностных качеств подростка; 2) в аспекте нервно-психического неблагополучия; 3) отклонений в поведении подростков.

Особое место в исследованиях, связанных с проблемами подросткового возраста, занимают работы, изучающие самооценку и самоотношение подростков.

Р. Бернс считает, что условием формирования позитивного самоотношения ребенка является позитивное самоотношение его родителей [1, 122].

В работе Е.Т. Соколовой и И.Г. Чесновой указывается на зависимость самоотношения подростка от отношения к нему родителей. Так, высокая самооценка и хорошая социальная и личная адаптированность сочетаются с

наличием теплых, доверительных отношений между детьми и родителями, требовательностью и строгой дисциплиной одновременно с уважением и относительной автономией подростка. Преобладание «воспитательных» рациональных воздействии над непосредственным эмоциональным отношением, наказание как основной способ контроля, отсутствие четкой воспитательной программы способствуют формированию низкой самооценки, чувства изолированности и ненужности, малой социальной активности и т.д.

Диана Баумринд проследила взаимосвязь стиля семейного воспитания и формирования некоторых личностных черт детей и подростков. В подростковом возрасте авторитарность родителей порождает конфликты и враждебность. Наиболее активные, сильные подростки сопротивляются и бунтуют, становятся избыточно агрессивными и нередко покидают родительский дом, как только могут себе это позволить. Робкие неуверенные подростки приучаются во всем слушаться родителей, не совершая попыток решать что-либо самостоятельно. При таком воспитании у детей формируется лишь механизм внешнего контроля, основанный на чувстве вины или страха перед наказанием. Как только угроза наказания извне исчезает, поведение подростка может стать потенциально антиобщественным.

При либеральном стиле воспитания формируется инфантильность, высокая тревожность, неуверенность, отсутствие независимости, страх реальной деятельности и достижений. Наблюдается либо избегание ответственности, либо импульсивность.

Индифферентный стиль провоцирует широкий спектр нарушений от делинквентного поведения, импульсивности и агрессии до зависимости, неуверенности в себе, тревожности и страхов.

Результатом же авторитетного родительства становится формирование у ребенка высокой самооценки и самопринятия, целенаправленности, воли, самоконтроля, готовности к соблюдению социальных правил и стандартов, высокая степень ответственности, компетентности, дружелюбия, хорошая адаптивность, уверенность в себе [4, 195-196].

Критическим «пусковым» моментом формирования девиантного поведения подростков также выступают отношения с родителями. Этому способствуют авторитарный стиль общения, гиперпротекция и гипоопека, эмоциональное отвержение, жестокое обращение и другие негармоничные типы воспитания (В.Т. Кондрашенко, А.Г. Чернявская, Т.П. Гаврилова, Э.Х. Давыдова, Н.Н. Мизина, Е.Л. Птичкина, Ю.В. Смык и др.).

Исследования детского домашнего воровства у детей и подростков, проведенные Т.П. Гавриловой и Э.Х. Давыдовой [2], показали, что в семьях ворующих детей члены семьи не принимают друг друга, имеют место явные и скрытые конфликты между супругами, между родителями и детьми, роль отца в семье деструктивна: отец ориентирован на достижения, на ма-

териальное благополучие, не включен в эмоциональные семейные отношения, не склонен выполнять родительские и супружеские обязанности в семье. Ответственность за семью и воспитание ребенка вынуждена брать на себя мать.

М.П. Квадрициус рассматривает «требование» как один из методов предупреждения агрессивности, отмечает необходимость сочетания требовательности родителей с уважением к подростку, доверием к его возможностям [5, 66]. А это, как мы видим, черты гармоничного стиля воспитания.

Стили неконструктивного родительского отношения в аспекте их влияния на нервно-психическое неблагополучие подростков исследовали А.И. Захаров, А.Е. Личко, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис и др.

В работе К. Nilzon, К. Palmerus исследуются связи между депрессиями в раннем подростковом возрасте и такими различными вариантами родительского отношения к подростку, как жесткий родительский контроль и недостаток родительского внимания. Установлена связь между депрессивными тенденциями у подростков и недостаточностью положительных взаимоотношений между родителями.

А.Е. Личко, Э.Г. Эйдемиллер подчеркивают значение следующих видов неправильного воспитания подростков с акцентуациями характера и психопатиями:

- гипопротекция. Особенно неблагоприятна при акцентуациях по неустойчивому, гипертимному и конформному типам: такие подростки быстрее других оказываются в асоциальных компаниях и привыкают к праздному образу жизни;

- доминирующая гиперпротекция. У гипертимных подростков она приводит к усилению реакции эмансипации, к бунту против родительских запретов и даже уходу в асоциальную компанию, а у подростков с психастенической, сенситивной и астеноневротической акцентуацией усиливает их астенические черты – несамостоятельность, неуверенность в себе, нерешительность, неумение постоять за себя;

- потворствующая гиперпротекция. Для подростка создается кризисная ситуация: с одной стороны, желание быть на виду, лидировать среди сверстников, а с другой – полное неумение осуществлять лидерские функции. Такой стиль воспитания усиливает истероидную акцентуацию, способствует появлению истероидных черт при лабильной и гипертимной, реже при шизоидной и эпилептоидной акцентуации. В последнем случае такой вид воспитания превращает подростков в семейных тиранов, способных избивать родителей;

- потворствующая гипопротекция. Культивирует неустойчивые и истероидные черты, склонность к делинквентности;

- эмоциональное отвержение. Тяжело сказывается на лабильной, сенситивной и астеноневротической акцентуациях, усиливая черты этих типов;

- жестокое обращение. Способствует усилению черт эпилептоидной акцентуации и развитию этих же черт на основе конформной акцентуации;

- повышенная моральная ответственность. А.Е. Личко отмечает, что большинство подростков обнаруживают достаточную устойчивость к повышенным родительским ожиданиям или возложенным на них трудным обязанностям. Исключение составляет психастеническая акцентуация, черты которой заостряются, приводя к психопатическому развитию или неврозу.

Влияя на индивидуально-личностные характеристики ребенка, родительское отношение может сыграть большую роль и в возникновении и течении детских невротических реакций и детского невроза.

А.И. Захаров отмечает, что ограничительство, аффективная неустойчивость со стороны родителей приводят к развитию у ребенка невроза страха; сверхпринятие, «разрешительство», непоследовательность – к развитию истерического невроза. Выраженное ограничительство в отношении родителей к детям приводит к неврозу навязчивых состояний.

Учѐным также было отмечено, что принятие и «разрешительство» приводят к независимому, автономному поведению, к выраженной в целом доминантности, непринятие и ограничительство может привести к избирательному доминированию в каких-либо сферах жизнедеятельности, принятие и ограничительство никогда не приводит к доминантности и характерно для развития зависимого типа поведения [3].

Таким образом, то или иное нарушение в сфере детско-родительских отношений способствует формированию неблагоприятных отклонений в личности, в поведении ребенка и даже может привести к неврозу.

Особое внимание авторы уделяют также параметру устойчивости семейного воспитания. Непоследовательное воспитание лишает ребенка ощущения стабильности окружающего мира и провоцирует повышенную тревожность, способствует формированию неуверенности, импульсивности, а в сложных ситуациях даже агрессивности, неуправляемости, социальной дезадаптации.

Таким образом, многочисленные исследования показывают роль семейного воспитания и его нарушений в формировании личности детей и подростков, в их поведении, а также в возникновении нервно-психического неблагополучия. Наиболее оптимальным в подростковом возрасте будет такой стиль воспитания, который сочетает в себе достаточно высокий уровень последовательности, принятия и удовлетворения потребностей ребенка, признание его права на самостоятельность, то есть адекватные возрасту способы контроля. Наиболее же патогенными для личности подростка являются нарушения семейного воспитания, которые фрустрируют его главные потребности – в автономии, а также в принятии и поддержке (семейном «мы»).

Список литературы

- 1 Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986.
- 2 Гаврилова Т.П., Давыдова Э.Х. Детское домашнее воровство как объект исследования и психотерапии // Школа здоровья. 1995. № 1. С. 52-70.
- 3 Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. СПб., 1998.
- 4 Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2006. 320 с.
- 5 Квадрициус М.П. Семейное воспитание и проблема предупреждения агрессивности подростков. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2003. 148 с.
- 6 Ковалёв Г.А. Психическое развитие ребёнка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 13-23.
- 7 Кондрашенко В.Т., Чернявская А.Г. По лабиринту души подростка. Минск: Высшая школа, 1991.
- 8 Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983. 256 с.
- 9 Мизина Н.Н. Психологическая поддержка родителей как фактор оптимизации семейного воспитания подростков, склонных к домашнему воровству: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2004. 22 с.
- 10 Мухина В.С. Возрастная психология. М.: Академия, 2000. 450 с.

ОТНОШЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ КАК ИСТОЧНИК РАССТРОЙСТВ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

В.И. Шебанова

***Киевский национальный университет имени Т. Шевченко,
Украина***

С.Г. Шебанова

***Херсонский государственный университет,
Украина***

vitaliap@mail.ru

Пищевое поведение человека относится к инстинктивным формам деятельности, то есть определяется врожденными потребностями. Однако расстройства пищевого поведения могут быть вызваны разнообразными причинами: наследственной склонностью, культурной средой, семейными традициями, особенностями характера и самооценки, влиянием моды, неудовлетворенностью своим телом, соблюдением диет и пр.

Клинические расстройства пищевого поведения – это психические расстройства, для которых характерное наличие комплекса поведенческих (ограничительное пищевое поведение и др.), психопатологических (наруше-

ние восприятия собственного тела и др.) и физиологических симптомов (потеря веса и др.). К расстройствам пищевого поведения традиционно относят нервную анорексию, нервную булимию и компульсивное переедание, последствием чего часто является ожирение [1; 2; 5]. Данные формы клинических расстройств являются одними из наиболее полно изученных и описанных в МКБ-10 и DSM-IV. Нарушения пищевого поведения представляют значительный риск для психического и физического здоровья подростков. Так, исследования Национальной Программы Обследования детей (Англии, Шотландии, Северной Ирландии, Уэльса) отмечают, что 22% пятилетних детей и 33% одиннадцатилетних страдают от лишнего веса и ожирения (вследствие переедания), т.е. имеют повышенный риск заболеть нарушениями сердечно-сосудистой системы, включая повышенное давление (в сравнении с теми детьми, которые имеют нормальный вес). Также обращает на себя внимание проблема, которая связана с чрезмерной худощавостью – нервной анорексией. Соответствующие результаты исследований за последние годы показывают, что это заболевание зафиксировано у 5% людей (в то время как лишь 30 лет назад оно отмечалось у 2-3% населения Земли). Показатели анорексии в fashion-сфере (модели, балерины, танцоры и т.п.) – свыше 70%. Появился даже научный термин, который описывает такую тенденцию, как «анорексический взрыв в популяции». Такая тенденция к росту данного расстройства вызывает понятную озабоченность специалистов, потому что смертность от анорексии при отсутствии эффективного лечения составляет 10-20% (т.е. каждый пятый больной гибнет от потери контроля над процессом похудения). При этом наиболее распространенные причины смерти — истощение организма, сердечная недостаточность, присоединение вторичных инфекций, следствием которых является пневмония, отек легких, туберкулез и т.п., а также суициды. По данным многочисленных опросов, анорексия занимает третье место среди наиболее распространенных хронических заболеваний у подростков. Средний возраст начала расстройств пищевого поведения – 11-13 лет. Свыше 50% девушек в возрасте между 13 и 15 годами считают, что у них избыточный вес (что не соответствует объективным показателям). Около 80% тринадцатилетних девушек осуществляли попытки снижения веса с помощью «модной диеты» или различных ограничений.

Расстройства пищевого поведения представляют собой биопсихосоциальные нарушения и рассматриваются как:

- психосоматические заболевания, при которых возникает фиксирование на пище как средстве восстановления эмоционального равновесия при столкновении с травмирующими ситуациями (что с точки зрения психодинамической концепции формируется в основном в детском возрасте, чем объясняется особая стойкость симптоматики и трудности терапии – Ф. Алексан-

дер, Г. Аммон, А. Митчерлих, З. Фрейд, М. Шур, W. Brautigam, G.L. Engel, A.H. Schmale, R.C. Casper и др.);

- патологическая адаптация: а) как социально приемлемый вид аддиктивного поведения в пределах поведенческой теории (пищевая аддикция – В.Д. Отт, Н.Ю. Красноперова Д.В. Култышев, В.Д. Менделевич, Ю.В. Попов, А.В. Ротов, А.В. Приленская, И.В. Шмыкова В. Jager, R. Liedtke, H.W. Kunsebeck, L. Seide, W. Lemra и др.); б) как модели семейных стереотипов пищевого поведения (культ пищи – И.С. Коростелева, Г.А. Рыльцова, В.С. Ротенберг, R.C. Casper, E.L. Hodgesю, M. Selvini-Palazzoli и др.);

- неполноценная форма психоэмоциональной адаптации (Т.Г. Вознесенская, А.М. Дорожевец, Е.С. Креславский, Г.А. Рыльцова М.Е. Сандомирский, О.О. Скурагевский, Е.Т. Соколова, D.J. Mela, F.J. Raphael, J.H. Lacey и др.);

Большинство ученых разделяют общую идею о том, что расстройства пищевого поведения представляют собой сложные, мультифакторные заболевания, которые являются результатом взаимодействия биологических, социокультурных и психологических факторов. В данной статье мы сосредоточимся на факторах семейного воспитания, которые могут привести к расстройствам пищевого поведения (РПП) у детей.

Основная идея теории отношений заключается в том, что РПП возникают лишь в том случае, когда речь идет о наличии неконструктивных и конфликтных по своему характеру взаимоотношений внутри семейной системы.

Кормление, его режим, эмоциональное отношение матери выступают для ребенка первичной моделью взаимоотношений с другими людьми и с миром в целом. И.Г. Малкина-Пых отмечает, что мать, которая кормит ребенка, может быть как высоко чувствительной и эмоционально чуткой к потребностям ребенка, но может руководствоваться и другими соображениями, например, кормить тогда, когда «это нужно» (соответственно какой-то системе) или когда это удобно ей самой, может «затыкать рот ребенку» грудью, когда он чем-то встревожен или плачет совсем по совершенно иным причинам. Ритм кормления, его согласованность с реальными потребностями и состоянием ребенка интериоризируются в базальное доверие к собственным потребностям, к способности своей инициативой и активностью вызвать соответствующее поведение значимого Другого. Напротив, навязывая ребенку вопреки его желаниям ритм кормления, мать навязывает ему тем самым и недоверие к себе и к окружающему миру, содействует формированию взаимозависимости и ориентации на внешний локус-контроль [1].

Б.Е. Микиртумов и др. в монографии «Клиническая психиатрия раннего детского возраста» отмечают, что при патологии пищевого поведения обращают на себя внимание, в первую очередь, особенности детско-родительских отношений. Например, считается, что общение взрослых с детьми как до начала расстройства приема пищи, так и после него эмоционально

обеднено. В этих условиях еда является единственным «средством коммуникации» родителей и детей. Уделяя чрезмерное внимание питанию ребенка, матери часто рассматривают отказ детей от еды как личное оскорбление. Матери часто высказывают свою неудовлетворённость тем, что ребенок «не оправдывает» их ожидания. Они чрезмерно озабочены физическим и телесным благополучием ребенка в ущерб его эмоциональному комфорту. Достаточно распространённым стереотипом является убежденность многих родителей в том, что обильное питание в первые годы жизни – залог будущих интеллектуальных успехов ребенка. Представления матери о значимости для ребенка пищи в данном случае сильно искажены.

Кормлением родители могут поощрять и наказывать, награждать, баловать, обманывать, заставлять что-то сделать и пр. С молоком матери ребенком «впитывается» система значений, которая опосредствует натуральный процесс поглощения пищи и превращает его сначала в орудие внешнего, а потом и внутреннего самоконтроля. Более того, ребенок получает в руки мощное средство влияния на других, прежде всего близких людей, потому что привязывает не только тот, кого питают, но и тот, кто питает. Теперь уже ребенок своим поведением во время кормления может радовать, огорчать, вызвать тревогу, повышенное внимание или материнское отчаяние, то есть он учится управлять и манипулировать поведением значимого Другого.

Вместе с тем еда для ребенка поддерживает бессознательную фантазию единения с матерью, при этом со временем символическим замещением матери может стать продовольственный магазин или холодильник. Для многих взрослых людей «быть сытым» означает находиться в безопасности и не быть покинутым, поэтому удовлетворение непреодолимого желания поесть неосознанно содействует ослаблению страха [1, 24].

Сушественное значение в формировании пищевого поведения играет неправильное воспитание в раннем детском возрасте. В некоторых семьях приему пищи уделяется повышенное внимание. Ребенку не разрешается вставать из-за стола, пока не съест всё, даже если он уже сыт. Прекращение еды зависит не от насыщения, а от заданного количества пищи. Такие ситуации препятствуют разграничению голода и сытости, нарушают формирование внутреннего контроля относительно количества принятой пищи. В доме всегда имеются запасы сладкого, доступ к которому открыт для ребенка. Стандартное воспитательное выражение в таких семьях: «Ешь больше, иначе не выздоровеешь, будешь слабым и т.п.». Родители принимают любой дискомфорт ребенка за голод. Любимое блюдо – это основное средство утешения, налаживания отношений, стимуляции к исполнению неприятных дел и т.п. Формирование нарушений пищевого поведения начинается уже в грудничковом возрасте. Ребенка кормят всегда, стоит ему только заплакать. Если у него врожденный повышенный аппетит, он легко поддается такому

воспитанию и впоследствии сам использует пищу как основное средство достижения цели. Вкусная еда является в таких семьях ведущим, а часто и единственным регулятором поведения ребенка. Закрепляется привычка: «когда плохо – я должен поесть – станет хорошо». Переедание становится средством защиты, что приводит к тому, что еда становится основным регулятором поведения и повзрослевшего человека [5].

В нашем эмпирическом исследовании приняли участие ученики 7-х и 8-х классов и их родители. Общую выборочную совокупность составила 91 семья: 45 мальчиков и 46 девочек, а также 78 матерей и 13 отцов. Возраст подростков – 12-13 лет, возраст родителей – от 32 до 47 лет.

«Опросник типа пищевого поведения» (авторская разработка) дает возможность дифференцированно диагностировать тип (стиль) пищевого поведения (показатели выше средних значений, на наш взгляд, указывают на субклиническое расстройство пищевого поведения) [4].

В ходе анализа результатов диагностики стилей пищевого поведения у подростков и родителей нами выявлены следующие закономерности:

- ограничительное пищевое поведение у девушек-подростков наблюдается значимо чаще и выражено значимо выше по суммарным баллам, чем у родителей ($p \leq 0,05$) и у мальчиков-подростков ($p \leq 0,01$);

- показатели эмоциогенного поведения в группе родителей выявляются значимо чаще, чем у детей ($p \leq 0,05$); наименее выражено эмоциогенное поведение у мальчиков ($p \leq 0,05$) (с малым индивидуальным разбросом показателей);

- экстернальное пищевое поведение выражено практически в одинаковой пропорции среди девушек и парней; данный показатель у подростков значимо выше, чем у родителей ($p \leq 0,01$).

При объяснении полученных результатов мы опирались на возрастные особенности подросткового периода, на наш взгляд, повышенные значения экстернального и ограничительного пищевого поведения объясняются характерной для данного возраста реакцией ориентации на сверстников и склонности к веяниям моды и масс-медиа. Мы считаем, что дети реже демонстрируют эмоциогенное пищевое поведение, поскольку в данном возрастном периоде чаще находят более прямой способ выражения своих эмоций (вывод основан на результатах наших исследований). У взрослых женщин достаточно часто еда заменяет положительные эмоции или же является способом «заедания» стресса и средством регуляции эмоционального состояния.

Естественно, что пищевое поведение детей (как и любые иные поведенческие проявления) формируется в семье. Для выявления характеристик этой связи мы провели корреляционный анализ.

Выявленные многочисленные прямые корреляционные связи между со-

ответствующими показателями пищевого поведения у подростков и их родителями:

1) риск нарушений пищевого поведения у подростков обоего пола прямо зависит от соответствующих симптомов у родителей ($r = 0,76$, $p \leq 0,01$).

2) эмоциогенное пищевое поведение матери прямо связано с риском возникновения нарушений пищевого поведения у девушек ($r = 0,52$, $p \leq 0,05$) и проявлениями экстернального пищевого поведения как у девушек ($r = 0,50$, $p \leq 0,05$), так и у парней ($r = 0,51$, $p \leq 0,05$).

3) ограничительный стиль питания матери прямо связан с проявлениями ограничительного и эмоциогенного пищевого поведения у девушек.

4) экстернальное пищевое поведение родителей прямо связано с проявлениями экстернального пищевого поведения, как у девушек ($r = 0,60$, $p \leq 0,05$), так и у парней ($r = 0,70$, $p \leq 0,05$).

Таким образом, расстройства пищевого поведения не являются результатом осознанного выбора ребенка и либо «наследуются» от собственных родителей, либо являются следствием определенных дисфункциональных паттернов родительско-детского взаимодействия, а также представлений, полученных подростками от близкого социального окружения и средств массовой информации. Отметим интересный факт: большинство родителей (87% в исследуемой нами выборке) осознают недостатки осуществляемого ими воспитания и отмечают, что часто им не хватает элементарной психологической грамотности (65% родителей), чтобы осознать и изменить собственные стереотипы воспитания, благодаря чему и решить подобные проблемы. Полученные результаты могут быть использованы в психопрофилактической просветительской деятельности, а также в консультативной работе с родителями детей с субклиническими расстройствами пищевого поведения [3].

На наш взгляд, родителям необходимо помогать детям и поддерживать их в формировании адекватной самооценки и образа Я, стимулировании здорового отношения к питанию и своему внешнему виду, что будет способствовать предотвращению развития расстройств пищевого поведения.

Наше теоретическое и эмпирическое исследование подтвердило, что семья является важным фактором формирования пищевого поведения у детей. Перспективы дальнейших исследований мы видим в создании психопрофилактической программы работы с родителями подростков и в проведении психокоррекционной работы с подростками, у которых выявлены субклинические расстройства пищевого поведения.

Список литературы

- 1 Малкина-Пых И.Г. *Терапия пищевого поведения*. М.: Эксмо, 2007. 1040 с. (Серия «Справочник практического психолога»).
- 2 Николаева Н.О., Мешкова Т.А. *Нарушения пищевого поведения: социальные, семейные и биологические предпосылки // Вопросы психического здоровья детей и*

- подростков. 2011. Сер. 11. № 1 (11). С. 39-49.
- 3 Шهبанова В.І. Особливості психопрофілактики розладів харчової поведінки у дівчат-підлітків // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України / гол.ред. С.Д. Максименко. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. Том XI. – Соціальна психологія. Вип. 6. Книга II. С. 473-482.
 - 4 Шهبанова В.І. Субклінічні форми розладу харчової поведінки // Проблеми та перспективи розвитку педагогічних і психологічних наук : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 20 квітня 2013 р.). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології». 2013. С. 69- 71.
 - 5 Шهبанова В.І. Пищевые деформации как ритуальное поведение и механизмы снижения тревоги // 2nd International scientific conference European Applied Sciences: modern approaches in scientific researches / 18-19.02.2013, Stuttgart, Germany. P. 208-209.

АКЦЕНТУАЦИИ ЛИЧНОСТИ МАТЕРЕЙ В СЕМЬЯХ ПОДРОСТКОВ С ДЕЛИНКВЕНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

С.И. Беляева

*Санкт-Петербургский государственный университет, Россия
belyaevaveta@inbox.ru*

Взросление современных подростков происходит в мире, сложном по своему содержанию и тенденциям социализации. Значительной трансформации подверглась и современная российская семья, которая продолжает оставаться «наиболее важной средой, в которой развивается ребенок, в которой он впервые усваивает нормы социального поведения и социальные установки» [1]. По данным ежегодного Государственного доклада «Положение детей и семей, имеющих детей в Российской Федерации» 2012 года, 24,6% детей рождается вне брака; на 1 тыс. браков в среднем приходится 509 разводов [2]. Таким образом, большая часть российских детей растет в неполной семье либо в семьях с неродным отцом. Поэтому первостепенное значение приобретает личность матери, воспитывающей своего ребенка.

В период с августа 2009 года по май 2011 года было проведено исследование 152 матерей старшеклассников (8-11 классы) из шести муниципальных бюджетных образовательных учреждений города Норильска Красноярского края и их дети-подростки. Все изученные матери и их дети-подростки были разделены на 2 группы – по критерию наличия/отсутствия делинквентного поведения данных подростков. Разделение старшеклассников на группы проводилось экспертным путем. В качестве экспертов выступали социальные педагоги и классные руководители перечисленных выше образовательных учреждений, а также ин-

спекторы по делам несовершеннолетних, курирующие данные образовательные учреждения. Основанием для причисления подростка к группе делинквентных было наличие на момент исследования учета в комиссии по делам несовершеннолетних за совершенные ими правонарушения. К правонарушениям относились хулиганские действия, драки со сверстниками, издевательство над младшими и слабыми, мелкие кражи, вызывающее поведение в общественных местах, вымогательство денег, грабежи, а также их сочетание с пропусками уроков без уважительной причины и распитием алкогольных напитков. Основанием для причисления к группе социально адаптированных подростков с нормативным поведением было отсутствие нарушений поведения, умение бесконфликтно и продуктивно удовлетворять свои потребности, эффективно и конструктивно взаимодействовать с окружающими. Средний возраст участников исследования сопоставим: возраст матерей подростков с делинквентным поведением – 38,1 лет, матерей подростков с нормативным поведением – 37,9 лет; возраст их детей соответственно – 15,0 и 15,1 лет.

В исследовании был изучен ряд психологических характеристик как матерей, так и их детей-подростков. В данной статье будут представлены результаты исследования акцентуаций личности матерей как фактора, влияющего на стиль воспитания.

Акцентуации личности исследованных женщин были изучены с помощью многофакторного личностного опросника «Нервно-психическая неустойчивость – акцентуации» (НПН-А) [3]. Названия шкал опросника имеют клинический характер, и для того, чтобы избежать влияния клинических названий на интерпретацию результатов, нами было принято решение использовать в нашей работе унифицированные синонимы данных шкал, соответствующие их психологической сущности, предложенные Л.Н. Собчик [4].

Таким образом, были сопоставлены результаты ответов в группах матерей подростков с делинквентным поведением и матерей подростков с нормативным поведением по шкалам: нервно-психическая неустойчивость (интегральная шкала), эмоциональная лабильность, тревожность, импульсивность, ригидность, индивидуалистичность.

В результате математического анализа различия средних показателей по t-критерию Стьюдента (вычисления производились с помощью компьютерной программы SPSS) между исследованными группами матерей обнаружены высоко значимые статистически различия по всем сопоставляемым шкалам. Это может интерпретироваться как большая предрасположенность матерей подростков с делинквентным поведением в сравнении с женщинами контрольной группы к нервно-психическим срывам в условиях психического или физического напряжения вследствие слабости адаптационно-компенсаторных механизмов.

В связи с отсутствием стандартизированных нормативных показателей

для женщин 30-40 лет по методике НПН-А была сделана попытка определить прогностическую значимость отдельных психодиагностических показателей данной методики, определяющей личностные характеристики матерей делинквентных подростков, впервые совершивших правонарушение, в отношении их делинквентности впоследствии. Для этого была использована процедура дискриминантного анализа. Данный метод позволил выявить наиболее существенные для прогнозирования делинквентности у подростков личностные характеристики их матерей.

Результат дискриминантного анализа показал, что 88% исходных сгруппированных психодиагностических данных, полученных с помощью опросника НПН-А, классифицированы правильно (89,5% – в случае матерей делинквентных подростков и 88,2% – в случае матерей подростков с нормативным поведением). Были получены данные, которые показывали, что при высоком уровне статистической значимости в прогнозе делинквентности подростков самой весомой личностной характеристикой матерей является «Нервно-психическая неустойчивость». Далее по значимости следует «Импulsивность». Это свидетельствует о том, что чем выше показатели «Нервно-психическая неустойчивость» и «Импulsивность» в структуре личности матери, тем более вероятно, что подросток повторит правонарушение.

Также было изучено, какие из психологических характеристик матери, измеряемые методикой НПН-А, имеют наибольшую связь с делинквентным поведением их детей (вносят наибольший вклад в формирование делинквентного поведения).

С этой целью был выполнен множественный регрессионный анализ, где в качестве зависимой переменной было выбрано наличие делинквентного поведения у подростка (учет в комиссии по делам несовершеннолетних в связи с совершением правонарушения), было построено несколько моделей взаимосвязи психологических переменных матерей и делинквентности их детей. Из этих моделей в качестве наиболее информативной и объясняющей наличие или отсутствие делинквентного поведения более чем на 50% ($R^2=0,631$) была выбрана модель, включающая пять предикторов (переменных), два из которых оказывают максимальное влияние.

Наибольший коэффициент частотной корреляции – коэффициент Бета – получен для показателей «Нервно-психическая неустойчивость» (0,308) и «Импulsивность» (0,307).

Наличие у матерей делинквентных подростков «нервно-психической неустойчивости» может говорить о снижении у них поведенческой регуляции, нарушении межличностных отношений, недостаточной социальной зрелости, нарушениях в сфере профессиональной деятельности и моральных норм поведения, отсутствии адекватной самооценки и реального восприятия действительности, низких адаптационных возможностях. Показа-

тель «Импульсивность» может свидетельствовать о выраженности у матерей подростков с делинквентным поведением таких личностных особенностей, как повышенная возбудимость, агрессивность, эксплозивность, упрямство, низкий уровень самоконтроля, властность, стремление любой ценой оправдать себя, непредсказуемость эмоций и поступков. Это указывает на эмоциональную нестабильность матерей подростков с делинквентным поведением и может, как отмечал Ф.Б. Березин [5], лежать в основе недифференцированного реагирования, описываемого, в частности, как раздражительность. Такая раздражительность матери значительно снижает ее эмоциональную доступность для ребенка.

Такое сочетание особенностей личности матери патологизирует ее стиль воспитания ребенка, формирует деструктивную эмоциональную обстановку в семье.

Практические рекомендации

Учитывая большое количество причин, обуславливающих функциональную несостоятельность матерей делинквентных подростков, и различный характер их десоциализирующего влияния на них, обозначим общие подходы психологической работы.

1 Установление и развитие психологического контакта с матерью делинквентного подростка путем снижения эмоционального напряжения, которое является источником защитных реакций.

2 Помощь матери в понимании индивидуальных половозрастных психологических особенностей ее ребенка-подростка.

3 Формирование умения распознавать возникновение и усиление нервно-психического напряжения. Обучение адекватным способам эмоциональной разрядки для гармонизации внутреннего состояния.

4 Помощь в формировании новых конструктивных форм социально-ролевого родительского поведения.

5 Формирование умения прогнозировать результаты своих действий.

6 При осознании женщиной необходимости и потребности внутренних изменений, возможно проведение психокоррекционной работы.

Список литературы

- 1 Казанская В.Г. *Подросток: социальная адаптация: Книга для психологов, педагогов и родителей*. СПб.: Изд-во «Питер», 2011. 288 с.
- 2 *Государственный доклад о положении детей и семей, имеющих детей в Российской Федерации*. М.: Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации, 2012. 273 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/1070949/> (дата обращения: 10.02.2014).
- 3 Берг Т.Н. *Нервно-психическая неустойчивость и способы ее выявления*. Владивосток: Мор. гос.ун-т, 2005. 63 с.
- 4 Собчик Л.Н. *Стандартизированный многофакторный метод исследования лич-*

ности СМИЛ. СПб.: Изд-во «Речь», 2000. С.17-18.

5 Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Изд-во «Наука», 1988. С. 13-21.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПОБЕГОВ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЬИ

Е.Л. Булаева

Евразийский открытый институт, Москва, Россия

moselena2201@yandex.ru

Россия переживает сейчас период острейшего социального кризиса, идет интенсивный процесс реформирования общества. Появление новых элементов и структур сопровождается разрушением старых. Здесь почти нет слоев населения, положение которых было бы стабильным, а общие идеалы и ценности отсутствуют. В условиях социального кризиса возникают и формируются наиболее острые социальные проблемы, среди которых проблемы современных подростков. В системе постоянно меняющихся социальных и экономических условий жизни особую актуальность приобретают проблемы социальной адаптации подростков, побегов детей из дома, бродяжничества подростков. Значимость этих проблем и путей их преодоления находит подтверждение в теоретических и прикладных исследованиях различных областей современной науки: правовых, социологических, педагогических, психологических и др.

Подростковый период развития, будучи по своему содержанию переломным, переходным и критическим, знаменует собой переход к взрослой жизни, и особенности его протекания, несомненно, откладывают отпечаток на всю последующую жизнь. Характерной чертой подросткового возраста является амбивалентность и парадоксальность его психической жизни. Эта черта проявляется в неожиданной смене веселости унынием, уверенности в себе – застенчивостью и трусостью, эгоизма – альтруизмом, общительности – замкнутостью, любознательности – умственным равнодушием, радикализма – консерватизмом и т.д. Главная же задача подростка – это формирование самосознания, идентичности, которые можно рассматривать в качестве основных психологических приобретений в этом возрасте [4].

Ключевой проблемой этого возраста Л.С. Выготский называл проблему интересов подростка, когда имеет место разрушение и отмирание прежних групп (доминант) интересов и развитие новых. К ним он относил «эгоцентрическую доминанту» (интерес подростка к собственной личности), «доминанту дали» (доминирование широких интересов, устремленных в буду-

щее, над сегодняшними, текущими интересами), «доминанту усилия» (тяга к сопротивлению, преодолению, волевым усилиям, что нередко проявляется в упрямстве, протесте, хулиганстве), «доминанту романтики» (стремление к неизвестному, рискованному, героическому). Появление новых интересов приводит к преобразованию старой и возникновению новой системы мотивов, что меняет социальную ситуацию развития подростка. Смена социальной ситуации развития ведет к смене ведущей деятельности, результатом которой становятся новые психологические новообразования подросткового периода [2].

Первые побеги у детей обычно совершаются в страхе наказания или как реакция оппозиции, а по мере повторения превращаются в привычный вариант поведения. Наиболее обстоятельно побеги у детей и подростков были систематизированы Н. Stutte (1960), который выделил: 1) побеги как следствие недостаточного надзора, в целях развлечения и удовольствия; 2) побеги как реакцию протеста на чрезмерные требования или на недостаточное внимание со стороны близких; 3) побеги как реакцию тревоги из страха наказания у робких и забытых; 4) «специфически-пубертатный побег» вследствие фантазерства и мечтательности и др.

Центральное новообразование подросткового возраста – возникновение представления о себе как «не о ребенке»; подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым, он отвергает свою принадлежность к детям, но у него еще нет ощущения подлинной, полноценной взрослости. Но зато есть огромная потребность в признании его взрослости окружающими.

Общение со сверстниками – ведущий тип деятельности в этом возрасте. В этой деятельности формируется самосознание. Основное новообразование этого возраста – социальное сознание, перенесенное внутрь [2].

Еще одно новообразование, возникающее в конце переходного периода, Л.И. Божович называла «самоопределением». Самоопределение характеризуется не только пониманием самого себя – своих возможностей и стремлений, но и пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни [1].

Поведенческая реакция в виде уходов из дома, побегов из детских учреждений может быть мотивированной и немотивированной. Мотивированная поведенческая реакция ухода обусловлена психологически понятными причинами и вытекает из самой ситуации, в которой оказался подросток. Безусловно, это не самый лучший способ реагирования на возникшую проблему, и задача взрослых – научить его применять другие стратегии реагирования в конфликтных ситуациях.

Мотивированная реакция ухода по психологически понятным причинам возникает как ситуационная характерологическая реакция на фоне острой

психической травмы (пережитого стресса) у условно здоровых детей и подростков (причинами могут быть реагирование на потерю, острый конфликт со значимыми людьми, острое проявление в характере родителей деспотичности и авторитаризма, неблагополучная социально-бытовая обстановка: родители страдают алкоголизмом или наркоманией, вовлечены в криминал, острый эпизод насилия со стороны родителей).

У подростков с акцентуированными чертами характера психологически понятная причина, как правило, есть, но степень реагирования подростка не соответствует силе воздействия психической травматизации. Последняя в этих случаях носит, чаще всего, хронический характер (безнадзорность, низкий социальный статус семьи, депривация – неудовлетворение базовых потребностей ребенка, повторяющиеся эпизоды насилия). Реакции ухода возникают у акцентуированных личностей как обдуманнные с предварительной подготовкой и продумыванием деталей побега (планируемые – как реакция эмансипации или демонстративная реакция) или импунитивные (совершенные под воздействием момента в состоянии выраженного аффекта без обдумывания и подготовки).

Побег из дома – это форма протестного поведения детей, особенно в подростковом возрасте. Содержанием же является эмоциональное неблагополучие ребенка. Это всегда попытка бегства от проблемы, это всегда крик о помощи, а также желание на самом деле сблизиться с родителями, обратиться на себя внимание, сказать таким образом о своей проблеме, своих чувствах.

На первый взгляд, может показаться, что побегі детей возможны только в социально неблагополучных семьях, но скорее всего не социально, а эмоционально неблагополучных. Т.е. это семьи, в которых не говорят о чувствах, не делятся своими переживаниями, не интересуются внутренним миром ребенка. Такое часто случается и в обеспеченных семьях.

Большинство детей покидают дом из-за психологически невыносимой атмосферы, постоянных физических и эмоциональных притеснений, словесных оскорблений.

К другим причинам относятся также невозможность общаться с родителями, эмоциональное одиночество, ребенку кажется, что родители его не понимают и не понимают его проблему. И тогда ребенок начинает искать людей, которые бы его поняли, или место, где ему будет хорошо.

Дети могут убежать просто потому, что злы на родителей. Ребенок таким способом мстит, хочет наказать родителей, заставить их страдать за несправедливое, на его взгляд, к нему отношение.

Побег может быть также попыткой освободиться от слишком опекающих родителей, желанием почувствовать самостоятельность, свободу, независимость.

Отличительная черта подростков, попадающих в детские приюты – от-

существование мотивов, связанных с временной перспективой, более или менее отдаленным будущим. Это имеет разные конкретные формы выражения – от чисто детской непосредственности, неумения держать себя до нежелания задуматься над своим профессиональным самоопределением, своими жизненными планами даже в случае острой необходимости («социогенный инфантилизм»). Данное явление имеет свойство трансформироваться в социальное иждивенчество.

У большинства подростков, прибывающих в детские приюты, самооценка занижена. Интеллектуальные интересы бедны, не развиты учебные умения и навыки. Многие из них полуграмотны. Отсутствие чувства психологической защищенности ослабляет потребность подростка в общении, деформирует ее или даже редуцирует. Деформация в общении проявляется в таких вариантах, как изоляция, оппозиция, агрессия.

Неверным было бы утверждать, что только одной или двумя причинами детерминирована личность подростка со склонностью к самовольным уходам из семьи. Несмотря на большое количество научных трудов в данной области исследований, проблема побегов среди подростков – явление широкомасштабное, не исчерпавшее своей актуальности по сей день. Поэтому очень важно принять во внимание комплекс взаимозависимых факторов, оказывающих влияние на формирование и становление личности подростка.

Список литературы

- 1 Божович Л.И. *Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. №2.*
- 2 Выготский Л.С. *История развития высших психических функций // Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т.3. 328 с.*
- 3 *Дети «группы риска»: материалы Междунар. конф. СПб., 2001.*
- 4 Иванников В.А. *Задачи социальной службы помощи детям // Дети с девиантным поведением: психолого-педагогическая реабилитация и коррекция. М., 1992.*

РАЗДЕЛ 5
ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ
ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ
ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

**ТЯЖЕЛОБОЛЬНОЙ РЕБЕНОК:
НАЕДИНЕ С БОЛЕЗНЬЮ**

О.Л. Речкалова

Курганский государственный университет, Россия
pshenichnikova.1981@mail.ru

Тяжелые болезни, длящиеся годами и нередко приводящие к инвалидности, оказывают сильное влияние на больного ребенка. Отпечаток болезни ложится на личность болеющего ребенка, его внутренний мир, на его отношения с другими людьми, на качество жизни. Поскольку личность ребенка только формируется, то болезнь способна изменить его гораздо сильнее, чем взрослого.

Любое хроническое заболевание время от времени требует госпитализации ребенка, а значит отрыва от привычной среды. Ребенок зачастую госпитализируется без родителей, что может быть обусловлено и возрастом ребенка, и особенностями заболевания. Да, здесь, в больнице он не один, он окружен профессионалами. Вокруг него лечащий врач, физиотерапевт, постовая и процедурная сестра... Но на самом деле он наедине с болезнью.

Исследуя особенности внутренней картины болезни у детей с пневмонией, мы выявили, что их отношение к болезни при госпитализации отличалось значительной выраженностью, несмотря на то, что данное заболевание можно считать относительно легким [1]. Это было связано с тем, что дети впервые подвергались госпитализации и разлуке с родителями по причине болезни, чувствовали себя одинокими и покинутыми.

У детей дошкольного и младшего школьного возраста нередко возникают навязчивые страхи: боязнь белых халатов, одиночества, страх боли, страх смерти и т.п. Дети старшего возраста, особенно девочки, наиболее чувствительны и в первые дни пребывания в стационаре нередко замыкаются, «уходят в себя» [2].

Уход в себя – это уход в мир фантазий и общение с самим собой, при котором верх держит инфантильная (незрелая) часть личности. Это некий защитный механизм, позволяющий оградить мозг от восприятия ненужной или поданной в неудобоваримой форме информации, а также способ получить «поглаживание», в том случае когда окружающие его дать не могут [3].

Для лечащего врача и медперсонала в целом главное – это симптомы заболевания. Все свое время и внимание они уделяют именно этому: динамика температуры, показатели крови, частота стула. Иногда внимание уделяется аппетиту и качеству сна.

Вспоминая слова Парацельса, отметим, что врачу необходима интуиция для понимания пациента, он должен устанавливать душевное общение с ним, сопереживать ему. Возможно, на сегодняшний день этому препятствует проблема, которой во времена Парацельса еще не было – эмоциональное выгорание, которое в большей степени затрагивает именно медицину.

По словам удивительного доктора, лауреата Нобелевской премии в области медицины и писателя Бернарда Лауна «профессия врача охватывает две области: ведущая – наука, а вторая – искусство врачевания; успех науки невозможен без искусства врачевания». При этом врачевание он понимает как работу с «горестями конкретного человека» [4].

Наиболее эффективным приемом врачевания является прикосновение к больному. На сегодняшний день препятствием этому приему выступает технологическая оснащенность медицины, общение с пациентом «через трубку».

Фрэнсис Пибоди отмечает, что секрет лечения больного – в тревоге за него. Внимание к пациенту уже само по себе является терапией [4].

Кроме отношения медперсонала к больному ребенку есть еще одна причина, определяющая его дискомфортное состояние. Часто большие дети «уходят в себя», если знают, что родители не хотят или не могут обсуждать с ними тему болезни, что приводит к чувству одиночества, ребенок считает, что его оставили наедине с его проблемами [5].

Дети испытывают дефицит ласки со стороны родителей, так как часто находятся в больнице без них, а когда родители приходят, то дети чувствуют их напряженность, волнение, неудовлетворенность результатами лечения.

Когда в жизнь вторгается серьезная болезнь, отношения между ребенком и его родителями вертятся вокруг одного – возможной смерти. Проблема обсуждения с детьми разного возраста вопросов, связанных со смертью, существует и совершенно независимо от угрожающего жизни ребенка заболевания. Вопросы возникают из-за внешних (просмотренный фильм, прочитанная книга, тяжелая болезнь и смерть кого-то из родных или друзей, гибель домашнего любимца, разлука с родителями) или внутренних обстоятельств (поиск смысла жизни, кажущаяся ребенку безвыходной жизненная ситуация, разнообразные страхи). Естественно, что тяжелое заболевание и возможность смерти от него эмоционально очень затрудняют обсуждение этой сложнейшей темы с ребенком.

Другой вариант отношений: дети и родители не имеют общего языка. Эта ситуация распадается на два направления. Маме важно говорить, но ребенок запрещает касаться проблемы болезни и всего, с ней связанного.

Дети многое понимают и порой в обсуждении своих переживаний руководствуются, в первую очередь, заботой о близких. Или ребенок испытывает потребность обсудить свои страхи, связанные с болезнью, со смертью, а родители, отрицая факт крайне тяжелого состояния ребенка, вообще не готовы говорить об угрозе его жизни. Собственные проблемы взрослых значительно ограничивают их возможности. Оба эти варианта предполагают независимую работу с ребенком и родителями [6].

Интересные результаты были получены В.А. Моховым, М.А. Крештаповой и др. при использовании проективных методик у подростков с муковисцидозом и лейкозом. Так, 65% обследованных подростков испытывали чувство собственной дистанцированности от семьи, что выражалось либо в прямом дистанцировании своей фигуры на листе от изображений остальных членов семьи, либо в изменении способа изображения. В 62% рисунков авторы констатировали чувство беспомощности в установлении связей между всеми членами семьи, о чём свидетельствовали характерные способы изображения персонажей на рисунке, при которых члены семьи не участвовали в совместной деятельности, не держались за руки и даже потенциально не имели такой возможности (например, не были изображены руки) [7].

Недостаток эмоционально близких, доверительных отношений, родительской поддержки в детстве могут сделать индивида более чувствительным к одиночеству в зрелом возрасте. Эмоциональная рана, полученная в детстве, превращается в характерологическую личностную ранимость взрослого и сохраняется в течение длительного времени, иногда всю жизнь, заставляя таких людей острее, чем другие, реагировать на разлуку и социальную изолированность.

С.Г. Корчагина рассматривает феномен одиночества как переживание состояний, «отвечающих недостатку признания, отклика, единения с другими людьми» [8].

Часто болезнь надолго вырывает ребенка из его привычной среды, в том числе и из школьной жизни. В результате возникают трудности в установлении близких, доверительных отношений с одноклассниками. От ребенка требуются дополнительные усилия по адаптации к учебной среде. Кроме того, больной ребенок может ощущать себя «не таким, как все», что увеличивает его дистанцированность от сверстников. Переживания по поводу общения с одноклассниками для ребенка являются наиболее значимыми.

По данным А.А. Михеевой, часто болеющие дети по ряду психологических особенностей значимо отличаются от своих здоровых сверстников. К таким отличиям относятся, прежде всего, уровень личностной тревожности, особенности самосознания, нарушения в коммуникативной сфере. Истинно часто болеющие дети редко посещают образовательные учреждения, гораздо чаще их жизнь замкнута в кругу семьи. Следовательно, основное социализи-

рующее воздействие они испытывают со стороны матери [9].

Как правило, к тяжелобольному ребенку относятся, прежде всего, как к особенному ребенку. Именно эти повышенные дозы внимания являются тяжелым грузом для него, препятствием, отделяющим его от остальных детей.

Одной из проблем является проблема дистанции в общении тяжелобольного ребенка с родителями.

Я вижу на улице следующую картину: мама катит коляску со своим ребенком. Казалось бы обычная картина, но... это инвалидная коляска. У ребенка тяжелая форма детского церебрального паралича. Он нуждается в постоянной помощи. И вот они на улице вдвоем, пусть не держаться за руки, пусть соединены этим холодным механическим устройством. Однако мама в это время не с ним, не вдвоем, она глубоко погружена в собственное горе: у нее ребенок – инвалид. А он... он наедине с болезнью.

Часто взаимодействие родителей с тяжелобольным ребенком строится по типу гиперпротекции. В этом случае характерным является чрезмерная опека, строгий контроль и наличие системы запретов, когда ребенок освобождается от ряда обязанностей и лишен возможности самостоятельно действовать. Поскольку тяжелое заболевание ребенка часто не позволяет ему проявить в полной мере свое несогласие с родителями, единственным способом поведения ребенка остается уход в себя. Особенно в подростковом возрасте мы много встречаем детей замкнутых, предпочитающих одиночество общению с другими людьми, когда никто не может вторгнуться в его внутренний мир, если подросток сам не пожелает.

Подтверждением этого положения может послужить выдержка из письма матери тяжелобольного ребенка: «Он кричит, что мы не позволяем ему ничего делать, потому что он болен. Это не правда. Мы ограничиваем его только тогда, когда он себя плохо чувствует. Он ненавидит себя за то, что он болен. Он говорит, что он ненавидит весь мир. Временами у нас всех возникают похожие чувства. Сейчас, когда он расстроен, он не ищет во мне никакого утешения. Он уходит к себе в комнату, закрывает дверь и хочет, чтобы его оставили одного. Если я вхожу в комнату, то он кричит «Убирайся» или «Оставь меня в покое». Он закрывается от меня» [10].

Часто родители больного ребенка слишком сосредоточены на симптомах болезни, опасаясь ухудшения состояния, видят в ребенке только патологию и совершенно забывают о том, что их ребенок личность: он уникален и замечателен. Обычная родительская ласка и интерес к ребенку как к отдельной личности отходят на второй план, уступая место чувству отчаяния и неверия в возможность его полного выздоровления. В то время как эмоциональный контакт с близкими людьми является источником полноценного развития ребенка.

Список литературы

- 1 Пшеничникова О.Л. Особенности аутопластической картины болезни детей с пневмонией // Вестник Курганского государственного университета. Серия «Физиология, психология и медицина». 2013. Вып.4. №1(28). С.52-57.
- 2 Селезнев С.Б. Особенности общения медицинского персонала с больными различного профиля (по материалам лекций для студентов медицинских и социальных вузов) // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. 2011. № 4. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 04.02.2014).
- 3 Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры [пер. с англ. А. Грузберга]. М.: Эксмо, 2010. 576 с.
- 4 Лаун Б. Дети Гиппократа XXI века: дела сердечные [пер. с англ. М. Вавиловой]. М.: Эксмо, 2010. 288 с.
- 5 Шац И.К. Психологическая поддержка тяжелобольного ребенка: монография. СПб.: Речь, 2010. 192 с.
- 6 Бялик М.А., Шульгина Л.М. Обсуждая с детьми тему смерти // Материалы конференции «Социальные и психологические проблемы детской онкологии». URL: http://vsem-mirom.narod.ru/together/conf1_622.htm
- 7 Мохов В.А., Крейтанова М.А., Шибкова О.С., Дианова О.Н. Особенности детско-родительских отношений в семьях с тяжелобольными детьми // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2011. № 6. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 04.02.2014).
- 8 Корчагина С.Г. Психология одиночества: учебное пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2008. 228 с.
- 9 Михеева А.А. Психологические особенности часто болеющих детей. URL: <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-osobennosti-chasto-boleyushchikh-detei#ixzz2sJzbBkJU>
- 10 Дунай В.И., Чепик Ю.И. Психология больного ребенка: курс лекций. Минск: БГУ, 2008. 127 с.

К ВОПРОСУ О ПРОФИЛАКТИКЕ БЕЗНАДЗОРНОСТИ И БЕСПРИЗОРНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

И.С. Мельникова

***Подполковник внутренней службы УМВД России по Курганской области,
г. Курган, Россия***

Проблема детской безнадзорности стала особенно актуальной для России с конца 1990-х годов. Для тех же, кто не смог адаптироваться к изменениям в государстве и обществе, этот «шанс» возрос в несколько раз.

Безнадзорные дети – дети, лишенные присмотра, внимания, заботы, позитивного влияния со стороны родителей или лиц, их заменяющих. Без-

надзорный ребенок живет под одной крышей с родителями, поддерживает связи с семьей, у него еще может сохраняться эмоциональная привязанность к кому-то из ее членов, но связи эти хрупки и часто находится под угрозой атрофии и разрушения.

Среди многих неблагоприятных факторов, которые характеризуют нынешнее положение семей групп риска, дающих наибольшее число безнадзорных детей, следует отметить социально-демографические, психологические и криминальные. Именно они способствуют возникновению социальных отклонений в поведении детей и подростков, росту их дезадаптации.

МВД России обеспечивает координацию деятельности органов внутренних дел по оперативному выявлению на вокзалах, улицах и в других общественных местах беспризорных и безнадзорных несовершеннолетних, а также несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, по установлению личности, обеспечению перевозки в учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений по месту выявления и по месту постоянного проживания несовершеннолетних; усилена работа по выявлению лиц и преступных группировок, вовлекающих несовершеннолетних в совершение преступлений или совершающих в отношении несовершеннолетних другие противоправные деяния.

В соответствии с данными нормативными правовыми актами сотрудник ПДН при получении информации о самовольном уходе несовершеннолетнего с места постоянного жительства во взаимодействии со следственными, оперативными подразделениями полиции и следователями СУ СК выезжает на место последнего пребывания несовершеннолетнего для участия в осмотре места происшествия, проведения первоначальных розыскных мероприятий.

В целях повышения оперативности и эффективности реагирования на факты самовольных уходов несовершеннолетних из социозащитных учреждений, детских домов, школ-интернатов предлагаю использовать алгоритм действий сотрудников по делам несовершеннолетних подчиненных территориальных органов УМВД России по Курганской области при отработке мест происшествий, связанных с самовольным уходом несовершеннолетнего.

У безнадзорных детей связь с семьей очень хрупкая, и потому может оказаться полностью атрофированной и утраченной. Отсутствие должного ухода, пренебрежение интересами и потребностями развивающейся личности в семье создают реальную угрозу психическому, соматическому и нравственному здоровью подрастающего поколения, что впоследствии может нанести ущерб здоровью общества в целом. Предоставленные самим себе беспризорные дети забрасывают учебу, попадают в неблагонадежные компании, бесцельно и непродуктивно проводят время.

Перегруженность родителей в сфере общественного производства и

дома является причиной сокращения позитивного внимания семьи к детям и детской безнадзорности.

Основной причиной безнадзорности является ослабление связи с семьей, родными и близкими людьми. Это приводит к потере ответственности ребенка за свои действия, поскольку ему безразлично, что подумают о нем родные, что они будут чувствовать, узнав о его поступке. Такое положение вещей дает подростку чувство «свободы», к которой, как правило, стремится каждый подросток, но проблема здесь заключается в том, что безнадзорные дети понимают эту свободу как безнаказанность, а не как ответственность за свои действия.

Большинство подростков, характеризующихся длительным периодом безнадзорности, считают именно такую «свободу» главной ценностью для себя. Выделяют три основные категории причин развития детской безнадзорности и беспризорности: социально-экономические, социально-психологические и медико-психологические.

К социально-экономическим относятся факторы, длительно нарушающие трудовой уклад жизни и деформирующие быт людей. Это экономический кризис, безработица, голод, эпидемии, интенсивные миграционные процессы в связи с военными конфликтами или природными катаклизмами.

Социально-психологические причины связаны с кризисом семьи, увеличением разводов, с утерей одного из родителей, опекуном, ухудшением климата в семье, грубым обращением с детьми, физическими наказаниями, а порой и сексуальными домогательствами со стороны взрослых. Минтруд России создает дополнительные места для приема и размещения беспризорных детей, по оказанию помощи в организации и оборудовании вновь создающихся в субъектах Российской Федерации специализированных учреждений для несовершеннолетних, в том числе осуществляющих прием и перевозку несовершеннолетних к месту их постоянного проживания.

В предупреждении и преодолении отклоняющегося поведения подростков, в коррекции общения и взаимоотношений в семьях девиантных подростков существуют различные пути и средства педагогического воздействия на родителей, на воспитательный потенциал, на характер внутрисемейных отношений. Эти воздействия могут иметь как прямой, непосредственный, так и косвенный, опосредованный характер.

Выделяют 3 группы детей-дромоманов:

- дети, потерявшие семью и родителей из-за их смерти, лишения родительских прав;
- дети, «выброшенные» из семьи, отвергнутые родителями;
- беглецы из дома, семьи, детского интернатного учреждения.

Тяга к новым впечатлениям, потребность в притоке постоянно меняющейся информации, своеобразное ощущение, когда «стены давят», и ребенок

не может долго оставаться на одном месте – это патологическое состояние называют дромоманией; возможна жажда приключений, «экшена», «настоящей жизни», причем дети нередко долго и тщательно (в их понимании) готовятся к таким путешествиям; дети могут покидать дом по причине того, что там им элементарно плохо: с ними жестоко обращаются либо не замечают совсем, и уйти – единственный способ избежать невыносимой более обстановки, или же сделать хоть что-то, чтобы его наконец заметили.

В работе по совершенствованию механизмов взаимодействия органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних необходимо выбирать следующие приоритетные направления:

1 Выявление и устранение с использованием механизмов межведомственного взаимодействия причин и условий, способствующих нахождению детей и семей в социально опасном положении, совершению детьми или в отношении них правонарушений и (или) преступлений.

2 Разработка методических рекомендаций для сотрудников ОВД по вопросам организации межведомственного взаимодействия в сфере профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, в том числе регулирующие межведомственное взаимодействие при осуществлении индивидуальной профилактической работы с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении.

3 Единый подход при присвоении семьям и детям статуса «находящиеся в социально опасном положении» через соответствующие решения (постановления) территориальных комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав.

4 Разработать Интернет-взаимодействие со всеми субъектами профилактики безпризорности и безнадзорности несовершеннолетних.

5 Разработка и проведение семинаров, мастер-классов, практикумов для специалистов, работающих с данным контингентом лиц.

6 Активное взаимодействие с общеобразовательными учреждениями и представителями комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав.

7 Создание благоприятной информационной среды для популяризации примеров высокой духовности и гражданского согласия с использованием возможностей средств массовой информации с целью воспитания и развития гармоничной личности.

8 Систематическое проведение мониторингов самовольных уходов несовершеннолетних.

9 Приобщение детей к духовным и патриотическим ценностям во внеурочной деятельности.

10 Оказание методической помощи и психологического сопровождения родителям детей, имеющих склонности к побегам.

Таким образом, работая по данным направлениями, выполняя все инструкции, будет осуществляться снижение количества самовольных уходов детей с мест их постоянного пребывания.

Список литературы

- 1 Байков Н.М., Каширина Л.В. *Детская беспризорность и безнадзорность: состояние и проблемы: учебное пособие. Хабаровск.: ДВАГС, 2003. 256 с.*
- 2 Глаголева А.В. *Беспризорность. Социально-психологические и педагогические аспекты. М.: Наука, 2004.*

ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДОВ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

С.М. Тарабарин

Курганский пограничный институт ФСБ России, Россия

По данным Всемирной организации здравоохранения, в мире ежегодно 400-500 тыс. человек заканчивают жизнь самоубийством, а число попыток в десятки раз больше. Россия с 1994 г. занимает второе место (после Литвы) по общему уровню завершённых самоубийств, который превысил 60 чел. на 100 тыс. населения, а в иных субъектах Российской Федерации 120-180 чел. (в Курганской области в отдельных районах – около 100 чел.), а по самоубийствам среди подростков – первое. Показатели интенсивности самоубийств в несколько раз превышают так называемый критический порог – 20 суицидов на 100 тыс. населения в год. Кстати, до октября 1917 г. в России из 100 тыс. человек всего трое или четверо ежегодно заканчивали жизнь самоубийством. Тогда наша страна занимала последнее место в Европе по данному показателю. В начале 80-х годов XX века в СССР совершалось 30 суицидов на 100 тыс. населения. По прогнозам специалистов, к 2020 г. смерть от суицида будет стоять на 2-м месте после инфаркта.

Суицид (от лат. «себя убивать») несовершеннолетнего – это осознанное и намеренное лишение себя им жизни, эгоцентричный поступок, совершаемый в состоянии сильного душевного расстройства либо под влиянием какого-либо психического заболевания. Это одна из форм саморазрушительного агрессивного поведения (аутоагрессия). В большинстве случаев это поведение психически нормального человека. По данным Минобразования России только за 1998 г. в нашей стране от неестественных причин ушли из жизни 20,6 тыс. детей и подростков, а за 1995-2000 гг. их число составило около 112 тыс., в том числе покончили жизнь самоубийством 14157 несовершеннолетних. Официальная статистика свидетельствует, что от самоубийства

ежегодно в России погибает 2800 детей и подростков в возрасте от 5 до 19 лет, и эти страшные цифры не учитывают попыток к самоубийству, не закончившиеся смертью. По данным прокуратуры Курганской области, в 2004 г. несовершеннолетними совершено 47 случаев суицида, из них 9 покушений (попыток) на самоубийство, в том числе: 2004 г. – 20 случаев, 2003 г. – 18, 2002 г. – 9. Наибольшее количество зарегистрировано в г. Кургане – 7. Из числа погибших: мальчики – 33; девочки – 14. Возраст погибших: 11 лет – 2 чел.; 12 лет – 1 чел.; 13 лет – 6 чел.; 14 лет – 4 чел.; 15 лет – 5 чел.; 17 лет – 19 чел. Из них совершили самоубийство: повторно – 12 чел.; оставили предсмертные записки – 7 чел.; находись в состоянии алкогольного опьянения – 11 чел. По способу лишения жизни: удушение – 33 чел. (из них – 4 чел. в лесу); отравление медикаментами – 5 чел.; использование огнестрельного оружия – 4 чел.; порез вен – 2 чел.; падение с высоты – 2 чел.; самосожжение – 1 чел. (17-летний воспитанник Житниковского детского дома, который состоял на учете у психиатра). Случайная выборка 35 случаев (66% мальчики и 34% девочки) аутоагрессивных актов и незавершенных попыток, имевших место в 70-90-е годы XX века в Курганской области среди несовершеннолетних, показывает, что 54% из них являлись жителями сельской местности, а 46% – города. Их возраст: подростковый – 57%; старший школьный – 29%; младший школьный – 14%. Главными провоцирующими факторами выступали материально-бытовые и семейные затруднения, неблагоприятное социальное окружение, проблемы социально-психологической адаптации к новым условиям жизни, к новой среде, к труду и учебе; возрастные особенности и некоторые негативные акцентуации характера; социально-педагогическая запущенность и школьная дезадаптация; психические травмы и депрессии; проблемы взаимоотношений со взрослыми и сверстниками; тяжелые нервно-психические состояния и нервно-психическая неустойчивость; различные хронические, соматические и психические расстройства и заболевания, интоксикации. Основными причинами суицидов и попыток к ним явились конфликты с родителями (31%); конфликты на любовной почве (27%); конфликты с учителями и педагогами (23%); боязнь позора и уголовной ответственности за содеянное (8%); притеснения, глумления, издевательства (3%); депрессия одиночества и аутизм (3%). Наиболее распространенными способами совершения суицида явились самоповешение – 69%); применение огнестрельного оружия – 14%; падение с высоты (из окна многоэтажного дома) – 9%; самоотравление (ядами, газами, жидкостями, лекарствами) – 6%; сведение счетов с жизнью под колесами проходящего транспорта (поезда) – 2%. В 2006 году на территории Курганской области несовершеннолетними совершено суицидов: по данным областной прокуратуры – 43; по данным ГлавУО – 11. Из них завершились летальным (смертельным) исходом: по данным областной прокуратуры – 20 (по результатам областно-

го Бюро судебно-медицинской экспертизы); по данным ГлавУО – 10. В 1-м квартале 2006 г. было совершено в Зауралье суицидов несовершеннолетними: по данным ГлавУО – 34; по данным областной прокуратуры – 48, в том числе с летальным исходом: по данным ГлавУО – 10.

Общая профилактика (предупреждение) суицидальных происшествий среди детей и подростков предполагает:

1 Качественное улучшение всей воспитательной работы с ними во всех институтах социализации, формирования у них оптимистического подхода к смыслу жизни, ответственного отношения к своей жизни, умения и готовности правильно разрешать трудные жизненные ситуации.

2 Здоровый образ жизни подрастающего поколения, правильную организацию и самоорганизацию свободного времени.

3 Компетентностный подход и профессиональную компетентность всех педагогов, родителей, социальных педагогов и психологов по профилактике самоубийств и попыток к ним, ознакомление их с принципами и методами оказания первой психологической помощи суицидентам в разрешении кризисной ситуации, в своевременном распознании лиц с высокой вероятностью суицидального поступка.

4 Результативную профилактическую работу с семьями детей, не посещающих и посещающих школу, в том числе, прежде всего, дисфункциональными, неблагополучными, прямого риска ответственными сотрудниками КОЦов, педагогами общеобразовательных учреждений, членами родительских комитетов, группами родительской поддержки.

5 Создание и функционирование кризисных областных, городских, районных центров, телефонов доверия.

6 Существенное улучшение индивидуально-воспитательной работы с каждым ребенком, духовной близости с ним, умение оказать ему конкретную действенную помощь в ситуации его реального высокого суицидального риска покончить с собой.

Специальная профилактика (превенция) суицидов среди несовершеннолетних невозможна без решения трех взаимосвязанных групп проблем. Первая – выявление и нейтрализация наиболее чреватых стрессами факторов жизни, вызывающих социально-психологическую дезадаптацию незрелой личности в условиях переживаемого ею микросоциального конфликта с последующей психической травмой, фрустрацией. Вторая – своевременное выявление групп риска, склонных к возможному суициду, оказание таким субъектам необходимой психотерапевтической помощи. Третья – организация постоянной психологической помощи молодым людям, переживающим кризисное состояние. Диагностика степени риска суицидального поведения предполагает применение пакета следующих методик: опросник К. Леонгарда и подростковый диагностический опросник (ПДО) А. Личко; опросник

Г. Айзенка и Р. Кеттела по самооценке психических состояний личности (детский и подростковый варианты); проективные тесты (ТАТ, Роршаха, Розенцвейга, пиктограммы), цветовой тест Люшера и его модификации – цветовой мозаики Н.В. Агазаде, Л.М. Кульгавин), опросник оценки состояния реактивной тревожности Ч. Спилбергер, методики определения аутоагрессивности Н.В. Агазаде, рисуночные тесты, метод незаконченных предложений и др. К характерным личностным особенностям несовершеннолетних суицидентов можно отнести импульсивность и непродуктивность мыслей и действий; доминирование эмоций над интеллектом (повышенная впечатлительность, восприимчивость, ранимость) и сниженная устойчивость к эмоциональным нагрузкам; примитивность и незрелость суждений; неадекватная самооценка и уровень притязаний (завышенные или заниженные); слабость личностной психологической защиты и истощение ее механизмов, сниженная толерантность, ригидность, обидчивость, болезненное самолюбие и чрезмерная самокритичность, состояние безнадежности и отчуждения, стремление к уединению и замкнутости, проблемы поведения в школе, членство в группировке или секте, негативное отношение к любимым увлечениям и занятиям, к жизни, утрата интереса к ней и позитивное отношение к смерти.

Явными симптомами повышенного риска суицида могут также выступать открытые высказывания и косвенные намеки на желание покончить с собой; внешние проявления (что-то говорит, пишет, приготавливает) или демонстрация атрибутов готовящегося самоубийства, угрозы, частые разговоры о самоубийствах или погруженность в размышления о смерти; отсутствие планов на будущее, склонность к суженному (дихотомическому) мышлению, чувство безысходности и убежденность в неразрешимости возникших проблем, уход от их решения, тенденция к самообвинению, мысли об уходе из жизни.

Психотерапевтическая помощь возможным суицидентам-детям предполагает повышенное к ним педагогическое внимание, их понимание и сочувствие им, разговор с ними «по душам», оперативное принятие мер к данным субъектам, оценку их психо-эмоционального состояния (уровня их оптимизма, жизнерадостности, подъема, либо упадка, подавленности, пессимизма) в момент попадания в сложную ситуацию и определение глубины их душевного потрясения, имеющегося запаса «психологической прочности», оперативное принятие мер к данным субъектам в ситуации попытки совершения ими суицида, возврат им утраченного жизненного смысла, включение сил жизнестойкости (веры в благополучный исход, в возможность преодолеть трудность, повышение у них ценности жизни, выработку у них критического отношения к имевшим ранее взглядам, установкам, идеалам, убеждениям и формирование на этой основе новых действенных ценностных ориентаций. Наибольший объем психотерапевтической работы должен приходиться

на первую беседу, в ходе которой необходимо решить следующие задачи: а) установить зрительный и вербальный контакт с потенциальным самоубийцей; б) уменьшить психо-эмоциональное напряжение субъекта и его психологический дискомфорт; в) оценить степень риска самоубийства и серьезность его возможного совершения; г) уменьшить его суицидогенные переживания и не оставлять одного в этой экстремальной ситуации, быть с ним в контакте, пока не разрешится кризис или не придет помощь; д) обратиться за помощью к специалистам и предложить конструктивные подходы к разрешению возникшей ситуации, альтернативные решения, способы; е) мобилизовать его на преодоление трудных обстоятельств и подготовить к возможным психотравмирующим событиям, адекватной реакции на них; ж) сохранять к нему заботу, проявлять заинтересованность и участие, вселять надежду на лучшее, на успех; з) усилить его личностную мотивацию к дальнейшему получению психотерапевтической помощи, переключив часть его внимания с ситуационных проблем на внутриличностные. Работая с детьми и подростками, склонными к суициду, педагог-психолог может применять различные техники: ментального переживания; внутреннего диалога; самоосвобождения и др. (П. Геппервайн). Целесообразно использовать кризисную интервенцию (Е. Миндельман, Э. Эриксон), которая может проводиться в форме кризисной психотерапии, кризисного консультирования и «телефона доверия».

Конкретными формами выражения антисуицидальных личностных факторов могут быть, например, эмоциональная привязанность к родным и близким, боязнь причинить им душевную боль, а себе физическое страдание; представление о позорности и греховности суицида; выраженное чувство долга; представление о нереализованных жизненных возможностях и т.д. Объективными признаками позитивного эффекта являются устойчивая тенденция положительного поведенческого и эмоционального характера; улучшение успехов в жизни, труде, учебе, общении со взрослыми и сверстниками, жизненный оптимизм, планы на ближайшее и будущее.

Реабилитация и коррекция поведения таких пациентов представляет собой динамическую систему различных индивидуальных и коллективных психотерапевтических и коррекционных мероприятий и воздействий, направленных на восстановление их психического и физического здоровья, личного благополучия, утраченного социально-психологического статуса, выработку критического отношения к имевшим ранее аутоагрессивным поступкам, формирование правильного отношения к своей жизни.

Таким образом, острота и актуальность проблемы суицидального поведения несовершеннолетних требует от всех педагогов и родителей понимания сущности этого явления, правильной организации профилактической

работы по максимальному снижению риска совершения этого антигуманного акта, социально вредного явления.

Список литературы

- 1 *Актуальные проблемы суицидологии. М.: Медицина, 1978.*
- 2 *Змановская Е.В. Девиянтология (психология отклоняющегося поведения). М.: Академия, 2003.*
- 3 *Профилактика самоубийств. М.: Медицина, 1995.*
- 4 *Рекомендации Минобразования России от 26.01.2000 г. № 22-06-86 «О мерах по профилактике суицида среди детей и подростков». Официальные документы в образовании. 2000. № 16 (127). С. 23-27.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВИКТИМНЫХ ПОДРОСТКОВ

О.В. Беляева, О.А. Сидоренко
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева, Россия

Проблема психолого-педагогического сопровождения виктимных школьников является одной из актуальных на современном этапе развития системы социального воспитания. В настоящее время в России действительность содержит немало угроз и опасностей, требующих от человека бдительности, осматрительности, разумной осторожности, возросла криминальная опасность, угроза стать объектом обмана, мошенничества, нападения преступника.

Виктимность характеризует предрасположенность человека стать жертвой тех или иных неблагоприятных обстоятельств. Буквально виктимность означает жертвенность, что традиционно понимается как синоним самоотверженности. Поскольку в нашем случае речь идет о людях, объективно или субъективно могущих стать жертвами чего-либо, а не приносить себя в жертву кому-либо или чему-либо, постольку виктимность правильнее трактовать с помощью неологизма жертвопригодность [1].

Особенно актуальной является проблема виктимности подростков (12-14 лет). Известно, что подростковый возраст является переходным в биологическом и социальном смысле. В биологическом – это возраст полового созревания, параллельно которому достигают в основном зрелости и другие биологические системы организма. В социальном – подростковая фаза является продолжением первичной социализации. Повышенная виктимность несовершеннолетних определяется не только их психофизическими качества-

ми, но и их социальными ролями, местом в системе социальных отношений, положением, которое они занимают в семье.

Психофизические особенности детского и подросткового возраста: любопытство, жажда приключений, доверчивость, внушаемость, неумение приспособиться к условиям, в которых возникает необходимость находиться, беспомощность в конфликтных жизненных ситуациях, а в ряде случаев и просто физическая слабость – обуславливают повышенную виктимность этой возрастной группы. В связи с этим у подростков возникает множество проблем, с которыми самостоятельно справиться «на входе» в самостоятельную жизнь многие молодые люди не могут.

Анализ развития учения о жертве показал, что нет однозначной теоретической и операционной трактовки основных категорий и понятий виктимности.

Например, Д.В. Ривман выделяет «нормальную», «среднюю», «потенциальную» виктимность всех членов социума, обусловленную существованием в обществе преступности. При этом Д.В. Ривман приходит к выводу, что «любой индивид потенциально виктимен, и находясь в определенной жизненной ситуации, может стать жертвой преступления, то есть не приобретает виктимность, а просто не может быть невиктимным»[4].

Б. Хольст вводит в научный оборот понятие виктимного потенциала, включающего в себя состояние индивидуальной и групповой виктимизации в конкретный исторический момент, процесс виктимизации, виктимологическую стимуляцию, функциональный механизм соотношения «Жертва – виновник преступления»[6].

Л.В. Франк рассматривает «виктимное поведение» через категорию виктимности, констатируя, что все типы виктимности существуют в двух формах: потенциальной и реализованной. Он дает следующее определение: «Виктимность – это потенциальная или актуальная способность лица индивидуально или коллективно становится жертвой социально – опасного поведения»[5].

«Реализованная виктимность», по словам Л.В. Франка, «реализованная преступным актом личная «предрасположенность», вернее, способность стать при определенных обстоятельствах жертвой преступления»[5].

Л.В. Франк выделяет следующие виды виктимности:

- личностную как совокупность социально-психологических свойств личности, определяющих способность стать жертвой преступлений;
- ролевую, или профессиональную, как «безличное» свойство, обусловленное выполнением человеком определенных социальных функций;
- социальную, определяемую существованием в обществе преступности, которая объективно ставит любого человека в положение потенциальной жертвы.

П.И. Юнацкевич выделил (по разным основаниям) следующие виды виктимности:

- по проявлениям в различных жизненных ситуациях – криминальную, политическую, экономическую, транспортную, бытовую, военную и др.;
- по доминирующим психологическим механизмам – мотивационную, познавательную, эмоционально-волевую, смешанную;
- по числу участвующих лиц – индивидуальную, групповую, общественную (массовую);
- в зависимости от отношения к профессиональной деятельности по обеспечению безопасности – непрофессиональную (общегражданскую) и профессиональную;
- по психологическому уровню виктимности – слабовыраженную, средневывраженную и сильновыраженную;
- по времени протекания – ситуативную и относительно стабильную.

Проанализировав основные подходы к определению виктимного поведения, можно сделать вывод о том, что виктимность – это биологическое, социальное, психологическое и педагогическое отклонение, закрепленное как в привычках, так и в самом поведении. Процесс виктимизации подростков необходимо рассматривать на нескольких уровнях: на личностном и на уровне реализованной виктимности в виде виктимного поведения различных типов.

К факторам возникновения виктимного поведения относятся индивидуальный опыт переживания или наблюдения факта насилия, ранее сформированный комплекс психологических качеств (эмоциональная неустойчивость, тревожность, неадекватная самооценка), отсутствие ощущения социальной поддержки и определенные стратегии семейного воспитания отца и матери.

Понимание сущности и структуры виктимности определило выбор методов и методик проведенного нами эмпирического исследования: методика исследования склонности к виктимному поведению О.О. Андронниковой, опросник «Проявление виктимности в Вашем поведении» М.А. Одинцовой, тест-опросник субъективной локализации контроля (СЛК) С.Р. Пантелеева и В.В. Столина.

Данные изучения виктимного поведения у подростков по методике исследования склонности к виктимному поведению О.О. Андронниковой показали, что у 25% подростков уровень реализованной виктимности ниже нормы. Этот уровень характеризуется нечастым попаданием испытуемых в критические ситуации, или же у подростков успел выработаться защитный способ поведения, позволяющий избегать опасных ситуаций. Однако внутренняя готовность к виктимному способу поведения присутствует. Скорее всего, ощущая внутренний уровень напряжения, испытуемые стремятся вообще избегать ситуации конфликта. У 35% подростков уровень реализованной виктимности выше нормы. Это означает, что испытуемые достаточно часто попадают в неприятные или даже опасные для здоровья и жизни ситуации. Причиной этого является внутренняя предрасположенность и готов-

ность личности действовать определенными, ведущими в индивидуальном профиле способами. Чаще всего это стремление к агрессивному, необдуманному действию спонтанного характера.

Опросник «Проявление виктимности в Вашем поведении» М.А. Одиной позволил выявить такие типы ролевой виктимности, как игровая роль «жертвы», социальная роль «жертвы», позиция «жертвы», статус «жертвы».

Игровая роль «жертвы» преобладает у 20% подростков. У них одной из характеристик игровой роли жертвы является ее добровольный характер и ситуативность. Для ситуативного поведения жертвы характерна устойчивая зависимость от воспринимаемой обстановки, в которой находится подросток. Наиболее ярко ситуативность проявляется в инфантильном поведении. Важными и значимыми признаками инфантильности являются зависимость от других, пассивность, инертность, астеничность, в целом отсутствие навыков социально-компетентного поведения. Причинами инфантильности могут являться многие факторы, среди которых избалованность, эгоизм; уход от реальности; боязнь ответственности и т.п. Страх ответственности, стремление ее избежать является еще одной характеристикой игровой роли жертвы. Такой подросток ищет пути перекладывания ответственности за свою жизнь и судьбу на других, ищет наиболее выгодную позицию для себя. А это, в свою очередь, способствует стремлению подростка к установлению контроля над окружающими и манипулированию ими.

Социальная роль «жертвы» выявлена у 30% подростков. У таких подростков данная роль четко обозначена и привлекает внимание всех, кто вовлечен в процесс взаимодействия с ними. Пребывая в социальной, навязанной социумом роли жертвы, подросток хочет поскорее освободиться от тягостного ярлыка. Такая роль не приносит выгоды, она не комфортна, побуждает к защите, что в итоге способствует развитию конформности, меланхоличности, склонности одиночеству, к депрессивности, тревожности и самостигматизации.

Позиция «жертвы» определена у 25% подростков. Позиция жертвы у таких подростков – динамическое выражение игровой роли жертвы, более прочное и ригидное образование, это совокупность закрепившихся установок в поведении подростка. Кроме этого, позиция жертвы по своей сути постоянная, более целостная характеристика всего образа жизни подростка, который полностью принял игровую роль жертвы и по-другому жить не умеет и не желает. У таких подростков с течением времени отмечается рост иждивенческих тенденций, формируется позиция «Я – пострадавший, мне должны».

Статус «жертвы» был выявлен у 30% подростков. Это группа подростков с негативной коллективной идентичностью, являющаяся результатом социального исключения. Их общие черты: нежелание что-либо менять в жизни, презрение к общественным нормам, моральная деградация, неспособность

к адаптации, экстернальный локус контроля и т.п. Установка на поведение «жертвы» – специфическая форма социальной установки, в основе которой лежит инфантилизм, иждивенческая направленность, стремление к пассивной, выгодной адаптации в среде с использованием неконструктивных стратегий, препятствующих и затягивающих преодоление трудной ситуации.

Тест-опросник субъективной локализации контроля (СЛК) С.Р. Пантелева и В.В. Столина позволил выявить у 35% испытуемых склонность к внешнему локусу контроля. Это проявляется наряду с такими чертами характера, как неуверенность в своих способностях, неуравновешенность, стремление отложить реализацию своих намерений на неопределенный срок, тревожность, подозрительность, конфликтность и агрессивность. Организаторские возможности у таких лиц минимальны, способность к общению с людьми понижена. У 15% подростков высокий уровень внутреннего локуса контроля, такие люди более уверены в себе, последовательны и настойчивы в достижении поставленных целей, склонны к самоанализу, уравновешенны, общительны, доброжелательны и независимы. Организаторские и коммуникативные качества у них развиты в достаточной степени. Внутренний локус контроля социально одобряем.

Опираясь на полученные эмпирические данные, представления о феномене виктимного поведения, понимание сущности стратегии сопровождения, мы разработали программу комплексного (психолого-педагогического) сопровождения подростков с виктимным поведением.

Сопровождать, как объясняет словарь Ожегова, – значит следовать вместе с кем-то, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-то [2]. Мы основывались на положении о том, что сопровождение ведет к позитивным результатам в том случае, если оно опирается на деятельность самого ребенка. Сопровождение виктимного подростка предполагает веру в его силы и возможности. Сопровождать – не значит вести за руку, решать всегда за ребенка, оберегать от всех возможных опасностей. Это значит быть рядом, побуждать к самостоятельности, сорадоваться успехам, помогать преодолевать возникающие трудности. Сопровождение связывают с понятием поддержки, понимают его как обеспечение условий для развития ребенка, помощь ему в процессе вхождения в «зону ближайшего развития». Важнейшим аспектом сопровождения являются отношения. Позитивные отношения педагогов и учащегося влияют на реализацию возможностей ребенка, поэтому необходимо формирование или восстановление особого типа отношений «взрослый – ребенок», которые гарантируют ребенку доброжелательное принятие, поддержку и помощь [3]. Это особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач его обучения и развития. Анализ литературных источников показал, что психолого-педагогическое сопровождение (ППС) можно рассматривать в нескольких аспектах:

– как профессиональную деятельность педагога-психолога, способного оказать помощь и поддержку в индивидуальном развитии и образовании ребенка;

– как процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих ученику сделать нравственный самостоятельный выбор при решении ребенком образовательных задач;

– как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого;

– как технологию, включающую ряд последовательных этапов деятельности педагога, психолога и др. специалистов по обеспечению продвижения учащихся.

Предложенная нами программа психолого-педагогического сопровождения виктимных подростков предусматривает реализацию ее педагогом-психологом в целях обеспечения помощи и поддержки виктимному подростку в развитии его личностных ресурсов, основанную на взаимодействии педагога-психолога и подростка, сопровождающего и сопровождаемого, в то же время, учитывая, что часто факторами повышенной виктимности подростков являются взаимодействующие с ним взрослые, в связи с чем программа включает три содержательных блока: 1 Работа с подростками; 2 Работа с педагогами; 3 Работа с родителями.

Цель первого блока – развитие личностных и социальных ресурсов подростка, обучение способам восстанавливать уверенность в себе и адекватную самооценку после перенесенных неудач, развитие ответственности, формирование у подростков навыков безопасного поведения. Работа в рамках данного блока является хорошей профилактической базой для формирования у подростков умений противостоять нефизическому насилию со стороны окружающих. В блоке также реализована задача, связанная с активизацией собственных возможностей подростка, увеличением ресурсов, необходимых для противостояния различным жизненным трудностям подростковой жизни, прежде всего тех, которые связаны с эмоциональным насилием. Важно помочь каждому участнику по возможности снизить негативное воздействие на собственную психику пережитой неудачи, улучшить состояние подростка после перенесенной бытовой или межличностной неудачи.

Цель второго блока – расширение представлений педагогов об особенностях и факторах виктимного поведения подростков, «расшатывание» представлений о школьнике как пассивном объекте научения, понимание самостоятельности, самоценности и самоуверенности ребенка в педагогическом процессе как субъекта развития; снятие эмоционального напряжения и обучение приемам расслабления в целях гармонизации психологического состояния педагогов.

Цель третьего блока программы – просвещение родителей об особенностях виктимного поведения, получение сведений об отношениях между

детьми и родителями в семье учащихся класса, методах воспитания и способах поощрения и наказания, используемых в семье; повышение воспитательного потенциала и авторитета родителей.

Комплексное психолого-педагогическое сопровождение виктимных подростков, предусматривающее развивающий, коррекционный и профилактический аспекты работы с подростками, работа с родителями и педагогами ориентирована на снижение виктимизации школьников, повышение их социальности и способности к безопасному поведению.

Список литературы

- 1 Мудрик А.В. *Социальная педагогика : учебник для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. М. : Издательский центр «Академия». М., 2005.*
- 2 Ожегов С.И. *Словарь русского языка. М., 1995. 619 с.*
- 3 *Практическая психология образования: учеб. пособие для вузов / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Н.И. Гуткина и др.; под ред. И.В. Дубровиной. М.: Просвещение, 2003. 592 с.*
- 4 Ривман Д.В. *Криминальная виктимология. СПб.: Питер, 2002. 304 с.*
- 5 Франк Л.В. *Виктимология и виктимность. Душанбе: ОАО «Кафкак», 1972. 577 с.*
- 6 Хольст Б. *Факторы, формирующие виктимность // Вопросы борьбы с преступностью. 1984. Вып. 41. С. 73-74.*

ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ СЛУЧАЯ В ДИАГНОСТИКЕ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА

Е.Г. Учаев

ГКУ СЦРН «Солнышко», Нижний-Новгород, Россия

Euchaev@gmail.com

Многие тестовые методики, которые используются для диагностики детей, временно или постоянно лишены родительского попечительства, стандартизированы на выборках детей из «благополучных» семей. На наш взгляд, очевидным является тот факт, что особые условия развития этих детей вносят искажения в понимание и исполнение ими таких тестовых заданий.

По мнению Е.А. Стребелевой, особенно подвержены такому искажению вербальные тесты и опросники [3]. Подросток при заполнении анкеты может неправильно понимать смысл некоторых ее слов, может быть недостаточно осведомлен о ситуациях, которые его просят оценить. Например, можно получить искаженные результаты, изучая вербальные способности подростков группы риска с помощью теста Векслера. В процессе личной беседы

с ним, на основе его рассуждений о вещах, которые входят в его личностный опыт и значимы для него, этот подросток может показать хороший уровень вербальных способностей. Многие «модные» подростковые опросники не применимы для детей группы риска, например, ПДО, ДДО, Карта интересов и т.д. [3].

Наш опыт работы с такими детьми показывает, что более достоверные диагностические результаты дают методы, где испытуемый имеет большую свободу в выборе вариантов ответа и возможность объяснения той или иной ситуации исходя из своего реального жизненного опыта [9]. Одним из таких методов исследования является метод изучения отдельно случая (casestudy). Метод case-study представляет собой детализированный анализ поведения и состояния человека, группы, организации, события, фрагментов биографии и т.п. в рамках того реального жизненного контекста, в котором он существует. Исследование отдельного случая относится к качественным исследованиям. Основное отличие качественных исследований заключается в отсутствии строгой стандартизации процедур сбора, обработки и анализа данных, которая присутствует в большинстве количественных исследований. Качественные методы – не просто разновидность традиционной методологии психологического исследования, это некоторый антагонист главенствующих в настоящее время количественных исследований [6].

Например, в адрес методологии качественных исследований выдвигается ряд возражений, касающихся их психодиагностической ценности. Согласно распространенному в научной психологической среде мнению, исследование, основанное на анализе единичных случаев имеет ряд недостатков: субъективизм исследователя и его желание подтверждать любые свои предположения; невозможность получить обобщения, основанные на математических законах статистики и вероятности возникновения того или иного явления, поскольку считается, что основной задачей любой науки, в том числе психологии, является именно сбор обобщений.

Сторонники методологии исследования психологических реальностей с помощью качественных методов достаточно убедительно опровергают эти замечания.

По мнению С.А. Белановского, использование качественных методов дает возможность:

- 1) преодолеть субъект-объектную дихотомию естественнонаучной парадигмы исследования, используя как субъективное, так и объективное изучение;
- 2) преодолеть дискретность информации, получаемой количественными методами, т.е. достичь целостности в описании и понимании изучаемого явления;
- 3) получить информацию, соответствующую категориальному аппарату, используемому индивидом при восприятии и оценке информации;

4) достичь углубленного понимания исследуемых явлений, не ориентируясь на массовый сбор данных;

5) представлять результаты и давать практические рекомендации для объекта исследования в доступной, понятной ему форме [1].

Использование методологии исследования случая позволяет получать более точные данные в психодиагностике, где необходимо глубокое, многоаспектное рассмотрение какой-либо проблемы и выявление основных смыслов поведения человека. Например, С. Квале по этому поводу писал: «качественные методы особенно подходят для изучения того, как люди понимают смыслы в своем жизненном мире, описания их переживаний и прояснения и детализации их взглядов на жизненный мир» [4, 110].

Обобщения, получаемые в результате исследования случая, можно, по мнению Р. Стейка, назвать «естественными». Данный вид обобщений в отличие от статистических приводит скорее к возникновению ожиданий, чем к формальным предсказаниям. Ожидания, вербализуясь, превращаются в отчетливо сформулированные суждения.

Б. Фливерг считает, что на основе исследования случая можно делать не только суждения, но и логические обобщения. По его мнению, для достижения этого необходимо строгое моделирование качественного исследования и правильный выбор случаев.

Дж. Кэмпбелл указывает, что качественные методы наряду с возможностью количественной проверки, полученной на их основе информации, обладают и внутренними механизмами валидации, хотя эти механизмы до настоящего времени остаются недостаточно изученными. В.А. Ядов в своих трудах говорит об этом же [10].

Как отмечает Б. Фливерг, статистические данные – это не единственный способ получения и накопления научного знания: иногда феноменологическое описание отдельного случая тоже имеет свою ценность, поскольку подталкивает к новым научным изысканиям. В истории психологии можно найти примеры обобщений на основе исследования отдельного случая, которые затем широко внедрялись и использовались во всей науке. Одним из наиболее ярких примеров является изучения Фрейдом индивидуальных случаев. Знания, полученные на этих случаях, использовались повсеместно в психологической науке. Одним из первых исследование отдельного случая было осуществлено Г. Эббингаузом при изучении закономерностей запоминания и забывания бессмысленных слогов. (Напомним, экспериментатор исследовал сам себя). Ж. Пиаже создал свою теорию, исследуя психологические особенности и поведение своих собственных детей.

Б.Ф. Скиннер был против частого использования статистики в психологии. Он считал, что статистика нужна была лишь тем, кто не хотел искать способы подкрепления исследуемого поведения. По мнению Б. Фливерга, в

социальных науках вообще невозможно достичь универсального знания. То, с чем работает социальная наука, это «мягкие» обобщения и знание, опосредуемое ситуацией.

С. Квале выделяет две группы причин, почему знания, полученные в рамках исследования индивидуального случая, могут быть распространены на большие массы. По его мнению, в «количественном отношении каждый случай содержит огромное количество отдельных наблюдений». В качественном отношении «сосредоточение на единичном случае дает возможность детально исследовать взаимоотношения между индивидом и ситуацией. Конкретные виды этих отношений могут варьировать от переноса в психоаналитической терапии до программ подкрепления в научении. Их объединяет то, что посредством интенсивного изучения случая происходит выработка последовательных повторяющихся паттернов» [4, 108].

Второе замечание, касающееся желания исследователя подтверждать заранее сформулированные им предположения. По мнению Ф. Бекона, желание подтверждать свои предположения является общим свойством всех людей.

Н.П. Бусыгина справедливо подчеркивает что «с проблемой субъективизма и склонности к подтверждению гипотез сталкивается любой исследователь, независимо от того, какие методы и исследовательские планы он использует. Например, в случае статистического исследования элемент произвольного субъективизма может быть весьма значителен при самом выборе категорий и переменных» [2, 149]. Причем Б. Фливерберг замечает, что в статистических исследованиях субъективизм заметить и исправить сложнее чем в качественном исследовании, так как исследователь не получает обратной связи от исследуемых. Исследователи, проводившие глубинные исследования индивидуальных случаев, утверждают, что их заранее сформулированные гипотезы часто оказывались неверными, и им приходилось в процессе самого исследования пересматривать их.

Таким образом, подводя итог по данному вопросу, мы можем привести справедливое замечание Б. Фливерберга о том, что в «КС не больше тенденциозности верификации первичных представлений исследователя, чем в других научных методах. Напротив, опыт показывает, что КС содержит большую меру тенденциозности в отказе от неверных или предвзятых представлений, чем в подтверждении их» [7, 22].

Основными показателями точности диагностического инструментария является его валидность. Валидность означает, что в процессе проведения исследования изучалось именно то, что вы намерены были изучать. И если в количественном исследовании основная тяжесть валидизации переносится на контроль результатов, то, по мнению С. Квале в качественном исследо-

вании она представляет собой «контроль качества на всех стадиях создания нового знания» [4, 235].

Одним из важных методов, который позволяет валидизировать качественные исследования, по мнению некоторых ученых [2; 4; 8] является триангуляция. По Дензину, триангуляция – это использование «разносторонних методов в анализе одних и тех же эмпирических событий» [5, 11]. Основным аргумент в пользу триангуляции в том, что благодаря использованию различных методов, которые имеют свои сильные и слабые стороны, но в то же время дают возможность взглянуть на различные аспекты социальной реальности. Таким образом, использование триангуляции должно вести к значительному снижению риска внутренней и внешней недостоверности.

Мы, опираясь на исследование Д.А. Хорошилова, где он апробирует метод триангуляции в качестве валидизирующего в качественных исследованиях, предлагаем следующую логику применения видов триангуляции на различных этапах исследования с детьми группы риска.

На уровне сбора данных мы предлагаем использовать такой способ триангуляции, как изменение в стратегии отбора случаев. Для анализа мы предлагаем выбирать противоположные случаи. Крайние случаи позволяют увидеть феномен в наиболее ярком, иногда даже драматичном свете.

На уровне анализа данных мы предлагаем использовать методическую триангуляцию. Она будет заключаться в том, что результаты по каждому исследованному случаю будут получены как в рамках качественной, так и в рамках количественной методологии.

На уровне интерпретации данных мы считаем необходимой теоретическую триангуляцию. Это рассмотрение полученных данных с разных теоретических позиций. Кроме того, для достижения наибольшей эффективности при интерпретации полученных данных необходимо дистанцирование от результатов исследования, а также четкая теоретическая позиция исследователя. Важной при интерпретации данных является «экспликация процедуры интерпретации данных» [4, 207]. Использование триангуляции может значительно повысить диагностические возможности исследования случая.

Таким образом, использование методологии исследования случая в работе с детьми группы риска:

- дает возможность изучить весь спектр проявлений их психологических особенностей, позволяя раскрывать их внутренние причинно-следственные связи, так и внешние, зависимые от окружающей его реальности;
- у детей появляется большая возможность свободы в высказывании своих мыслей, отношений к чему-либо, а не только следование за логикой и пониманием ситуации, навязанной исследователем;
- возможность не просто получить информацию от ребенка, а понять каким значением они наделяют данную информацию, т.е. как относятся к ней.

Список литературы

- 1 Белановский С.А. *Метод фокус-групп*. М.: Прогресс, 1996.
- 2 Бусыгина Н.П. *Методологические основания качественных исследований в психологии: дис. ... кан. психол. наук*. М., 2010. 149 с.
- 3 Стреблева Е.А. *Дети-сироты: консультирование и диагностика развития: под ред. Е.А. Стреблевой*. М.: Полиграф сервис, 1998. С. 329.
- 4 Квале С. *Исследовательское интервью*. М.: Смысл, 2003. С. 301.
- 5 Кулыгин В.П. *Количественный и качественный анализ: органическое единство или автономия // Социологические исследования*. 2004. №9. С. 10-12.
- 6 Улановский А.М. *Качественная методология и конструктивистская ориентация в психологии // Вопросы психологии*. 2006. №3. С. 27-37.
- 7 Фливерберг Б.О. *недоразумениях в связи с кейс – стади*. URL: <http://www.isras.ru/files/File/Socis/2005-4/flivbergcase.pdf>
- 8 Хорошилов Д.А. *Критерии валидности качественного исследования в социальной психологии: автореф. дис. ... канд. психол. наук*. Д.А. Хорошилов. М., 2012. 33 с.
- 9 Чиркова Т.И., Учаев Е.Г. *Неопределенность социального положения как неблагоприятный фактор развития детей и подростков, лишенных родительского попечительства // Нижегородское образование*, 2010. №3. С. 51-57.
- 10 Ядов В.А. *Стратегия и методы качественного анализа данных // Социология*. 1991. № 1. С. 14-31.

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ

В.А. Драко

ГБУСО «ЦСПСиД» (г. Оренбург, Россия)

vik-drako@yandex.ru

Профилактика беспризорности, безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, организация занятости, досуга и социально-полезной деятельности детей и подростков – такой была повестка дня на совещании, которое Губернатор Оренбургской области Юрий Берг провел с главами муниципальных образований области в режиме видеоконференции.

На сегодняшний день в статистике преступности несовершеннолетних отмечаются положительные тенденции, связанные со снижением общего количества преступлений, совершенных этой категорией, на 17,8 %. По итогам 2012 года, наблюдается снижение числа несовершеннолетних, привлеченных к уголовной ответственности на 17,6 % [7]. Участникам преступления стал 231 подросток против 242 за аналогичный период 2011 года. На 49,1% снизилось количество групповых преступлений с участием несовершеннолетних [8].

Человек приходит в этот мир не только для своего комфортного существования и личного счастья. Его ум, умения, опыт, вся его жизнь необходимы его детям, обществу, будущим поколениям.

Достоинством существования человека на Земле помогает сделать здоровье, духовное и физическое, которое является главным достоянием человека. И делом не только личным, но и общественным.

Нельзя рассматривать здоровье как элементарное отсутствие физических дефектов у человека или болезней. Устав Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) трактует понятие «здоровье» как «состояние полного социального и духовного благополучия» [5].

Здоровый образ жизни молодого поколения является залогом здоровья нации в целом. Вот почему так необходима и образовательная и воспитательная деятельность семьи, школы и всего общества по вопросам сохранения и укрепления здоровья.

Проблема работы с детьми «группы риска» в современных социально-экономических условиях приобретает особую актуальность. Это обусловлено динамикой процессов, происходящих в обществе, утратой социально значимых ориентиров, разнообразием трудностей, с которыми приходится сталкиваться молодежи, и ее неумением их преодолевать. Это приводит к проявлению отклонений в поведении, которое в психолого-педагогической литературе обозначается различной терминологией: «трудные дети», трудновоспитуемые, дезадаптированные, дети «группы риска», дети с девиантным поведением и т.д.

Комплекс факторов, негативно влияющих на развитие и воспитание ребенка в современных экономических условиях, создал необходимость преодоления кризиса в нашем обществе, выдвинул проблему детей «группы риска».

Актуальность данной проблемы возрастает в связи с тем, что с каждым годом увеличивается число детей, оставшихся без попечения родителей, детей из «неблагополучных» семей, которые, попадая в «неблагоприятную среду», нередко становятся на путь правонарушений и преступлений.

Появление у детей социально вредных черт можно объяснить тем, что у них нарушается процесс социализации и, как следствие, формируются извращенные, с точки зрения общечеловеческих ценностей, модели поведения. Такие дети становятся детьми «группы риска». Их действия угрожают обществу и им самим. У таких детей формируется неразвитость нравственных представлений, эмоциональная грубость, агрессивный способ самоутверждения, раздражительность [5].

Многие формы девиантного и противоправного поведения напрямую вытекают из нездорового образа жизни. Поэтому проблему помощи ребенку, подростку можно решать с двух сторон: с одной – осуществлять просвети-

тельскую деятельность медицинского характера, с другой – правовую.

Благодаря совместным усилиям школы, семьи, общества подрастающий гражданин должен укрепиться в мысли о том, что именно он ответственен за свое собственное здоровье и должен рассматривать его как высшую ценность, потому что его здоровье – это длительность периода жизни на Земле, это жизненный успех и личное счастье [1].

Осуществление профилактических и воспитательных мер – задача всего общества: органов здравоохранения, различных министерств и ведомств, периодической печати и телевидения, общественных организаций и трудовых коллективов. Но в первую очередь это забота семьи и школы. И тем, и другим не следует забывать, что здоровье молодого поколения – это дальнейшее развитие, социальная и экономическая мощь нашего государства, и достойная старость каждого из нас [4].

Современная экономическая и социокультурная ситуация выдвинула проблему жизненного и профессионального самоопределения подростков «группы риска» в число приоритетных в современной педагогике. Экономическая нестабильность в стране, падение уровня жизни многих россиян, нарушение или ослабление социальных институтов, призванных заниматься воспитанием детей «группы риска» привели к значительному увеличению детей этой группы.

Для подростков «группы риска» характерен низкий уровень учебной мотивации, познавательная пассивность, несформированность общеучебных знаний и специальных умений. Они плохо адаптируются к школьной жизни, конфликтуют с окружающими.

К категории учащихся «группы риска» относятся дети с нарушениями в аффективной сфере; педагогически запущенные дети; дети с задержкой психического развития; с проблемами в развитии; с психопатоподобным поведением и т. д. В литературе по дефектологии и психологии к данной категории иногда относят и леворуких детей, а также детей с эмоциональными нарушениями [3].

Из отчета анализа структуры преступности несовершеннолетних, начальной ОДН ОМВД России по Оренбургскому району, майора полиции Л.М. Янтиминова:

«...Среди причин, влияющих на рост групповой преступности несовершеннолетних, принципиальное значение имеют:

-увеличение числа несовершеннолетних, оказавшихся без надлежащего родительского попечения либо под негативным влиянием семьи или ближайшего бытового окружения;

-обострение вопросов, связанных с общественно полезной занятостью несовершеннолетних, недоступность для них самых необходимых потребительских товаров, также не занятость подростков во внеурочное время;

- значительное превознесение культа насилия и его демонстрация по ТВ, видео, в радиотрансляциях, в литературе, по интернету;
- межнациональные конфликты и миграция населения;
- безнаказанность подростков, совершавших правонарушение, в том числе преступления.

К числу факторов, влияющих на увеличение числа преступлений несовершеннолетних в группах влияют такие распространения как бродяжничество и беспризорность.

В настоящее время в профилактической деятельности основной упор делается на правовые меры, на различные приемы принуждения, которые дают либо кратковременный эффект либо видимость положительного результата.

Это привело к тому, что принудительные меры профилактики стали привычными и утратили в большей части сдерживающий характер.

Наиболее эффективными являются психолого-педагогические формы воздействия на несовершеннолетних. Именно этим формам принадлежит главная роль в изменении внутренней структуры личности подростка. Именно они приводят к переосмыслению нравственных ценностей, своего поведения, своего места в мире, своей ответственности за совершенные поступки.

Психолого-педагогические формы реализуются в воспитательной работе с несовершеннолетними в учебных заведениях, по месту жительства. В учебных заведениях необходимо усилить работу психологов. Главные усилия по устранению нравственно-правовых и психологических деформаций несовершеннолетних необходимо направить на оздоровление нравственной атмосферы семей, раннюю диагностику и выявление психических аномалий агрессивной направленности...» [6].

Грамотное влияние на социальную реабилитацию безнадзорных и беспризорных несовершеннолетних различного рода социальных институтов (учреждений социального обслуживания населения, органов внутренних дел, школы, социальных служб и т.д.) обуславливает решение острейшей проблемы – подготовки соответствующих кадров (в первую очередь, педагогов-психологов, социальных педагогов и социальных работников) [2].

Основными условиями, препятствующими совершению несовершеннолетними асоциальных поступков, являются:

- наличие и функционирование современной законодательно-правовой базы в деятельности учреждений, организаций и заинтересованных лиц в сфере профилактики и коррекции девиантного поведения несовершеннолетних;
- наличие широкого спектра учреждений и организаций, непосредственно задействованных в решении проблем профилактики и коррекции девиантного поведения, а также осуществляющих контроль за соблюдением их прав и свобод;

- эффективно функционирующая система организации и управления всех деятельностью по предупреждению и профилактике правонарушений среди несовершеннолетних;

- наличие научно-методического обеспечения, позволяющего анализировать ситуацию по проблеме, конструировать ее предполагаемое развитие и помогающего специалисту выполнять свои профессиональные функции на высоком уровне с учетом геополитических и социально-экономических особенностей региона и города;

- наличие и задействованность достаточного количества высококвалифицированных кадров, способных изучить проблемы ребенка и его окружения и с помощью социально-педагогических технологий нейтрализовать условия и факторы, вызывающие асоциальное поведение;

- формирование системы воспитания, построенной на общечеловеческих ценностях и использующей демократические методы воспитания [3].

На территории Оренбургской области ведется обширная профилактическая работа по предупреждению детской преступности.

Практически во всех территориях области созданы межведомственные службы экстренного реагирования на социально опасную для ребенка и семьи ситуацию по типу мобильных бригад. По итогам 2012 года, на профилактических учетах в муниципальных образованиях области состоит 3418 «трудных» подростков. Губернатору на видеоконференции вызванные города и районы (город Оренбург, город Орск, Адамовский, Абдулинский, Соль-Илецкий, Матвеевский районы) доложили о том, какие конкретные меры принимались в 2011 году и будут приняты в 2012 для снижения преступности среди несовершеннолетних, предупреждения самовольных уходов детей из образовательных учреждений. Главы муниципальных образований заявили о своих обязательствах исполнить комплекс рекомендованных мер, в том числе вести охват трудных детей внешкольными занятиями спортом до 100%.

В заключение Юрий Берг напомнил, что в рамках реализации Указа Президента РФ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» в регионе принята программа действий в интересах детей Оренбургской области на 2013-2017 годы, которая определяет основные направления деятельности всех заинтересованных служб и ведомств, ставит конкретные задачи по улучшению положения детей в регионе. Комплекс мер, направленный на профилактику безнадзорности, беспризорности и правонарушений несовершеннолетних, нашел отражение в данной программе. Губернатор поручил муниципальным образованиям ежемесячно направлять в курирующие ведомства информацию о выполнении программы действий в интересах детей Оренбургской области на 2013-2017 годы. Министерству социального развития должно проводить мониторинг и корректировку даль-

нейшей работы. Кроме того, губернатора должны информировать о том, как в районах повышается заработная плата педагогам дополнительного образования [7].

В связи с тем, что преступления в отношении детей в основном совершаются в ночное и вечернее время суток, УМВД России по городу Оренбургу на заседании комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав предложено с целью ограждения детей от преступных посягательств в ночное время выйти с законодательной инициативой о возобновлении действия ст. 8.1 Закона Оренбургской области об административных правонарушениях, предусматривающей наказание родителям за появление несовершеннолетних детей в ночное время на улицах города без сопровождения законных представителей.

В целях предотвращения насилия над детьми сотрудниками ОДН УМВД России по г. Оренбургу в образовательных учреждениях проведено 1067 выступлений и разъяснительных бесед с детьми «Как не стать жертвой преступления». Проводятся индивидуальные профилактические работы с родителями и законными представителями, в ходе которых им разъясняются требования законодательства об обязанностях в отношении детей и уголовно-правовые последствия неисполнения обязанностей по воспитанию детей [9].

Проводились индивидуальные профилактические работы с родителями и законными представителями, в ходе которых им разъяснялись требования законодательства об обязанностях в отношении детей и уголовно-правовые последствия неисполнения обязанностей по воспитанию детей [8].

Помимо всего прочего сотрудники подразделений по делам несовершеннолетних, социальные работники, педагоги, психологи стараются воспитывать у несовершеннолетних уважительное отношение к закону, формируют позитивное правосознание, непримиримое отношение к жестокости и насилию.

Совместно с УФСКН, при участии врача-нарколога ГУЗ «ООНД», специалистов администрации г. Оренбурга, представителя студенческого отряда охраны правопорядка проводились рейдовые мероприятия по местам массового досуга молодежи в городе Оренбурге.

В 2012 году организованы и проведены профилактические мероприятия: «Помоги ребенку», «Шанс», «Подросток», «Семья. Подросток. Улица», «Безопасность ребенка», в ходе которых выявлено и поставлено на профилактический учет в отделение по делам несовершеннолетних 206 родителей, отрицательно влияющих на детей.

В ходе профилактического мероприятия «Группы риска» велась также большая информационная работа. Так, в учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования, организовано и проведено 141 межведомственное мероприятие, например, «круглые столы» на темы «Ответствен-

ность за совершение противоправных деяний в группах», «Каждый человек должен отвечать за свои поступки», 446 лекций и бесед с несовершеннолетними и родителями об ответственности за нарушение законодательства в части совершения подростками преступлений и правонарушений экстремистской направленности, а также противоправных деяний, совершенных группой лиц и по предварительному сговору. Встречи завершались демонстрациями документальных фильмов по профилактике алкоголизма и наркомании, кинолекториями на тему «Права и обязанности несовершеннолетних», «Виды и способы мошенничества в Интернете. Уголовная ответственность», «Дети и воровство», «Детские игры и взрослые поступки».

Также проводились интеллектуальные игры «Закон и ты», познавательные часы «Необычные законы мира», уроки толерантности, направленные на предупреждение экстремистских проявлений и групповых преступлений несовершеннолетних.

Хочется отметить, что сотрудники органов внутренних дел, социальные работники, педагоги, психологи много сил и времени отдают заботе о детях, и если бы граждане – соседи, знакомые, просто прохожие – не были столь равнодушны, а вовремя сообщали о нерадивых родителях, судьбы многих детей не складывались бы столь трагично [10].

Список литературы

- 1 Вороняй А. В. Вредные привычки и здоровье. М.: Медицина, 1985. 32 с.
- 2 Акмалова А.А., Бабкин Н.И., Павленок П.Д., Аникеева О.А. Основы социальной работы для вузов / под ред. П.Д. Павленок. 3-е, изд. испр., доп. М.: Изд-во: ИН-ФРА-М, 2007.
- 3 Психолого-педагогическая и социальная поддержка детей и молодежи «группы риска»: состояние, проблемы, перспективы / сост. Н.А.Заруба; Н.Э. Касаткина, С.Н. Чистякова, Т.А. Фральцовой. Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2003. 150 с.
- 4 Тагирова Г.С. Психолого-педагогическая коррекционная работа с трудными подростками. М.: Педагогическое общество России, 2008.
- 5 Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) (принят в г. Нью-Йорке 22.07.1946).
- 6 URL: <http://orenburg.bezformata.ru/listnews/prestupnost-nesovershennoletnih/7974153/>
- 7 URL: http://www.oreninform.ru/list/detail.php?SECTION_ID=4&ID=37045
- 8 URL: <http://www.orinfo.ru/64932/chislo-prestuplenii-v-otnoshenii-nesovershennoletnikh-snizilos>
- 9 URL: <http://www.orinfo.ru/66726/itogi-podrostkovoi-prestupnosti>
- 10 URL: <http://www.orinfo.ru/66023/v-umvd-rossii-po-orenburgskoi-oblasti-podvedeny-itogi-operatsii-gruppy-riska>

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАННЫХ ЧУВСТВ И ОТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКИХ ДОМОВ И ИНТЕРНАТОВ

Н.В. Вахрина
Уральский гуманитарный институт
г. Екатеринбург, Россия
89089048274@mail.ru

Если представлять гуманность как процесс, детерминированный нравственными нормами и ценностями, как систему установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), то становится очевидной невозможность предоставления разнообразных вариантов для развития гуманности детей в условиях детского дома. Дети, лишенные родительского попечительства, представляют собой «группу риска», обусловленную рамками воспитания и развития. С целью установления различий в развитии гуманных чувств и отношений у воспитанников детских домов и интернатов и детей из полных семей было проведено исследование, в котором приняли участие 150 детей старшего подросткового возраста (15-17 лет).

В исследовании использовались следующие методики: методика изучения смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева; методика диагностики межличностных отношений Т. Лири; методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко; методика диагностики личностной установки «альтруизм – эгоизм» О.Ф. Потемкиной; методика диагностики общей коммуникативной толерантности В.В. Бойко; анкета оценки отношения подростка со сверстниками Е.Ю. Бруннер.

В результате проведенного исследования было установлено, что по всем параметрам методики смысложизненных ориентаций имеются значимые различия. На наш взгляд, жизненные ценности лежат в основе мотивации гуманных отношений и принятия другого таким, какой он есть. Нами выявлено, что по показателю «Цель жизни» ($t=-5,82$) подростки из детских домов не придают жизни осмысленности, направленности и временной перспектив. Жизнь для них носит неопределенный, непредсказуемый характер, а следовательно, о том, как они сейчас себя ведут и как сегодняшним своим поведением формируют завтрашний день, подростки не думают.

Различия по параметру «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» ($t=-5,82$) свидетельствуют об отсутствии разнообразия жизненных событий у подростков из детских домов и, как следствие, отсутствие ожиданий и стремления к переменам. Относя данный показатель к гуманным чувствам, можно утверждать, что отсутствие разнообразных жиз-

ненных событий и ощущений не позволяет развиваться глубоким, позитивным чувствам в отношении другого, человек более сосредоточен на себе и своих потребностях. Единственным желанием, становится желание просто жить. Различия в показателе «Результативность жизни» ($t=-5,72$) свидетельствует о том, что воспитанникам детских домов, у которых отсутствуют планы на собственную жизнь, собственное развитие и отношения с другими людьми, сложно представить результат своей жизни и своего развития. Они затрудняются ответить на вопрос о том, насколько их жизнь продуктивна.

Различия по шкале «Локус контроля Я» ($t=-3,44$) свидетельствуют о том, что воспитанники детских домов не считают себя сильными как личность, не обладают достаточной свободой выбора, чтобы построить свою собственную жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ней. Они не могут контролировать события собственной жизни, что обусловлено рамками учреждения и условиями проживания в детском доме.

Различия по шкале «Локус контроля-жизнь или управляемость жизни» ($t=-4,98$) свидетельствуют о том, что воспитанники детских домов убеждены, что человеку не дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Таким образом, результаты изучения смысложизненных ориентаций воспитанников детских домов и интернатов продемонстрировали отсутствие возможностей и условий для формирования гуманных чувств и отношений. Старшие подростки из полных семей обладают большими социальными и внутренними перспективами для придания своей жизни смысла благодаря гармоничным отношениям с окружающими и взаимодействия с ними.

В изучении преобладающего типа отношений к людям установили, что воспитанникам детских домов более свойственно проявлять агрессию, детям из полных семей – дружелюбие ($t=-5,82$). Полученные данные в очередной раз убеждают в том, что условия детского дома и интерната не обладают важными предпосылками развития гуманных чувств и отношений.

По методике В.В. Бойко выявлено, что подростки из полных семей более эмпатийны, умеют понимать и чувствовать другого, в то время как подростки из детских домов не умеют сопереживать ($t=-3,2$).

Выявление степени выраженности социально-психологических установок на «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат» показало, что подросткам из полных семей более свойственно проявлять альтруизм ($t=-6,2$). Воспитанники детских домов затруднялись в понимании смысла отдельных вопросов, в которых речь шла об альтруизме. По шкале эгоистической направленности подростки из детских домов показали больший процент ($t=2,44$).

По методике диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко) у подростков из детских домов установлены высокие показатели по шкале «непрятие» или «непонимание индивидуальности другого

человека» ($t=6,93$) и по шкале «стремление подогнать партнера под себя» ($t=6,76$). Принудительный характер общения со сверстниками при отсутствии навыков, необходимость адаптироваться к большому числу сверстников приводят к непониманию чужого мнения, к нетерпимости к окружающим. Изолированность от реальной жизни приводит к возникновению иждивенческой тенденции «им все должны и обязаны». Они предпочитают держаться на расстоянии от других, считают себя всегда и во всем «правыми», что негативно сказывается на их отношениях с другими, а также препятствует развитию гуманных чувств и отношений.

По анкете оценки отношения подростка со сверстниками (Е.Ю. Бруннер) выявлено, что у подростков из полных семей преобладает «коллективистический» тип восприятия группы ($t=-11,27$), а для подростков из детских домов характерен «индивидуалистический» тип восприятия группы ($t=6,03$), что проявляется в ограничении контактов, предпочтении индивидуальной работы уклонении от совместной деятельности.

Итак, воспитанники детских домов и интернатов продемонстрировали значимые различия по сравнению с детьми из полных семей в наличии гуманных чувств и умении выстраивать гуманные отношения. Выявленная проблема требует дальнейшей проработки и качественного пересмотра развивающих программ, проводимых психологом с воспитанниками детских домов и интернатов.

Список литературы

- 1 Абраменкова В.В. Роль совместной деятельности в проявлении гуманного у сверстников дошкольников. М.: Научный мир, 2007. 325 с.
- 2 Абраменкова В.В. Гуманные отношения в детском возрасте. М.: Наука, 2008. 428 с.
- 3 Бурлакова Т.Т. Гуманистическая воспитательная система детского дома: Реализация философско-педагогических идей Л.Н. Толстого в практике Яснополянского детского дома. Тула: Тул. обл. институт развития образования, 2009. 534 с.
- 4 Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. 3-е изд. М.: Нац. фонд защиты детей от жестокого обращения; СПб.: Питер, 2007.

ПРОГРАММА МЕДИКО-ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ «ГРУППЫ РИСКА»

Н.С. Трофимова

*Курганский институт железнодорожного транспорта, Россия
natulda@mail.ru*

Данная программа входит в систему воспитательной работы образовательного учреждения.

Назначение программы – создание целостной системы организации работы по медико-психолого-педагогическому сопровождению студентов, находящихся в трудной жизненной ситуации, студентов «группы риска», вовлечение в работу всех членов педагогического коллектива, максимальное использование всех ресурсных возможностей для реализации поставленной цели.

Субъектами сопровождения являются заместитель директора по социальной и воспитательной работе, педагог-психолог, медицинский работник, руководитель физического воспитания, преподаватели, классные руководители, воспитатели общежитий.

Цель программы: медико-психолого-педагогическое сопровождение студентов группы риска.

Задачи:

- психологическое, педагогическое и медицинское сопровождение;
- создание оптимальных условий для развития личностного потенциала студентов;
- социально-психологическая адаптация студента к новым условиям обучения;
- пропаганда здорового образа жизни, сохранение и укрепление здоровья студентов;
- предупреждения социальной дезадаптации, поведенческих нарушений;
- коррекции отклонений в развитии, поведении, учебно-профессиональной деятельности.
- Медико-психолого-педагогическое сопровождение студентов «группы риска» в разработанной программе обеспечивается при соблюдении следующих условий:
 - информирование всех субъектов образовательного процесса;
 - вовлечение в работу необходимых специалистов;
 - мониторинг ситуации: диагностика личностных особенностей, социально-психологической адаптации; мониторинг заболеваемости студентов; анкетирование;
 - лично-ориентированный подход к субъектам сопровождения.

Принципы медико-психолого-педагогического сопровождения: индивидуального подхода к обучающемуся, гуманистичности, превентивности, научности, комплексности, «на стороне ребенка», активной позиции обучающегося, коллегиальности и диалогового взаимодействия, системности.

Содержание программы

Программа рассчитана четыре года обучения и содержит этапы, соответствующие курсу обучения.

Первый этап – организационный (1 курс обучения) ставит своей целью выделение студентов «группы риска» и организацию медико-психолого-педагогического сопровождения студентов. Цель определяет следующие задачи:

- психологическая диагностика и анкетирование студентов;
- изучение документов студентов;
- организация информационного пространства;
- составление плана работы;
- организация работы совета правонарушений (СПП);
- организация внеклассной работы;
- организация индивидуальной и групповой работы со студентами «группы риска».

Второй, третий этапы имеют цель – медико-психолого-педагогическое сопровождение студентов «группы риска».

Задачи:

- мониторинг ситуации;
- медицинское сопровождение, сохранение и укрепление здоровья студентов;
- психологическое сопровождение; предупреждения социальной дезадаптации, поведенческих нарушений и др.;
- коррекция отклонений в развитии, поведении, учебно-профессиональной деятельности;
- педагогическое сопровождение учебно-профессиональной деятельности;
- создание оптимальных условий для развития личностного потенциала студентов.

Четвертый этап – констатирующий, ставит цель – медико-психолого-педагогическое сопровождение студентов «группы риска» подготовка к профессиональной адаптации.

Задачи этапа:

- мониторинг ситуации, анализ результатов работы;
- медицинское сопровождение производственной практики по профилю специальности, сохранение и укрепление здоровья студентов;
- контроль за соблюдением техники безопасности;
- психологическое сопровождение в период производственной практики по профилю специальности и итоговой государственной аттестации; преду-

преждевание профессиональной дезадаптации, поведенческих нарушений и др.;

- педагогическое сопровождение в период производственной практики по профилю специальности и итоговой государственной аттестации.

Для осуществления целей и задач медико-психолого-педагогического сопровождения студентов «группы риска» используются различные формы и методы работы. К ним относятся: интерактивная игра «Секрет успеха», родительские конференции и семинары для родителей «Адаптация первокурсников к новым условиям обучения», «Здоровье студента»; психологическая диагностика, просвещение и профилактика, консультирование участников ППС сопровождения; мониторинг состояния здоровья, контроль состояния диспансерных больных; рефлексивный диалог с родителями и студентами; анализ проблемных ситуаций; индивидуальные консультации студентов и родителей.

Таким образом, предлагаемая программа медико-психолого-педагогического сопровождения студентов «группы риска» является комплексной, предусматривает включение всех субъектов образовательного процесса и использование различных методов и средств обучения и воспитания.

Список литературы

- 1 Антропов В.А., Мочалин В.В., Нестеров В.Л. *Мониторинг профессионального становления личности специалиста железнодорожного транспорта*. М.: ГОУ «Учебно-методический центр по образованию на железнодорожном транспорте», 2007. 301 с.
- 2 Овчарова Р.В. *Практическая психология образования*. М.: Академия, 2008. 448 с.
- 3 Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Евдокимова Я.Г., Москвина М.В. *Психологические факторы эмоциональной дезадаптации у студентов // Вопросы психологии*. 2009. № 3. С. 16 -26.

ВОЗМОЖНОЕ И НЕОБХОДИМОЕ В КОРРЕКЦИИ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ

В.С. Гончаров

**Балтийский федеральный университет им. И. Канта,
г. Калининград, Россия
gonvlaser@yandex.ru**

Психологическая работа по когнитивному развитию делится на коррекцию процесса и работу, направленную на его совершенствование. Применительно к первому случаю можно говорить о коррекционной психотехнике, а ко второму – о развивающей психотехнике [2]. Коррекция развития – это исправление врожденных или приобретенных недостатков физиологического,

психологического или социального развития. В зависимости от происхождения недостатка и средств, используемых для его устранения, различают психологическую, медицинскую, логопедическую, педагогическую, социально-педагогическую коррекцию [1; 2; 4; 5].

Психологическая коррекция – организованное воздействие на субъекта с целью изменения показателей его активности в соответствии с возрастной нормой психического развития. Нейропсихологическая коррекция представляет собой коррекцию психических функций (речи, письма, произвольных движений), нарушенных в результате черепно-мозговой травмы.

Близко к понятию «коррекция» понятие «терапия». Терапия – это лечение, а коррекция, как было сказано, исправление. Например, заикание не болезнь, но недостаток. Немедицинская терапия имеет дело с проблемами клиентов, с тем, что вызывает страдание, невротизацию, психосоматические расстройства. Заикание или разные по длине ноги вызывают страдание, избавиться от него, примирив человека с недостатком, – задача терапии. Задача коррекции – устранить недостаток. Коррекция не всегда возможна, а терапия, в принципе, всегда.

Терапия связана с переживаниями и отношениями человека, т. е. с его личностью, коррекция – с операционально-технической стороной человеческой деятельности. Эффективность коррекции высока там, где она возможна. Эффективность терапии достаточно относительна, часто подвергается сомнению. Например, Г. Айзенк в течение всей своей профессиональной карьеры занимался разоблачением психоанализа как неэффективной терапии.

Возможность и необходимость искусственного вмешательства в естественно протекающие процессы психического развития является актуальной аксиологической и экологической проблемой. В настоящей статье мы ставим целью обозначить некоторые узловые аспекты этой проблемы.

Развитие – это закономерное изменение психических функций во времени, выражающееся в их количественных, качественных и структурных преобразованиях. Развитие имеет периодизацию и возрастные нормативные характеристики. Психолог, занимаясь развитием когнитивной сферы, продвигает ребенка на более высокие по сравнению с нормативом уровни развития познавательных процессов. Эта практика подобна работе тренера в спорте. При этом психолог работает в зоне ближайшего развития ребенка, не требуя от него невозможного.

Развитие есть совершенствование имеющегося. Коррекция – формирование недостающего. Коррекция как исправление недостатков когнитивного развития ориентирована, прежде всего, на актуальное развитие ребенка, на приведение его в соответствие с возрастными требованиями. Конечно, выходит, что коррекция ориентирована на вчерашний день развития. Она доформирует у ребенка то, что стихийно не сформировалось.

Коррекция как исправление недостатков актуального развития должна

строиться на основе диагностики этого развития. Диагностика позволяет выявить тот недостаток, который коррекция должна устранить, исправить. Поэтому коррекция должна быть диагностичной, опираться на диагностику. Диагностике, в свою очередь, необходимо преследовать коррекционные цели и иметь коррекционную направленность. Принцип единства диагностики и коррекции умственного развития обоснован К.М. Гуревичем [5].

Корректируемость познавательного развития представляет собой способность когнитивной структуры к изменениям под влиянием коррекционных воздействий, своеобразную откликаемость на них. Это вопрос о границах и возможностях когнитивных изменений. Как известно, Ж. Пиаже и Л.С. Выготский противостояли друг другу в решении этой проблемы.

Близко к корректируемости понятие «проектируемость когнитивного развития». Но это последнее применимо уже к перспективам продвинутого развития, к решению вопроса о том, в какой степени уровень и тип развития может быть задан извне, спланирован, определен в основных своих параметрах. Коррекционность психологического инструментария – это соответствие коррекционной методики корректируемому свойству, своеобразная ее коррекционная валидность. В коррекционности раскрывается коррекционный потенциал используемой методики. Понятие валидности в коррекции когнитивного развития не разработано.

Одной из основных форм коррекционно-развивающей работы выступает тренинг как метод преднамеренных изменений параметров психического функционирования. Преднамеренные изменения когнитивной сферы, или развивающие воздействия, ведут к появлению умственных действий все более высокого ранга и повышению статуса этих действий в целостной познавательной деятельности ребенка [2].

Концепция тренинга как формы преднамеренных изменений разрабатывается в Санкт-Петербургском институте тренинга. Термин «преднамеренные изменения» предложен его сотрудником С.И. Макшановым [4]. Понятие «изменение» сопоставимо по своему «формату» (Дж. Брунер) с понятием «движение». Изменение вообще рассматривается как синоним движения в выделении этого важнейшего атрибута материи. Изменение сопровождает всякое движение и взаимодействие, переход из одного состояния в другое. К изменению относятся любые пространственные перемещения, внутренние превращения форм материи, все процессы генезиса и развития.

Вслед за С.И. Макшановым нам представляется удачным для обозначения работы по когнитивному развитию термин «преднамеренные изменения». В частности, важным является тезис автора, что изменение возможно без развития, а развитие всегда предполагает изменения. Это означает, что далеко не любые изменения в когнитивной сфере можно отнести к ее развитию, иначе говоря, к возникновению новых когнитивных структур или

атрибутивных свойств сложившихся структур. С.И. Макшанов предлагает понимать преднамеренные изменения «как осознанную активность субъектов взаимодействия, направленную на гармонизацию их личностного и профессионального бытия» [4, 10]. В связи со сказанным тренинг можно определить как форму преднамеренных развивающих изменений познавательной сферы в случае объективации этого процесса.

В русле проводимого обсуждения возникает вопрос о соотношении преднамеренно неизменяемого (инвариантного) и преднамеренно изменяемого (вариативного) в психическом развитии индивида. Вопрос об изменчивости психики – это по большей части вопрос веры и убеждений. Архимед утверждал, что если ему дадут точку опоры, то он перевернет земной шар. Современный Архимед от психологии Дж. Брунер – известный ученый Нового и Старого Света – также самонадеянно заявлял, что если у него будет методика, то он из любого идиота сделает гения.

Мы выделяем две методологические позиции по вопросу о соотношении изменяемого и неизменяемого в развитии. Первая – позиция активного вмешательства и управляемого изменения – представляет собой выражение деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов). Странники этой позиции исходят из убеждения о высокой пластичности психики и ее подверженности изменениям. Такой взгляд базируется на неклассической психологии, главный принцип которой – «принцип вмешательства в реальность» (А.Г. Асмолов).

Вторая позиция выражается в фасилитирующем воздействии на субъекта когнитивного развития для пробуждения его внутренних потенций. Это позиция гуманистической психологии, которую отстаивают К. Роджерс и его сторонники. Психолог не изменяет, а создает условия для изменения, которые может осуществить только сам клиент. Эта позиция отвечает методологическому дискурсу постмодернизма. «Постнеклассическая психология берет на вооружение принцип «благоговения перед развитием», являющийся переосмыслением этической концепции А. Швейцера применительно к психологии» [3, 87].

Этот принцип требует осмысления границы дозволенности формирующих экспериментов и утверждает, что ко всякого рода проектированию человеческого развития надо относиться с крайней осторожностью (В.П. Зинченко). Принцип выводит на передний план внутреннюю логику индивидуального развития, которая проявляется в феноменологии судеб творцов.

Мы считаем важным разделять изменяющие и развивающие воздействия, осуществляемые по желанию субъекта, и те, которые производятся без его желания. Воздействия, осуществляемые без желания, могут быть прямыми и косвенными. В ходе когнитивного развития возникают трудноизменяемые когнитивные структуры и их атрибутивные свойства, составляю-

щие инвариантную часть процесса развития.

Соотношение неизменяемого и изменяемого в психике человека можно представить в форме расширяющегося квадрата, который выступает своеобразной моделью данного соотношения. В психике возникают зоны неизменяемого, достигнутые уровни, сформировавшиеся слои (мышления, чувства и т. п.) и зоны ближайших и отдаленных изменений, связанные с появлением новых культурных слоев психики.

Представленная модель строится на трех предположениях. Согласно первому в психике происходит рост инвариантной части и сужение вариативной. Эта тенденция выражается в падении способности к изменениям. Согласно второму желательные изменения одного аспекта психики ведут к нежелательным изменениям другого. Например, личностный рост как благо для себя может оборачиваться эгоизмом для окружающих. И, наконец, третье предположение фиксирует несовпадение ранга психологической проблемы для клиента и ранга этой проблемы для психолога.

Список литературы

- 1 Акимова М.К., Козлова В.Т. *Психологическая коррекция умственного развития школьников*. М.: Академия, 2000. 160 с.
- 2 Гончаров В.С. *Проектирование когнитивного развития: культурно-генетический подход: монография*. Калининград: Изд-во ФГБОУ ВПО «КГТУ», 2013. 212 с.
- 3 Гусельцева М.С. *Методологические предпосылки и принципы развития культурной психологии // Методологические проблемы современной психологии / под ред. Т.Д. Марцинковской*. М.: Смысл, 2004. С. 82-99.
- 4 Макшанов С.И. *Психологические теории преднамеренных изменений // Журнал практического психолога*. 1998. № 2. С. 7-20.
- 5 *Психологическая коррекция умственного развития учащихся / под ред. К.М. Гуревича, И.В. Дубровиной*. М.: Олимпик, 1990. 124 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПО НЕКОТОРЫМ ПРОБЛЕМАМ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА

М.А. Чулкова, Е.В. Ворончихина
Южно- Уральский государственный университет,
г. Челябинск, Россия
logosxxi@mail.ru

Консультирование в связи с курением. Основными причинами начала курения многие подростки считают желание казаться взрослым, быть при-

нятым в подростковой среде, снятие стрессов и решение всех важных жизненных проблем.

Для эффективного проведения консультирования необходимо установить доверительные, заботливые и открытые отношения как с подростками, так и с их родителями. Беседа с подростком должна проходить без присутствия родителей, и важным является сохранение конфиденциальности. Лучше задавать открытые вопросы, которые помогут подростку осознать свои проблемы и принять на себя ответственность за свое поведение. Очень важными являются знания о жизни семьи, ее традициях, ее особенностях, а также о курении самих родителей и других членов семьи. Если родители или другие члены семьи курят и не желают отказываться от своих привычек, то даже в этом случае они должны занять непримиримую позицию в отношении курения их ребенка. Несмотря ни на что, подросток все же прислушивается к мнению родителей, поэтому такая запретительная позиция родителей будет полезной. Очень важным является формирование в семье установок на здоровый образ жизни, на понимание ценности и значимости здоровья [2]. Цели и задачи консультирования курящих и некурящих подростков существенно отличаются: некурящим подросткам достаточно дать информацию о влиянии курения на организм человека, о заболеваниях, связанных с курением, о влиянии курения на потомство и о пассивном курении. Подросткам, которые уже курят ежедневно, необходимо познакомиться с методами и средствами отказа от курения и, если подросток готов к изменению своего поведения, разработать с ним вместе конкретный план мероприятий по отказу от курения. Необходимо настроить подростка на то, что отказ от курения — это длительный и сложный процесс изменения поведения, состоящий из трех основных стадий: подготовительная, отказ от курения и сохранение достигнутых результатов [3]. Особое внимание необходимо уделить тем подросткам, которые только начали свои «эксперименты» с сигаретами. Курение у них носит эпизодический характер, и еще не сформировалось ни физической, ни психической зависимости от никотина. Необходимо выяснить основные мотивы курения, дать правдивую информацию о влиянии курения на организм, рассказать, что никотин — это наркотическое вещество, вызывающее зависимость, взвесить все «за» и «против» курения и побудить его отказаться от курения. Полезно обсудить вопрос о том, чем и как подросток сможет заменить сигарету, научить его справляться со стрессами и неприятностями без сигареты, овладеть такой простой методикой, как «заесть», «заспать», «заговорить» свои проблемы. Необходимо помочь найти некурящих друзей, заняться спортом или обрести хобби. Подростков важно информировать об отрицательном влиянии никотина на репродуктивную функцию [5]. Всем подросткам полезно сказать о том, что гораздо легче отказаться от первой сигареты, чем потом лечиться от никотиновой зависимости. Необходимо научить подростков сказать «НЕТ» первой сигарете. [1].

Консультирование по вопросам профилактики насилия. Нестабильные условия жизни, дезадаптация семьи, разрушения традиций семейного воспитания «выталкивает» на улицу все больше детей. Бессодержательное времяпрепровождение, конфликты в семье, незащищенности детей от неблагоприятных социальных воздействий способствуют формированию и закреплению негативных черт личности, ведут к возникновению депрессивных состояний, тревоги, неуверенности в себе, снижают способность к сопротивлению психологической травме, увеличивают вероятность аутоагрессивных форм поведения, жестокости по отношению к окружающим. Нужно обсудить с подростками типологию ситуаций, угрожающих возникновением насилия. Необходимость данной работы обусловлена неполными представлениями подростков о ситуациях, которые можно отнести к насильственным. Профилактика насилия должна проводиться постоянно. Если родители подозревают насилие в школе, необходимо незамедлительно вмешаться до того, как ситуация полностью выйдет из-под контроля [4]. Важно провести анализ индивидуальных перенесенных ситуаций насилия и способов их преодоления и профилактики, выработки универсальных индивидуальных методов профилактики насилия. Реакция подростка на ситуацию насилия и последующее ее переживание во многом зависит от уровня его самооценки, способности уважать и ценить себя. Поэтому особенно важны усилия, направленные на повышение и стабилизацию адекватной самооценки. Целесообразно развитие наиболее адаптивных навыков поведения (кооперации, сотрудничества и компромисса), выработка навыков конструктивного поведения внутри ситуации насилия: правила ведения переговоров, правила конструктивного спора. Полезно поговорить с подростками о путях решения конфликтов без применения оружия и насилия, риске огнестрельных ранений вне дома, в местах, которые они посещают [6]. Родители должны строго соблюдать правила хранения огнестрельного оружия дома: в разряженном состоянии, под замком, патроны отдельно от оружия. Важно предупредить родителей об особой осторожности в разрешении подросткам заниматься стрельбой. Подростки не всегда следуют правилам. Более того, оружие их привлекает как символ силы. Поэтому огнестрельное оружие должно быть недоступно подросткам. Если в доме есть подросток, наличие оружия составляет реальную опасность для семьи. Самое безопасное — отказаться от оружия дома.

Консультирование в связи с опасным половым поведением. Консультирование подростков с опасным половым поведением должно быть направлено на изменение поведения, которое приводит их к риску. Подростки должны быть информированы о риске возникновения ВИЧ и других ИППП (инфекций, передающихся половым путём) таким образом, чтобы они могли выбирать: остановиться или изменить свое сексуальное поведение, использовать презервативы и вести безопасную половую жизнь. Подростков с уже имеющимися заболеваниями, в особенности с такими

заболеваниями, вызывающими изъязвления, как простой герпес или сифилис, необходимо информировать о близости между этими заболеваниями и ВИЧ-инфицированием [7]. Нужно объяснять подросткам, что воздержание от сексуальных контактов — самый эффективный способ избежать нежелательной беременности и ИППП (включая ВИЧ). С целью профилактики инфекций, передающихся половым путем (включая ВИЧ), медицинские работники должны не только объяснять механизмы передачи, симптомы заболевания, но и помочь осознать подросткам, ведущим активную половую жизнь, как снизить риск возникновения этих заболеваний. Следует не только говорить об использовании презерватива (и обучать, как правильно их использовать), но и советовать воздерживаться от половых контактов. Врачи должны обеспечивать подростков с ИППП и ВИЧ-инфекцией информацией о том, что больной должен рассказывать о своем заболевании своему сексуальному партнеру. Подростки должны быть информированы об ответственности за заражение своих половых партнеров. Необходимо разъяснить правила поведения в быту, обеспечивающие безопасность для окружающих.

Также при консультировании подростков необходимо выявлять уровень информированности о причинах возникновения, жалобах, симптомах ИППП; знают ли они, какие заболевания в настоящее время относятся к данной группе. Не менее важно выяснять, знает ли подросток, куда можно обратиться за помощью при появлении симптомов. Важным разделом консультирования должна стать психологическая и социальная поддержка больных. Детальное информирование о состоянии здоровья уменьшает тревожность и депрессию как подростков, так и их родителей. Подростки должны знать, что все ИППП, кроме СПИДа, излечимы, если правильно поставлен диагноз, а лечение начато своевременно и доведено до конца. Но если заболевший не лечится, то развиваются трудноизлечимые осложнения.

При консультировании беременных подростков, необходимо в первую очередь задать вопросы, касающиеся половой жизни — о сексуальной активности, методах контрацепции, которые использовались ранее и в настоящее время; чем закончилась последняя нежелательная беременность. Во время, когда девушка ожидает результатов теста на беременность, у консультанта есть возможность обсудить ее чувства и ожидания по поводу ее возможной беременности. Консультанты должны оказывать полную медицинскую и психосоциальную поддержку всем беременным подросткам. Реакция на диагноз беременности может быть разнообразной. Одни подростки могут быть довольны своим диагнозом; в то время как другие огорчены или находятся в замешательстве. Некоторые из них, вероятно, уже обсуждали возможный исход беременности со своими родителями или партнерами, и педиатрам нужно быть очень внимательными к семейным, социальным и культурным особенностям, которые могут повлиять на девушку при принятии решения об исходе беременности [5].

Список литературы

- 1 Драгунова Т.В. *Подросток*. М.: Знание 1976. 223 с.
- 2 Кле М. *Психология подростка: психосексуальное развитие*. М.: Педагогика 1991. 176 с.
- 3 Макаренко А.С. *Методика организации воспитательного процесса*. Соч.: в 8 т. М.: Педагогика, 1983. Т.1. 334 с.
- 4 Мак-Кей М., Роджерс П., Мак-Кей Ю. *Укрощение гнева*. СПб.: Питер, 1997. 352 с.
- 5 Нейхард Дж. *Властелин эмоций*. СПб.: Питер Пресс, 1997. 208 с.
- 6 Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., И.Ф.Дементьева И.Ф. *Социально-педагогическая поддержка детей группы риска*. М.: Академия, 2002. 256 с.
- 7 *Основы специальной психологии / под ред. Л.В. Кузнецовой*. М.: Академия, 2002. 480 с.

ПРОБЛЕМА ВЫЯВЛЕНИЯ И ПРОФИЛАКТИКИ НАСИЛИЯ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ НА ТЕРРИТОРИИ УКРАИНЫ

М.С. Ритус

*Одесский национальный университет им. Мечникова, Украина
ritusmaria@gmail.com*

Английское слово буллинг (bullying, от bully – хулиган, драчун, задира, грубиян, насильник) обозначает запугивание, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе. В последние 20 лет слово «буллинг» стало международным социально-психологическим и педагогическим термином, за которым стоит целая совокупность социальных, психологических и педагогических проблем.

До начала 70-х годов XX века это явление не было предметом систематического изучения. В настоящее время в ряде стран разработано множество моделей буллинга, программ по предотвращению издевательств в школе, которые активно применяются в некоторых учебных заведениях [2]. Буллингу целиком посвящено несколько больших национальных и международных таких серверов, как Bullying.org, Bullying Online, Stopbullying, Bullying.net и так далее.

В странах СНГ эта проблема не стала предметом активных психологических исследований. На данный момент отсутствует даже статистика распространённости буллинга в школах. Единичные результаты исследований проблемы буллинга в современных российских школах и ПТУ и анализ зарубежных публикаций приводятся в педагогических и социально-педагогиче-

ских изданиях (В.Р. Петросянц, О. Маланцева).

Исследуя информацию на интернет-сайтах, которые имеют отношение к проблеме издевательств, можно увидеть, что интерес исследователей в основном вызывают причины возникновения виктимизации среди школьников. Причины проявления насилия и агрессии считаются общеизвестными: желание доминировать и повышенный уровень общей агрессивности. Личность и мотивы «обидчика» определены четко и однозначно, чего нельзя сказать об описании личности «жертвы».

Индивидуально-психологические особенности «жертв» буллинга. До сих пор нет единого общепринятого набора индивидуально-психологических характеристик личности «жертвы». D. Olweus выделяет два типа: «агрессивные жертвы» и «покорные жертвы».

Согласно D. Olweus, «покорные жертвы» более тревожны и неуверенны, чем другие ученики, и проявляют тенденцию быть более осторожными, сензитивными, склонными к отходу в себя [6]. Типичная реакция на буллинг состоит не в том, чтобы сопротивляться, а в том, чтобы попытаться избежать мучителей. «Агрессивные жертвы» описываются сверхагрессивными и эмоционально нестабильными. В ситуации буллинга они характеризуются комбинацией из тревожных и агрессивных реакций, легко раздражаются и впадают в состояние гнева, поддаются провокациям. У «агрессивных жертв» есть общие черты как с «обидчиками», так и с «покорными жертвами». Они агрессивны, как «обидчики», но не используют агрессию в качестве инструмента для достижения цели.

В русской педагогической литературе встречаются описания личности «жертв» буллинга. Так, В.Р. Петросянц, проанализировав результаты исследований Ольвеуса и Стауба, создала своего рода психологические портреты «жертвы» и «обидчика». Итак, «жертве» буллинга присущи социальная отрешенность, способность отстраняться от конфликтов, сензитивность, замкнутость, застенчивость, соматическая ослабленность, тревожность, склонность к депрессии, заниженная самооценка, неуверенность в себе, преобладание неконструктивных стратегий совладания, сниженная учебная мотивация, социальные проблемы (хвастливость, игнорирование), осторожность в общении, уход в себя (эскапизм), избегание обидчиков, отрицательное самоотношение, низкий/высокий уровень агрессии, пониженное чувство собственного достоинства, низкая степень социальной поддержки. Личность «обидчика» описана следующими характеристиками: высокая общая агрессивность, положительное отношение к агрессии, недостаток эмпатии, большая потребность в доминировании, успешность и самоуверенность, положительное самоотношение, относительно высокий социометрический статус. Из указанного выше видно, что исследованию психологических особенностей «жертв» буллинга было уделено значительно больше внимания,

чем исследованию «обидчиков»: характеристика «жертвы» – длинная и неоднозначная, а «обидчика» – краткая и четкая

Исследование индивидуально-психологических особенностей «обидчиков». В исследованиях Казан указывается на предрасположенность к буллингу детей, у которых сложный характер сочетается с негативными родительскими установками и практикой воспитания. [5] Стефенсон и Смит (Stephenson & Smith, 1988) подкрепили это положение результатами собственного исследования.

Стоит указать два фактора, объединяющие различные виды поведения обидчиков:

- нетерпимость к слабости – неспособности соответствовать уровню актуальной ведущей деятельности.

- нетерпимость к инаковости – нетерпимость к поведению, внешности, мировоззрению и т.д., которые не соответствуют принятым в данной группе правилам.

Первопричиной буллинга считается повышенная агрессивность «обидчика». Известно, что агрессивность как устойчивая характеристика личности не присуща человеческому существу изначально – дети усваивают модели агрессивного поведения практически с момента рождения и в течение онтогенеза. Например, если в среде педагогов и учащихся культивируется дух насилия как неотъемлемый признак мужского начала, не удивительно, что буллинг в этой школе будет практически узаконен, и, таким образом, подавляющее большинство детей может проявлять излишнюю агрессию.

Барбара Колоросо, психолог и автор программы «Дети этого достойны!», считает, что причина буллинга заключается не в агрессивности, а в неуважении, неприязни к личности другого человека, в том, что некоторые дети и подростки (да и взрослые) убеждены в своем преимущественном праве наносить вред другим без ощущения эмпатии, сострадания и стыда. Для них характерно:

- чувство, что у меня есть право причинять боль и контролировать окружающих;

- нетерпимость к инаковости;

- чувство, что я вправе исключать, игнорировать, изолировать, выделять других.

Как уже указывалось выше, сегодня во множестве стран мира буллинг стал рассматриваться как серьезная социально-педагогическая проблема. В странах Евросоюза антибуллинговые акции проводятся не только на уровне школ – проблему пытаются решить как на национальном, так и на международном уровнях. Не раз уже были организованы совещания на уровне министров образования с целью выработки законодательных мер по профилактике буллинга (Ананьяду и Смит, 2002). Речь идет о профилактике наи-

более опасных последствий насилия, но не о полном его искоренении в силу теоретической несостоятельности этой попытки.

Самой эффективной антибуллинговой программой считается «Olweus Bullying Prevention Program». Эта программа была инициирована Д. Ольвеусом в Бергене в 1983, она успешно применяется в Норвегии, где ей с 2001 г. придан статус приоритетной общенациональной программы. Результаты работы этой программы настолько убедительны, что ее стали применять и в США, и в Великобритании. Практика доказала: при использовании этой программы можно снизить число жертв и число преследователей на 30-50%.

Исследования О'Мура в Ирландии показывают, что 10% детей подвергаются издевательствам с регулярностью раз в неделю или чаще, 55% – эпизодически, а исследования Пулькинена и Саастамоминена в США, что 40% учащихся – проявления насилия мешают учебе, 3% – охарактеризовали эти проявления как выраженные. Тут видно, что каждое из этих исследований дало результаты, полезные для одного исследования и не полезные в использовании в кросскультурном исследовании.

Чтобы сохранить статистическую ценность результатов нашего исследования, мы используем определение буллинга, предложенное Д. Ольвеусом, профилактическая программа которого признана по всему миру.

В определении буллинга Ольвеусом выделены четыре важнейших компонента:

- 1 Это агрессивное и негативное поведение.
- 2 Оно осуществляется регулярно.
- 3 Оно происходит в отношениях, участники которых обладают неодинаковой властью.

Это поведение является умышленным.

Исходя из его определения, нами была разработана анкета, направленная на выявление статистики распространенности и особенностей буллинга в школе. Под особенностями буллинга понимаются:

- места, где чаще всего происходят издевательства;
- причины действий обидчиков;
- кто совершал нападение: мальчики или девочки;
- позиция учителей;
- как обычно ведет себя ученик, который является свидетелем буллинга.

В бланках для ответов перед текстом самой анкеты школьнику предложена инструкция, в которой подробно изложены способы заполнения анкеты, а также уверения в конфиденциальности полученных результатов.

Текст анкеты также предваряет небольшая теоретическая справка «О том, что такое школьная травля или буллинг». Перед началом заполнения анкеты рекомендуется, чтобы желающий ученик либо сам исследователь прочитал ее вслух. Таким образом, будет уменьшен риск слишком широкого

или слишком узкого понимания явления буллинга в процессе ответов на вопросы анкеты.

Сама анкета состоит из 12 вопросов с вариантами ответов. При разработке дихотомическая шкала оценивания была использована только для одного вопроса, целью которого было выяснить, рассказывала ли жертва кому-либо об издевательствах. В остальном вопросы содержат довольно широкий диапазон ответов.

Также в анкету включен открытый вопрос, в котором ученику предложено высказаться по поводу возможности и реализации превентивных мер.

Проведенный теоретический анализ показал необходимость подходить к изучению проблемы буллинга, выходя за рамки континуума «обидчик-жертва», и учитывать роль косвенных участников буллинга: родителей и учителей.

Представленный анализ антибуллинговых программ задает направление разработке профилактической программы в Украине и дает нам понять, что к решению проблемы буллинга следует подходить организованно и комплексно: должны быть задействованы и дети, и учителя, и родители.

Наиболее важным является признание того, что если мы не пытаемся решить проблему, то становимся ее частью.

Список литературы

- 1 Кон И. Что такое буллинг и как с ним бороться // *Семья и школа*. 2006. № 11. С. 15-18.
- 2 Лейн Д.А. Школьная травля (буллинг). URL: <http://www.supporter.ru/docs/1056635892/bulling.doc> (дата обращения: 09.10.2010).
- 3 Маланцева О. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? // *Социальная педагогика*. 2007. № 4. С. 90-92.
- 4 Петросяню В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде // *Вестник ТГПУ*. 2011. Вып. 6.
- 5 Besag V.E. *Bullies and Victims in Schools*, Milton Keynes: Open University Press. 1989.
- 6 Olweus D. *Bully-victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program*. К. Rubin & D. Pepler (Eds.) *The development and treatment of childhood aggression*. 1991. pp. 85-128. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

ПСИХОТЕРАПИЯ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА»

И.А. Юров

Сочинский государственный университет, Россия

sov36@mail.ru

В Федеральном законе РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» № 124-ФЗ от 24.07.1998 г. в статье 1 сформулированы типичные трудные жизненные ситуации для ребенка, при котором ему должна быть оказана необходимая помощь. В первую очередь, это утрата попечения родителей, которая может иметь место в ряде случаев: самостоятельное прекращение родителями выполнения родительских обязанностей по отношению к своему ребенку (самоустранение от воспитания ребенка); кризисное состояние семьи, не позволяющее выполнять родительские обязанности по отношению к ребенку (антиобщественное поведение родителей, тяжелые материальные условия и пр.).

В трудной жизненной ситуации оказываются:

- подростки – жертвы насилия, когда имеет место злоупотребление родительскими правами, заключающееся в использовании родителями своих прав в ущерб интересам детей (например, склонение к антиобщественным деяниям или поступкам);

Дети и подростки, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств, которые самостоятельно не могут быть преодолены, в том числе семьей [10].

Ряд исследователей (Р.В. Овчарова, Н. Рычкова, Т.И. Шульга и др.) выделяет следующие «группы риска» по беспризорности: дети, находящиеся на воспитании в семьях с различным уровнем социальной дезадаптации; дети с высокой наследственной отягощенностью психическим заболеваниями (в частности, эндогенными психозами); дети, находящиеся в условиях депривации. К биологическим факторам детей «группы риска» относят патологическое протекание беременности и родов, неблагоприятное воздействие постнатального периода, повышенную частоту соматических заболеваний в первые годы жизни; к генетическим факторам – наследственную отягощенность психическими и соматическими заболеваниями; к психолого-педагогическим факторам – неправильный тип воспитания – гипоопека (противоречивость требований к ребенку) или гиперопека (чрезмерная регламентированность и жестокость в обращении с детьми). Таким образом, факторы риска формируются при воздействии различных патогенных фак-

торов: биологических, педагогическим и психологических, которые проявляются уже на ранних стадиях социализации ребенка [7].

Некоторые специалисты приравнивают факторы риска к девиантному поведению детей и подростков, под которыми понимают систему поступков или отдельных действий человека в зависимости от его возраста, носящие характер отклонения от принятых в обществе норм (В.Г. Баженов), выделяя при этом два уровня – докриминальный и криминальный (А.В. Мудрик). К девиантному поведению приводят реализованные (актуализированные) факторы риска с закрепленными (фиксированными) у подростков акцентуациями характера, невротоподобными состояниями и невротами [1; 6].

В связи с этим ряд специалистов говорят о педагогической поддержке детей и подростков из «группы риска», ссылаясь на мнение О.С. Газмана, который считал, что семантический и педагогический смысл понятия «поддержка» заключается в том, что поддерживать можно лишь то, что уже есть в наличии (но не на достаточном уровне), т.е. поддерживается развитие «самости», самостоятельности человека. В качестве предмета педагогической поддержки Газман выделяет процесс совместного с ребенком определения его возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в общении, обучении, жизни [5]. Автор предлагает мероприятия педагога с детьми (формирование, разработку, овладение, коррекцию, консультирование). Семантический смысл понятия «поддержка», по О.С. Газману, вызывает сомнение. Поддержка означает помощь в момент, когда ребенок оступился, потерял равновесие, и носит парциальный ситуативный характер. А как можно поддержать то, чего нет у ребенка, и это еще нужно сформировать? А если нет в наличии того, что необходимо поддерживать, то, выходит, можно и не поддерживать? А если то, что есть у ребенка, содержит негативные элементы, это тоже нужно поддерживать? [2].

Все то, о чем говорит О.С. Газман, т.е. процесс совместного определения возможностей ребенка следует рассматривать как психолого-педагогическое сопровождение. В «Толковом словаре» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой понятие «сопровождение» означает: 1 Сопровождать. 2 Следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь. 3 То, что сопровождает какое-нибудь явление, действие. А понятие «поддержка» означает: 1 Оказать кому-нибудь помощь [10]. Понятие «поддержка» гораздо уже, чем понятие «психолого-педагогическое сопровождение» [8].

С детьми из «группы риска» необходимо психолого-педагогическое сопровождение еще в дошкольном периоде, затем в средней и высшей школе, а также в специальных социально-реабилитационных центрах (СРЦ). Последние учреждения имеют ряд функций: 1) обеспечение безопасности детей; 2) защита прав и интересов ребенка; 3) диагностика психофизического и лич-

ностного развития; 4) снятие стрессового состояния из-за социально-психологической дезадаптации; 5) восстановление и развитие важнейших форм человеческой жизнедеятельности; 6) компенсация социально-психологических связей. Деятельность такого рода учреждений носит полифункциональный и интегративный характер и основывается на комплексной работе врача, юриста, социального педагога, психолога. Работа психотерапевта заключается в следующем.

В.Н. Мясищев считал, что психотерапия – это воздействие одного человека на другого в процессе их общения и взаимодействия. По его мнению, психотерапия включает в себя как вербальные, так и невербальные формы и средства. Одно и то же психотерапевтическое средство может иметь разную направленность, содержание и широту применения. В работе с подростками «группы риска» применяются различные методы психотерапии, и чем шире их спектр, тем лучше.

Психотерапевты делят все методы психотерапии на две группы: патогенетическую и симптоматическую. Патогенетическую психотерапию следует понимать как комплекс психотерапевтических воздействий, направленный на изменение основных жизненных отношений личности, обусловивших развитие неблагоприятных состояний (неврозов, акцентуаций и т.п.). Симптоматическая психотерапия – значительно более узкая и ограниченная система воздействия, которая имеет целью ликвидацию или смягчение отдельных симптомов или воздействие на психические компоненты других переменных (Б.Д. Карвасарский, С.С. Либих) [4].

Технические приемы первого этапа патогенетической психотерапии предусматривают поиск общих неблагоприятных особенностей у представителей «группы риска», имевших аналогичную симптоматику, но сумевших выйти из неблагоприятного состояния, а также анонимное обсуждение («психотерапевтическое зеркало»).

Второй этап патогенетической психотерапии включает в себя мотивированное внушение в группе. Его можно проводить в бодрствующем или расслабленном состоянии. Элементарные внушения, не вызывающие сопротивления, называют «единицами внушения». Приведем пример внушения с помощью «единиц» подростку из «группы риска» с повышенной личностной и реактивной тревожностью и нейротизмом: 1 Тревожность ослабевает. 2 Я овладеваю собой. 3 Я отвлекаюсь от проблем своей сегодняшней жизни. 4 У меня возникают положительные эмоции. 5 У меня появляются эмоции уверенности и стабильности. 6 Тревога совсем исчезает. 7 Эмоции уверенности и покоя нарастают. 8 Я спокоен и уверен в себе. 9 Я хорошо себя чувствую. 10 Я абсолютно спокоен и хорошо владею собой.

Различают два приема внушения в бодрствующем состоянии: императивное и мотивированное. Важным элементом императивного внушения наяву является его наглядность, демонстративность. Поэтому оно направлено

на такие симптомы, которые можно ликвидировать или ослабить одномоментно (ипохондрические симптомы – страх, стресс). Мотивированное внушение похоже на убеждение и отличается структурой, последовательностью и аргументированностью.

В работе с подростками «группы риска», особенно когда речь идет о лицах с повышенной внушаемостью, ипохондрической или истероидной симптоматикой, может быть эффективным косвенное внушение, под которым понимают назначение слабого паллиативного средства при одновременном упоминании (как бы между прочим) о большом положительном эффекте данного метода (Л.В. Куликов [5]).

Третьим этапом патогенетической психотерапии является коррекция отдельных неблагоприятных или неразвитых качеств и свойств (тревожность, озабоченность, неуверенность, неустойчивость, отсутствие или невыраженность волевых качеств, чрезмерная эмоциональность и т.п.). В этом случае уместно говорить о психопедагогике (психодидактике). Психопедагогика – это комплекс методов психологического воздействия на человека, используемый для решения практических задач психологической науки. Психодидактика – это сочетание различных средств и методик психорегуляции, направленных на поэтапное совершенствование процессов самоконтроля и саморегуляции.

Четвертым этапом патогенетической психотерапии считают рееадаптацию (все виды так называемой активной трудотерапии и арттерапии – совместные экскурсии, туристические походы, обслуживающий труд, художественное и культурное творчество (театр, кино-телестудии, дизайн среды и костюма, музыка и т.п.). В процессе рееадаптации происходит позитивное общение и необходимое взаимодействие между членами «группы риска», которые требуют адекватных совместных, синергичных усилий и действий для решения эмоционально окрашенной задачи.

К симптоматической психотерапии относятся также различные виды. Задача седативной (успокаивающей) психотерапии – снизить возбудимость подростков «группы риска», уменьшить их вегетативно-эмоциональные колебания. Седативную терапию целесообразно проводить с подростками с повышенной личностной тревожностью, нейротизмом, интроверсией. Одним из действенных приемов седативной психотерапии в подростковом возрасте являются музыка- и ритмотерапия. Положительное влияние музыки на психологическое состояние человека является научно обоснованным и проявляется в следующем: 1 Музыка является одним из факторов коррекции настроения и самочувствия. 2 При сниженном настроении (депрессии) положительное влияние оказывает серьезная, элегическая музыка. 3 Музыка способствует релаксации (расслаблению) и активному отдыху. 4 Музыка способствует психоэмоциональному отреагированию на различные внешние факторы.

При депрессивных состояниях рекомендуется прослушивать элегии, ноктюрны, сонаты и ритмичную эстрадную музыку независимо от психологических особенностей подростков, однако содержание музыкальных отрезков должно быть различным. Так, если подросткам-экстравертам, стабильным, с пониженной реактивной тревожностью следует дольше прослушивать классическую и камерную музыку, то подросткам с противоположными свойствами – легкую, эстрадную, песенную. Кроме того, в период общей психотерапии желательно практиковать прослушивание песен с гражданским или позитивно-утверждающим смыслом (группы «Машина времени», «Любэ», «Цветы», «Веселые ребята», Л.Лещенко, Ю.Антонова, О.Газманова, песни В.Высоцкого).

Задача отвлекающей психотерапии – переключить внимание с негативных факторов (как внешних, так и внутренних), ослабить фиксацию отрицательных состояний. Здесь часто применяются приемы арттерапии: пассивные (просматривание, прослушивание) и активные (рисование, лепка, пение, игра на музыкальных инструментах, видеосъемка, коллекционирование и др.). К отвлекающей психотерапии относят разрядку, своеобразие которой состоит в том, что в ней нет установки на снижение уровня эмоционального возбуждения, на устранение негативных эмоций. В разрядке дается выход эмоциональному напряжению или в форме истероидной реакции (слезы, крик), или в форме агрессивного поведения, которые можно направить через социально приемлемые формы (через спорт, подвижные игры, туризм и др.). Разрядка облегчает регуляцию общего психического состояния. Если возникла отрицательная эмоция, то она имеет выраженную тенденцию к «излиянию», выходу вовне. После этого наступает облегчение, расслабление, способность к диалогу.

Задачей рациональной психотерапии является разъяснение сущности проявлений озабоченности, тревожности, депрессии, беспокойства или чрезмерной возбужденности (необоснованной эйфории). Причин их возникновения, динамики проявления и благоприятных прогностических возможностей.

Предлагаем перечень тем рациональной психотерапии: 1 Сущность неблагоприятных состояний и их причины. 2 Роль темперамента, личности и внешних условий в развитии отрицательных эмоций. 3 Процесс, формы и методы адаптации к социально-психологическим условиям жизнедеятельности. 4 Возможность и пути преодоления отрицательных отношений, черт характера, эмоций. 5 Значение образа жизни, учебы, труда, режима, психогигиены в достижении позитивной жизнедеятельности.

Цель активирующей психотерапии – мобилизация общей жизненной активности подростков из «группы риска», которая по тем или иным причинам заторможена (депрессивный, ипохондрический, астенический и другие симп-

томы или акцентуации характера). В этом случае наиболее благоприятные приемы: внушение в бодрствующем состоянии, музыкотерапия, активная арттерапия, гетеро-аутопсихотерапия.

На наш взгляд, большое значение в работе с подростками «группы риска» имеет социально-психологический тренинг (СПТ), представляющий собой комплекс активных методов, применяемых для целенаправленного процесса приобретения знаний, умений и навыков, необходимых для адекватного взаимоотношения в различных видах совместной деятельности (Л.А. Петровская) [9].

СПТ воздействует на групповое развитие посредством оптимизации форм межличностного общения (единства его коммуникативного, перцептивного и интерактивных аспектов). С точки зрения содержания круг задач, решаемых средствами СПТ, широк и многообразен, и, соответственно разнообразны формы тренинга. Все множество этих форм делят на два класса: а) ориентированные на развитие специальных умений (например, на выход из конфликтной ситуации); б) нацеленные на углубление опыта анализа ситуаций общения (А.И. Захаров) [3].

Среди методов СПТ наиболее широкое распространение получил метод ситуативно-ролевых игр. А.И. Захаров выделил три основных функции игры, имеющие место в организации психотерапевтического процесса: диагностическую, терапевтическую и обучающую. Диагностическая функция заключается в уточнении психопатологии, интернальных и экстернальных факторов в развитии личности подростка и особенностей их проявления с окружающим миром. Терапевтическая функция игры состоит в предоставлении подростку возможности моторного и эмоционального самовыражения, отреагирования страхов, напряжений, негативного опыта. Обучающая функция игры состоит в реадaptации, социализации подростков, в перестройке отношений, расширения диапазона позитивного общения и жизненного кругозора, формирования адекватного требованиям общества опыта [3].

Таким образом, деятельность по профилактике «группы риска» необходимо рассматривать как комплексную проблему, решаемую в процессе психолого-педагогического сопровождения при организации социопсихологического пространства, которое предполагает вовлечение в профилактику всех здоровых интеллектуальных, моральных, педагогических, медицинских ресурсов и строится на принципах социально-психологического партнерства.

Список литературы

- 1 Баженов В.Г., Баженова В.П. *Психологические механизмы коррекции девиантного поведения школьников*. Ростов-на/Д.: Академия, 2007.
- 2 *Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: материалы Всероссийской конференции / под ред. О.С. Газмана. М., 1995.*

- 3 Захаров А.И. *Происхождение детских неврозов и психотерапия*. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
- 4 Карвасарский Б.Д. *Психотерапия*. М.: Медицина, 1985.
- 5 Куликов Л.В. *Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики*. СПб.: Питер, 2004.
- 6 Мудрик А.В. *Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред В.А. Сластенина*. М., 1999.
- 7 Овчарова Р.В. *Практическая психология образования*. М.: Академия, 2003.
- 8 Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. М., 1999.
- 9 Петровская Л.А. *Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга*. М.: Владос, 2007.
- 10 *Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (с изменениями от 13.2001 г. и 7.июля 2003 г.) // Сб. законов РФ от 28.06.2003 г. № 26.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТИВНЫХ РИСУНОЧНЫХ ТЕСТОВ В РАБОТЕ С ДЕВИАНТНЫМИ ПОДРОСТКАМИ, ПЕРЕЖИВШИМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ТРАВМУ

*М.С. Букатова, И.Р. Бондаренко
Центр психолого-педагогической
и медико-социальной помощи «Радость»,
(Республика Хакасия, Россия)rgoy-zhentr@yandex.ru*

Существует множество причин формирования девиантного поведения детей и подростков. Однако лишь совсем недавно негативное влияние средовых факторов на формирование девиантного и делинквентного поведения, а также аномалий личностного развития ребенка специалисты начали рассматривать в еще одном аспекте – как психическую травматизацию [5]. Сам факт контакта психики ребенка с травмой имеет очевидное стрессовое влияние. После психологической травмы, вызванной событием, выходящим за рамки обычного человеческого опыта (угроза жизни, потеря дома или близких, физическое и психологическое насилие и т.д.), у ребенка развивается интенсивный стресс, при котором личность поражается на биологическом, психологическом и поведенческом уровнях.

Применительно к подросткам с девиантным поведением, перенесшим психологическую травму, методы направленной диагностики разработаны недостаточно. Существует определенный круг вопросов, которые должна решать диагностика психологической травмы, куда непременно входит оценка

эмоциональной сферы подростка (особенности эмоционального фона, преобладающего настроения, колебание эмоций, раздражительность).

Среди диагностических средств, используемых в психологической практике, рисуночные методы стоят на первом месте. Немаловажно, что рисование всегда являлось активным средством психотерапии для работы с детьми и подростками, оказавшимися в трудной жизненной ситуации. Дети не осознают, что их рисунки отражают их мысли и чувства, поэтому при рисовании защитные механизмы срабатывают по минимуму, так легче устанавливается контакт. Все это способствует переживанию инсайта, разрешению эмоциональных конфликтов [6]. Через символы психолог может понять, что происходит с ребенком. Важно учитывать, что, рисуя, человек транслирует, в первую очередь, не свои сознательные установки, а бессознательные импульсы и переживания. Именно поэтому рисуночные тесты так трудно «подделать», представив себя не таким, какой ты есть в действительности.

Одной из эффективных проективных методик, применяемых специалистами Центра психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Радость» по рассматриваемой проблеме, является проективный тест «Куда мчится лесной олень» (в некоторых источниках «Куда бежит косуля»).

Данный проективный тест традиционно относится к разряду научно-популярных и предлагает исследовать «состояния души», отражения того, что происходит с человеком в данный момент. Тест был модифицирован психологами нашего Центра и эффективно используется с целью выявления особенностей эмоционального состояния подростков, признаков эмоционального неблагополучия (тревога, депрессивные и суицидальные тенденции). Также тест позволяет увидеть ресурсные возможности личности: способность человека противостоять стрессовым ситуациям, стиль реагирования на них.

Возрастной диапазон применения методики довольно широк. Ее можно использовать, начиная с младшего школьного возраста.

Испытуемому предоставляется листок бумаги формата А4, на котором в центре изображен силуэт Оленя.

Инструкция. Здесь нарисован олень, точнее, только его силуэт. Задание такое: дополни рисунок деталями, которые могли бы объяснить, куда и почему бежит олень.

Можно также предложить нарисовать своего собственного оленя.

После завершения рисования ребенок составляет рассказ по рисунку. Желательно стимулировать ребенка отразить в своем рассказе настроение главных героев рисунка, что предшествовало ситуации и чем она закончится.

Интерпретация. Все символы этого теста достаточно легко расшифровываются «9»:

Олень олицетворяет самого ребенка, а то, что его окружает, отражает

жизненную ситуацию, эмоциональное состояние, возникающее у ребенка в связи с этим.

Охотник, выпустивший стрелу, пулю, копьё в оленя – нарушение душевного равновесия, неблагоприятный период в жизни ребенка, беспокойство, тревога. Примером может служить рисунок десятилетнего мальчика с заиканием на резидуально-органическом фоне. В его рисунке изображен олень и пуля, летящая в него. Мальчик комментирует ситуацию как комфортную для себя: «Мне нравится, когда люди побеждают животных». Это может свидетельствовать об амбивалентном отношении к себе. Данный ребенок болезненно реагирует на любую критику, чувствует себя ненужным и говорит об этом матери, испытывает чувство ревности к сиблингу. Его рисунок отражает эмоциональные переживания, связанные с речевым нарушением, дефицитом теплых эмоциональных отношений между членами семьи, что подтвердилось данными других методик.

Если стрела попала в оленя, это не просто дискомфорт, а болезненное состояние, переживание кризисной ситуации ребенком (развод родителей, смерть близкого человека, переезд на новое место жительства и др.). такому ребенку требуется экстренная психологическая помощь. Данная особенность в рисунках часто прослеживается в работах детей и подростков с суицидальными тенденциями. Такие дети глубоко переживают травмирующие события, не имеют при этом необходимых ресурсов справиться или приспособиться к возникшей ситуации.

Если олень перепрыгивает через какое-то препятствие (река, изгородь, кусты, камни), то это говорит о том, что ребенок чувствует силы преодолеть преграды, имеет на это необходимые ресурсы. В пример можно привести рисунок мальчика тринадцати лет, на котором изображен олень на соревнованиях, в верхней части листа прорисованы зрители на трибунах. Олень перепрыгивает через препятствия. В целом картина благоприятная: подросток чувствует в себе силы идти вперед, у него есть необходимые ресурсы для преодоления трудностей, он стремится быть первым, быть лучшим. Можно сказать, что у подростка наблюдается адекватная, даже позитивная реакция на стресс.

Если олень бежит по ровной местности, то это говорит о желании ребенка обрести покой, о потребности в понимании и теплом участии близких людей. На первое место выходят семья и дружеские отношения с людьми. Это может означать, что на момент обследования у подростка нет ресурсов на преодоление жизненных преград.

Если олень встречает на пути непреодолимое препятствие, пропасть, лес, поле, реку, то это говорит о возникшей трудной жизненной ситуации, к которой обследуемый оказался не готов и пока не знает, как ему реагировать. Пример: рисунок оленя, сказочного, отбрасывающего от копыт драгоценные

камни. Казалось бы, сказочный сюжет, позитивное восприятие самого себя, вот только бежит олень в пропасть... Данного мальчика несправедливо обвинили в воровстве. Ребенка стали дразнить в школе, начались эмоциональные срывы (гнев, направленный на себя или на неодушевленные предметы). Олень отбрасывает драгоценные камни – мальчик будто бы пытается донести взрослым: «Я хороший! А вы гоните меня в пропасть...».

Если рядом с оленем нарисованы другие животные, то это значит, что ребенок или подросток в настоящий момент встревожен и не может принять какое-то важное решение. Вероятнее всего, оно связано с межличностными отношениями, дружескими или любовными связями.

Если животные рядом с косулей агрессивные, то это свидетельствует о близком присутствии враждебно настроенных людей. Момент преследования демонстрирует душевный дискомфорт и эмоциональную нестабильность.

Если животные настроены миролюбиво, то это значит, что обследуемого окружают друзья, его интересует установление контакта, знакомства, объяснения в любви и прочее.

Если оленя кто-то преследует: охотники, хищники, мифические персонажи и т.п. – это свидетельствует об эмоциональном дискомфорте. Например, рисунок оленя, убегающего от фигуры с пистолетом. Мальчик тринадцати лет поясняет, что это смерть. Данный ребенок является изгоем в классе, очень переживает по этому поводу, папа мальчика умер два года назад. Еще один пример: олень убегает от медведя. На пути у него елки. Такое ощущение, что он сейчас в них врежется. Обследуемый мальчик учится в четвертом классе, из неблагополучной семьи. Мама им не занимается. Она обратилась в Центр по поводу того, что мальчик стал портить вещи других детей, дерется. Данное поведение ребенка объясняется тем, что он попросту завидует детям, так как мама не может позволить себе купить сыну дорогие вещи. Ребенок глубоко несчастен и нуждается в психологической поддержке.

Если олень парит высоко над землей, то это говорит о том, что обследуемый в настоящее время пребывает в эйфорическом состоянии (влюбленность, душевный подъем, радужные надежды, благоприятный исход какой-то проблемы). Однако данный показатель может трактоваться иначе в зависимости от общего анализа конкретного случая. Олень, бегущий по воздуху, может трактоваться буквально как отсутствие опоры (в семье, в коллективе). Например, рисунок оленя, бегущего в снегопад. Тучи наполовину спрятало солнышко, и вот-вот они закроют его совсем. Родители мальчика обратились в Центр, так как ребенок неконтактный, замкнутый, неуверенный в себе. У мальчика эмоционально холодные, безучастные родители, не оказывающие ребенку должную поддержку.

Помимо предлагаемых содержательных критериев оценки мы используем стандартные критерии, широко применяемых в известных проективных

тестах (таких как «Рисунок семьи», «Рисунок несуществующего животного» и др.) «3». К ним относятся:

- штриховка, нажим, стирание, цветовая гамма, особенности линии. Вспомним рисунок мальчика, обвиняемого в воровстве. Его олень нарисован в черном цвете, штриховка небрежная, нажим на карандаш очень сильный. Можно сказать, что автор рисунка находится в состоянии очень сильного эмоционального напряжения, испытывает тревогу, у него гнетущее настроение;

- детали. Пример рисунка девочки с изображением оленя, который просто гуляет между яблоневых деревьев. Мы видим у него под ногами спелые наливные яблоки. В целом, картина является благоприятной и позитивной. Следующий пример: рисунок мальчика одиннадцати лет с шантажным суицидальным поведением. Родители ребенка в разводе, он постоянно угрожает, что спрыгнет с крыши для достижения собственных целей. Мальчик очень циничный, высокомерный, с высоким уровнем интеллектуального развития, что отражается и на рисунке. Мы видим нарисованный план-схему следования оленя в виде стрелочек. Можно проинтерпретировать данный рисунок таким образом: олень юркий, у него есть поставленная цель, и он любимыми способами найдет путь к ее достижению. То есть в данной ситуации угрозы ребенка носили явно шантажный характер, что подтвердилось данными других методик;

- общее настроение рисунка. Большое значение в интерпретации имеет общее настроение рисунка. Приведем в пример рисунок четырнадцатилетней девочки. Сам олень украшен, лапа у него, видимо, пораненная. Картина вокруг удручающая: сухое дерево, хотя вроде бы лето – мы видим траву, солнце, но оно серое, холодное. Складывается ощущение, что у обследуемого иссякла жизненная энергия. Олень на рисунке бежит мимо леса, путь его пролегает по ровной местности, но он не просто бежит, он убегает от волка. Ровная местность свидетельствует о том, что человек, нуждается в спокойствии и поддержке близких, нет ресурсов на преодоление жизненных преград. Момент преследования демонстрирует душевный дискомфорт и эмоциональную нестабильность. Агрессивные хищники свидетельствуют о близком присутствии враждебно настроенных людей. Результаты данного теста подтвердили актуальное эмоциональное состояние подростка. Мать девочки обратилась в Центр в связи с суицидальной попыткой, аутоагрессией, которая проявлялась в том, что девочка делала в домашних условиях сама себе проколы на теле и лице, замкнутостью, скрытностью, а также нарушением детско-родительских отношений. Из семейного анамнеза стало известно, что девочка была рождена вне брака, воспитывалась бабушкой и дедушкой, а два года назад мать забрала ее в свою новую семью.

Коррекционный эффект данной методики может быть достигнут за счет дальнейшей работы с рисунком, обсуждением сюжета: «Почему олень бежит

в пропасть? Есть ли другая дорога? Можно ли ему как-нибудь помочь? Давай это нарисуем и т.д.».

Следует отметить, что данный тест не может лежать в основе какого-то конкретного вывода: его результаты должны подтверждаться и уточняться данными других диагностических методик.

Таким образом, предложенный способ анализа проективного теста «Куда мчится лесной олень» опирается на выдвижение гипотез и их проверку. Огромное значение имеет общее впечатление от рисунка, ситуация описываемая самим ребенком. Практика показала, что многие гипотезы, которые можно выдвинуть по предложенному проективному тесту подтверждаются родителями, обстоятельствами жизни ребенка, данными наблюдения и других методов диагностики. Данный тест позволяет увидеть картину как бы целостно, вовремя заметить состояние эмоционального дискомфорта ребенка, а возможно, и последствия пережитой или переживаемой психологической травмы, и, что немало важно, применение данного теста позволяет наметить дальнейшие диагностические мишени для составления более подробной картины.

Список литературы

- 1 Бурмистрова Е.В. *Психологическая помощь в кризисных ситуациях (предупреждение кризисных ситуаций в образовательной среде): методические рекомендации для специалистов системы образования.* М.: МГППУ, 2006.
- 2 Буко М.Е. *Терапия творческим самовыражением.* М., 1989.
- 3 Венгер А.Л. *Психологические рисуночные тесты.* М.: Изд-во ВДАДОС-ПРЕСС, 2007.
- 4 *Диагностика и профилактика суицидального поведения подростков: учебное пособие / сост. Е.А. Калягина, О.Г. Япарова. Абакан: Изд-во Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 2009.*
- 5 Дозорцева Е.Г. *Психологическая травма у подростков с проблемами в поведении. Диагностика и коррекция.* М.: Генезис, 2006.
- 6 Ермолаева М.В. *Практическая психология детского творчества.* М., 2001.
- 7 Зиновьева Н.О., Михайлова Н.Ф. *Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации.* СПб.: Речь, 2003. 248 с.
- 8 Копытин А.И. *Основы арт-терапии.* СПб., 1999.
- 9 Королева З.А. «Говорящий» рисунок: 100 графических тестов. Екатеринбург: У-Фактория, 2005. 304 с. (Серия «Практика самопознания»).
- 10 Лебедева Л.Д. *Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий.* СПб.: Речь, 2005.
- 11 *Практикум по арт-терапии / под ред. А.И. Копытина.* СПб., 2000.

ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЕ ИНДУКЦИИ В СЕМЬЕ И ИХ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ

С.В. Уманский

Курганский государственный университет, Россия

swuros@mail.ru

Данная статья посвящена «передаче» от больного соматическим или неврологическим заболеванием относительно здоровому человеку подобных соматоневрологических симптомов. В контексте заявленной темы будут рассмотрены взаимоотношения соматически больной матери и ее ребенка в пределах одной семьи.

О воздействии одних людей на других с «передачей» им болезненных, как правило, психических симптомов известно давно. Индуцированные бредовые расстройства (F24) хотя и являются довольно редким заболеванием, однако хорошо известны психиатрам. Проявляются индуцированные бредовые расстройства в том, что лицо или лица, находящиеся в тесном эмоциональном контакте с психически больным человеком (чаще всего шизофренией или бредовым психозом), поддерживают его бредовые убеждения, глубоко веря в них. Указывается на то, что индуцированные заболевания чаще наблюдаются у лиц, зависимых от больного, а также тех людей, критические способности которых слабо развиты или ослаблены [7-9].

О воздействии больной матери, имеющей соматическое или психосоматическое заболевание на своего ребенка, когда у матерей отсутствуют проявления бредовых расстройств или шизофрении, с «передачей» ему соматических симптомов своей болезни сообщения практически отсутствуют [6].

«Передачу» соматических и/или неврологических симптомов от больного человека здоровому принято называть психосоматическими индукциями.

Реакциям имитации принадлежит важная роль в формировании характера и личности в целом. Безусловно, что имитационные реакции детей и подростков в первую очередь копируют поведение родителей. В большинстве случаев реакции имитации не приводят к патологическим изменениям. Однако при этом все же возможен их переход в те или иные невротические расстройства. Используемым в психиатрии термином «патохарактерологические реакции» определяют психогенные личностные реакции, которые, хотя и сопровождаются невротическими и соматовегетативными расстройствами, в большей степени проявляются при разнообразных отклонениях в поведении ребенка или подростка, что влечет нарушения социально-психологической адаптации [2; 4; 8].

Можно согласиться с О.А. Гильбурдом [1], который считает, что для объективного изучения биологических механизмов имитации наиболее

адекватным следует считать этологический метод, ранее успешно использованный крымскими психиатрами при исследовании взаимодействия в паре «мать-дитя» [5]. Невербальная знаковая система матери в данном случае транслируется в систему глубинно-интимных связей инстинктивной деятельности ребёнка с его бессознательным, что, вероятно, лежит в основе психосоматической индукции.

Дети крайне чувствительны к обстоятельствам жизни в семье. И если мать как значимая персона демонстрирует определенный стиль поведения, в котором отражается ее соматическая болезнь и отношение к этой болезни, ребенок будет копировать это поведение. Психологической особенностью детей является то, что в большинстве своем они находятся в полной зависимости от родителей. Естественно, что из родителей чаще всего ближе к ребенку в психоэмоциональном плане находится мать. Чем теснее отношения мать-ребенок, тем большая наблюдается зависимость. Д.Н. Исаев [2] сообщает, что наличие психических расстройств различного уровня у родителей несет в себе потенциальный риск развития у ребенка как невротических, так и психосоматических расстройств. Такие дети достаточно часто и долго, без видимого эффекта лечатся у педиатров, а к детским психиатрам и психотерапевтам попадают крайне редко. В клинической практике такие ситуации не редки, однако должного внимания им не уделяется.

Подобную ситуацию можно рассматривать с синергетических позиций [3]. В контексте данного подхода семья представляет собой открытую биопсихосоциальную систему и характеризуется идеями эволюции, самоорганизации и нелинейности. Семейная система являет собой совокупность взаимосвязанных элементов (членов семьи), объединенных функциональной целостностью, единством цели. При этом свойства самой системы не сводится только лишь к сумме свойств элементов. Изменение любого элемента системы сказывается и на других ее элементах, и на всей системе. Открытость системы означает наличие в ней источников и стоков обмена веществом, информацией, энергией (ресурсами) с окружающей средой. Внешние воздействия (как позитивные, так и негативные) оказывают влияние как на отдельных членов семьи, так и на ее функционирование в целом. С синергетической позиции идея нелинейности подразумевает многовариантность и альтернативность путей эволюции системы (семьи), ее постоянно изменяющийся темп и, как правило, необратимость изменений.

С позиций синергетики можно полагать, что мать и ребенок, образующие открытую систему, взаимовлияют друг на друга. Больная мать воздействует на ребенка. Чтобы семья как система сохраняла свои свойства, один (или несколько) составляющих систему элементов (членов семьи) должен измениться. Больная мать погружена в свое расстройство. Отец, если он есть, чаще всего, более устойчив к возможным индукциям и манипуляциям.

Обычно слабое звено – ребенок, который или берет на себя роль семейного стабилизатора или напротив, усиливает дисбаланс.

Материал и методы. Нами наблюдалось 12 пар мать-ребенок (10 пар – мать-дочь, 2 пары – мать-сын). Все женщины проходили стационарное лечение в Курганской областной клинической больнице и были направлены на консультацию к психотерапевту врачами терапевтического профиля (кардиологами, гастроэнтерологами, пульмонологами, эндокринологами, невропатологами) в связи с неэффективностью проводимой профильной терапии. Было обследовано 12 женщин в возрасте от 25 до 38 лет. Средний возраст составил 31.2 ± 1.4 года.

В беседе с психотерапевтом женщины говорили о том, что у их детей имеются такие же симптомы болезни, как и у них, и врачи-педиатры затрудняются с диагнозом, что естественно отражается на качестве лечения.

Среди детей было 10 (83.3%) девочек и 2 (16.7%) мальчика в возрасте от 7 до 14 лет. Средний возраст составил 10.6 ± 0.8 лет.

У обследованных нами женщин и детей были отмечены следующие общие симптомы:

1 Стойкий фибриллитет. Один случай. Женщине 32 года (соматический диагноз (СД): лихорадка неясной этиологии, психиатрический диагноз (ПД): неврастения), дочери 9 лет;

2 Нарушение акта глотания. Один случай. Женщине 25 лет (СД: рефлюкс-эзофагит, ПД: соматоформная вегетативная дисфункция (психогенная дисфагия)), сыну 7 лет (отсутствие аппетита, затруднение глотания и рвота во время приема пищи);

3 Судорожные припадки. Один случай. Женщине 29 лет (ПД: диссоциативные судороги (истерический невроз)), дочери 7 лет;

4 Боли в области сердца. Два случая. Женщины 34 и 38 лет (СД: кардионевроз, ПД: соматоформная вегетативная дисфункция сердечно-сосудистой системы), у их дочерей 9 и 14 лет (стойкая кардиалгия);

5 Приступы удушья или одышки. Два случая. Женщины 29 и 37 лет (СД: бронхиальная астма) у их детей – 7-летнего мальчика и 9-летней девочки – приступы кашля и одышки с элементами удушья;

6 Боли в животе. Пять случаев. У трех женщин была выявлена органическая гастроэнтерологическая патология (два случая желчнокаменной болезни и один – язвенной болезни двенадцатиперстной кишки), которая сочеталась с пограничными психическими расстройствами (по одному случаю тревожно-фобического расстройства, ипохондрического расстройства (канцерофобия) и легкого депрессивного эпизода). Еще двум женщинам был поставлен СД: синдром раздраженного кишечника, ПД: соматоформная вегетативная дисфункция желудочно-кишечного тракта. У пятерых детей этих женщин отмечались боли в животе, сопровождающиеся громким урчанием,

приступообразным вздутием живота и отхождением газов.

Все дети консультировались педиатрами. В результате обследования органическая природа заболеваний была отвергнута.

При изучении личностных особенностей больных женщин кроме клинических были использованы экспериментально-психологические методы (ММИЛ, опросники Тейлора, Бека и Басса-Дарки, Торонтская алекситимическая шкала, Гиссенский опросник соматических жалоб). Психологическое тестирование проводилось дважды – до и после лечения.

Результаты и обсуждение. Личностные особенности обследованных женщин, выраженные в количественном отношении. До лечения: Депрессия (норм=14 б.) – 15,4 б.; Агрессивность (норм=22 б.) – 28 б.; Тревога (норм=13 б.) – 32,6 б.; Алекситимия (норм=59 б.) – 69,1б.; Давление жалоб (норм=16 б.) – 42,7 б.; ММИЛ (типичный профиль, результат в Т-баллах) – L=52,F=67,K=56, 79-71-72-78-61-72-76 -84-63-68

После лечения: Депрессия – 13.1 б.; Агрессивность – 19 б.; Тревога – 23,2 б.; Алекситимия (норм=59 б.) – 66,0 б.; Давление жалоб – 27,2 б.; ММИЛ – L=54,F=61,K=48, 66-65-62-74-69-70-67 -64-69-56

Проведя статистическую обработку данных, мы получили типичный ММИЛ-профиль обследованной категории женщин. (По определению типичным является объект, имеющий минимум отличий и максимум общности с другими объектами [9]). Некоторая приподнятость ММИЛ-профиля соответствует 1 степени эмоциональной напряженности (ЭН) по Sunders с пиками на 1, 4, и 8 шкалах. 10 шкала преобладает над 9.

У обследованных женщин отмечалось незначительное повышение уровня депрессии (15.4 б.), агрессивности (28 б.) и алекситимии (69.1 б.) Показатели давления жалоб по Гиссенскому ОСЖ (42.7 б.) как свидетельство ипохондрических переживаний и тревоги по Тейлору (32.6 б.) оказались значительно повышенными.

Ведущей личностной особенностью обследованных женщин являлась тревожность, определяемая как по ММИЛ, так и методикой Тейлора, которая выявляет три составляющие тревоги – социальную, невротическую и соматическую. Тревожность за свое здоровье (32.6 б.), женщины переносили и на здоровье своих детей. Подъем профиля по 4 шкале (психопатия) говорит о стеническом компоненте в поведении этих женщин. Необходимо отметить повышение уровня агрессивности (до 28 б.), которое происходило за счет двух компонентов – физической агрессии (8 б. из 8) и вербальной агрессии (8 б. из 9). 11 женщин сообщили о физических методах наказания своих детей. Сочетание тревоги за здоровье детей с активным, иногда агрессивным поведением, направленным на изучение этого здоровья, позволяет этим женщинам навязывать своим детям определенные понятия и стереотипные поведенческие реакции, подавляя их самостоятельность. Матери оценива-

ли себя как добросовестных, пунктуальных и обязательных женщин, очень опрятных, с гипертрофированным понятием о чистоте и личной гигиене. Они скрупулезно следили за диетами детей, врачебными назначениями, часто и тщательно опрашивали своих детей о состоянии их здоровья. Однако у них отмечена сниженная способность как вербализировать свои эмоции (об этом говорит повышенный уровень алекситимии до 69.1 б.), так и понимать чужие, в том числе эмоции своих детей.

Таким образом, у обследованных женщин выявлен фактор материнской гиперопеки, который мешает ребенку поддерживать отношения с другими людьми, самостоятельно принимать решения и является преградой для развития независимого поведения. Чрезмерный материнский интерес к состоянию здоровья ребенка, его частые медицинские обследования способствуют фиксации внимания ребенка на состоянии своего здоровья.

На первом этапе заболевания у детей клиническая картина во многом напоминает материнскую и лишь через какое то время начинает приобретать специфическую «окраску». При этом локализация «патологического процесса» не изменяется.

Лечение детей с психосоматическими индукциями связано с определенными сложностями, и самая большая из них – это прочная психоэмоциональная связь (которую лучше называть зависимостью) с «индуктором» – матерью. При психических расстройствах обязательным условием успешного лечения является разъединение с «индуктором». В случаях с психосоматическими индукциями такие рекомендации, особенно когда это касается детей, не приемлемы. Н. Zimprich [цит. по: 2] при лечении детей с психосоматическими расстройствами рекомендует сочетать фармакотерапию с психотерапией. Д.Н. Исаев [2] сообщает о положительном влиянии гипнотерапии на детей с психосоматическими расстройствами. Из медикаментозной терапии необходимы общеукрепляющие и седативные препараты, а также специфические лекарственные средства, направленные на болезненный симптом (назначаются педиатром).

Теоретической основой терапии данного вида расстройств явились синергетические положения о семье как открытой системе. В данном случае мать и ребенок рассматриваются как сформированная система. (В отличие от, возможно, формальных отношений между мужем и женой).

Основной целью психотерапии семьи является придание ей устойчивости, формирование и становление ее внутреннего единства как системы, определяющей готовность супругов-родителей (в нашем случае матерей) и их способность к реализации этих процессов.

В.И. Шаповаловым [11] были сформулированы два правила управления синергетическими системами:

- 1 Если мы хотим увеличить порядок в системе, то нам необходимо

увеличить степень ее открытости, новому значению которой будет соответствовать новый более высокий критический уровень организации. В результате будут преобладать процессы упорядочения и самоорганизации. Когда создаются условия семье, она открывается для психотерапевтического воздействия через своих членов, появляется возможность запустить процессы самоорганизации.

2 Если требуется уменьшить порядок в системе, то необходимо уменьшить степень открытости. В отношении семьи, переживающей кризис, можно отметить, что чем более она закрыта, тем более она испытывает внутри себя усиление деструктивных процессов. Чем более закрыта семья, тем в большей степени там нарастает напряженность, сопровождающаяся психосоматической патологией. Увеличение в разумных пределах степени открытости может привести к усилению прогрессивных тенденций.

На начальном этапе проводилось лечение матери-индуктора. Помимо психотропных препаратов назначались сеансы гипносуггестивной психотерапии (ГСПТ). Важнейшим элементом терапии являлось объяснение матерям причин происхождения болезненных симптомов у детей. Во время предварительных сеансов ГСПТ у матери вырабатывались нужные гипнотические реакции [12].

На следующем этапе проводились совместные сеансы ГСПТ матери с ребенком. После сеанса проводился анализ ощущений и изменений с фиксацией внимания ребенка на позитивных моментах. Во время этих обсуждений мать «активно демонстрировала» позитивные изменения в самочувствии и состоянии своего здоровья. Проводилось 10 сеансов. Детям при необходимости также назначались психотропные препараты.

У 8 (66.7%) детей отмечалось полное исчезновение болезненных симптомов, у 3 (25%) детей – значительное улучшение, у 1 (8.3%) мальчика с приступами одышки изменений не наблюдалось. Среди матерей значительное улучшение отмечалось у 5 женщин (41.7%), улучшение – у 4 (33.3%), у 3 (25%) женщин значимых изменений состояния здоровья не наблюдалось. Эффект терапии и его стойкость во многом зависят от того, как в будущем будут складываться отношения между матерью и ее ребенком.

Таким образом, психосоматические индукции являются клинической реальностью и проявляются в том, что больная мать «передает» соматические или невротические симптомы своему ребенку. Клинико-психологическое обследование женщин позволило выявить у них личностные особенности: значительное повышение уровня тревожности, ипохондрии, физической и вербальной агрессии. Вышеперечисленные личностные особенности определяли тесный контакт между матерью и ребенком. Воспитание велось по типу гиперопеки. Внушение и имитация, присутствующие в паре мать-дети, способствовали формированию психосоматических индукций. Сниженная

способность женщин понимать своих детей (об этом говорит повышенный уровень алекситимии) приводит к тому, что они игнорируют их реальные потребности, присущие детскому возрасту. Ипохондрическое поведение навязывается детям.

Лечение проходит в два этапа. На первом этапе проводится комбинированная терапия больной матери с назначением как соматотропных лекарственных средств, так и психофармакопрепаратов в сочетании с сеансами ГСПТ, на которых вырабатываются специфические гипнотические состояния. На втором этапе после предварительной беседы с ребенком, носителем психосоматических симптомов, проводятся сеансы ГСПТ, на которых он присутствует одновременно со своей матерью. Эффективность такого лечения у детей составляет 91,7%, у женщин – 75%.

Список литературы

- 1 Гильбурд О.А. *Избранные очерки эволюционной психиатрии*. Сургут: РИИЦ «Нефть Приобья», 2000. 180 с.
- 2 Исаев Д.Н. *Психосоматические расстройства у детей: руководство для врачей*. СПб.: Изд-во «Питер», 2000. 512 с.
- 3 Князева Е.Н., Курдюмов С.П. *Основания синергетики. Синергетическое мировидение*. 2-е изд. М.: Либроком, 2005. Серия «Синергетика: от прошлого к будущему».
- 4 Ковалев В.В. *Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей*. М.: Медицина, 1995. 560 с.
- 5 Корнетов А.Н., Самохвалов В.П., Коробов А.А., Корнетов Н.А. *Этиология в психиатрии*. Киев: Здоров'я, 1990. 215 с.
- 6 Медведева В.В. *Индукционные психические расстройства с симптомом икоты* // *Acta Psychiatrica, Psychologica, Psychotherapeutica et Ethologica Tavrca*, 1996. № 5. V. 3. С. 27-63.
- 7 МКБ-10. *Классификация психических и поведенческих расстройств*. Санкт-Петербург, «Оверлайд», 1994, 304 с.
- 8 *Руководство по психиатрии* / под ред. Г.В. Морозова. М.: Медицина, 1988. Т. 1. 640 с.
- 9 Святоц А.М. *Неврозы*. М.: Медицина, 1982. 368 с.
- 10 Уткин В.А. *О необходимом единообразии средств статистической индукции, используемых в медицине с применением ЭВМ* // *Изв. Сев.- Кавк. НЦ ВШ. Серия «Техн. Науки»*. 1987. №2. С. 56-67.
- 11 Шаповалов В.И. *Общие вопросы управления синергетическими системами: материалы международной научной конференции «Системный синтез и прикладная синергетика ССПС – 2006»*. Пятигорск: РИА-КМВ, 2006. С. 171-173.
- 12 Эрикссон М. *Стратегия психотерапии* / пер. с англ. СПб.: Речь, 2002. 544 с.

ВОЗРАСТНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ НА РЕАЛИЗАЦИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

В.Л. Рахманский

Курганский государственный университет, Россия

Зачем следить за здоровьем, если ты молод и здоров? В молодом возрасте трудно представить, как себя будешь чувствовать через 20-30 лет. Есть ли смысл заставлять молодых здоровых людей, юношей и девушек, активно заботиться о собственном здоровье? Многие в этом возрасте понимают, что даже без активных занятий они будут чувствовать себя нормально. Широкие пределы физиологической и психологической адаптации позволяют быстро нивелировать опасные факторы и риски возникновения травм и болезненных состояний.

Многие подростки не следят за собой, пока проблемы не достигнут критической точки принятия решения или болезнь не сформирует новые мотивы. Сейчас очень популярны различные картинки или видеоряд, которые показывают, что будет, если курить и пить. Если привести доходчивые примеры, это укрепит человека в желании вести здоровый образ жизни, но это лишь некоторый процент людей принимающих ценности общества. У подростков, например, ценности взрослой жизни только начинают формироваться, и вредные привычки, являясь атрибутом этой жизни, используются как социальный инструмент общения, а общение для них ценно. Последствия употребления психоактивных веществ наступят позже. Цена здоровья им еще непонятна.

Когда приходит болезнь, борьба за здоровье захватывает, и все, кого раньше не замечали или считали слишком озабоченными здоровым образом жизни, становятся единомышленниками, опыт которых востребован. Существование в обществе людей, активно заботящихся о здоровье, некоторых раздражает, но до определенного времени, пока они сами не будут вынуждены обратиться к опыту этих людей.

Желание иметь хорошее здоровье – один из мотивов, побуждающих заниматься физической культурой и спортом. Получение удовольствия от занятий физической культурой – важный аспект, определяющий формирование мотивации на занятие физическими упражнениями. Важно, в какой форме организованы занятия, эстетика помещения, гигиенические факторы, психологический комфорт и т.д.

Таким образом, занятия физической культурой и поддержание соб-

ственного здоровья – это мотивационная структура, которая должна рассматриваться с учетом возрастных ценностей и ценностей общества в данный момент времени.

ПРИНЦИПЫ АНАЛИЗА ПОНЯТИЯ И ФЕНОМЕНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПСИХОЛОГА В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.И. Чиркова, Е.М. Кочнева
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина,
г. Нижний Новгород, Россия
tm.ch@mail.ru e.m.kochneva@yandex.ru

Правомерность включения конструкта «профессиональная ответственность» в модель подготовки студентов-психологов к проектированию своего профессионального будущего, на наш взгляд, обусловлена рядом причин.

Во-первых, в современной психологической науке и практике отсутствует четкая теоретико-методологическая проработанность проблемы профессиональной ответственности практического психолога. В обширнейшем массиве информационных ресурсов по изучению профессиональной ответственности затруднительно определить методологические подходы к экспериментальному ее исследованию и технологической разработке по созданию условий для полноценного развития.

Во-вторых, профессиональная ответственность входит в состав профессионально значимых личностных образований практического психолога, как специалиста, деятельность которого характеризуется деонтологической направленностью и к деятельности которого должен быть подготовлен современный выпускник вуза. Однако аспекты результатов изучения личностных образований «ответственность» и «профессиональная ответственность» настолько разнопланово представлены в психологии, что возникает необходимость систематизации их направлений и хотя бы контурного обозначения проблемного поля исследования «профессиональной ответственности» в пространстве профессиональной вузовской подготовки студентов.

В-третьих, в связи с расширением профессионального пространства

деятельности психолога за счет появления новых видов психологической практики (психологическая помощь людям, оказавшимся в чрезвычайных ситуациях; профилактика насилия и жестокого обращения с детьми; психологическая помощь детям и молодежи с ограниченными возможностями здоровья и т.д.) профессиональная ответственность выступает как ключевое личностное образование при принятии различного рода профессиональных решений, имеющих пространственно-временную протяженность.

В-четвертых, изучение условий формирования и развития личностных индивидуально-психологических особенностей студентов-психологов и практических психологов, обуславливающих их профессиональную ответственность в контексте решения проблемы подготовки и повышения квалификации специалистов по работе с несовершеннолетними группы риска, представляется чрезвычайно важным.

В толковом словаре понятие «ответственность» определяется как «необходимость, обязанность отдавать кому-нибудь отчет о своих действиях, поступках» [3, 480], т.е. «ответственность» понимается как некие обязательства за «конечный этап деятельности субъекта». Объем данного понятия чрезвычайно широк. Ответственность может быть принята субъектом или возложена на него; субъект может нести ответственность за кого-либо (что-либо) или слагать с себя ответственность за кого-либо (что-либо), а может быть привлечен к ответственности. Многие авторы отмечают, что ответственность предполагает осознанную активность личности. Кроме того, понятие «ответственность» связано с временной перспективой деятельности, так как различают ответственность за совершенные действия (ретроспективный аспект) или ответственность за то, что предстоит совершить (перспективный аспект) (К.А. Абульханова, Л.И. Дементий, К. Муздыбаев, В.П. Прядеин и др.)

Изучение феноменологии ответственности как одного из сложнейших личностных конструктов носит междисциплинарный характер. Ее изучением занимались философы, социологи, политики, юристы, педагоги, психологи и др. Например, в психологии следует выделить следующие аспекты изучения ответственности: а) место и роль ответственности как относительно устойчивого образования в структуре личности и деятельности (К.А. Абульханова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн.); б) ответственность как регулятор поведения человека на основе нравственного выбора (морально-нравственный аспект) (В.А. Горяева, К. Муздыбаев, В.М. Пискун и др.); в) ответственность как регулятор поведения человека на основе осознанного предвидения его последствий (когнитивный аспект) (К.А. Абульханова, Л.И. Дементий, Э.Ф. Зеер и др.).

Ответственность рассматривают как системное качество личности, являющееся не просто одним из свойств личности, а ее интегральным качеством, механизмом организации жизнедеятельности человека, во многом определяющим успешность его деятельности (В.П. Прядеин); как професси-

онально важное качество у представителей разных профессий (Е.И. Алферова, Т.М. Беспалова, К. Муздыбаев, А.Л. Слободской, О.В. Сысоева и др.); как развитие компонента регулятивной нравственной системы и как потенциальность регулятивная в поведении и деятельности и т.д. (К.А. Абульханова, С.В. Быков, Л.И. Дементий и др.).

В зависимости от социального статуса и деятельности человека различают: а) социальную ответственность (С.В. Быков, И.А. Панарин, В.П. Прядеин и др.); б) личную ответственность (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк и др.); в) профессиональную ответственность (Н.Ф. Желаяевская, М.В. Муконина, Н.Н. Сатонина, Н.Н. Семененко, О.Н. Шалдыбина и др.).

Ответственность психологов (психологов-консультантов, студентов-психологов, школьных психологов, психологов МЧС) изучалась в контексте: а) исследования отношения специалистов в делу, нормам и правилам и людям (А.Л. Слободской); б) исследования профессиональных страхов (Н.В. Ермак); в) исследования психологических детерминант осмысленности жизни (О.А. Куприна); г) исследования компетенции социально-профессиональной ответственности (В.Л. Бозаджиев); д) раскрытия значения морально-нравственной ответственности психологов-консультантов (С.В. Быков); е) развития профессионально важных качеств (Г.К. Абрамова, С.П. Иванова, А.А. Лебедева, А.П. Рожкова); ж) изучения ассистированного морального выбора (Ф.Г. Майленова).

Каждый из этих аспектов ответственности, в том числе профессиональной, имеет своеобразие теоретико-методологических подходов исследования. Но при этом важно выделить группу общих принципов, обуславливающих задачи изучения профессиональной ответственности.

С позиций современной психологической науки сложные личностные образования, к коим с полным правом можно отнести профессиональную ответственность, требуют междисциплинарных методологических подходов к ее изучению и проблемно-ориентированных форм исследований. Например, в целеполагание нашего исследования (выявление специфики становления профессиональной ответственности у будущих психологов) наряду с познавательными включены дидактико-технологические, образовательно-воспитательные, профессионально-культурологические цели.

Как и в любой психологической реальности, необходимо выявить и четко систематизировать представления о причинности и детерминации развития личностного конструкта «профессиональная ответственность». С.Л. Рубинштейн называл проблему причинной детерминированности явлений «центральной узловой проблемой научной методологии» [5, 358]. Детерминанты развития личностного конструкта «профессиональная ответственность» в рамках профессионализма невозможно изучать в одной плоскости в связи с разделением психологических законов в соответствии с уровнями

психического. Например, развитие профессиональной ответственности у человека только извне, без учета индивидуального внутреннего, невозможно. Принцип, сформулированный С.Л. Рубинштейном, «внешнее действует через внутренне» нельзя рассматривать в отрыве от сформулированного в теории деятельности А.Н. Леонтьевым принципа внутренней детерминации: «внутреннее действует через внешнее». Т.В. Корнилова и С.Д. Смирнов подчеркивают, что «позиция С.Л. Рубинштейна рассматривается при этом как один из вариантов введения промежуточных переменных, в роли которых и выступает внутреннее» [1, 329].

Принцип системности как методологический подход к анализу психических явлений, при котором они рассматриваются как системно-структурные образования, в психологической науке и практике разработан достаточно полно (К.А. Абульханова, В.А. Барабанщиков, А.В. Брушлинский, А.Л. Журавлев, Б.Ф. Ломов и др.), но в то же время в большей степени подвергнут критическому анализу (В.П. Зинченко), так как не всегда обеспечивает всех необходимых оснований для анализа и синтеза исследуемого объекта. Поэтому он реализуется в совокупности с другими, более конкретными научными подходами и принципами.

Системность – объяснительный принцип научного познания, требующий исследовать явления в их зависимости от внутренне связанного целого, которое они образуют, приобретая благодаря этому присущие целому новые свойства. Несмотря на то, что с философской точки зрения система является соединением принципиальных и основополагающих знаний в некоторую органическую целостность, ее составные элементы даже весьма условно бывает крайне трудно выделить, хотя можно и предполагать их наличие. Так, например, это общее положение в пространстве проекторочной деятельности психолога требует рассмотрения проекта не просто как чего-то целого, но как особой четко структурно и функционально организованной системы, в которой профессионально-личностный конструкт «профессиональная ответственность» занимает основополагающее положение.

Данные методологические принципы являются ключевыми и для дизайна психологических исследований феноменологии профессиональной ответственности в контексте личностного развития, и для разработки операционально-дидактического инструментария развития основы (как возможного условия!) квазипрофессиональной ответственности студентов, будущих психологов.

Список литературы

1. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. *Методологические основы психологии. 2-е изд., перераб. и доп.* М.: Изд-во «Юрайт», 2011. 483 с.
2. Муздыбаев К. *Психология ответственности / под ред. В.Е. Семенова. 2-е изд. доп.* М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 248 с.

- 3 Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений. М.: ЯЗЪ, 1993. 960 с.
- 4 Прядеин В.П. Ответственность как системное качество личности: учебное пособие. Екатеринбург, 2001. 209 с.
- 5 Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

О.И. Гуренко

Бердянский государственный педагогический университет,

Украина

gurenko-olga75@yandex.ru

Стремление Украины интегрироваться в мировое и европейское социально-культурное и образовательное пространство, сохранив при этом национальное своеобразие, обуславливает внедрение поликультурного образования.

Наряду с этим актуализируется проблема подготовки педагогов в целом и социальных педагогов в частности, способных осуществлять свою профессиональную деятельность в поликультурном образовательном пространстве учебных заведений разного типа, поскольку современная социально-педагогическая теория и практика Украины свидетельствует, что в решении наиболее важных проблем полиэтнического общества (этнокультурное возрождение, положительное межнациональное общение, веротерпимость, этническая толерантность и пр.) необходимо участие социальных работников (в социальных учреждениях) и социальных педагогов (в образовательных заведениях). Именно эти специалисты постоянно сотрудничают с представителями разных национальностей (национальные меньшинства, мигранты, беженцы), оказывают им посильную социальную помощь, создавая условия для социальной адаптации в новой поликультурной среде и предупреждая возникновение этнокультурной маргинальности, межнациональных конфликтов.

Особую актуальность приобретает такая работа в полиэтническом социуме среди детей и подростков, заключающаяся в психолого-педагогической поддержке этих категорий детей, их социально-педагогическом патронаже, социальном сопровождении семей национальных групп, мигрантов, беженцев.

Итак, речь идет о необходимости специальной подготовки будущего социального педагога к деятельности в полиэтнической среде. Содержание и

методика такой подготовки в условиях высшего педагогического учебного заведения лежат в основе поликультурного образования будущих социальных педагогов.

Термин «поликультурное образование» является калькой сформированного в западной интеллектуальной культуре в 1970-е годы понятия «multicultural education». Первые попытки дефиниции этого понятия были предприняты авторами международного педагогического словаря, изданного в Лондоне в 1977 году, которые квалифицировали феномен «multicultural education» как отражение идеалов культурного плюрализма в сфере просвещения [3]. Наиболее полное определение понятия «multicultural education» представлено в Международной энциклопедии образования, где оно рассматривается как важная часть современного образования, способствующая усвоению учащимися знаний о других культурах, уяснению общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитанию молодежи в духе уважения инокультурных систем [4].

Идеи поликультурного образования изложены в документах ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы, Европейского союза (Декларация принципов толерантности, Международный пакт о гражданских и политических правах, Международная конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации, Декларация о ликвидации всех форм нетерпимости и дискриминации на основе религии и убеждений, Декларация о правах людей, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным или языковым меньшинствам, Афинская декларация «Межкультурное образование: управление разнородностью, укрепление демократии» и др.) и нормативно-правовых документах по вопросам образования в Украине (Законе Украины об образовании, Национальной доктрине развития образования, Законе о дошкольном образовании, Законе об общем среднем образовании, Государственном стандарте базового и полного среднего образования, Законе о внешкольном образовании, Законе о высшем образовании, Концепции гуманитарного образования Украины, Концепции национального воспитания, Концепции гражданского воспитания и др.).

Требования нормативных документов и законодательных актов в сфере образования предполагают рассмотрение проблемы поликультурного образования в научно-исследовательской плоскости. Мы считаем, что наиболее полно данная проблема рассматривается в зарубежных концепциях мультикультурного образования (Д. Бэнкс и др.), межкультурного образования (П. Бателаан, Г. Ауернхаймер, В. Нике и др.), глобального образования (Р. Хенви), межкультурной коммуникации (Н. Иконников, Р. Льюис, К. Сторти, С. Тер-Минасова и др.), взаимодействия культур (Г. Дмитриев, Н. Крылова, В. Тишков), миграционной педагогики (О. Гукаленко, Г. Солдатова и др.), этнической и кросс-культурной психологии (Н. Лебедева, Т. Стефаненко и др.).

В контексте профессиональной подготовки педагогов отечественные и зарубежные ученые (Л. Гончаренко, О. Гукаленко, Я. Гулецкая, В. Кузьменко, Л. Пуховская и др.) трактуют термин «поликультурное образование» как компонент профессионального образования, направленный на усвоение культурно-образовательных ценностей других народов на основе знания культуры своей этнокультурной группы, а также их взаимодействие на принципах взаимопонимания, толерантности, диалога и плюрализма, что является средством противостояния дискриминации, национализма, расизма.

Мы определяем поликультурное образование будущего социального педагога как составляющий компонент его профессионального образования, направленный на усвоение культурно-образовательных ценностей других народов на основе знания культуры своей этногруппы, а также овладение специальными социально-педагогическими технологиями, позволяющими реализовать собственный профессиональный потенциал в работе с полиэтничным составом населения.

Анализ научной литературы показал, что учеными (К. Баханов, А. Джурирский, К. Нечаева, Л. Ткач, Н. Синягина, Н. Ушнурцева Л. Чередниченко и др.) предложены различные пути реализации поликультурного образования и воспитания в условиях школы, вуза, среди которых доминирующим является введение поликультурного компонента в учебно-воспитательный процесс. Мы считаем, что оптимальными путями реализации поликультурного образования будущих социальных педагогов являются следующие: построение педагогического процесса с учетом принципа поликультурности; внедрение трансдисциплинарного подхода; выделение поликультурной составляющей в содержании вариативной части профессионального образования и разработка на этой основе спецкурсов; планирование и руководство самостоятельной работой студентов, ее творческая поликультурная направленность; приобщение будущих социальных педагогов к научно-исследовательской деятельности в сфере поликультурности; формирование этнокультурной идентичности студентов в разнообразной внеаудиторной работе.

Принцип поликультурности понимается нами как доминирующий принцип построения учебно-воспитательного процесса в условиях поликультурного образования. Разделяя точку зрения Г. Дмитриева, мы рассматриваем дидактичные признаки этого принципа: развитие у подрастающего поколения культурного плюрализма, учет многокультурного баланса в содержании учебного процесса. Реализация этого принципа, как отмечает ученый, должна осуществляться на всех уровнях разработки содержания образования: целеполагания, отбора знаний, умений, этико-эстетических ценностей, оценки содержания образования, потребностей студенческой молодежи и общества, а также в практической деятельности педагогов на всех уровнях [1, 3-12].

Внедрение трансдисциплинарного подхода мы рассматриваем через

призму исследований в сфере философии. С точки зрения философской науки, «трансдисциплинарность» определяется как принцип организации научного знания, раскрывающего широкие возможности взаимодействия многих дисциплин при решении комплексных проблем природы и общества. В этом значении термин «трансдисциплинарность» предусматривает возможность трансфера идей, методов в смежные сферы научного знания [2]. Под трансдисциплинарным подходом мы понимаем синтез ресурсов дисциплин учебного плана для специальной подготовки будущих социальных педагогов к деятельности в поликультурном обществе.

Специальную поликультурную подготовку будущих социальных педагогов может существенно усилить выделение поликультурной составляющей в содержании вариативной части профессионального образования и разработка на этой основе спецкурсов.

Итак, целью разработанного нами спецкурса «Социально-педагогическая работа в поликультурном обществе» является содействие становлению поликультурной компетентности будущих социальных педагогов путем формирования у них системы способностей к осуществлению социально-педагогической деятельности в поликультурной среде. Задачи: ознакомление студентов с поликультурностью, ее разными проявлениями и проблемами; особенностями социально-педагогической работы в поликультурном обществе; овладение методами, приемами и средствами осуществления социально-педагогической работы в условиях многокультурного общества; овладение методикой организации социально-воспитательного процесса в поликультурной образовательной среде учебных заведений разных типов; включение студентов в разные аспекты практической социально-педагогической деятельности поликультурного характера посредством участия в ролевых, деловых играх, тренингах и пр.; организация и привлечение студентов к поисковой деятельности через разработку социально-педагогических проектов, участие в работе научно-практических семинаров; воспитание у будущих социальных педагогов толерантности к представителям разных культур; развитие позитивного социального потенциала: социального интереса, социальной чувствительности, социального воображения; способности к эмпатии, сочувствие, сопереживание. Дисциплина содержит такие темы: «Поликультурное общество в эпоху глобализации», «Поликультурность современной Украины», «Особенности социально-педагогической работы в поликультурном образовательном пространстве учебного заведения», «Воспитание этнической толерантности и культуры межнационального общения учащихся», «Социально-педагогическая работа поликультурной направленности в обществе», «Современные технологии сопровождения поликультурного просвещения населения» и др.

Важное место в поликультурной подготовке будущих социальных педагогов занимает самостоятельная работа. Поэтому студентам можно предло-

жить для самостоятельного выполнения такие задания, как сбор народоведческого материала в полиэтническом регионе Украины, его систематизация, обсуждение методических вопросов, подготовка и проведение культурно-досуговых мероприятий поликультурной направленности. Организация такой деятельности студентов может выступать в качестве опосредствованного средства привлечения будущих социальных педагогов к научно-исследовательской деятельности в отрасли поликультурности.

Внеаудиторная деятельность будущих социальных педагогов в контексте рассматриваемой нами проблемы должна быть направлена на формирование у студентов национальной идентичности, воспитания их в духе межкультурной толерантности, культурного плюрализма. Поэтому стоит привлекать будущих социальных педагогов к подготовке и проведению разных внеаудиторных мероприятий: заседание проблемных групп с обсуждением разных поликультурных проблем, читательские конференции, правовые лектории, информационные стенгазеты и социальные плакаты, социальные акции, флеш-моб и прочее.

Таким образом, проблема поликультурного образования будущих социальных педагогов является актуальной в современных социокультурных условиях и требует практического разрешения в условиях вуза.

Список литературы

- 1 *Дмитриев Г.Д. Многокультурность как дидактический // Педагогика. 2000. № 10. С. 3-12.*
- 2 *Трансдисциплинарность. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki>*
- 3 *International Dictionary of Education. London, 1977. P. 273.*
- 4 *International Dictionary of Education. Vol. 7. Oxford, 1994. P. 39-63.*

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Конференция «Психология трудного детства» приурочена 15-летию научной школы доктора психологических наук, профессора Раисы Викторовны Овчаровой.

Цель конференции – подвести некоторые итоги деятельности научной школы по данной проблеме и привлечь внимание научной общественности к дальнейшему исследованию трудного детства как междисциплинарной проблемы; продолжить профессиональное обсуждение актуальных проблем в области психологии развития и привлечь внимание научного и образовательного сообщества к реализации в современных условиях «Конвенции о правах ребенка».

В конференции «Психология трудного детства» приняли участие специалисты разного профиля (преподаватели психологии, психологи, психотерапевты и психиатры, дефектологи, сотрудники реабилитационных центров, социальные работники и педагоги) из разных городов России и ближнего зарубежья: Москва, Санкт-Петербург, Калининград, Казань, Екатеринбург, Пермь, Оренбург, Челябинск, Уфа, Краснодар, Сочи, Омск, Нижний Новгород, Астрахань, Киев, Одесса, Ровно, Харьков и др. География конференции достаточно широкая. На конференцию представлены статьи известных ученых, аспирантов и студентов.

Участники заочной международной научно-практической конференции представили результаты своих научных исследований по проблеме психического здоровья личности и психотерапии в аспекте девиантного поведения; по проблемам профилактики и коррекции девиантного поведения детей и подростков.

Всех участников конференции объединяет не только научный интерес к проблеме трудного детства, но и желание помочь таким детям, попавшим в трудную жизненную ситуацию, и стремление поделиться с коллегами научными разработками и практическим опытом работы.

Особенности современного детства, варианты его осуществления нуждаются в теоретическом осмыслении. Материалы, представленные в настоящем сборнике, безусловно, способствуют продвижению в этом направлении. Исследователи, статьи которых публикуются в данном сборнике, следуют основным принципам культурно-исторической психологии. В публикуемых статьях представлены пути, по которым идет современная психолого-педагогическая наука в России и в других странах, для преодоления недостатков, которыми страдает тот или иной ребенок; описано психологическое оснащение педагогической практики в работе с нетипичным ребенком.

Оргкомитет

Научное издание

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДНОГО ДЕТСТВА

Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 15-летию научной школы доктора психологических наук, профессора, академика АПСН и РАН, заслуженного деятеля науки и образования заслуженного работника высшей школы РФ Р.В. Овчаровой

Редакторы: О.Г. Арефьева
Н.М. Быкова

Подписано в печать 25.09.14	Формат 60x84 1/16	Бумага 65 г/м ³
Печать цифровая	Усл. печ. л. 19,25	Уч.-изд. л. 19,25
Заказ 249	Тираж 40	

Редакционно-издательский центр КГУ.
640000, г. Курган, ул. Советская, 63/4.
Курганский государственный университет.