СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 3

ГЛАВА 1 АНАЛИЗ ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ 8

1.1.Особенности социального и антисоциального развития подростков 8

1.2. Классификация отклоняющего поведения 17

1.3. Особенности самооценивания в подростковом возрасте 21

1.4. Особенности поведения делинквентных подростков и пути социальной работы с ними 25

1.5 Проблемы ресоциализации личности и практика пенитенциарных учреждений для подростков. 31

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕЛИНКВЕНТНЫХ ПОДРОСТКОВ 39

2.1.Констатирующий эксперимент как начальный этап практического исследования 39

2.2. Организация и проведение формирующего эксперимента 48

2.3. Качественный анализ изменений (контрольный этап) 50

2.4. Разработка рекомендаций по ресоциализации подростков воспитывающихся в условиях воспитательной колонии 60

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 71

Библиография 75

Приложение 1 79

Приложение 2 81

Приложение 3 85

Приложение 5 88

### ВВЕДЕНИЕ

Болезни современного общества порождают множество проблем, которые подчас требуют неотложного решения. Постоянный рост подростковой преступности – одна из них. Асоциальность личности, как правило, формируется в ответ на трудно преодолимые жизненные коллизии. Преступление совершает индивид, смирившийся со своим низким социальным статусом, потерявший самоуважение, принимающий себя в качестве «плохого» человека. Девиантность, становится для личности средством извращенного, с точки зрения общества, самоутверждения. Постоянное осознание индивидом своего несоответствия требованиям социальной среды вызывает надлом личности и ее внутренний протест против этих требований. Постепенно уменьшается желание индивида соответствовать этим требованиям, зарождается стремление противостоять враждебной для него среде. Референтными в такой ситуации для человека становятся асоциальные группы. Первоначальная степень «испорченности» личности еще сравнительно невысока. Но под отрицательным воздействием микросреды, жизненных неурядиц, собственных ошибок изменения личности накапливаются и приводят в конечном итоге к совершению преступления.

Подросток, совершивший противоправный поступок, подвергается уголовному наказанию (часто лишению свободы). И здесь обнаруживается парадокс, который и был положен нами в основу исследования. Выполняя якобы гуманную функцию, изолируя подростка от общества в силу его социальной опасности и в целях перевоспитания, государство отрывает его от привычного социального лона, разрушает социальные связи личности.

Хорошо «социализированный» человек не совершает преступления вовсе не из-за страха перед грозящим наказанием, а в силу успешной социализации. Поскольку преступление связано с недостатками социализации, то и наказание будет эффективно в той мере, в какой оно способно восполнить указанные недостатки. Следовательно, для обеспечения успешности социальной адаптации подростка, необходимо опираться на активизацию процессов, способствующих восстановлению социальной адекватности - ресоциализацию. Ресоциализация личности девиантного подростка должна быть связана прежде всего, с их ценностной переориентацией, формированием механизма социально-положительного целеполагания, отработкой у личности прочных стереотипов социально-положительного поведения.

Деятельность существующих сегодня социальных служб для подростков в этом направлении, следует отметить, как низко результативную. Это позволяет говорить о детской асоциальности как об актуальной проблеме, требующей принятия эффективных мер. Важнейшим достижением современного этапа, пока в большей степени на уровне законодательных актов, является, по-нашему мнению, осознание ее значимости и масштабности. Государство признало, что дети с проблемами асоциального характера должны быть обеспечены обязательным индивидуальным психолого-педагогическим сопровождением. Правительство планирует осуществить комплексные меры по борьбе с беспризорностью, асоциальным поведением детей и молодежи, с социальным сиротством. В их числе планируется создание специализированных консультативных подростковых центров, где они могли бы решать свои психолого-педагогические и медико-социальные проблемы. Предполагаются и другие меры по усилению педагогического влияния на детей этой социальной группы. Это, с одной стороны, свидетельствует об актуальности проблемы подростковой девиантности, но в то же время говорит о нерешенности бесчисленного множества вопросов в этом направлении.

В силу практической значимости и недостаточной теоретической проработанности проблемы нами была определена тема исследования: Реабилитация подростка с девиантным поведением в условиях пенитенциарной системы.

ЦЕЛЬ: Представить теоретическое и методическое обоснование условий социальной реабилитации подростков с отклоняющим поведением.

ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ: дезадаптация личности подростка

ПРЕДМЕТ: Условия социальной реабилитации подростков с отклоняющим поведением.

ГИПОТЕЗА: Если создать социально-педагогические условия в рамках учреждения закрытого типа, то возможно процесс реабилитации будет способствовать развитию личности подростка.

ЗАДАЧИ:

1. Выявить теоретические (социальные, психологические, педагогические) аспекты дезадаптации подростков через анализ трудов отечественных и зарубежных ученых.

2. Дать анализ личности подростка с деликвентным поведением.

3. Разработать социально-педагогическое и методическое обоснование условий ресоциализации подростков.

Методологической основой исследования являются теоретические положения отечественных и зарубежных философов, психологов, педагогов, социологов, криминологов о сущности дезадаптации и характерологических особенностях подростков с антисоциальными проявлениями в поведении; о сущности процессов социализации и ресоциализации.

Дезадаптацию исследовали многие ученые (А.А.Бодалев, Я.И.Гилинский, В.Н.Кудрявцев, С.И.Плаксий, В.А.Попов, Г.М.Андреев, М.И.Еникеев, И.С.Кон). Основными направлениями в исследованиях дезадаптации были исследования отклонений в поведении (делеквентность).

Основополагающим в генезисе деливентности является процесс социализации (Г.М.Андреев, С.В.Бусурин, Б.С.Братусь, Ю.Клейберг, В.Н.Кудрявцев, Э.Б.Мельникова, А.Н.Сухов, В.Худолей, И.Черевко), в ходе которого индивид «вбирает в себя общие ценности (Т.Парнсон, Г.Тард), аккумулирует социальные роли, нормы, ценности того общества, к которому принадлежит (А.Н.Сухов), усваивает социальный опыт и воспроизводит систему социальных связей за счет своей активности (Г.М.Андреев), становление личности как члена данного общества, процесс активного самопостроения, которое стимулируется определенными социальными условиями (М.И.Еникеев).

Успешность социализации обеспечивается активно-перобразующей, творческой позицией человека (В.С.Барулин, Я.Л.Коломинский, А.А.Реан). Несостоявшаяся социализация и социальная адаптация неизбежно оборачивается социальной дезадаптацией, что является источником девиантности (М.И.Еникеев, А.А.Реан).

Преодоление этого состояния обозначается как ресоциализация, понимаемая как процесс усвоения новых ролей и ценностей взамен асоциальным, процесс повторного вживания в существующую в обществе систему представлений о ценностях (А.А.Бодалев, А.Н.Сухов), и связывается с ценностной переориентацией, формированием механизмов социально-положительного целеполагания, отработкой у личности прочных стереотипов социально-положительного поведения (М.И.Еникеев).

Для достижения поставленных исследовательских задач использовались следующие МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ:

1) Изучение и анализ литературы.

2) Анализ пенитенциарной практики в условиях воспитательной колонии.

3) Наблюдение поведения и деятельности подростков в воспитательной колонии.

4) Опросы (беседа, интервью, анкетирование, тестирование).

Теоретическое значение исследования состоит в том, что в нем раскрыта сущность понятия, девиантность (деликвентность), разработаны разноуровневые критерии ее проявления; определены возможности ресоциализации подростков с девиантным поведением.

Полученные результаты могут использоваться социальными работниками в работе с дезадаптированными подростками, в условиях спецшкол, с целью повышения результативности профилактики работы с «трудными подростками» в общеобразовательной практике.

Достоверность и надежность полученных результатов обеспечены единством философских и психолого-педагогических подходов к решению поставленной проблемы; применением комплекса методов, адекватных цели, задачам, объекту и предмету исследования; разнообразием источников информации; сочетанием количественного и качественного анализа результатов; положительными результатами экспериментального исследования.

Экспериментальной базой исследования являлась Биробиджанская воспитательная колония.

Дипломная работа состоит из введения, 2 глав, заключения, библиографического списка, приложений.

Во введении обоснована актуальность темы, сформулирована цель, задачи, указаны методологические основы и методы исследования, теоретическая значимость.

В первой главе определяется сущность дезадаптации и подростковой деликвентности и критерии ее проявления; сопоставляются процессы социализации и ресоциализации и выявляются особенности протекания.

Во второй главе описана и обоснована экспериментальная работа, посредством которой выявлены естественные проявления девиантных подростков в условиях воспитательной колонии.

В заключении излагаются главные выводы, полученные в результате теоретического анализа исследуемой проблемы и входе экспериментальной работы.

## ГЛАВА 1 АНАЛИЗ ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

## 1.1.Особенности социального и антисоциального развития подростков

Сталкиваясь в реальной школьной практике с многочисленными случаями отклоняющегося поведения учащихся и стремясь объяснить себе побудительные причины подобной активности подростков, педагоги пытаются анализировать конкретную ситуацию с учетом возрастных особенностей ее участников. Основной опорой здесь оказываются различные периодизации возрастного развития, как бы вобравшие в себя наиболее психологически выверенные представления о специфике каждого возрастного этапа. В этом плане особое место в их ряду в отечественной психологии занимает, разработанная Д.Б.Элькониным и включающая в себя возрастную периодизацию, концепция развития психики в детском возрасте - наиболее общепринятый подход к рассмотрению определяющих возрастных закономерностей психического развития формирующейся личности [32; 123].

В силу своей общеизвестности теоретическая модель возрастного развития психики, предложенная Д.Б.Элькониным, не требует сколько-нибудь развернутого комментирования, тем более что ее углубленному анализу посвящено достаточное число специальных исследований (В.В.Давыдов, Д.И.Фельдштейн, Б.Д.Эльконин и другие), а на уточнение ее частных позиций и эмпирическую проверку гипотетически выдвинутых в ней положений направлен практически весь массив конкретных экспериментальных работ по возрастной и педагогической психологии, выполненных у нас в стране с середины 70-х гг. и до настоящего времени [29; 41].

М.Ю. Кондратьев говорит о том, что в рамках данной концептуальной схемы выделены две основные группы ведущих типов деятельности, развивающих психику, которые, последовательно сменяя друг друга, обусловливают смену возрастных периодов развития [16; 65]:

1) деятельности, обеспечивающие преимущественное развитие у детей мотивационно-потребностной сферы, т.е. деятельности в системе "ребенок - общественный взрослый": "непосредственно-эмоциональное общение" - эпоха раннего детства, период младенчества; "ролевая игра" - эпоха детства, период дошкольного возврата; "интимно-личное общение" - эпоха отрочества, период младшего подростничества;

2) деятельности, обеспечивающие преимущественное формирование у детей операционно-технических возможностей, т.е. деятельности в системе "ребенок - общественный предмет": "предметно-манипулятивная деятельность" - эпоха раннего детства, период раннего детства; "учебная деятельность" - эпоха детства, период младшего школьного возраста; "учебно-профессиональная деятельность" - эпоха отрочества, период старшего подростничества.

Касаясь непосредственно эпохи отрочества, отметим также, что в отличие от эпох раннего детства и детства, применительно к которым автор периодизации без труда определил ведущие деятельности, решение аналогичной задачи в отношении третьей эпохи представлялось Д.Б.Эльконину достаточно сложной проблемой, хотя он и выделил интимно-личное общение в качестве ведущей развивающей психику деятельности для младшего подросткового возраста, а учебно-профессиональную деятельность - для старшего подросткового возраста [32; 71].

Достаточно очевидно, что подразделение эпохи отрочества на два периода обосновано не только и не столько с психологических, сколько с чисто педагогических позиций и продиктовано реально существующим в школьной практике выделением средних и старших классов.

По нашему мнению, нельзя также забывать, что описанная Д.Б.Элькониным модель последовательного включения растущего человека в новые виды социальной деятельности, как, по сути дела, и все остальные концепции возрастного развития психики, носит нормативный характер и, по существу, рисует картину желаемого пути психического становления развивающейся личности. Другими словами, используя рассматриваемую концептуальную схему, необходимо помнить, что ею описывается процесс психического развития таким, каким он "должен быть", каким его стремится "заложить" и ожидает увидеть контролирующая обучение и воспитание современного ребенка инстанция. В реальной действительности в отдельных случаях возможны и даже нередки различные виды отклонений от нормального, естественно-поступательного включения индивида в новые виды деятельности, а также ситуации, которые характеризуются определенными сложностями протекания процесса "присвоения", интериоризации субъектом структур этих деятельностей. Отметим, что речь здесь идет не непосредственно об отклоняющемся поведении, его формах и разновидностях, а скорее о формировании "базы", фундамента социальных девиаций, которые являются следствием искривления, условно говоря, "деятельностной линии" онтогенеза [32; 89].

Итак, в качестве ведущей деятельности в отрочестве в логике нормального психического развития выступает многоплановая развернутая деятельность подростка, имеющая такие "ядерные" компоненты, как интимно-личное общение со значимыми другими и учебно-профессиональная деятельность. Исходя из этого Эльконин выделяет по меньшей мере три ключевых вида "деятельностных деформаций", являющихся базисными основаниями отклоняющегося поведения подростка [17; 23].

Во-первых, это ситуация, когда ведущая в младшем школьном возрасте учебная деятельность в своей традиционно-индивидуальной форме остается ведущей и в отрочестве. Последствиями такого положения дел является не только подмена учебной деятельностью, лишь в свернутой форме содержащей исследовательский и профессионально-перспективный компоненты, учебно-профессиональной деятельности, но и невозможность включения подростка в полноценное интимно-личное общение со взрослыми и особенно со сверстниками.

В качестве примера здесь мы можем привести социокультурную ситуацию развития подростка-"ботана". В подростковом сленге таким уничижительным термином обозначаются своего рода фанаты учебы. При этом решающим основанием, позволяющим учащимся именно так определить того или иного подростка, является не только и не столько сама по себе его высокая успеваемость, но и, самое главное, его "зацикленность" на учебной деятельности, преимущественная ориентация на "учебу ради учебы" в сочетании с практически полной невключенностью во все остальные, кажущиеся ему посторонними проблемы [16; 35].

В подростковом возрасте, когда происходит смена референтных ориентаций и первостепенной становится система взаимоотношений "подросток - значимый подросток", "зацикленность" того или иного подростка на учебной деятельности (которая в условиях традиционной школы организуется так, что неудачи одних учеников создают благоприятный фон, на котором успехи других проявляются наиболее ярко) оказывается труднопреодолимым препятствием на пути налаживания полноценного интимно-личного общения со сверстниками. Во многом именно поэтому в рамках подростковой субкультуры нередко высокая активность в учебе воспринимается как своего рода отклоняющееся поведение [5; 62].

Казалось бы, преимущественная ориентация на учебную деятельность, своеобразная "растворенность" именно в ней подростка должны вполне закономерно облегчать его взаимоотношения со взрослым, способствовать установлению и укреплению позитивных интимно-личных связей в системе "подросток - значимый взрослый", т.е. соответствовать тем ожиданиям, которые взрослый (в первую очередь педагог), а в его лице и общество в целом, предъявляет развивающейся личности, находящейся на данной стадии онтогенеза.

В действительности, адекватные подростковому возрасту социальные ожидания социума далеко не исчерпываются лишь требованием "хорошо учиться". Возрастные ожидания применительно к подростковому возрасту должны быть куда более многоплановы и развернуты.

Другое дело, что нередко социум как бы "запаздывает" со сменой социальных ожиданий, что порождает появление определенного временного "зазора" между реальным вступлением личности в качественно новую фазу своего развития и перестройкой нормативной шкалы экспектаций, с помощью которой общество в лице своего представителя - "взрослого-воспитателя" оценивает успешность психического и социального становления индивида.

В любом случае складывающаяся порой видимость благополучного развития взаимоотношений взрослого и подростка, так и не изжившего характерную для младшего школьного возраста преимущественную "завязку" на учебную деятельность, не может быть расценена иначе, как иллюзия, так как в данной ситуации ролевая дихотомия "ученик - учитель", или, шире, "ребенок - взрослый", вполне оправданная на предподростковом этапе онтогенеза ребенка, не только не преодолевается, но и, более того, еще больше подкрепляется и усиливается.

Понятно, что личностное развитие в этих обстоятельствах оказывается явно обедненным и заторможенным уже хотя бы потому, что в этих условиях полноценные партнерские отношения подростка со взрослым и их подлинное сотрудничество недостижимы, да и не рассматриваются обеими сторонами как необходимые и даже желаемые. Таким образом, собственно социальная функция отрочества как стадии интеграции детства и адаптационной ступени зрелости не реализуется.

Заметный социальный инфантилизм, своего рода "социальная детскость" подростка, не усвоившего в необходимой для данного возраста степени реальные задачи, мотивы и нормы человеческой деятельности и межличностных отношений, совершенно закономерно проявляется еще и в нереалистичных жизненных планах, неустойчивых профессиональных намерениях, в явном рассогласовании индивидуальных стремлений и потребностей общества. Понятно, что реализуемая в системе поступков подобная активность подростков не может быть расценена социумом иначе, как своего рода отклоняющееся поведение, т.е. поведение, не отвечающее ни актуальным возрастным ожиданиям сверстников, лишенных интимно-личного контакта с данной личностью, ни адекватным перспективно направленным социальным экспектациям мира взрослых, предъявляемым будущему полноправному своему члену.

Особую ценность в рамках данного исследования представляют идеи М.И.Еникеева, поскольку его теоретические обоснования процесса социализации лежат на пересечении юридической и общей психологии. Наиболее полное определение социализации в авторской формулировке звучит следующим образом: это «процесс становления личности как члена данного общества, присвоение (интериоризация) индивидом ценностей, норм и поведенческих стандартов данного обществ, нормирование социально-адаптированной жизненной позиции личности, социально-адаптированная саморегуляция личности» [49;143].

В своем понимании социализации М.И.Еникеев наиболее близок к другому процессу – социальной адаптации, которое является своеобразным индикатором социализированности. Если первое из них – процесс присвоения неких норм, ценностей; то второе предполагается как процесс активного приспособления индивида к условиям среды и, следовательно, предполагает более широкие понятийные масштабы. Для нас важно рассмотреть и это понятие, поскольку, когда мы говорим о социализированности личности, мы имеем в виду, в конечном счете, ее социальную адаптированность. Практически во всех теориях: психоаналитической, гуманистической, когнитивистской, рассматривается лишь два уровня – социальная адаптация и дезадаптация. Несколько иной точки зрения придерживается А.А.Реан, выдвигая в качестве основного критерия социальной адаптации – вектор ее направленности «наружу» или «внутрь». Поскольку его позиция наиболее близка нам и позволяет увидеть некоторые дополнительные аспекты, остановимся на ее рассмотрении боле подробно.

А.А.Реан утверждает, что при направленности вектора «наружу» происходит адаптационный процесс, который характеризуется активным влиянием личности на среду, ее освоение и приспособление к себе. Направленности вектора «внутрь» соответствует другой тип адаптационного процесса. Он связан с активным изменением личностью себя, с коррекцией собственных социальных установок и привычных поведенческих стереотипов. Это тип активного самоизменения и активного самоприспособления к среде. «Истинная адаптация – это всегда активный процесс: будь то активное изменение социальной среды или активное изменение себя» [39; 123]. При этом процесс адаптации может объективно протекать как процесс развития личности. Автор указывает на вероятность существования и третьего типа – комбинированного. В случае неприемлемости для личности по каким-либо причинам рассмотренных вариантов адаптационного процесса, он протекает по типу активного поиска в социальном пространстве новой среды с высоким адаптивным потенциалом для данной личности. «Конформное, пассивное принятие требований, норм, установки ценностей социальной среды без включения активного процесса самоизменения, самокоррекции, саморазвития – это всегда не адаптация, а дезадаптация»[39; 111]. Это практически всегда переживание дискомфорта, неудовлетворенности, ощущение собственной малости и, возможно, неполноценности.

Таким образом, несостоявшаяся социальная адаптация неизбежно оборачивается дезадаптацией. По мнению А.А.Реана, «дезадаптация по внешнему критерию проявляется как конфликтное, асоциальное, контрнормативное и делинквентное поведение (до криминального). При этом одновременно может иметь место и «внутренняя гармония» личности» [40; 41].

М.И.Еникеев подтверждает своим исследованием это, говоря, что «общая социальная адаптация – база правовой социализации. Правонарушения совершают в основном социально дезадаптированные лица [6; 47].

Поскольку наше исследование опирается не только на философию, психологию, социологию, но затрагивает и юридические аспекты, было бы неправильно упустить освещение понятия социализация и с этой точки зрения. В криминологии под ней понимают «процесс принятия индивидом каких-либо норм и ценностей, взгляда и образа действий, а также интеграцию системы общественных ролей» [5; 139].

В развернутом виде социализация личности означает осознание человеком (гражданином) своей социальной роли, места в социальной структуре общества, выработку самосознания представителя определенных социальных групп, активное включение в социальные отношения, наполнение их личностным содержанием. Выделяя морально-правовые аспекты социализации личности, криминологи (такие как А.И.Долгова) усматривают их сущность «в приобщении индивида к нравственным и правовым нормам, ценностям, к нравственной и правовой культуре, сознательной социально-активной деятельности» [5; 138].

Известные ученые-правоведы В.Н.Кудрявцев и В.П.Казимирчук выделяют три основных пути правовой социализации личности: научение, передача опыта, «символическая» социализация. Первый основывается на приобретении знаний и усвоении тех моральных и правовых норм, которые прививают уважение к известным правилам правовой и политической системы и социальным ролям [16; 201].

Социализация посредством передачи опыта (приобретение личного опыта) представляет собой продукт собственного социального, политического и правового поведения и деятельности. Через различные роли, которые приходится выполнять, человек усваивает многообразные принципы организации общества и функционирования государственно-правового режима. Он проверяет на практике усвоенные нормы и ценности. В зависимости от степени разрыва между этими нормами и личным опытом первоначальные установки могут быть подвержены усилению или деформации.

Символическая социализация, по мнению ученых, - не менее существенный канал воздействия на сознание и поведение личности. Суть ее состоит в том, что личность вырабатывает свою систему значений понятий не на основе прямого включения в социальную, политическую и юридическую практику, а на основе представлений, возникающих из оценок и реакций на них микро- и макросреды [16; 82].

Социальные нормы являются необходимой составной частью любой сферы социализации личности. Будучи объективной реальностью, они ориентируют личность в сложных процессах социальной жизни, нацеливают ее на избрание социально-одобряемого поведения и деятельности. Процесс их присвоения личностью, называемый интериоризацией, содержит в себе несколько аспектов: познавательный (знание и понимание действующих в обществе социальных норм); аксиологический (оценку норм как справедливых); деонтологический (признание норм обязывающими) и поведенческий (способность личности действовать в соответствии с требованиями норм) [29;118].

Таким образом, в процессе социализации происходит освоение личностью определенных типов поведения путем познания норм, выработки соответствующего оценочного отношения к ним и усвоение их как собственных правил. В этом отношении важно упомянуть о возможности различных уровней социализации индивида, позволяющих ему с разной эффективностью участвовать в жизни общества, с той или иной успешностью адаптироваться в нем. В связи с этим представляет интерес понятие «минимум социальной зрелости личности». Указанный минимум «определяется наличием осознания своего места среди других людей, принятием личностью социальных норм, определяющих ее способность активно и самостоятельно участвовать в жизни общества, к которому он принадлежит, и наличием осознанного стремления к самосовершенствованию» [64; 115].

Таким образом, при ознакомлении с различными подходами в освещении понятия социализация нам не удалось обнаружить противоречивые или взаимоисключающие суждения. Более того, все они взаимодополняют и обогащают друг друга, позволяя нам получить наиболее полное представление об этом явлении. Позволим себе еще раз подчеркнуть основные положения, представляющие ценность в рамках обозначенной темы.

социализация – это процесс векторный, имеющий просоциальную (положительную) направленность;

это двусторонний процесс, в котором участвуют индивид и социальная среда на позициях равных партнеров;

это процесс присвоения человеком (интернализации) социального опыта, норм, ценностей, поведенческих стандартов;

социализация – это процесс налаживания социально-психологических механизмов полноценного функционирования человека в человеческом обществе;

она является источником индивидуализации (как следствие интернализации общественных норм и ценностей);

социализация происходит в социо-культурной среде.

Исходя из выше сказанного, мы склонны утверждать, что социализацию нельзя рассматривать иначе, нежели как социо-психолого-педагогическое явление. Важно подчеркнуть и то, что там, где нет некоего минимально допустимого уровня социализации, личность оказывается в состоянии социальной дезадаптации, здесь и возникает как необходимость процесс ресоциализации. Освещением ее и выявлением общих и отличных характеристик с рассмотренной выше социализацией мы и займемся на следующем этапе нашей работы.

### 

### 1.2. Классификация отклоняющего поведения

Сегодня в социологической, психологической, педагогической, криминологической литературе довольно широко используются такие характеристики поведения как девиантное, дезадаптированное, асоциальное, аморальное, неустойчивое, делинквентное, преступное и т.д.

Анализируя виды отклоняющегося поведения, следует провести их классификацию. Одним из первых такую классификацию предложил в 60-е гг. XX в. американский социолог Т. Беккер. Он разделил отклонения на первичные и вторичные [2; 27].

Первичное отклонение — отклоняющееся поведение личности, которое в целом соответствует культурнъгм нормам. В случае отклонения незначительны и не наносят заметного ущерба обществу и личности, хотя и могут быть широко распространены. Девиация остается в рамках социальной роли (например, переход улицы в неположенном месте). Вторичные наносят заметный ущерб социальным отношениям и обществу как системе и поэтому однозначно квалифицируются как девиации. Такое поведение требует применения санкций.

Вторичные отклонения, в свою очередь, можно классифицировать по типу нарушаемой нормы:

а) отклонения, с нарушением правовых норм, т. е., правонарушения. Правонарушение — это виновное поведение дееспособного лица, которое противоречит нормам права и влечет за собой юридическую ответственность. Они разделяются на проступки (гражданские, дисциплинарные, административные) и преступления. Преступлением признается виновно совершенное общественно опасное деяние (действие или бездействие), запрещенное Уголовным кодексом под угрозой наказания. Правонарушающее (в частности, преступное) поведение индивидов и групп иногда обозначается термином «делинквентое поведение»,

б) отклонения в сфере общественной морали:

1. Пьянство и алкоголизм. Под пьянством понимается злоупотребление алкоголем (не 200 г в неделю абсолютного алкоголя или реже, но в больших количествах). А алкоголизм (синдром алкогольной зависимости) — это заболевание, которое возникает в результате пьянства, проявляется в психической и физической зависимости от алкоголя и приводит к деградации личности, патологии обмена веществ, внутренних органов и нервной системы.

2. Наркомания (греч. narke — оцепенение, mania — страсть, безумие). Злоупотребление наркотическими веществами, а также заболевание, которое выражается в психической и Физической зависимости от наркотических средств. Токсикомания — использование лекарственных и других средств, не являющихся наркотическими, но влекущих одурманивание.

3) Проституция, (от лат. prostituere — выставлять публично). Вступление за плату в случайные, внебрачные сексуальные отношения, не основанные на личной симпатии, влечении, или, систематическое (в промысла) вступление в половую связь за вознаграждение, которое служит основным либо существенным дополнительным источником средств для избранного (ведомого) образа жизни.

4. Бродяжничество — систематическое перемещение лица в течение длительного времени из одной местности в другую либо в пределах одной местности (например, города) без постоянного места жительства с существованием при этом на нетрудовые доходы.

5. Попрошайничество; нищенство — систематическое выпрашивание у посторонних лиц денег и других материальных ценностей под каким-либо предлогом, без такового.

6. Самоубийство,— сознательное и добровольное себя жизни, когда смерть выступает как самоцель, а не средство достижения чего-либо другого, кроме нее самой.

В. А. Шапинский указывает на то, что это не идеальная классификация, так как многие правонарушения могут быть отнесены и к аморальным поступкам, например хулиганство, а проституция является также и правонарушением (ст. 6.11. КоАП РФ), поэтому применяется также классификация отклонений по целевой направленности [23; 91]:

а) отклонения корыстной ориентации — корыстные преступления, в определенной ситуации проституция;

б) отклонения агрессивной ориентации: насилие как средство для достижения какой-либо цели: выгода, самоутверждение, ревность: насилие как самоцель, например хулиганство;

в) отклонения социально-пассивного типа: уход от общественной жизни (пьянство и алкоголизм, наркомания и, крайняя форма — самоубийство).

В особую категорию А.И.Миллер выделяет так называемые аддиктивные формы отклоняющегося поведения (англ, addiction — пагубная привычка) [23;251]. Суть аддиктивного поведения заключается в стремлении от реальности, достичь психологического комфорта посредством приема психоактивных веществ (в том числе алкоголя) или постоянной фиксации на определенных видах деятельности. Процесс употребления такого вещества, привязанность к его действию сопровождается развитием интенсивных эмоций и принимает такие размеры, что начинает управлять человеком. Это, например, алкоголь и наркотики, азартные игры, полное погружение в какой-либо вид деятельности (в частности, музыка, коллекционирование, когда хобби превращается в единственный смысл жизни, а также компьютерные игры, Интернет, «работоголизм» и т. д.), что сопровождается сужением социальных связей, страхом перед реальной жизнью, стремлением уйти от обыденности в иллюзорный мир своего увлечения [23; 93].

Согласно исследованию А.И.Миллера, общей закономерностью отклоняющегося поведения выступает факт относительно устойчивой взаимосвязи между различными формами девиаций. Эти взаимосвязи могут носить вид индукции нескольких форм социальной патологии, когда одно явление усиливает другое. К примеру, пьянство способствует усилению хулиганства. В других случаях, наоборот, установлена обратная зависимость (уровни убийств и самоубийств) [23; 69].

В рамках отечественных исследований феномен девиантного поведения в основном объясняется «тройным несовпадением»: требований нормы, требований жизни, и интересов личности (В. Кудрявцев).

Помимо названных объективных причин появления девиаций В.А.Кудрявцев выделяет и субъективные. Личность формируется в первую очередь под воздействием конкретных жизненных ситуаций. Если общественные нормы относительно стабильны, то жизненные ситуации, опыт человека гораздо более изменчивы и разнообразны. Поэтому в сознании личности могут содержаться определенные «дефекты», незнание некоторых норм из-за отсутствия информации, неправильное понимание правовых и нравственных принципов; несогласие с рядом социальных норм в силу несовпадения требований нормы с личными интересами, опытом, убеждениями (правовой нигилизм); пренебрежение социальными нормами, усвоение привычек, норм и принципов, которые не соответствуют общепринятым (например, уголовных) [16; 49].

Категории населения, которые более других склонны совершать девиантные, делинквентные поступки, — называют группами риска. В частности, это подростки из неблагополучных семей, лица, злоупотребляющие алкоголем и наркотическими веществами, ведущие аморальный образ жизни, попавшие под отрицательное влияние окружающих.

## 1.3. Особенности самооценивания в подростковом возрасте

Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, способностей, качеств и места среди других людей. Самооценка относится к фундаментальным образованиям личности. Она в значительной степени определяет ее активность, отношение к себе и другим людям [4,24].

Я.Л.Коломинский, различает общую и частную самооценку. Частной самооценкой будет, например, оценка своей внешности, различных черт характера. В общей, или глобальной самооценке отражается одобрение или неодобрение, которое переживает человек по отношению к самому себе.

Человек может оценивать себя адекватно и неадекватно (завышать либо занижать свои успехи, достижения). Самооценка может быть высокой и низкой, различаться по степени устойчивости, самостоятельности, критичности [40; 103].

Приблизительно в 12 лет внимание ребенка вновь начинает обращаться к собственной личности. Если 3-летний ребенок стремится подражать взрослому, то подросток, напротив, хочет отличиться от него, противопоставить его себя самостоятельным субъектом. Но здесь, стремление к самостоятельности имеет уже другой смысл. Содержание стремления ребенка к самостоятельности в раннем детстве состоит в том, чтобы доказать, что он может сделать сам, как взрослый, аналогично повторить действия взрослого, т.е. самостоятельность утверждается здесь в сфере осуществления каких-либо практических действий. У подростка стремление к самостоятельности выражается в появлении осознавания своей причастности к взрослым, в том, что он начинает считать самого себя взрослым [42; 51].

Подобное осознавания себя противоречит фактическим возможностям подростка. А поскольку отношение взрослого, обычно не соответствует этому новому восприятию, подросток всеми доступными ему средствами пытается утвердить себя самостоятельным субъектом, способным на независимые проявления в поведении в отдельных поступках.

Отсюда и негативизм, упрямство, замкнутость, скрытность, неподчинение более взрослому, т.е. все черты, для проявления которых в данных возрастной период имеется благотворная почва.

Таким образом, можно сказать, что процесс развития самосознания подростка протекает на фоне совокупности изменившихся к этому возрасту биологических и психологических особенностей в социальных условиях, в которых повышается требование к его личности. Самосознание подростка – это новый и очень существенный уровень его формирования. В этом возрасте впервые в развитии личности акты самосознание – самопознание, самонаблюдение, самоотношение, саморегулирование поведения и деятельности становятся одной из необходимых потребностей личности. [21; 96]

В свою очередь, потребность в самосознании стимулируется возникновением в этом возрасте другой важнейшей потребности в самовоспитании, целенаправленном стремлении изменить себя в связи с осознанием требований, идеалов, нравственных образцов, которым надо следовать.

В своей работе, С.Л. Рубинштейн отмечал, что самопознание подростка проходит ряд этапов: «… от наивного неведения а отношении самого себя по все более углубленному самопознанию, соединяющемуся затем со все более определенной, а иногда и резко колеблющейся самооценкой. В процессе этого развития самосознание, центр тяжести для подростка все более переносится от внешней стороны личности к ее внутренней стороне, от отражения более или менее случайных черт к характеру в целом» [42; 192].

Поскольку интерес к себе подростка обострен, подросток очень чуток к оценке взрослыми отдельных качеств его личности, интеллекта, способностей. Он отличается большой ранимостью, часто болезненным переживанием любых критических замечаний о себе.

Стремление быть взрослым вызывает сопротивление со стороны действительности. Оказывается, что никакого места в системе отношений, со взрослыми ребенок еще занять не может, и он находит место в детском сообществе. Общение со сверстниками – ведущий тип деятельности в этом возрасте. [2; 221] Именно здесь, как отмечают многие авторы [5, 10, 38], осваиваются нормы социального поведения, нормы морали, здесь устанавливаются отношения равенства и уважения друг к другу. Деятельность общения чрезвычайно важна для формирования личности в полном смысле этого слова. В этой деятельности формируется самосознание. Основное новообразование этого возраста – социальное сознание, перенесенное внутрь. По Л.С. Выготскому, это и есть самосознание. Сознание означает совместное знание. Это знание в системе отношений. А самосознание – это общественное знание, перенесенное во внутренний план мышления.

По Д.Б. Эльконину, во всех новообразованиях подросткового образа, как в капле воды, отражаются отношения подростка к девушке: достаточно посмотреть на эти отношения, чтобы увидеть всю систему моральных норм, усвоенных личностью. [38; 101]

Характеризуя подростковый возраст Л.И. Божович писала: «В течение этого периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и к самому себе… и развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие в конечном счете к той жизненной позиции, с которой школьник начинает свою самостоятельную жизнь». [2; 34]

Сравнивая себя со взрослыми подросток приходит к заключению, что между ним и взрослым никакой разницы нет. Он начинает требовать от окружающих, чтобы его не считали маленьким, он осознает, что также обладает правами. Как отмечает Т.В. Драгунова центральным новообразованием этого возраста является возникновение представления о себе как «не о ребенке», подросток начинает чувствовать себя 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.

Еще одно новообразование, возникающее в конце переходного периода, Л.И. Божович называла «самоопределением». Самоопределение возникает в конце учебы в школе, когда человек стоит перед необходимостью решать проблемы своего будущего. Самоопределение отличается от простого прогнозирования своей будущей жизнью, от мечтаний, связанных с будущим. Оно основывается на уже устойчиво сложившихся интересах и стремлениях субъекта, предполагает учет своих возможностей и внешних обстоятельств, оно опирается на формирующееся мировоззрение подростка и связано с выбором профессии. Но подлинное самоопределение, как отмечала Л.И. Божович, не заканчивается в это время, оно «как системное новообразование, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека возникает значительно позже и является завершающим последним этапом онтогенетического развития ребенка». [2; 63]

Таким образом, можно отметить, что:

У подростка стремление к самостоятельности выражается в проявлении осознования своей причастности к взрослым, через нахождение своего места в кругу сверстников.

Общество сверстников становится более значимым в определении самоценности для подростка, чем общество взрослых.

Негативные проявления в подростковом возрасте выражаются через упрямство, негативизм, скрытность, неподчинение взрослым.

Все это определяет особенности развития самооценки детей в подростковом возрасте.

### 1.4. Особенности поведения делинквентных подростков и пути социальной работы с ними

«Ребенок – развивающееся существо, и каждое явление, в нем наблюдаемое, находится в процессе становления. Оно не раз и навсегда одно или другое…но может стать как одним, так и другим и фактически на наших глазах, в ходе воспитательной работы, становится то одним, то другим» [21;191]. Относительно подростка следует отметить менее глубокое поражение личности по сравнению с взрослыми. Кроме того, это позволяет определенно говорить о различной степени криминализации несовершеннолетних преступников. Убедительное подтверждение этого содержатся в работах ряда авторов у В.Н.Кудрявцева, Н.С.Лейкиной, Г.М.Миньковского, А.М.Яковлева.

Выделяя различные типы несовершеннолетних преступников, такие исследователи как В.Н.Кудрявцев, А.М.Яковлева говорят о неких условных группах подростков, для которых совершение преступления было:

а) случайным, противоречащим общей направленности личности (25 – 35 %);

б) вероятным в следствии общей неустойчивости личностной направленности (25 – 35 %);

в) соответствующим общей направленности личности, но случайным с точки зрения повода и ситуации (30 – 40 %);

г) соответствующим преступной установке личности и включающим поиск или создание необходимого повода и ситуации (10 – 15 %) [16;62].

Данная типология наглядно подтверждает неосознанный, случайный характер подростковой преступности, поскольку лишь 10 –15 % из общего числа имеют действительно преступную установку.

Исследователи подростковой преступности отмечают, что она может быть обусловлена как педагогической запущенностью, невоспитанностью, малокультурностью, так и психическими аномалиями, неадекватностью реакций, ригидностью поведения, склонностью к аффективным реакциям. Девиантное поведение, в значительной мере, обусловлено и неблагополучием семейного воспитания, иногда «гиперопекой» или крайне жестким обращением, неблагополучным влиянием микросреды, низкой педагогической квалификацией отдельных педагогов. Первые проявления девиантного поведения – прогулы, драки, мелкое хулиганство, вызывающее поведение в обществе и так далее. «Это период…когда степень испорченности…еще не достаточно высока. Но отрицательное воздействие микросреды – ближайшее окружение…, жизненные неурядицы, собственные ошибки и неправильные поступки – все это продолжалось в течение более или менее длительного времени, изменения личности накапливались и привели, наконец, к совершению преступления» [18;127]. Своевременно не пресеченные «легкие» формы асоциальных проявлений закрепляются в соответствующие стереотипы, формируется асоциальный стиль поведения, который при соответствующих условиях может перерасти в устойчивое антисоциальное. Отвержение базовых социальных ценностей – такова первопричина социально-дезадаптированного поведения. «Социальная неадаптированность личности, ее отклоняющееся поведение связано с ослаблением социального контроля, попустительством. Внешние условия, допускающие возможность систематического бесконтрольного поведения, переходят во внутреннюю неспособность к самоограничению» [6;42]. Безусловно, такая ситуация приводит к максимальному отрицательному результату, если происходит на ранней стадии формирования личности, в подростковом возрасте.

Поведение индивида определяется и тем, что он себе запрещает и позволяет, то есть особенностями его психической саморегуляции. При низком уровне нравственного, социально-психологического развития у него преобладают спонтанно возникающие влечения. Психические структуры такого индивида недостаточно интегрированы, его эмоции могут преобладать над разумом, низшие потребности над высшими.

Как считает М.Е.Еникеев, - «каждый человек обладает своим набором «значений для себя», индивидуальным классификационно-оценочным механизмом – личностным конструктом, определяющим меру возможных отклонений от норм в различных типовых ситуациях. В острых конфликтных ситуациях, в обстановке конфликта норм, условиях сложного взаимодействия сознания и подсознания возможна регрессия поведения» [6;40].

В силу возрастных особенностей подростки еще достаточно восприимчивы к внешним влияниям. А.И.Миллер предполагает, что «личность подростка – еще глубоко не зрелая, во многом дисгармонична. Нравственное сознание пока что оторвано от реальности; картина, образ мира (представления о людских взаимоотношениях, оценки своих и чужих поступков и т.д.) несоразмерны действительным отношениям людей, подлинным оценкам происходящего» [23;50]. Подросток часто судит по принципу “все или ничего”, его внутреннее зрение носит контрастный характер, не замечая полутонов и переходных ступеней. При всем стремлении к самости и взрослости, при всем внешнем упрямстве подросток нередко сам не знает, чего хочет, какие конкретные жизненные и нравственные цели желал бы достичь. Именно поэтому он достаточно легко оказывается в ведомом состоянии. Это, к сожалению, открывает дорогу не только социально-положительному влиянию, которое часто связано с нотациями и назиданием. Поэтому в случае подростковой девиантности необходимо высоко профессиональное психолого-педагогическое сопровождение посткриминального этапа.

Педагогическая поддержка в различных источниках характеризуется как метод и форма воспитания, технология образования, позиция педагога, как «свободное общение», «товарищеские отношения взрослого и ребенка», их внутренний настрой [47;95]. Педагогический смысл поддержки в широком смысле связывается с созданием благоприятных условий, безопасной среды, необходимых для развития и саморазвития детей, раскрытия и реализации их внутренних сил, формирования способности к самостоятельному действию и свободному выбору. Именно в таком ракурсе мы будем рассматривать поддержку в рамках данного исследования.

Для того, чтобы обеспечить подростку психолого-педагогическую поддержку, по мнению А.В. Мудрика, необходимо четко осознавать источник проблемы девиантности. Рассмотренная нами ранее схема позволяет сделать вывод, что механизм складывания антиобщественного и просоциального поведения одинаков. Проблема укореняется в личности, которая формируется под воздействием негативных условий жизни (на схеме соответствует первому этапу). Объективные противоречия в сфере экономики, быта, духовного развития, особенности образа жизни разных социальных групп, с одной стороны, порождают сложную жизненную ситуацию, а с другой, - противоречиво сказываются на формировании личности. «Под влиянием комплекса конкретных обстоятельств, среди которых не последняя роль принадлежит индивидуальным особенностям человека, может сложиться личность, для которой на психологическом уровне характерны:

а) ограниченность потребностей и интересов;

б) нарушение равновесия между разными их видами;

в) искажение ценностных ориентаций;

г) антисоциальные способы удовлетворения потребностей и интересов» [25;253].

Тем самым создается психологическая основа для совершения преступления. Фундаментом для ее формирования являются отклонения в сфере потребностей человека.

Закреплению полученного опыта асоциального поведения способствует опять же удовлетворение потребности в уважении, признании, и выстроенная на их основе самооценка. Многие авторы связывают самооценку с процессом социальной адаптации и дезадаптации личности. Несмотря на всю противоречивость современных данных о самооценке несовершеннолетних правонарушителей, практически общепризнанными являются представления о связи самооценки с девиантным и криминальным поведением. Наиболее распространенной является позиция о завышенной самооценке подростков-делинквентов (С.Н.Хоружий, 1980; Е.А.Яновская, 1973). По мнению сторонников другой точки зрения (например, Г.К.Валицкас, Ю.Б.Гиппенрейтер, 1989), уровень самооценки несовершеннолетних правонарушителей ниже, чем у правопослушных подростков. По мнению А.А.Реана, которое видимо наиболее близко к истине, главное в проблеме подростков состоит в том, что самооценка у них находится в противоречии с оценкой социума, не соответствует внешней оценке (родителей, педагогов, класса и т.д.), при этом внешняя оценка всегда ниже (даже если самооценка достаточно адекватна). В условиях, когда самооценка не находит опоры в социуме, когда оценка другими постоянно низка, в сравнении с самооценкой, у человека развивается ощущение личностного дискомфорта. Подросток начинает искать выход из сложившейся ситуации. Его самооценка должна найти адекватную опору в социальном пространстве, группу, где его будут ценить, постоянно подтверждая это вербально, что и приведет к удовлетворению потребности в уважении и состоянию комфорта от принадлежности к группе. Но группа, в которую переходит подросток, уже совершивший преступление, в большинстве случаев опирается на контрнормативную шкалу ценностей, свойственную для подростков с девиантным поведением. В таком случае закрепление асоциального опыта практически неизбежно, особенно если учесть и обстановку, складывающуюся в воспитательной колонии [39; 121].

Однако, как указывает А.А.Реан, описанный путь устранения противоречия между самооценкой и оценкой окружающих может и не приводить к негативным последствиям. Это происходит тогда, когда подросток находит социальную опору в группе, ориентированной на нормативную шкалу ценностей. Следовательно, существует лишь один эффективный путь решения этого психологического противоречия. Необходимо «подставить» подростку вместо асоциальной группы, другую группу – просоциальной ориентации, в которой бы он мог получить заслуженное одобрение, быть признанным, в силу чего его самооценка сможет получить адекватную опору в виде социальной оценки его личности [39; 39-42]. Это и должно, по мнению А.А.Реану определять основное направление педагогической деятельности в условиях пенитенциарного учреждения для подростков.

Девиантность, определяемая нами как социо-психолого-педагогическая проблема, требует комплексного подхода в рассмотрении вопроса его критериев, то есть признаков, указывающих на наличие девиантности в поведении подростков. В этом случае следует выделять несколько аспектов, имеющих уровневое значение:

социально-правовой (как проблемы для общества в широком смысле);

педагогический (как проблемы для педагога);

психологический (как проблемы для личности, то есть для себя общественного).

Нам представляется, что первый уровень, являющийся поверхностным, и потому более разработанным, не определяет всей глубины проблемы и поэтому не обозначается нами как единственный, а дополняется двумя другими. Необходимо учитывать, что каждые два уровня по отношению друг к другу образуют причинно-следственную зависимость. Более того, думается, что при таком подходе возможно смешение критериев и факторов. Но данная ситуация основана на убежденности в психолого-педагогических механизмах возникновения девиантности и при наличии психолого-педагогических критериев проявление социально-правового – это лишь дело времени (особенно если учитывать современную ситуацию в обществе и кризисные моменты подросткового возраста).

В то же время, такой подход позволяет нам видеть комплексно все уровни проблемы; четко осознавать, что девиантность требует комплексного решения и погружения на самые глубинные уровни. Это может стать основанием для более раннего ее диагностирования и, следовательно, более качественной профилактической работы в этом направлении.

Наличие выделенных выше критериев для личности означает, прежде всего, то, что она оказывается в дисгармоническом отношении с обществом, не может найти в нем свою нишу, наладить устойчивые положительные связи.

Таким образом, на передний план выходит проблема социализации - она либо прошла недостаточно качественно, либо вообще в противоположном нормативному направлении. При работе с подростками, «страдающими девиантным поведением», на это нужно делать особый упор. Нужно не корректировать поведение, а способствовать последующему вхождению его в общество полноправным членом, способным творить себя и окружающий мир.

### 1.5 Проблемы ресоциализации личности и практика пенитенциарных учреждений для подростков.

Лица, нарушившие установленные законом в государстве нормы и правила поведения, подлежат осуждению и отбыванию наказания. Перед государством стоит задача не только наказания человека за содеянное, но и перевоспитание и возвращение в общество социально-здорового человека. Решение этих задач возложено на специальные пенитенциарные учреждения (poenitentiarius /лат./ - юридический), которые представляют собой преимущественно государственные учреждения, предназначенные для выполнения функций наказания за уголовно-наказуемые деяния, исправления и перевоспитания осужденных. Эта функция осуществляется отраслью социальной педагогики, которая получила название пенитенциарной (исправительной). Она представляет собой одно из направлений социальной педагогики, в рамках которого изучаются возможности исправления нравственной деформации личности осужденного и осуществляется воспитательное воздействие на него с целью перевоспитания в условиях отбывания уголовного наказания (особенно лишения свободы).

Истоки исправительной (пенитенциарной) педагогической деятельности уходят в далекое прошлое. Еще в 1841 г. в первой в России Петербургской колонии для несовершеннолетних правонарушителей А.Я.Гердт выдвинул идеи трудового перевоспитания при уважении личности человека с опорой на самоуправление, сотрудничество педагогов и воспитанников. В русле общей пенитенциарной практики еще, в 19 веке, появляется особая отрасль – ювенальная юстиция, занимающаяся непосредственно проблемами подростковой преступности. В России она законодательно оформилась в 1910 г., но уже в 1918 г. претерпела серьезные изменения, практически перестав существовать, как таковая [58; 77]. Сегодня эта отрасль права переживает новое рождение, что красноречиво говорит об остроте проблемы подростковой преступности. Ювенальная юстиция представляет собой весьма сложное множественное целое – комплекс концепций и «схем» влияния на подростков, массу конкретно-практических ситуаций воздействия на человека, семью и другие социальные институты.

По мнению В.Худолея, главной задачей ювенальной юстиции является ресоциализация подростков, в русле пенитенциарной системы [56; 38].

Поэтому на данном этапе исследования логично остановиться на освещении основополагающих процессов в генезисе и профилактике преступлений: социализации и ресоциализации. Здесь мы оказались перед необходимостью рассмотреть, в первую очередь, процесс социализации. Связано это, прежде всего, с тем, что ресоциализация представляется нам процессом вторичным (по отношению к социализации).

Появление теории социализации связано с именами Г.Тарда и Т.Парнсона. Ими она определяется как процесс усвоения индивидом на протяжении всей жизни социальных норм и культурных ценностей общества, к которому он принадлежит [56; 316]. По утверждению Т.Парнсона, индивид вбирает в себя общие ценности в процессе общения со «значимыми другими» (Ж.Мид), в результате чего следование общепринятым нормативным стандартам становится частью его мотивационной структуры, его потребностью.

Несколько иное звучание получила социализация у Т.Г. Татидиновой. Она говорит об «аккумулировании» индивидом на протяжении всей жизни социальных ролей, норм, ценностей того общества, к которому он принадлежит [51; 61].Таким образом, понятие не сводится только к усвоению норм, а вбирает в себя и освоение социальных ролей.

В процессе социализации и социальной адаптации человек не только усваивает опыт, осваивает навыки общественного поведения, но и обретает свою индивидуальность, хотя чаще всего сложным противоречивым путем. «Социальный опыт, лежащий в основе процесса социализации, не только субъективно усваивается, но и активно перерабатывается, становясь источником индивидуализации личности» [18;33].

В социальной психологии ресоциализация рассматривается как процесс усвоения новых ролей, ценностей взамен асоциальных [22; 142]. С точки зрения криминологов это «процесс повторного вживания бывшего преступника в систему представлений о ценностях, существующих в обществе» [21;647].

У М.И.Еникеева мы находим наиболее полное и значимое для нас определение этого понятия. Ресоциализацию он выводит на личностный план и утверждает, что «ресоциализация личности осужденных связана прежде всего с их ценностной переориентацией, формированием у них механизма социально-положительного целеполагания, отработкой у личности прочных стереотипов социально-положительного поведения» [6;473]. Таким образом, ресоциализация, как и социализация, затрагивает ценностный, поведенческий и аффективный компоненты личности с одной лишь разницей в том, что необходимость ресоциализации возникает там, где социализация не была успешна и вместо социально и культурно приемлемых ценностей и форм поведения были освоены асоциальные, которые проецировались в общественную среду. Безусловно, такое положение вызывает негативную реакцию со стороны социума и не позволяет человеку жить полноценной жизнью. Следовательно, главная задача социализации – обеспечение способности личности к жизнедеятельности в обществе оказывается не выполненной. Здесь и возникает необходимость в дублирующем ее процессе – ресоциализации.

Попадая в такую ситуацию лишения свободы, личность испытывает на себе достаточно агрессивное, многостороннее и многоаспектное влияние. Крайне недостаточно говорить о воздействии «морали» преступного мира, хотя отрицать ее наличие даже в пенитенциарных учреждениях для подростков, бессмысленно. Попав однажды в такую среду, человек действительно с большим трудом может вырваться из нее. «В этой специфической среде складывается система жестких правил. Санкции обычно здесь суровые, жесткие и основаны на физическом насилии. Нормы и правила подкреплены специфическими моральными «максимами», которые именуются достаточно привлекательно: «долг», «справедливость», «честность», «уважение старших», «смелость», но на деле имеют однобокий извращенный смысл» [56;57]. К этому следует добавить идейную обработку сознания «новичков» старшими и более опытными. Безусловно, такая ситуация более характерна для «взрослой» преступности, среди подростков в условиях воспитательной колонии этот эффект несколько меньше, но достаточно серьезен, чтобы не обращать на него внимания. Поразительно в этой ситуации то, что лишая преступника свободы, мы с высокой степенью вероятности прогнозируем его глубокое вживание в антисоциальный мир. «Наказание – отрицательная санкция, возникающая как следствие допущенной индивидом или социальной группой провинности, правового нарушения и заключающееся в понижении социального статуса» [49;477]. Это провоцирует естественное стремление к восстановлению своей самоценности и социальной значимости.

М.Р.Оганесян указывает на то, что принижение личности обществом ведет к низменным формам поведения. Постоянное осознание индивидом своего несоответствия требованиям социальной среды вызывает надлом личности и ее внутренний протест против этих требований. Уменьшается стремление соответствовать этим требованиям, зарождается стремление индивида противостоять враждебной для него среде [26; 97].

Референтными для него становятся асоциальные группы. Индивид изыскивает средства самоутверждения в этих группах. «Негативная социальная идентификация порождает у человека новые, асоциальные критерии эффективного поведения. Не состоявшийся общесоциальный масштаб личностного соизмерения индивид заменяет доступным для него асоциальным суррогатом, поскольку в этой субкультуре индивид начинает видеть смысл своего существования. У него укрепляется мотивация преступного поведения. Антинормативность становится нормой поведения» [49;45]. По мнению М.Р.Оганесяна, для подростка такая ситуация практически фатальна. Не случайно 80 % (по другим данным 3/5) рецидивистов начали свой путь в преступный мир еще на школьной скамье [26; 85].

Но даже если мы допустим, что влияние криминализированной среды в пенитенциарных учреждениях для подростков отсутствует, проблема социальной изоляции личности не утратит своей остроты, а обнаружит свои глубинные аспекты. Длительное существование индивида в условиях глобального надзора и регламентации подавляет механизм психической саморегуляции и по существу делает человека неспособным к последующей жизни на свободе [49;490]. В этих условиях возникает почти необратимый процесс регресса личности. Основной недостаток пенитенциарных учреждений, это отрыв человека от его социального лона, разрушение социальных связей личности, подавление его способности к свободному целеполаганию, разрушение ее возможности человеческой самореализации. «Человек, разучившийся в процессе исполнения уголовного наказания планировать свое поведение – психический инвалид» [49;473].

Есть еще один аспект, не менее важный, связанный с утратой человеком своего «Я», находясь в составе какой-либо группы. Американский психолог Филипп Зимбардо впервые описал и проанализировал ситуации, в которых происходит утрата человеком своего «Я», чувства отдельности от других, а вместе с тем и чувства свободы и ответственности за свои поступки. Он и его последователи пришли к выводу, что при утрате индивидуальности (деиндивидуализация – его термин) человек испытывает своеобразную «свободу от самого себя» [42; 44].

Ощущая себя частицей некоторой группы, он не просто полностью подчиняет свое поведение поведению группы (это был бы обыкновенный конформизм), а «всей душой» впитывает идеалы, ценности, переживания той категории людей, с которой себя отождествляет [6;70]. В ситуации воспитательной колонии под воздействием так называемой «скученности» (М.И.Еникеев), это почти естественный и неизбежный результат, особенно если учесть все отмеченные нами выше факторы, влияющие на человека в ситуации лишения свободы (безусловно, мы выделили лишь наиболее значимые в отрицательном смысле). При этом мы нисколько не отрицаем наличие положительного влияния. Более того, настаиваем на необходимости его актуализации и повышении эффективности, поскольку на сегодняшний момент результативность пенитенциарной системы в работе с асоциальными подростками далека от желаемой. О ее несовершенстве свидетельствует достаточно высокий уровень рецидивной преступности среди подростков. Только по ЕАО за 2000 год рост повторной преступности составил 16,7 %, а удельный вес подростковой преступности увеличился на 0,5 % (с 13,3 % до 13,8 %).

По нашему мнению, среди причин сложившегося положения можно выделить:

продолжающуюся криминализацию общества;

повышение активности ранее судимых несовершеннолетних путем вовлечения их в противоправную деятельность преступным сообществом;

снижение роли института семейного воспитания.

С нашей точки зрения, этот список можно дополнить рядом положений, но особенно мы выделили бы ситуацию, обстановку, складывающуюся вокруг подростков в специальных учреждениях, колониях, в период их нахождения в следственных изоляторах, во время пересылки из одного учреждения в другое. Мы же рассматриваем возможности изменения условий содержания подростков в рамках воспитательной колонии с целью оптимального психолого-педагогического обеспечения ресоциализации подростков с делинквентным поведением. Подросток, находясь в период лишения свободы между требованиями режима и преступной субкультурой, крайне редко осознано выбирает режим, да и режимные требования в своей исключительности не способствуют восстановлению их социальной адекватности. Следовательно, необходимо создание таких условий, которые позволили бы оградить подростка от влияния криминального мира и при этом не сломать режимными предписаниями и требованиями, а нормативные стандарты социума превратить в лично осознанные и необходимые. Более того, они должны способствовать изменению личности в просоциальном русле. Это требует разработки и внедрения новых принципов режима, новых основ педагогической системы в пенитенциарных учреждениях для подростков, опирающихся на передовые общепедагогические технологии.

Для повышения результативности пенитенциарной практики в отношении подростков, деликвентность необходимо рассматривать как социо-психолого-педагогическую проблему, поскольку она проявляется в асоциальном поведении, является следствием социальной дезадаптации, представляет серьезную задачу для педагогов и является следствием и одновременно причиной различной степени личностных деформации. В сферу деформаций могут попадать различные составляющие личностного конструкта. Среди наиболее значимых нравственное сознание и самосознание, Я-Концепция, локус контроля, самооценка, мотивационно-потребностная сфера. Делинквентность предполагает нарушение различных социально-положительных качеств личности, необходимых для ее полноценного функционирования в обществе; отсутствие механизмов социально-положительного целеполагания; отсутствие или крайнюю бедность стереотипов социально-положительного поведения.

Вывод по второй главе

Таким образом, сущность отклонений в сознании у подростков заключается в поведенческих стереотипах, что частично объясняется незавершенностью процесса формирования личности в подростковом возрасте. Именно в силу этого использование жестких карательных мер может лишь усугубить положение. В этом случае требуется реабилитационное реагирование в целях обеспечения позитивной социализации. Таким образом, речь идет о процессе ресоциализации, то есть о восстановлении ранее нарушенных социальных качеств личности, необходимых для ее полноценной жизни в обществе.

Для повышения эффективности этого процесса необходимо создание особой среды, способной обеспечить подростку психолого-педагогическую поддержку, оказывать положительное влияние на имеющиеся личностные деформации, способствующей получению позитивного опыта и формированию социально-положительных стереотипов поведения.

Таким образом, анализ литературы и выявление специфики практического разрешения рассматриваемой проблемы в пенитенциарных учреждениях позволили нам обозначить основные направления поиска эффективных путей и средств педагогического обеспечения ресоциализации подростков с делинквентным поведением в условиях воспитательной колонии на теоретическом уровне, и требует экспериментального подтверждения.

# ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕЛИНКВЕНТНЫХ ПОДРОСТКОВ

## 2.1.Констатирующий эксперимент как начальный этап практического исследования

Экспериментально-практическое исследование проводилось среди воспитанников Биробиджанской воспитательной колонии на протяжении 2003-2004г. В нем участвовали подростки, средний возраст которых составил 15 лет. Испытуемые были разделены на 2 группы. Группа «А» представлена воспитанниками, совершившими преступления по статьям УК РФ легкой и средней тяжести в количестве 15 человек, в группу «Б» вошли подростки, совершившие тяжкие преступления – 15 человек.

Цель экспериментального исследования заключалась в определении влияния самооценки на социальную дезадаптацию подростков.

Экспериментальное исследование состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

На констатирующем этапе исследования с подростками был проведен ряд методик, с целью выявления уровня тревожности, самооценки, а также уровня социальной дезадаптации.

На формирующем этапе с воспитанниками были проведены мероприятия, цель которых состояла в формировании адекватной самооценки и общей ресоциализации подростков.

На контрольном этапе исследования были подведены итоги экспериментального исследования.

Для достижения цели исследования были выбраны критерии оценки: уровень тревожности, социальная дезадаптация, уровень самооценки.

Согласно заявленных критериев на констатирующем этапе были использованы следующие методики.

Методика № 1 (САН – в интерпретации Л.Д.Столяренко) [44]

Цель: Выявление уровня дезадаптации путем оперативной оценки самочувствия, активности и настроения

Воспитанникам был представлен опросник, который состоит из 30 пар противоположных характеристик, по которым необходимо оценить свое состояние. Каждая пара представляет собой шкалу, на которой испытуемый отмечает степень выраженности той или иной характеристики своего состояния (см. Приложение 1).

Сводные результаты по данной методике представлены в таблице 2.1.1.

Таблица 2.1.1.

Уровень дезадаптации подростков (констатирующий этап)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа «А» | | | Группа «Б» | | |
| № испытуемого | Ст. УК РФ | Средний балл | № испытуемого | Ст. УК РФ | Средний бал |
| 1. Владислав М. | ст. 158 | 3,3 | Иван Р. | ст. 105 | 3,5 |
| 2. Алексей П. | ст. 158 | 4,1 | Андрей В. | ст. 131 | 4,2 |
| 3. Михаил О. | ст. 162 | 3,9 | Алексей М. | ст. 105 | 3,3 |
| 4. Борис Г. | ст. 161 | 3,2 | Владимир Р. | ст. 111 | 4 |
| 5. Роман М. | ст. 158 | 3,5 | Сергей Ж. | ст.131 | 3,3 |
| 6. Василий И. | ст. 162 | 3,1 | Игорь М. | ст.105 | 3,5 |
| 7. Леонид А. | ст. 158 | 3,4 | Николай С. | ст.105 | 3,6 |
| 8. Сергей Д. | ст. 161 | 4,7 | Глеб Д. | ст.111 | 3,1 |
| 9. Николай Н. | ст. 158 | 3,4 | Виктор Е. | ст.105 | 4,1 |
| 10. Алексей З. | ст.158 | 3,4 | Алексей О. | ст.131 | 3,2 |
| 11.Дмитрий Н. | ст.161 | 3,8 | Вячеслав З. | ст.131 | 3,4 |
| 12. Сергей П. | ст.158 | 3,5 | Михаил Ц. | ст.105 | 3,5 |
| 13. Слава Р. | ст.162 | 3,6 | Александр В. | ст.111 | 4,3 |
| 14. Арсен Г. | ст.161 | 3,9 | Сергей А. | ст.111 | 3,5 |
| 15. Анатолий В. | ст.158 | 4,3 | Дмитрий П. | ст.105 | 4,1 |

Анализ полученных данных свидетельствует о явной тенденции к дезадаптации воспитанников. Средний бал, у большинства подростков ниже 4, что по данным Л.Д.Столяренко говорит об эмоциональной нестабильности, ведущей к социальной дезадптации.

Трое подростков из группы «А», в которую были включены воспитанники, отбывающие наказание за преступления легкой и средней тяжести показали средний балл в пределах 4, что характеризует их самочувствие как в целом благоприятное. Из группы «Б» (подростки, совершившие тяжкие преступления) 5 воспитанников находятся на данном уровне.

На рисунке 2.1.1. показаны процентные отношения по результатам диагностики.

Группа «А» Группа «Б»

Рис. 2.1.1. Уровень дезадаптации (констатирующий этап)

Что характерно, никто из воспитанников не набрал 5 баллов, а по мнению Л.Д.Столяренко именно в диапазоне 5- 5,5 балов должны лежать результаты которые свидетельствуют о нормальном самочувствии, здоровой активности испытуемого по методике САН.

20% подростков из группы «А» вполне благополучны, средние результаты, показанные ими нельзя отнести к явной дезадаптации, то же самое можно сказать о подростках из группы «Б», показавших вполне благоприятные результаты (33%). 80% подростков из группы «А» и 67% из группы «Б» явно находятся в состоянии дезадаптации.

Окончательные выводы из полученных результатов делать рано, однако можно предположить, что дезадаптация подростков обусловлена средой их нахождения на момент совершения преступления, то есть ее влиянием на поведение подростков.

В связи с этим необходимо провести дополнительное исследование с целью уточнения поученных данных. Для этого проведена методика на выявление уровня тревожности испытуемых (Приложение 2).

Результаты тестирования занесены в таблицу № 2.1.2.

Таблица 2.1.2.

Уровни тревожности по Спилбергеру

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Группа «А»** | | | **Группа «Б»** | | |
| № испытуемого | Личностная тревожность | Ситуативная | № испытуемого | Личностная тревожность | Ситуативная |
| 1.Владислав М. | 3,45 | 3,7 | Иван Р. | 4 | 3,7 |
| 2. Алексей П. | 2,3 | 2,35 | Андрей В. | 1,55 | 1,8 |
| 3. Михаил О. | 2,95 | 3,15 | Алексей М. | 3, 8 | 3,3 |
| 4. Борис Г. | 3,7 | 3,75 | Владимир Р. | 2,45 | 2, 2 |
| 5. Роман М. | 3,4 | 3,3 | Сергей Ж. | 4 | 3,3 |
| 6. Василий И. | 3,25 | 3,7 | Игорь М. | 3,45 | 3,25 |
| 7. Леонид А. | 3,35 | 3,4 | Николай С. | 3,6 | 3,6 |
| 8. Сергей Д. | 1,05 | 1,4 | Глеб Д. | 4 | 3,95 |
| 9. Николай Н. | 2,45 | 2,8 | Виктор Е. | 1,05 | 1,1 |
| 10. Алексей З. | 4,0 | 3,8 | Алексей О. | 3,85 | 3,7 |
| 11.Дмитрий Н. | 3,75 | 3,8 | Вячеслав З. | 3, 7 | 3,4 |
| 12. Сергей П. | 3,65 | 3,5 | Михаил Ц. | 3,95 | 3,7 |
| 13. Слава Р. | 3,4 | 3,6 | Александр В. | 2,75 | 2,3 |
| 14. Арсен Г. | 3,1 | 3,45 | Сергей А. | 3,4 | 3,3 |
| 15.Анатолий В. | 2,25 | 2,6 | Дмитрий П. | 1,45 | 1, 85 |

Данные представленные выше свидетельствуют, что большинство обследованных подростков из групп «А» и «Б» проявляют довольно высокую тревожность. Это относится, как к проявлениям личностной тревожности, так и ситуативной. Группа «А» характеризуется наличием у 33% испытуемых – очень высокого уровня ситуативной тревожности, у 33% - высокий уровень тревожности. Средний уровень отмечен у 27% подростков из группы воспитанников, отбывающих наказание за преступления, легкой и средней тяжести (в основном кражи ст. 158 УК РФ). Низкого уровня ситуационной тревожности у данной группы выявлено не было, однако 7% подростков показали очень низкий уровень.

Данные по личностной тревожности в группе «А» подтверждают результаты исследования по шкале ситуативной тревожности, за исключением некоторых отличий (см. рис. 2.1.2.).



Ситуативная тревожность Личностная тревожность

Рис. 2.1.2. Процентные отношения по методике Спилбергера (группа подростков отбывающих наказание за совершение преступлений легкой и средней тяжести (Группа «А»)

Личностная тревожность этих подростков, как устойчивая черта личности выглядит очень неблагоприятно. 60% воспитанников группы «А» показали очень высокий уровень личностной тревожности. Что касается низкого уровня и очень низкого, здесь также наблюдается некоторые расхождения с уровнем ситуативной тревожности – 13% показали низкий уровень, 7% - очень низкий.

Результаты, показанные группой «Б», то есть подростками, которые отбывают наказание в воспитательной колонии за преступления, относимые уголовным законодательством к тяжким (убийство, изнасилование), так же демонстрируют наличие высокого уровня ситуативной и личностной тревожности. На рисунке 2.1.3. наглядно показано процентное соотношение по двум видам тревожности.

Здесь видно, что ситуативная тревожность в группе «Б», более ярко выражена по сравнению с личностной тревожностью, если очень высокий уровень ситуативной тревожности показали 60% воспитанников, то очень высокий уровень личностной тревожности выявлен у 34% подростков.

Ситуативная тревожность Личностная тревожность

Рис. 2.1.3. Результаты группы «Б» по методике Спилбергера

Таким образом, можно сделать вывод, что подростки, совершившие более тяжкие преступления, находятся на более высоком уровне ситуативной тревожности, личностная же тревожность, выявленная в двух группах подтверждает, что психическое состояние большинства воспитанников характеризуется наличием отклонений в поведении испытуемых.

Следующая методика была проведена с целью выявления уровня самооценки у воспитанников БВК.

Диагностика уровня самооценки проводилась также в группах (отдельно «А» и «Б») с помощью методики Л.Д.Столяренко [44] (см. Приложение 3).

После выполнения ипытуемыми задания, была произведена обработка результатов.

Результаты были подсчитаны по формуле

*Дi = (Ri1 - Ri2),*

где *Ri1* (номер) — ранг 1-го качества в 1-м столбике; *Ri2* — ранг 1-го качества во 2-м столбике; *Д* — разность рангов 1-го качества в столбцах. Возводим *Д* в квадрат. Затем полученные (*Дi2*, в квадрате) и находим коэффициент ранговой корреляции:

,



где, *Rs* – коэффициент ранговой корреляции по Спирмену;

*di* – разница между рангами показателей одних и тех же испытуемых в упорядоченных рядах;

*n* – число испытуемых или цифровых данных (рангов) в коррелируемых рядах.

Укажем полный расчет по одному из испытуемых (Николай Н.):

Таблица 2.1.3.

Уровень самооценки (контрольный этап)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| *Ri1* | Идеал | *Ri2* | «Я» |
| 1 | Добросовестность | 3 | Доброта |
| 2 | Самостоятельность | 2 | Самостоятельность |
| 3 | Доброта | 1 | Добросовестность |
| 4 | Ум | 14 | Лень |
| 5 | Правдивость | 5 | Правдивость |
| 6 | Аккуратность | 8 | Принципиальность |
| 7 | Скромность | 10 | Гордость |
| 8 | Принципиальность | 19 | Эгоизм |
| 9 | Общительность | 4 | Ум |
| 10 | Гордость | 7 | Скромность |
| 11 | Настойчивость | 15 | Зазнайство |
| 12 | Жизнерадостность | 17 | Подозрительность |
| 13 | Равнодушие | 9 | Общительность |
| 14 | Лень | 12 | Жизнерадостность |
| 15 | Зазнайство | 16 | Трусость |
| 16 | Трусость | 13 | Равнодушие |
| 17 | Подозрительность | 6 | Аккуратность |
| 18 | Жадность | 11 | Настойчивость |
| 19 | Эгоизм | 20 | Нахальство |
| 20 | Нахальство | 18 | Жадность |

*(1-3)2+(2-2)2+(3-1)2+(4-14)2+(5-5)2+(6-8)2+(7-10)2+(8-19)2+(9-4)2+(10-7)2+(11-15)2+(12-17)2+(13-9)2+(14-12)2+(15-16)2+(16-13)2+(17-6)2+(18-11)2+(19-20)2+(20-18)2 = 522;*

*R = 6\*522 = 3132/ (203-20) = 0,392,*

*1-0,392 = 0,607519*

Таким образом, уровень самооценки (корреляция) данного испытуемого составил 0,6, и если сравнить с психодиагностической шкалой (Приложение 4), то самооценка находится на уровне выше среднего.

В таблице 2.1.4. представлены обобщенные результаты по всей выборке испытуемых (группы «А» и «Б»).

Таблица 2.1.4.

Характеристика самооценки воспитанников (констатирующий этап)

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Уровни самооценки | | | | | | |
| Неадекватно низкий | Низкий | Ниже  среднего | Средний | Выше среднего | Высокий | Неадекватно высокий |
| Группа «А» | 1 | 2 | 3 | 4 | 3 | 1 | 1 |
| Группа «Б» | - | 4 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 |

Изучение самооценки подростков свидетельствует о наличии различного уровня оценивания себя испытуемыми. Из таблицы 2.1.4. видно, что в группе «А» присутствует как неадекватно низкий уровень самооценки, так и неадекватно высокий. Подростков показавших промежуточные результаты, так же можно сопоставить как с заниженной самооценкой, так и завышенной. Лишь четверо воспитанников продемонстрировали самооценку, которую можно охарактеризовать как адекватную.

Результаты группы «Б» в общих чертах повторяют данные первой группы.

На рисунке 2.1.4. даны процентные отношения по проведенной диагностике самооценки.

Группа «А» Группа «Б»

Рис. 2.1.4. Уровни самооценки воспитанников

Чтобы достичь цели нашего исследования, выявленные уровни самооценки необходимо сравнить с данными, полученными по диагностике дезадаптации подростков

Для статистической обработки полученной информации обратимся к использованию коэффициента ранговой корреляции (по Спирмену), которую мы уже использовали в исследовании.

Произведем статистическую обработку данных среди подростков группы «А».

Упорядочим оба ряда оценок полученных по методикам на дезадаптацию и результатов тестирования самооценки. Припишем каждому из испытуемых по 2 ранга, один из которых указывает на то, какое место среди остальных данных подросток занимает по уровню дезадаптации, а другой – на то, какое место среди них же он занимает по уровню самооценки (см. Приложение 3).

Далее определяем коэффициент ранговой корреляции по Спирмену:

Для группы «А»:



Для группы «Б»



Таким образом, коэффициент корреляции 0,82 (Группа «А») и 0,881 (Группа «Б») достаточно высок, что говорит о том, что между дезадаптацией выявленной у подростков и самооценкой существует статистически достоверная взаимосвязь.

Исследование показало, что в большинстве случаев социальная дезадаптация ведет к развитию у подростка неадекватной самооценки. Это как уже говорилось, может обуславливаться рядом причин, например, низкой активностью, мотивами избегания и т.д.

Констатирующий этап, показал необходимость проведения коррекционной работы с подростками по их ресоциализации.

## 2.2. Организация и проведение формирующего эксперимента

Формирующий этап исследования проводился в течении 2003г. Коррекционное воздействие проводилось в условии школы, которая является составной частью воспитательной системы БВК. Кроме того, использовались клубные мероприятия.

Цель формирующего этапа заключается в обеспечении условий для ресоциализации дезадаптированных подростков, формированию у них адекватной самооценки.

Суть коррекционной работы заключалась в предоставлении подросткам возможности участия в различных видах активной деятельности. В этих целях в течение 2003-2004 учебного года были проведены отдельные общешкольные мероприятия в числе которых были праздник «Здравствуй, школа!», конкурс фантастических проектов «Школа моей мечты», новогодние и рождественские посиделки, юморина, конкурс «Алло, мы ищем таланты», 4 предметных периода, представляющие собой комплекс воспитательных мероприятий разной содержательной направленности (период истории, литературы, математики, биологии и химии), предполагающие различные формы участия и виды творческой деятельности (художественное, литературное, сценическое, музыкальное, вокальное творчество), организационные формы.

Месячник истории в 2003 учебном году был проведен в русле общей идеи развития чувства гражданственности, каждое мероприятие было направлено на решение воспитательных, образовательных и развивающих задач. В рамках месячника были проведены устный журнал « Край родной, навек любимый!», Ярмарка туристических агентств, конференция «Я – хозяин своей земли», конкурс рисунков. В организации и в проведении этого месячника в активной роли были задействованы не только испытуемые принимающие участие в нашем экспериментальном исследовании, но и другие воспитанники. Наблюдаемая нами выборка подростков (Группы «А» и «Б») в полном составе участвовала в организации конференции; эти подростки участвовали в конкурсе рисунков.

Кроме того, воспитанники были задействованы в ходе самих мероприятий (викторины, опросы, ролевая игра). При этом следует отметить исключительно положительное мотивирование – «интересное дело», стремление и возможность проявить себя, защита чести класса, отряда. В единичных случаях возникали вопросы о поощрениях и призах, но и они были достаточно мощным стимулом.

Процесс ресоциализации параллельно обеспечивался беседами о нравственности на отрядном уровне, вовлечением подростков в кружковую работу, работой, проводимой в рамках классных часов и в процессе учебной деятельности. Вместе с этим проводилась работа с педагогами по теоретической подготовке в рамках научно-методического семинара, инструктажи по проведению исследований по необходимым для исследований методикам, на совещаниях и педсоветах обсуждались полученные результаты, их практическая значимость, а также эффективность проводимых мероприятий в целях общего улучшения педагогической среды и ресоциализации подростков. Таким образом, в проведение формирующего эксперимента были вовлечены не только воспитанники, но и весь педагогический состав школы.

В течение года с воспитанниками был проведен ряд деловых игр, которые должны были, сформировать благоприятные отношения среди группы подростков и повысить их самооценку (см. Приложение 5).

Таким образом, использование деловых игр в процессе ресоциализации подростков, было одной из составляющих в общей педагогической системе разработанной для коррекции дезадаптации.

## 2.3. Качественный анализ изменений (контрольный этап)

После проведения формирующего этапа исследования с воспитанниками был проведен контрольный этап. Целью данного этапа исследования было выявление изменений, которые произошли с подростками в отношении критериев определенных в начале эксперимента. То есть, перед нами стояла задача, повторно исследовать уровень дезадаптации, уровень тревожности и самооценку воспитанников.

Ниже приведены результаты контрольного этапа.

Результаты по методике (САН) представлены в таблице 2.3.1.

Таблица 2.3.1.

Уровень дезадаптации подростков (сравнительные результаты)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа «А» | | | Группа «Б» | | |
| испытуемые | Конст. | Контр. | испытуемые | Конст. | Контр. |
| 1. Владислав М. | 3,3 | 4,1 | Иван Р. | 3,5 | 3,6 |
| 2. Алексей П. | 4,1 | 4,2 | Андрей В. | 4,2 | 4,4 |
| 3. Михаил О. | 3,9 | 3,8 | Алексей М. | 3,3 | 3,9 |
| 4. Борис Г. | 3,2 | 4,3 | Владимир Р. | 4 | 4 |
| 5. Роман М. | 3,5 | 3,7 | Сергей Ж. | 3,3 | 3,4 |
| 6. Василий И. | 3,1 | 3,9 | Игорь М. | 3,5 | 3,7 |
| 7. Леонид А. | 3,4 | 3,6 | Николай С. | 3,6 | 3,6 |
| 8. Сергей Д. | 4,7 | 5,1, | Глеб Д. | 3,1 | 3,3 |
| 9. Николай Н. | 3,4 | 3,8 | Виктор Е. | 4,1 | 4,2 |
| 10. Алексей З. | 3,4 | 4,4 | Алексей О. | 3,2 | 3,7 |
| 11.Дмитрий Н. | 3,8 | 3,8 | Вячеслав З. | 3,4 | 3,9 |
| 12. Сергей П. | 3,5 | 3,3 | Михаил Ц. | 3,5 | 3,5 |
| 13. Слава Р. | 3,6 | 3,9 | Александр В. | 4,3 | 4,4 |
| 14. Арсен Г. | 3,9 | 4,9 | Сергей А. | 3,5 | 3,5 |
| 15. Анатолий В. | 4,3 | 4,4 | Дмитрий П. | 4,1 | 4,6 |

Полученные данные свидетельствуют о том, что процент дезадаптированных воспитанников значительно снизился в группе «А», и лишь немного в группе «Б». Если сравнить результаты, полученные на констатирующем этапе с результатами контрольного эксперимента (см. рис. 3.1.1.), то количество дезадаптированных подростков снизилось с 80% до 53%.

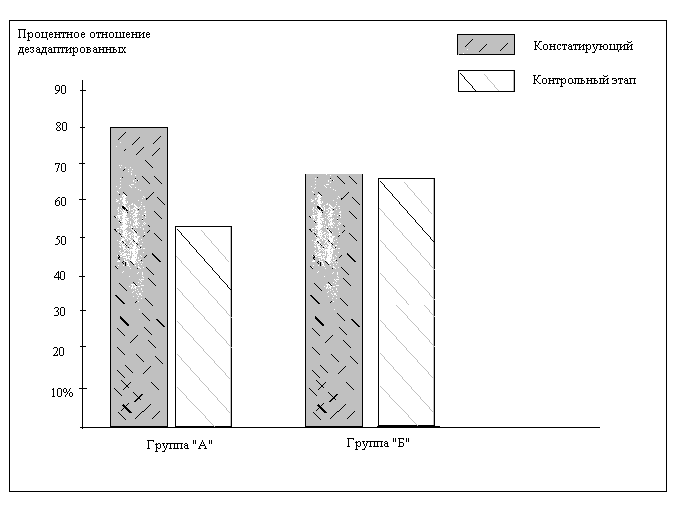


Рис. 3.1.1. Сравнительная характеристика уровня дезадаптации

Таким образом, формирующий этап оказал благотворное влияние на личность воспитанников.

Далее была проведена диагностика тревожности.

Результаты тестирования занесены в таблицу 2.3.2.

Таблица 2.3.2.

Уровни тревожности по Спилбергеру (сравнительные результаты)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Группа «А»** | | | | | **Группа «Б»** | | | | |
| № испытуемого | Личностная тревожность | | Ситуативная | | № испытуемого | Личностная тревожность | | Ситуативная | |
| Контр. | Конст | Контр. | Конст. | Контр | Конст | Контр | Конст |
| 1. Владислав М. | 3,25 | 3,45 | 3 | 3,7 | Иван Р. | 3,7 | 4 | 3,65 | 3,7 |
| 2. Алексей П. | 2,3 | 2,3 | 2,3 | 2,35 | Андрей В. | 1,7 | 1,55 | 2 | 1,8 |
| 3. Михаил О. | 2,95 | 2,95 | 2,9 | 3,15 | Алексей М. | 2,6 | 3, 8 | 2,9 | 3,3 |
| 4. Борис Г. | 2,2 | 3,7 | 2,8 | 3,75 | Владимир Р. | 2,5 | 2,45 | 2, 3 | 2, 2 |
| 5. Роман М. | 3,4 | 3,4 | 3,5 | 3,3 | Сергей Ж. | 4,3 | 4 | 3,9 | 3,3 |
| 6. Василий И. | 2,05 | 3,25 | 2,6 | 3,7 | Игорь М. | 3,5 | 3,45 | 3,5 | 3,25 |
| 7. Леонид А. | 3,35 | 3,35 | 3,4 | 3,4 | Николай С. | 2,9 | 3,6 | 3 | 3,6 |
| 8. Сергей Д. | 1,3 | 1,05 | 1,4 | 1,4 | Глеб Д. | 4,6 | 4 | 4,3 | 3,95 |
| 9. Николай Н. | 2,4 | 2,45 | 2,75 | 2,8 | Виктор Е. | 1,2 | 1,05 | 1,5 | 1,1 |
| 10. Алексей З. | 4,0 | 4,0 | 3,8 | 3,8 | Алексей О. | 3,85 | 3,85 | 3,7 | 3,7 |
| 11.Дмитрий Н. | 3,75 | 3,75 | 3,8 | 3,8 | Вячеслав З. | 3, 7 | 3, 7 | 3,4 | 3,4 |
| 12. Сергей П. | 3,65 | 3,65 | 2,25 | 3,5 | Михаил Ц. | 4 | 3,95 | 3,7 | 3,7 |
| 13. Слава Р. | 3,65 | 3,4 | 3,75 | 3,6 | Александр В. | 2,7 | 2,75 | 2,6 | 2,3 |
| 14. Арсен Г. | 2,55 | 3,1 | 2,8 | 3,45 | Сергей А. | 3,5 | 3,4 | 3,3 | 3,3 |
| 15.Анатолий В. | 2,25 | 2,25 | 2,6 | 2,6 | Дмитрий П. | 1,7 | 1,45 | 1, 9 | 1, 85 |

Данные представленные в таблице, свидетельствует, что тревожность подростков, принимавших участие в эксперименте снизилась.

На рисунке 2.3.2. наглядно показан рост числа подростков, тревожность которых находится на среднем и низком уровнях.

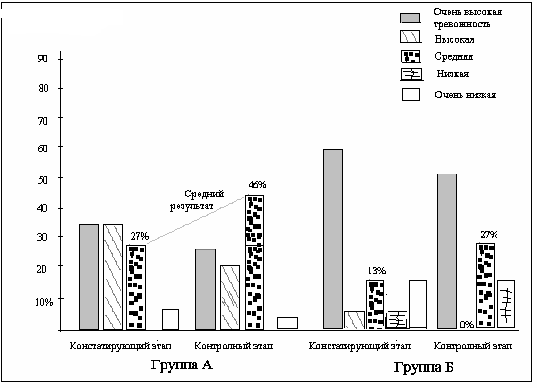


Рис. 2.3.2. Сравнительные результаты уровня личностной тревожности

Об эффективности формирующей работы свидетельствует то, что в группе «А» на контрольном этапе исследования 27% испытуемых находились на среднем уровне личностной тревожности, а на контрольном этапе 46% подростков. В группе «Б» также заметны положительные результаты (13 – 27%). Уровень высокой тревожности выявлен у меньшего количества подростков, что может говорить о тенденциях к ресоциализации воспитанников в условиях воспитательной колонии.

Также, поведена методика на выявление самооценки подростков. Результаты даны ниже.

Таблица 2.3.3.

Характеристика самооценки воспитанников (контрольный этап)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Уровни самооценки | | | | | | | | | | | | | |
| Неадекватно низкий | | Низкий | | Ниже  среднего | | Средний | | Выше среднего | | Высокий | | Неадекватно высокий | |
| кон.эт | конст | кон.эт | конст | кон.эт | конст | кон.эт | конст | кон.эт | конст | кон.эт | конст | кон.эт | конст |
| Группа «А» | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 7 | 4 | 3 | 3 | - | 1 | 1 | 1 |
| Группа «Б» | - |  | 3 | 4 | 1 | 1 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 1 | 2 |

Данные диагностики самооценки показывают, что самооценка подростков, после проведения формирующего этапа стала более адекватной. Неадекватно низкий уровень, составлявший в группе «А» 6% исчез полностью, средний уровень самооценки составляет 47% (по сравнению с 24% на констатирующем этапе. Ниже наглядно представлены результаты диагностики.

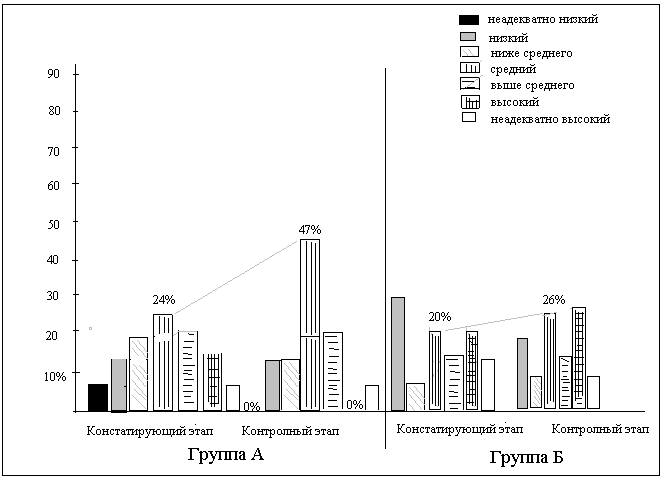


Рис. 2.3.3. Уровни самооценки (сравнительная характеристика)

Таким образом, уровень самооценки подростков, как и уровень социальной адаптации, после проведения формирующего этапа характеризуется вполне адекватно. Так как, самооценка в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, то можно говорить об эффективной ресоциализации подростков в условиях воспитательной колонии.

Данные представленные в таблицах, лишь показывают некоторое количественное изменение по показателям: дезадаптации, тревожности и самооценки. Для того чтобы наглядно представить изменения, которые произошли с подростками в течение формирующего этапа исследования, рассмотрим несколько воспитанников подробно (для анализа мы взяли три наиболее показательных случая).

Владислав М. Был осужден по 158 ст. УК РФ за неоднократное совершение краж и грабежей в группе сверстников. На момент совершения преступления характеризовался с отрицательной стороны. В 15 лет имел образование 5 классов, систематически не посещал школу, был вовлечен в антисоциальную группу подростков, с которыми периодически совершал преступления. На момент поступления в колонию (2.10.03) – неопрятен, малоконтактен, безинициативен, отношение со сверстками и поведение неустойчивые. Открыто дисциплину и порядок не нарушает, но и не всегда им следует. По оценке психологов, процесс адаптации воспитанник прошел нейтрально, общий настрой – положительный. Подросток регулярно посещает занятия в школе, но на уроках мало активен, в общественной жизни не участвует. Проведенное исследование позволило определить следующие показатели: уровень самооценки – неадекватно заниженный; уровень личной и ситуативной тревожности соответственно – 3,45; 3,7; уровень дезадаптации – 3,3. В период изучения у воспитанника были выявлены (неожиданно для него самого) вокальные данные. Подросток был зачислен по его желанию в вокальный кружок и систематически посещал его занятия. На 16.01.04 в психолого-педагогической характеристике Владислава М. отмечается проявление незначительной активности в общественной жизни колонии, участие в общешкольных мероприятиях, повешение интереса к учению. Программный материал воспитанник усваивает, на уроках активен. Охотно идет на контакт с педагогами, отношения со сверстниками неконфликтные. Психологи отмечают стабильные положительные изменения и характеризуют его как энергичного, трудолюбивого, общительного. У воспитанника складываются положительные планы на будущее, что однозначно указывает на наличие процесса ресоциализации. По результатам социометрического исследования на конец учебного года Владислав М. определяется как «лидер», что подтверждается его активной, заинтересованной позицией, живым участием в делах класса и школы, активной творческой деятельностью. Подросток принимает активное участие в жизни колонии, задействован в художественной самодеятельности.

В течение года психологи, воспитатели, учителя отмечают у воспитанника серьезные положительные изменения. Он уверенно занимает лидерские позиции, внешне опрятен, на замечания реагирует адекватно, имеет ряд поощрений. На основе видимых изменений на СВО (Совете Воспитателей Отряда) было принято решение о предоставлении воспитаннику возможности УДО (Условно Досрочного Освобождения), что является неопровержимым фактом, подтверждающим восстановление его социальной адекватности, в основе чего была активная деятельность подростка. Проведенные повторные исследования показали следующие изменения: уровень самооценки – средний уровень (адекватная); уровень тревожности – 3,25 (личностная) и 3 (ситуативная), уровень дезадаптации – 4,1. Это подтверждает наличие положительных изменений по всем показателям. Сохранение дезадаптации связано с утратой испытуемым лидерской позиции (результаты социометрического исследования), что вызвано некоторой «элитностью» воспитанника, связанной с его вокальной деятельностью. В целом воспитанник характеризуется (13.04.04) как проявляющий разумную инициативу, активный, деятельный, отмечается веселый нрав, артистичность, впечатлительность, мотивированность на успех.

Изучение Владислава М. позволяет утверждать, что вовлечение в активную деятельность и проведенные тренинги, помогли воспитаннику повысить самооценку, изменить отношение к себе, нормализовать отношения со сверстниками, адекватно оценить совершенное преступление и свою вину, сформировать положительные планы на будущее. Позитивные изменения подтверждаются и полученными воспитанниками поощрениями, появление которых связано с вовлечением в активную деятельность (рис. 2.3.4.). При этом следует отметить следующее: активная деятельность, предполагающая «элитарность», может способствовать сохранению отрицательных личностных характеристик, поэтому требуется более широкое вовлечение в коллективную деятельность и недопущение противопоставления подростка общей среде в силу его особых способностей.

Н.Ср. В.Кр. УДО

10 11 12 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

2003г. 2004г.

- поощрения. \* - взыскания. Н.Ср. – начало срока нахождения в колонии.

УДО – условно-досрочное освобождение. В.Кр. – вокальный кружок.

Рис. 2.3.4. Карта поощрений и взысканий. (Владислав М.)

Борис Г. ранее судим, был осужден по 161 ст. УК за грабеж на срок 4 года. Преступление совершено в состоянии алкогольного опьянения. В характеристиках, предоставленных для судебного рассмотрения, отмечается склонность к противоправному поведению, бесцельному время провождению. Отсутствие жизненных планов. Школу посещал крайне нерегулярно. На момент поступления в колонию психологами характеризуется как честолюбивый, заносчивый, злопамятный, энергичный, упорный. Неудачи не снижают уверенности в себе. Склонен к конфликтам. Мук совести не испытывает. В общении не склонен к сопереживанию. Ценит только информативность.

Проведенное исследование позволило установить уровень тревожности – 3,7 (личностная); 3,75 (ситуативная); уровень самооценки – завышеный; уровень дезадаптации – 3,2. Процесс адаптации прошел достаточно легко и быстро. На конец учебного года (20.05.03) испытуемый уже активно принимал участие в общественной жизни колонии, по собственному желанию вошел в состав актива, на будущее ориентирован положительно. К мероприятиям воспитательного характера относится положительно. Принимает активное участие в творческой деятельности, участвовал в КВНе. Учится в меру своих способностей, к учебе относится добросовестно. С уважением относится к учителям. Режим содержания не нарушает. В совершении преступления раскаивается.

На 10.11.03 фиксируются следующие изменения: воспитанник вышел из состава актива, ссылаясь на участие в клубных мероприятиях, творческой деятельности. Стал значительно лучше учиться, проявляет постоянную активность и заинтересованность в общешкольных мероприятиях. В процессе ресоциализации воспитанника в декабре отмечается срыв. Испытуемый создал конфликтную ситуацию с воспитанниками, за что получил строгое взыскание. Нарушение дисциплины было единичным случаем, и в дальнейшем процесс ресоциализации шел стабильно.

На 18.05.03 воспитанник заканчивал обучение в 8 классе. За период обучения показал хорошие знания по всем предметам. На уроках активен, занимается добросовестно. Организовывал проведение месячника литературы, математики, участвовал в КВНе. Оказывает постоянную помощь в организации дежурства по школе. Отношения с одноклассниками хорошие. Совершенное преступление оценивает адекватно.

По итогам 2003 уч. года было проведено повторное исследование, в результате которого были установлены следующие изменения: уровень тревожности соответственно– 2,2 и 2,8; уровень самоценки – норма (средний уровень); уровень дезадаптации – 4,3, что подтверждает результативность процесса ресоциализации. За период нахождения в колонии испытуемый имеет ряд поощрений, их сопоставление с вовлеченностью в деятельность коллектива наглядно иллюстрирует взаимосвязь последней с успешностью процесса восстановления социальной адекватности (рис. 2.3.5.).

Н.Ср. Тв.Д. \* УДО

11-12 1-2 3-4 5-6 7-8 9-10 11-12 1-2 3-4 5.

2003г. 2003 г.

- поощрения. \* - взыскания. Н.Ср. – начало срока нахождения в колонии.

УДО – условно-досрочное освобождение. Тв.Д. – начало творческой деятельности.

Рис. 2.3.5. Карта поощрений и взысканий. (Борис Г.)

Для решения вопроса об УДО была составлена комплексная психолого-педагогическая характеристика. Выписка из характеристики от 05.07.03. - «Воспитанник принимал активное участие в общественной жизни колонии, школы. Неоднократно участвовал в родительских собраниях, КВНе, классных часах, предметных периодах. Обладает хорошими организаторскими способностями. Состоит в культмассовой комиссии, с поручением справляется хорошо. С воспитанниками в отряде и классе отношения ровные, пользуется авторитетом. По характеру энергичный, веселый, общительный». Таким образом, проведенный анализ ряда документов, итоги исследования позволяют утверждать наличие реальных положительных изменений (ресоциализацию) воспитанника на фоне активной творческой и общественной деятельности.

Василий И. Осужден на срок 6 лет за разбой. На момент совершения преступления характеризовался крайне отрицательно. Общаться предпочитал с ребятами старше себя, с отрицательной направленностью. Был заражен «воровской романтикой». Уровень образования - 8 классов, обучался в СПТУ. За неоднократное совершение противоправных поступков и нарушение общественного порядка был поставлен на учет в ИДН. В период адаптации в колонии характеризуется как недисциплинированный, склонный к мелким нарушениям, конфликтам. В жизни отряда активного участия не принимает. По характеру хитрый, скрытный. Легко поддается влиянию отрицательно направленных воспитанников, возбудим, самолюбив, агрессивен. На основании отмеченных в сводной психолого-педагогической характеристике отклонений воспитанник был поставлен на профучет как педагогически запущенный.

Проведенное исследование позволило получить следующие результаты: уровень тревожности – 3,25 и 3,7; уровень самооценки – завышенный; уровень дезадаптации – 3,1., что свидетельствует о серьезных нарушениях в личностной и социальной сфере.

На 18.03.03. положительных изменений не наблюдается. Адаптация прошла нейтрально, без особых проблем. Психологи в качественных характеристиках отмечают, что воспитанника привлекает все новое, интересное. Воспитанник быстро увлекается, внушаем, легко поддается влиянию. Упорен в достижении цели. Самооценка неадекватна (завышена). Четко определяется экзальтированный тип. В течение года удалось преодолеть преобладание делинквентной направленности подростка, он был ориентирован на оставление в колонии после 18 лет.

На 15.07.03. наблюдаются минимальные положительные изменения. Воспитанник добросовестно выполняет трудовые поручения, но нарушает дисциплину, проявляет склонность к конфликтам. В школе систематически нарушает дисциплину. От общественной жизни отряда, воспитательных мероприятий уклоняется. К творческой деятельности не привлечен. В целом процесс ресоциализации протекает стабильно, но крайне медленно.

На 18.11.03. в школе воспитанник обучается в 9 классе, учится без троек, но стабильности в желании учиться нет. Отмечается изменение отношения воспитанника к общественной жизни отряда и школы в лучшую сторону, что подтверждает наличие процесса ресоциализации. Но при этом по-прежнему сохраняются такие проявления делинквентности как высокая конфликтность, самоуверенность, не стабильность в поведении, склонность ко лжи, нарушения дисциплины. С воспитанниками в отряде отношения дифференцированные. В совершенном преступлении свою вину не осознает, планов на будущее не строит. Постоянное целенаправленное педагогическое воздействие, творческая деятельность обеспечили стабильность процесса ресоциализации и серьезные качественные изменения в дальнейшем. К концу учебного года удалось вовлечь воспитанника в общественную и творческую деятельность. Он стал участвовать в проведении всех общешкольных, внеклассных и отрядных мероприятиях, КВНе, входит в состав выездных концертных групп. Оказывает помощь учителям в поддержании дисциплины и порядка. Проявляет повышенный интерес к производственной практике в ПТУ, скорейшему получению профессии. Работает с интересом, желанием. Привлечен к хозяйственной работе в отряде. Пользуется положительным авторитетом у сверстников. Вину в совершенном преступлении осознает, у воспитанника сформировались положительные планы на будущее.

К концу учебного года Василий И. был представлен к УДО. В подготовленных для принятия такого решения характеристиках отмечаются глубокие положительные изменения. «По характеру уравновешенный, исполнительный, принципиальный, всегда доводит дело до конца», «отношения с одноклассниками ровные, бесконфликтные», «пользуется авторитетом», «вину в совершенном преступлении осознал» (выписки из характеристик от 7.04.04.). Отслеживание взысканий и поощрений позволяют видеть связь последних с вовлечением в активную деятельность (рис. 2.3.6.). Проведенное повторное исследование дало следующие результаты: уровень самооценки – завышенный, уровень тревожности - 2,05 (личностная) и 2,6 (ситуативная), уровень школьной дезадаптации – 3,7.

Н.Ср. \* \* \* Тв.Д. УДО

8-9 10-12 1-3 4-6 7-9 10-12 1-3 4-6 7-9 10-12 1-3 4-6 7

2002г. 2003г. 2004г.

- поощрения. \* - взыскания. Н.Ср. – начало срока нахождения в колонии.

УДО – условно-досрочное освобождение. Тв.Д. – начало творческой деятельности.

Рис. 2.3.6. Карта поощрений и взысканий. (Василий И.)

Рассмотренный нами случай демонстрирует высокую степень криминализации личности и доказывает возможность ресоциализации подростка-делинквента и в таком случае, если создать эффективную педагогическую среду, вовлечь в активную общественную, трудовую и творческую деятельность.

Выводы по результатам контрольного этапа эксперимента.

Проведенные исследования позволяют подтвердить правильность выдвинутой гипотезы опытным путем. Вовлечение в активную деятельность способствует повышению уровня самооценки, и эффективности процесса ресоциализации подростков в условиях воспитательной колонии. Это обеспечивается в первую очередь возможностью вовлечения воспитанников в творческую деятельность, которая обусловлена сензитивностью к активной деятельности в силу возрастных особенностей подростков, проявляемым интересом к различным видам деятельности и имеющимися способностями, а также включением в систему работы с подростками тренингов.

Основным условием для реализации на практике положений рабочей гипотезы является наличие эффективной педагогической среды, которая создается в силу функционирования педагогической системы, в основе которой в качестве системообразующей положена совместная деятельность воспитанников и педагогов в русле субъект-субъектных отношений. Система будет действенной, если будет выстроена на основе принципов природосообразностим, социосообразности, культуросообразности, педагогической поддержки, деятельностного подхода, а в организации творческой деятельности будут учитываться и реализовываться интересы каждого подростка.

Опытным путем с опорой на методы математической статистики доказана эффективность использования активной деятельности в коллективе, с учетом использования тренинговой работы, но при этом важно отметить, что качество ресоциализации в условиях колонии зависит от степени криминализации личности подростка и времени пребывания его в учреждении.

# 2.4. Разработка рекомендаций по ресоциализации подростков воспитывающихся в условиях воспитательной колонии

Основным условием результативности процесса ресоциализации подростков с отклонениями поведением является наличие определенной педагогической системы. По определению Т.А.Ильиной, система - это выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единство управления и вступающих во взаимодействие со средой, как целостное явление. Иными словами система начинается там, где некое множество элементов оказывается так или иначе упорядоченным, образуя определенное целое, свойства которого не сводятся к свойствам составляющих его элементов. Педагогическая система понимается нами как созданная для решения задач воспитания и обучения.

В рамках данного исследования педагогическую систему, направленной на решение вопросов ресоциализации подростков с отклонениями в поведении, мы будем рассматривать, прежде всего, на примере школы, хотя она является лишь составной частью общей системы воспитательной колонии. Структурно она вытроена таким образом, что подросток одновременно испытывает на себе одновременно влияние различных подсистем. В их число входит режимная часть, подразделение воспитательной работы, школа, психологическая и медицинская службы, система бытового обеспечения, профтехучилище, клуб.

Сегодня лишь условно эти структурные элементы можно с полным на то основанием назвать действительно составляющими педагогической системы. Далеко не всеми осознается значимость педагогических задач по восстановлению социальной адекватности подростков, находящихся в колонии. Каждое подразделение выполняет свою узко специальную задачу, иногда в ущерб общепедагогической. Сотрудничество и координация действий различных служб в рамках воспитательной колонии в педагогическом русле сегодня достаточно серьезная и актуальная проблема. В силу этого мы не имеем возможности говорить о педагогической системе воспитательной колонии в целом, а остановимся более подробно на воспитательной системе школы, обоснованно претендующей на одно из ведущих мест в общей структуре и при этом подчиняющаяся ее основным положениям и требованиям.

В любой системе основным системообразующим фактором является цель. Цель школы воспитательной колонии определена как «Обеспечение условий для ресоциализации подростков с отбывающих наказание в условиях воспитательной колонии через развитие и функционирование в школе гуманистической системы, основанной на творческой деятельности педагогов и учащихся». Исходя из поставленной цели, определяется и результат деятельности – социально-ориентированная личность, способная к самостоятельной созидательной деятельности.

Чтобы обеспечить достижение этой глобальной, но единственно правильной цели, школа воспитательной колонии должна быть по ряду позиций сильнее любой из массовых школ. Кроме этого не стоит сбрасывать со счетов и ее специфичность, обусловленную особенностями пенитенциарного учреждения. В ряду основных условий воспитательной колонии, имеющих значение для организации образовательного процесса, следует отметить:

специфичность образовательных задач, заключающуюся

а) в направленности на ресоциализацию, подготовку к жизни в обществе после освобождения,

б) в неразрывном единстве воспитательных и образовательных задач,

в) в необходимости обеспечения базового уровня знаний,

г) необходимости этапности в обучении (реабилитация, коррекция, развитие);

специфичность контингента воспитанников, проявляющуюся

а) в нарушениях в ценностно-ориентационной сфере,

б) в нарушениях в сфере общения,

в) в нейропсихических отклонениях,

г) в общественной опасности (агрессивность, нигилизм и т.д.),

д) в частой сменяемости состава.

специфику педагогических условий, обнаруживающуюся

а) в ограничении воздействия социальной среды (в том числе и семьи),

б) в ограничениях режимными требованиями (время, виды общения, виды деятельности, методы стимулирования),

в) в ограничении средств (ТСО, учебная литература, пособия и т.д.),

г) в информационной ограниченности.

Особенности условий воспитательной колонии однозначно указывают на необходимость построения в рамках учреждения некоего особого социально-педагогического процесса, который способствовал бы решению достаточно сложных и актуальных проблем, позволил бы достичь поставленной цели. При этом нами вполне осознается, что никакие методики и технологии, даже самые богатые и нетрадиционные, не могут обеспечить обновление педагогического процесса, поскольку смысл его не в простой смене «инструментов» влияния на личность, а в новом понимании сущности человека, личности как «самостановящегося» существа. В том, чтобы «каждое взаимодействие выстраивалось «от ребенка» – от его индивидуального опыта, ценностей, мотивации, потребностей, вкусов, склонностей, нравственных принципов, чтобы принять ребенка таким, каков он есть, и восходить вместе с ним к общечеловеческим ценностям и культуре» [9;96].

Именно такой подход стал для нас ведущим в определении следующего структурного элемента педагогической системы – принципов, на основе которых должна быть выстроена модель педагогического процесса ресоциализации подростков с дезадаптированных подростков в условиях воспитательной колонии.

Одним из основополагающих мы считаем принцип природосообразости. Принимая за основу воззрения на природосообразность Ж.-Ж. Руссо, И.И. Бецкого и других авторов, мы видим основные идеи его в том, чтобы «образовывать дитя согласно его склонностям, приноравливаться к его природе, а не насиловать ее, наклонять его от вредного к полезному, обучать играючи и с приятностью, предоставлять свободу действия, не допускать уныния и печали. Удивительно уместно ложатся в основу социально-педагогической системы ресоциализации подростков предостережения И.И.Бецкого от «подавления порядком», педантизма, «бития, угроз и брани» [29;12].Для нас это означает, что процесс ресоциализации не должен страдать словесными нравоучениями, излишней назидательностью, гипертрофия которых зачастую разрушает саму природу ребенка как чувствующего, мыслящего, творящего существа. Педагог «должен учитывать природу подростка и строить педагогический процесс с учетом его личностных смыслов, влекущих подростка к самопознанию, творчеству, самоисправлению» [53;97].

Реализация этого принципа тесно связана с необходимостью глубокого знания каждого подростка, включая психологические особенности, состояние здоровья, социальные условия и многое другое. В трактовке К.Д.Ушинского, человек целостен в своей телесности и духовности. Воспитание берет его всего, изучает его во всех состояниях и проявлениях. «Если мы хотим воспитывать человека во всех отношениях, мы должны его знать во всех отношениях». Человек от природы наделен огромными возможностями, однако, принадлежит ему лишь то, что он покорил своему сознанию, своей воле. Человек носит многочисленные причины несчастий внутри самого себя и воспитание должно открыть средства к образованию в человеке такого характера, который «противостоял бы напору случайностей жизни…спасал бы от вредного растлевающего влияния. Давал возможность извлекать отовсюду только добрые результаты» [44;56]. Аксиоматичность данного принципа для дезадаптированных подростков, не вызывает сомнения. Главными воспитывающими факторами при этом должны стать непрестанная духовная жизнь и практическая творческая деятельность каждого ребенка, интересная и доступная ему. В процессе деятельности подросток должен, обязательно опираясь на помощь и поддержку со стороны педагога, должен выстраивать свой внутренний мир.

Главная идея, заложенная в процессе ресоциализации, заключается в восстановлении социальной адекватности подростка, выведение его на тот уровень развития, который позволит ему стать полноправным членом общества, способного жить среди людей и сохранять свою индивидуальность. Это приводит к необходимости выдвижения принципа социосообразности. Этот принцип был сформулирован П.Ф.Каптеревым как принцип связи воспитания и обучения с жизнью. Достаточно парадоксально звучит он в стенах закрытого учреждения, каким и является воспитательная колония. И, тем не менее, без его реализации достижение предполагаемого результата невозможно. Изоляция подростка на определенное судом время не должна означать для него полный отрыв от социума. В данном случае речь идет о взаимодействии с социальной средой в различных позициях. С одной стороны, в учреждении существует своя социосистема на мезоуровне, имеющая свою структуру, традиции, правила, санкции. Эта система определенным образом функционирует и достаточно ярко отражает состояние общества в целом. С другой стороны, подросток должен иметь возможность на различные варианты взаимодействия и с внешней, относительно учреждения, социальной средой: семьей, не режимными образовательными учреждениями, включаться в общесоциальные процессы. При этом он должен быть полноправным субъектом этих отношений, который активно вступает во взаимодействие с социумом на всех трех уровнях (макро-, мезо- и микроуровнях).

Сущность данного принципа видится нам в выстраивании между социальной средой и человеком таких отношений, при которых он сможет «не подчиняться своей общественной сфере и не господствовать над нею, а быть с нею в любовном взаимодействии, служить для нее деятельным оплодотворяющим началом движения и находить в ней полноту жизненных условий и возможностей» [9;101].

Человек как предмет воспитания предстает как носитель сознательного, окруженного областью бессознательного. Фундамент бессознательного закладывается в первые годы жизни ребенка восприятием подсознательных впечатлений, которые исходят от окружающей среды, взрослых, от всего, с чем он сталкивается. Воспитательно влиять на этот процесс значит рационально организовывать среду, создавать мир духовно нравственных отношений, принимая во внимание, что подсознательные впечатления воспитанник получает и от школьного помещения, обоев, мебели и так далее, от внешнего вида учителя. Его манер, одежды, даже казалось бы неуловимых душевных переживаний [29;70].

Реализация принципа социосообразности в условиях воспитательной колонии достаточно сложна, но реальна. Более того, его отрицание способно блокировать процесс ресоциализации, сделать невозможным восстановление социальной адекватности подростка, усугубить проблемы, связанные с неправильной или недостаточной социализацией. Вместе с тем следует особенно отметить специфичность социальной среды, которая окружает подростка в условиях пенитенциарного учреждения. Зачастую ее влияние на подростка крайне отрицательно. Более подробно мы уже рассматривали это в Главе 1. Следовательно, чтобы принцип социосообразности действительно работал и был определяющим в социальной переориентации подростка, необходимо его сочетание с принципом культуросообразности. Окружающая социальная среда должна быть носителем культуры, основываться на гуманистических, общечеловеческих ценностях, и, тем самым, педагогизирована. «Философией образования принимаются как непреходящие человеческие идеалы Истина, Добро, Красота, Гармония; основные добродетели: справедливость, любовь к ближнему, правдивость и искренность, самообладание». Сегодня серьезной проблемой становится «загрязнение ментальной среды», сферы сознания и духа пропагандой «ценностей» общества потребления на реальной шкале которых обладание материальными благами выше, чем человеческая жизнь, удовлетворение утилитарных потребностей значимее, чем стремление к идеальному, следование принципам общечеловеческой морали [29;18].

Подростки с девиантным поведением достаточно ярко демонстрируют общую направленность в этом вопросе. Проведенное нами обследование показывает резкое преобладание материальных ценностей над духовными (соответственно 48 и 2%), индивидуальных над общественными (43 и 26%). Вряд ли возможно изменение их баланса с помощью назиданий, нажимов, окриков и порицаний. Мы убеждены в том, что только создание особой атмосферы, эмоционально и культурно насыщенных отношений может помочь ребенку вчувствоваться в красоту мира, восхититься ей. Процесс ресоциализации при таком подходе видится нам как процесс погружения в культурную среду. В свете этого принципа воспитание следует рассматривать как процесс инкультурации. Акцент следует делать на «формировании индивидуальной культуры как личностной системы качеств ума, характера, воображения, мотивации, самосознания, способов действия» [29;6].

Но создание даже идеальной в культурном плане среды не обречет действия педагога на успех. В этом плане очень характерно высказался с А.М.Печенюк, говоря, что «подросток, который пассивно осваивает достижения человечества, не утверждает себя по отношению к окружающим, не улучшает окружающий мир, останавливается в своем развитии». Нельзя поместить подростка как цветок в оранжерею и ждать когда он расцветет. Это приводит к необходимости выдвижения следующего принципа – принципа деятельностного подхода. Общим коренным законом психики человека, по утверждению К.Д.Ушинского, является его активность, стремление к деятельности, которое органично связано со стремлением к свободе. «Человек стремится к той деятельности, которая была бы его деятельностью, им выбранной, им излюбленной, словом его вольной деятельностью». Задача воспитателя «максимально открывать простор для самостоятельной деятельности воспитанника; вместе с тем предупредить развитие склонностей к своеволию и произволу – помочь воспитанию власти над собой, регулируя стремление к деятельности волей» [44;478]. Последствия игнорирования этого принципа достаточно ярко описал К.Д.Ушинский, говоря о том, что «забытая непризнанная жизнь ребенка напоминает о себе теми прискорбными извращениями в характере и наклонностях, о которых воспитатель не знает откуда они взялись, так как он сеял, кажется, только одно хорошее, но эти слабые семена засохли, подавляемые роскошным ростом других растений, который сеяла жизнь и жадно воспринимала душа дитяти, подобная сильной и богатой почве, которая, если ей не дадут возможность производить пшеницу, будет производить бурьян» [44;520].

Исходя из выше сказанного, можно утверждать, что главное основание для восстановления социальной адекватности подростка. развития его индивидуальности – это непрестанная духовная жизнь и практическая деятельность. Как утверждает Я.А.Коменский, «добродетели учатся, постоянно осуществляя честное». «Инструментами» воспитателя при таком подходе должны быть не только наставления и примеры порядочной жизни, главное же – это организация упорядоченной разнообразной нравственно направленной творческой деятельности. Имеющийся положительный опыт перевоспитания подростков посредством «трудотерапии», который активно реализовывался в первые годы становления советского государства и был достаточно основательно подкреплен теоретически трудах Блонского, Макаренко сегодня достаточно трудно реализовать в силу ряда причин. Во-первых, трудовая деятельность сегодня практически не представлена в сфере интересов подростков-делинквентов. Проведенное нами в воспитательной колонии исследование показало, что она занимает последнее место, лишь 2% воспитанников колонии проявляют интерес к труду. Во-вторых, создать реальные условия для вовлечения воспитанников колонии в значимую производительную деятельность не всегда возможно в силу сложной экономической ситуации в целом по стране. Поэтому, сохраняя многие исходные позиции «трудотерапии», мы настаиваем на переходе к творческой деятельности. При этом из этой педагогической системы исчезает практически лишь денежное вознаграждение за труд. Мы заменяем его другими формами стимулирования и оценивания. Общественная значимость, перспектива радости, одухотворенность труда вполне присущи творческой деятельности.

Социально-педагогическое обеспечение процесса ресоциализации требует не только знания особенностей ребенка, создания культурной среды, связи с жизнью и вовлечения подростков в активную деятельность. Подросток с девиантным поведением испытывает огромное множество проблем. Он неуверен в себе, закрыт. Часто страх перед неудачей блокирует любые попытки вовлечения его в какую-либо деятельность. Поэтому особое значение имеют отношения, которые складываются между воспитанником и педагогом. Для реального достижения поставленной педагогической цели по восстановлению социальной адекватности подростка они должны укладываться в принцип педагогической поддержки.

Смысл понятия «поддержка» девиантного подростка заключается в том, что поддержать можно лишь то, что уже имеется у него в наличии, но на недостаточном уровне.

Таким образом, «предметом социально-педагогической поддержки подростка с девиантным поведением является процесс определения его собственных интересов и оказание помощи в их реализации; процесс разрешения социальных и психологических проблем, мешающих подростку сохранить его человеческое достоинство и избежать повторения противоправных поступков; процесс оказания помощи в обучении, общении, здоровом образе жизни; процесс жизненного самоопределения подростка».

Ценность поддержки подростка-делинквента видится нам в том, что благодаря ей у подростка:

* возникает чувство защищенности, надежности своего бытия;
* крепнет чувство теплоты, благодарности к педагогу, на основе чего только и может развиться совесть, чувство долга, принятие общечеловеческих ценностей;
* осознается посильность самоизменения, снимается психологическое напряжение, связанное с осознанием себя в качестве «плохого» человека;
* усиливается потребность самосовершенствования и многое другое.

Обозначенная нами социально-педагогическая цель может быть реализована, по нашему глубочайшему убеждению, исключительно в организации жизнедеятельности воспитанников в нравственно здоровой, духовно богатой, стимулирующей разностороннее развитие среде;

в системе разнообразных видов творческой деятельности, соответствующей природосообразному развитию сил и способностей, человеческому в человеке;

в системе гуманных отношений между воспитанниками, отношений взаимодействия между педагогами и учащимися как субъектов педагогического процесса;

в нарастающей субъектности воспитанников.

Следовательно, среди основополагающих педагогических принципов в социально-педагогической системе, направленной на ресоциализацию подростков с девиантным поведением мы выделяем природосообразность, социосообразность, культуросообразность, принцип деятельностного подхода и педагогической поддержки. Мы убеждены, что осознание этих принципов и следование им на практике позволит выстроить в условиях воспитательной колонии высоко эффективный процесс преодоления девиаций у подростков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дезадаптация и отклоняющееся поведение подростков, каковы бы ни были его формы, всегда представляют для общества определенную опасность дестабилизации и потому всегда определяется как социальная проблема.

Результаты исследования позволяет говорить о том, что дезадаптированому подростку требуется, прежде всего, ресоциализация личности, связанная, прежде всего, с ценностной переориентацией, формированием механизма социально-положительного целеполагания, отработкой у личности прочных стереотипов социально-положительного поведения, формирования положительной самооценки.

Для повышения эффективности этого процесса необходимо создание особой среды, способной обеспечить подростку психолого-педагогическую поддержку, оказывать положительное влияние на имеющиеся личностные деформации, способствующее получению позитивного опыта и формированию социально-положительных стереотипов поведения. Проведенное исследование свидетельствует о том, что большим потенциалом для этого обладает активность подростка.

Включаясь в деятельность, подростки проявляют себя в социально-положительной деятельности, получают социально направленное одобрение, изменяют отношение к себе, корректируют ценностно-нравственные ориентиры своего поведения. В этом кроется возможность постепенного изменения самооценки, гармонизации потребностей разного уровня, развития нравственного самосознания, формирования адекватной сбалансированной самооценки. Приобретя в процессе деятельности более активную жизненную позицию, вживаясь в ситуацию личной ответственности, подросток получает шанс постепенно приобрести психологический комфорт, основанный на социально одобряемых реалиях. И, что особенно важно, все личностные изменения, связанные с ресоциализацией, при таком подходе происходят не по принуждению, а в режиме самопостроения, самореализации личности.

Проведенные теоретические и опытно-практические исследования позволяют сделать позитивные выводы - ресоциализация подростков с девиантным поведением возможна при построении воспитательной работы, с учетом, социальных, педагогических и психологических принципов.

Таким образом, в дипломном исследовании была подтверждена гипотеза - Если создать социально-педагогические условия в рамках учреждения закрытого типа, то возможно процесс ресоциализации будет способствовать развитию личности подростка.

Тем самым, достигнута цель исследования - дано теоретическое и методическое обоснование условий ресоциализации подростков с отклоняющим поведением.

## Библиография

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков:Уч. пос.-2-е изд.,перераб.-СПб.:Изд-во Михайлова В.А.,1998.-379с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. – С. 239
3. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности. – М., 1985. –С.248
4. Девиантность и социальный контроль в России (Х1Х – ХХ вв.): Тенденции и социологическое осмысление. / Отв. Редактор Л.И. Гилинский. – СПб.: Алетейя, 2000. – С.384.
5. Долгова А.И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних. – М., 1981. – С.302
6. Еникеев М.И. Общая и юридическая психология. Ч. 4. – М.: Юридическая литература, 1996. – С.469
7. Забрянский Г.И. Изучение и предупреждение преступности несовершеннолетних. – Краснодар, 1970. – С.165
8. Заика Е. В., Крейдун Н.П., Ячина А.С. Психологическая характеристика личности подростков с отклоняющимся поведением. // Вопросы психологии. – 1990. - №4. – С. 83-91.
9. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание. М.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1991. – С.384
10. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. – М.: Сфера. 2001. – С. 159.
11. Коклюхин В.В. Отклоняющееся поведение. Поиск моделей. Актуальные проблемы борьбы с антиобщественным поведением. – М., 1981. – С.50
12. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – С.249
13. Кон И.С. Открытие «Я». М., 1978. – С. 180
14. Кочетов А.И. Перевоспитание подростка. – М.,1972. – С. 192
15. Кудрявцев В.Н. Правовое поведение: норма и патология. – М.: Наука, 1992. – 287 с.
16. Кудрявцев В.Н. Причины правонарушений. – М., 1976. – С.103
17. Куили Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок: Пер. с англ. – М.: Идея-Пресс, 2000. – С. 309.
18. Куликова Л.Н. Гуманистическая педагогика: система приоритетов. // Гуманистическая педагогика: социально-психологическая адаптация детей в условиях образовательного учреждения. Ч.1. – Хабаровск, 1999. – С. 85
19. Куликова Л.Н. Проблема саморазвития личности. – Хабаровск, 1997. – С.158
20. Левин Г.Д. Свобода и покинутость. // Вопросы философии. – 1997. - №1. – С. 55-67.
21. Личность преступника. – М.: Юридическая литература, 1975. –С.262
22. Майерс Д. Социальная психология. - СПб.: Питер, 1999. – С.688.
23. Миллер А.И. Противоправное поведение несовершеннолетних: Генезис и ранняя профилактика. – Киев: Наукова думка. 1985. – С. 159.
24. Можгинский Ю. Агрессия подростков. – СПб.: Издательство «Лань», 1999. – С. 128.
25. Мудрик А.В. Социализация в «смутное время». – М.: Знание, 1991. – С. 78.
26. Оганесян М.Р. Феномен «запятнанной репутации» у несовершеннолетних. // Социс. – 1992. - №8. – С. 97-101.
27. Основы социально-психологической теории. / Под ред. Бодалева А.А., Сухова А.Н.- М.: Меж. пед. академия, 1995. – С.421.
28. Печенюк А.М. Вместе с подростком. – Хабаровск, 1989. – С. 160.
29. Печенюк А.М. Теоретические основы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних. – Хабаровск, 2000. – С. 175
30. Преступность и дети. // Государство и право. – 1999. – №5, – С. 23-26
31. Программа воспитательной работы. / Авт. Сост. Г.В. Козлова. – Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр. 1999. – С. 106.
32. Психологическая поддержка детей и юношества. – Биробиджан. Культура 21 века, 2000. – С. 44.
33. Психологическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся. – Киев, 1989. – С. 256.
34. Психология саморазвития: задача для подростков и педагогов. – М.: Интерпракс, 1994. –С. 172
35. Психология современного подростка. – М.: Педагогика, 1987. – С. 236.
36. Развитие идей А.С. Макаренко в теории и методике воспитания. – М.,1989. – С. 132
37. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб и др.: Питер. 2000. – С. 656.
38. Рассел Б. Философский словарь разума, материи и морали: Пер. с англ. - Киев: Port-Royal, 1996. – С. 365.
39. Реан А.А. Психология изучения личности. – СПб., 1999. – С. 288.
40. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999. – С. 416.
41. Ремшмид Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. – М., 1994. –С. 443
42. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М., 1973. – С.192
43. Современная западная социология: словарь. – М., 1990. – С. 432
44. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Практикум. – М., 2003. –С. 405
45. Социальная педагогика. / Под ред. В.А. Никитина. – М.: Владос, 2000. – С. 272.
46. Социальная профилактика правонарушений: советы, рекомендации. – М.: Юрид. лит., 1989. – С. 254.
47. Социальные отклонения. / Кудрявцев В.Н., Бородин С.В., НерсесянцВ.С., Кудрявцев Ю.В. – М.: Юрид. лит., 1989. – С. 365
48. Социология молодежи. / Отв. ред. В.Т. Лисовский. – СПб.: Изд-во. СПб. Ун-та, 1996. – С. 485.
49. Социология. / Под ред. В.П. Сальникова. – СПб.: Лань: СПб – Ун-т. МВД России, 2000. – С. 415.
50. Степашко Л.А. Философия и история образования. Ч. 1. – Хабаровск, 1988. – С.93
51. Татидинова Т.Г. Некоторые проблемы социальной реабилитации и личностные факторы рецидива преступлений среди молодежи. // Органы внутренних дел в борьбе с преступностью на ДВ. Сб. научных трудов. – Хабаровск, 1998. – С. 230.
52. Учителю и родителям о психологии подростка / Под ред. Г.Г. Аракелова. М., 1990
53. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 9. – М. - С. 534
54. Фельдштейн Д.И. Психология воспитания подростка. – М.: Знание, 1987. – С. 47.
55. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – С. 367
56. Худолей В., Черевко И. Новый подход к исправлению осужденных. // Преступление и наказание. – 1998. - №8. – С. 197
57. Эриксон Э.Г. Отрочество. –М.: Академия. 1999. – С. 623
58. Яковлев А.М. Преступность и социальная психология. – М., 1971. –С.203

### Приложение 1

Опросник к методике САН

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1. Самочувствие хорошее | 3210123 | Самочувствие плохое |
| 2. Чувствую себя сильным | 3210123 | Чувствую себя слабым |
| 3. Пассивный | 3210123 | Активный |
| 4. Малоподвижный | 3210123 | Подвижный |
| 5. Веселый | 3210123 | Грустный |
| 6. Хорошее настроение | 3210123 | Плохое настроение |
| 7. Работоспособный | 3210123 | Разбитый |
| 8. Полный сил | 3210123 | Обессиленный |
| 9. Медлительный | 3210123 | Быстрый |
| 10. Бездеятельный | 3210123 | Деятельный |
| 11. Счастливый | 3210123 | Несчастный |
| 12. Жизнерадостный | 3210123 | Мрачный |
| 13. Напряженный | 3210123 | Расслабленный |
| 14. Здоровый | 3210123 | Больной |
| 15. Безучастный | 3210123 | Увлеченный |
| 16. Равнодушный | 3210123 | Взволнованный |
| 17. Восторженный | 3210123 | Унылый |
| 18. Радостный | 3210123 | Печальный |
| 19. Отдохнувший | 3210123 | Усталый |
| 20. Свежий | 3210123 | Изнуренный |
| 21. Сонливый | 3210123 | Возбужденный |
| 22. Желание отдохнуть | 3210123 | Желание работать |
| 23. Спокойный | 3210123 | Озабоченный |
| 24. Оптимистичный | 3210123 | Пессимистичный |
| 25. Выносливый | 3210123 | Утомляемый |
| 26. Бодрый | 3210123 | Вялый |
| 27. Соображать трудно | 3210123 | Соображать легко |
| 28. Рассеянный | 3210123 | Внимательный |
| 29. Полный надежд | 3210123 | Разочарованный |
| 30. Довольный | 3210123 | Недовольный |

Инструкция.

Вам предлагается описать свое состояние, которое вы испытываете в настоящий момент, с помощью таблицы, состоящей из 30 полярных признаков. Вы должны в каждой паре выбрать ту характеристику, которая наиболее точно описывает ваше состояние, и отметить цифру, которая соответствует степени (силе) выраженности данной характеристики.

Обработка данных проводилась следующим образом.

При подсчете крайняя степень выраженности негативного полюса пары оценивается в один балл, а крайняя степень выраженности позитивного полюса пары в семь баллов. При этом нужно учитывать, что полюса шкал постоянно меняются, но положительные состояния всегда получают высокие баллы, а отрицательные — низкие. Полученные баллы группируются в соответствии с ключом в три категории, и подсчитывается количество баллов по каждой из них.

Самочувствие (сумма баллов по шкалам): 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26.

Активность (сумма баллов по шкалам): 3, 4, 9,10, 15, 16, 21, 22, 27, 28.

Настроение (сумма баллов по шкалам): 5,6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30.

Полученные результаты по каждой категории делятся на 10. Средний балл шкалы равен 4. Оценки, превышающие 4 балла, говорят о благоприятном состоянии испытуемого, оценки ниже четырех свидетельствуют об дезадаптации. Нормальные оценки состояния лежат в диапазоне 5,0—5,5 балла.

## Приложение 2

Методика № 2

Тест на исследование тревожности (Опросник Спилбергера)

Представленная далее методика, разработанная Спилбергером, предназначена для одновременной оценки двух видов тревожности. На русском языке его шкала была адаптирована Ю.Л.Ханиным. Она включает в себя две шкалы, каждая из которых отдельно оценивает личностную или ситуационную тревожность. В приложении 2, даются описания этих шкал.

Перед началом исследования испытуемые получают следующую инструкцию:

«Прочтите внимательно каждое из приведенных ниже суждений и зачеркните в соответствующей графе справа ту или иную цифру в зависимости от того, как вы себя чувствуете обычно. Над ответами на предложенные суждения не нужно долго думать, поскольку правильных или неправильных ответов нет».

Оценка результатов проводилась следующим образом:

При помощи ключа к данной методике, представленного в таблице 2.2., определяется количество баллов, полученных испытуемым за избранные им ответы на суждения приведенных в приложении шкал. Общее количество баллов, набранных по всем вопросам шкалы, делится на 20, и итоговый показатель рассматривается как индекс уровня развития соответствующего вида тревожности у данного испытуемого.

*Инд. трев. = Общ. кол-во баллов / 20*

Таблица 2.2.

Ключ к методике оценки ситуационной и личностной тревожности

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Номер суждения | Ситуационная тревожность (ответы) | Номер суждения | Личностная , тревожность (ответы) |
| 1. | 4-3-2-1 | 21. | 4-3-2-1 |
| 2 | 4-3-2-1 | 22. | 1-2-3-4 |
| 3. | 1-2-3-4 | 23. | 1-2-3-4 |
| 4. | 1-2-3-4 | 24. | 1-2-3-4 |
| 5. | 4-3-2-1 | 25. | 1-2-3-4 |
| 6. | 1-2-3-4 | 26. | 4-3-2-1 |
| 7. | 1-2-3-4 | 27. | 4-3-2-1 |
| 8. | 4-3-2-1 | 28. | 1-2-3-4 |
| 9. | 1-2-3-4 | 29. | 1-2-3-4 |
| 10. | 4-3-2-1 | 30. | 4-3-2-1 |
| 11. | 4-3-2-1 | 31. | 1-2-3-4 |
| 12 | 1-2-3-4 | 32. | 1-2-3-4 |
| 13. | 1-2-3-4 | 33. | 1-2-3-4 |
| 14. | 1-2-3-4 | 34. | 1-2-3-4 |
| 15 | 4-3-2-1 | 35. | 1-2-3-4 |
| 16. | 4-3-2-1 | 36. | 4-3-2-1 |
| 17. | 1-2-3-4 | 37. | 1-2-3-4 |
| 18. | 1-2-3-4 | 38. | 1-2-3-4 |
| 19. | 4-3-2-1 | 39. | 4-3-2-1 |
| 20. | 4-3-2-1 | 40. | 1-2-3-4 |

Выводы об уровне развития

3,5-4,0 балла — очень высокая тревожность.

3,0-3,4 балла — высокая тревожность.

2,0-2,9 балла — средняя тревожность.

1,5-1,9 балла — низкая тревожность.

0,0-1,4 балла — очень низкая тревожность.

Шкалы для методики Спилбергера.

Шкала ситуационной тревожности

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Суждения шкалы | Выбираемые ответы | | | |
| нет, это не так | пожалуй, так | верно | совершенно верно |
| 1 | Я спокоен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. | Мне ничто не угрожает | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | Я нахожусь в состоянии напряжения | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. | Я внутренне скован | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. | Я чувствую себя свободно | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. | Я расстроен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. | Меня волнуют возможные неудачи | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. | Я ощущаю душевный покой | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. | Я встревожен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. | Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. | Я уверен в себе | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 | Я нервничаю | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | Я не нахожу себе места | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | Я взвинчен | 1 | 2 | 3 |  |
| 15. | Я не чувствую скованности и напряжения | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16 | Я доволен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. | Я озабочен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. | Я слишком возбуждён и мне не по себе | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. | М не радостно | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. | Мне приятно | 1 | 2 | 3 | 4 |

Примечание: Справа в таблице в соответствующих тем или иным ответам столбцах указано количество баллов, которое получает испытуемый за избранный им ответ.

.(Личностная шкала)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Суждения шкалы | Выбираемые ответы | | | |
| никогда | почти никогда | часто | почти всегда |
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** |
| 21. | У меня бывает приподнятое |  |  |  |  |
|  | настроение | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. | Я бываю раздражительным | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. | Я легко могу расстроиться | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. | Я хотел бы быть таким же |  |  |  |  |
|  | удачливым, как и другие | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. | Я сильно переживаю непри- |  |  |  |  |
|  | ятности и долго не могу о |  |  |  |  |
|  | них забыть | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. | Я чувствую прилив сил, |  |  |  |  |
|  | желание работать | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. | Я спокоен, хладнокровен, |  |  |  |  |
|  | собран | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. | Меня тревожат возможные |  |  |  |  |
|  | трудности | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. | Я слишком переживаю из-за пустяков | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. | Я бываю вполне счастлив | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. | Я всё принимаю близко к |  |  |  |  |
|  | сердцу | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. | Мне не хватает уверенности в Себе | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. | Я чувствую себя безза- |  |  |  |  |
|  | щитным | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. | Я стараюсь избегать |  |  |  |  |
|  | критических ситуаций | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35. | У меня бывает хандра | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36. | Я бываю доволен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37. | Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38. | Бывает, что я чувствую себя неудачником | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39. | Я — уравновешенный |  |  |  |  |
|  | человек | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40. | Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах | 1 | 2 | 3 | 4 |

## Приложение 3

Методика № 3

Цель: Выявить особенности самооценки у делинквентных подростков.

Подросткам представлена следующая инструкция:

1. Внимательно прочтите набор из 20 качеств личности: аккуратность, доброта, жизнерадостность, настойчивость, ум, правдивость, принципиальность, самостоятельность, скромность, общительность, гордость, добросовестность, равнодушие, лень, зазнайство, трусость, жадность, подозрительность, эгоизм, нахальство.

2. В столбик «идеал» под номером (рангом) 1 запишите то качество из вышеуказанных, которое им более всею цените в людях, под номером 2 — то качество, которое цените чуть меньше и т. д., в порядке убывания значимости. Под номером 13 укажите то качество — недостаток — из вышеуказанных, которое вы легче всего могли бы простить людям (ведь, как известно, идеальных людей не бывает, у каждого есть недостатки, но какие-то вы можете простить, а какие-то — нет), под номером 14 — тот недостаток, который простить труднее и т. д., под номером 20 — самое отвратительное, с вашей точки зрения, качество людей.

3. В столбик 2 «Я» под (рангом) 1 запишите то качество из вышеуказанных, которое лично у вас сильнее всего развито (независимо от того, достоинство это или недостаток), под номером 2 — то качество, которое развито у вас чуть менее и т. д. в убывающем порядке, под последними номерами — те качества, которые у вас менее всего развиты или отсутствуют.

Коэффициент корреляции (уровень самооценки) и соответствующие ему ранги

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Группа "А" | Ранг | Группа "Б" | Ранг |
| 0,28 | 11 | 0,15 | 13 |
| 0,43 | 7 | 0,55 | 6 |
| 0,71 | 3 | 0,36 | 9 |
| 0,6 | 4 | 0,33 | 10 |
| 0,12 | 13 | 0,07 | 15 |
| 0,81 | 2 | 0,67 | 5 |
| 0,89 | 1 | 0,24 | 11 |
| 0,37 | 8 | 0,74 | 3 |
| 0,04 | 14 | 0,47 | 8 |
| 0,24 | 12 | 0,54 | 7 |
| 0 | 15 | 0,18 | 12 |
| 0,54 | 6 | 0,69 | 4 |
| 0,3 | 10 | 0,87 | 1 |
| 0,59 | 5 | 0,09 | 14 |
| 0,36 | 9 | 0,84 | 2 |

Уровень дезадаптации и соответствующие ему ранги

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| А | Ранг | Б | Ранг |
| 3,3 | 13 | 3,5 | 7 |
| 4,1 | 3 | 4,2 | 2 |
| 3,9 | 4 | 3,3 | 12 |
| 3,2 | 14 | 4 | 5 |
| 3,5 | 8 | 3,3 | 12 |
| 3,1 | 15 | 3,5 | 7 |
| 3,4 | 10 | 3,6 | 6 |
| 4,7 | 1 | 3,1 | 15 |
| 3,4 | 10 | 4,1 | 3 |
| 3,4 | 10 | 3,2 | 14 |
| 3,8 | 6 | 3,4 | 11 |
| 3,5 | 8 | 3,5 | 7 |
| 3,6 | 7 | 4,3 | 1 |
| 3,9 | 4 | 3,5 | 7 |
| 4,3 | 2 | 4,1 | 3 |

Приложение 4

Психодиагностическая шкала

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Уровни самооценки | | | | | | |
| Неадекватно низкий | Низкий | Ниже  среднего | Средний | Выше среднего | Высокий | Неадекватно высокий |
|  | (-0,2)-0 | 0-0,2 | 0,21-0,3 | 0,31-0,5 | 0,51-0,65 | 0,66-0,8 | Свыше 0,8 |

## Приложение 5

1.«Знакомство»

Инструкция: «В начале работы нашей группы каждый из вас оформит визитку, где должно быть указано тренинговое имя. При этом вы вправе взять себе любое имя: свое настоящее, игровое, имя своего друга или знакомого, реального политического деятеля или литературного героя и т. п. Предоставляется полная свобода выбора. Ваше тренинговое имя должно быть написано разборчиво и достаточно крупно. Эти визитки крепятся булавкой (или значком) на груди так, чтобы все могли прочитать ваше имя. В дальнейшем на всем протяжении занятий мы будем обращаться друг к другу по этим именам.

У вас есть 5 минут для того, чтобы выбрать имя, сделать свои визитки и подготовиться к взаимному представлению. Основная задача представления - подчеркнуть свою индивидуальность. Вы должны сказать о себе так, чтобы все остальные участники сразу запомнили вас. Для этого мы сядем в большой круг. По очереди, называя себя, вы объясните, почему взяли именно это имя на время тренинга. Необходимо подчеркнуть свои особенности (привычки, качества, умения, привязанности и т. п.), которые действительно выделяют вас из окружающих, являются стержнем вашей индивидуальности».

Основная задача - познакомиться с людьми, попытаться (самой) настроиться на других, а анализ полученной информации будет позже.

Итак, у вас 3 минуты для того, чтобы вы сделали свои визитки и подготовились к знакомству. Затем вам дается 10 минут, чтобы подойти к возможно большему количеству участников, поприветствовать друг друга, начиная диалог словами: «Здравствуй, меня зовут... Я думаю, что ты...» (далее вам следует назвать имя человека, которого вы приветствуете, по его визитной карточке).

Это самое первое упражнение тренинга, и оно должно настроить участников на серьезное отношение к делу

2.«Правило нашей группы»

«После того, как мы выбрали имена и познакомились, приступим к изучению основных правил социально-психологического тренинга и особенностей этой формы общения. В каждой тренинговой группе могут быть свои правила, но приведенные ниже лежат в основе работы практически всех групп. Сейчас мы обсудим основные из них, а затем приступим к выработке правил работы именно нашей группы. Поэтому внимательно выслушайте предлагаемые правила (объясняем правила)

Обсуждение и принятие правил -очень серьезный и ответственный этап, так как в зависимости от степени осознания участниками тренинга принимаемых ими правил будет строиться работа группы, особенно на первых занятиях. Поэтому на процедуру объяснения, обсуждения и принятия правил группы нужно отвести достаточное количество времени, чтобы потом постоянно не возвращаться к ним.

3. «Мои добрые дела»

Доброе отношение к людям, к своим близким, родным и просто знакомым должно проявляться не только на словах, но и в конкретных делах. Вспомните, какое конкретное доброе дело вы сделали за вчерашний день? Кто был этот человек? Что вы при этом чувствовали? Как вас отблагодарил этот человек? Какими должны быть, по вашему мнению, формы благодарности? Сколько своих добрых дел вы смогли вспомнить? Способны ли вы на добрые дела? Если нет, то что вам мешает? Вы все время в ответ ждете благодарность в виде подарка или услуги? Или вы так заняты своими делами, что вам просто некогда заниматься добрыми делами? Проанализируйте свои привычки. Есть ли среди них привычка делать добро?»

Вы даете 5 минут для того, чтобы участники письменно ответили на эти вопросы, записали свои добрые дела и тех людей, которым они были адресованы. Затем группа садится в большой круг и участники по очереди высказываются, комментируя свой рассказ и отвечая на вопросы. Это упражнение можно проводить либо в большом кругу, либо в малых группах по 7-8 человек.

4. «Мое физическое «Я»

«На занятиях этого тренинга мы будем в основном работать над своими привычками, личностными качествами. Но человек - это не только психология, у него есть еще и тело.

Знаете ли вы свое тело? Когда последний раз вы измеряли свой рост? А вес? Запишите свои основные физические показатели в таблицу.

Наверное, многие из вас не смогут сразу указать точные цифры. Напишите хотя бы приблизительно. Дома вы внесете необходимые коррективы. У вас есть 5 минут на заполнение таблицы. Кто уверен в своих ответах и готов поделиться со всей группой, мы его внимательно выслушаем».

Целесообразно заранее приготовить необходимое количество таблиц с основными физическими показателями и раздать их участникам.

Это упражнение призвано сформировать установку на восприятие себя в единстве физического и духовного начала. Участники должны настроиться на внимательное отношение не только к движениям своей души, своим переживаниям, но и к своему телу, которое во многом определяет наше отношение к жизни.

5. «Я тебя помню»

«Наше занятие подходит к концу. Мы узнали много нового и интересного друг о друге. А что вы запомнили о других участниках? Запишите в таблицу «Индивидуальность» суть высказывания каждого участника о своей индивидуальности, т. е. вспомните то, что он говорил во время знакомства - представления в самом начале этого занятия, а затем добавьте свои ощущения и представления о его индивидуальности, которые сформировались во время занятия. Нужно вспомнить каждого члена группы. Их имена написаны на визитках, не перепутайте, тем более что вы могли запомнить не всех. Будьте, пожалуйста, внимательны друг к другу.

Смысл этого упражнения в том, чтобы каждый член группы имел реальную возможность услышать представления, которые сформировались о нем у остальных участников в ходе первого занятия. Кроме того, участники понимают, что тренинг не просто игра или приятное общение. Это довольно трудная и ответственная работа. Многие из них, не сумев припомнить ни одной индивидуальной особенности партнеров, чувствуют себя дискомфортно. Пусть это послужит толчком для более серьезного отношения к упражнениям и этюдам тренинга.

6. «Свет мой, зеркальце, скажи»

«Помните сказу А. С. Пушкина «О мертвой царевне и семи богатырях»? Чтобы получить новую информацию о себе, царица время от времени доставала свое волшебное зеркальце и приказывала ему:

«Свет мой, зеркальце, скажи да всю правду доложи. Я ль на свете всех милее, всех румяней и белее?»

А как часто вы задаете подобные вопросы самому себе? С этого занятия и в течение всего тренинга вы будете много раз отвечать на вопрос: «Кто Я?»

Возьмите лист бумаги и ответьте на этот вопрос несколько раз. Будьте искренни, не обманывайте себя, Все, что вы напишете, останется у вас. Если вы захотите, вы сможете поговорить об этом с другими членами группы. А теперь ваши 5 минут. Отвечайте на вопрос «Кто Я?»

Данным упражнением задается глубокая личностная установка на постоянный внутренний самоанализ. Участники будут работать с этим вопросом на всем протяжении тренинга, каждый раз возвращаясь к вопросу и - главное - к своим ответам. Причем от занятия к занятию ответ может меняться вместе с изменением представлений человека о себе самом.

7. «Откровенно говоря...»

«Одной из последних процедур каждого занятия является анкетирование. Вам нужно закончить предложения, которые даны в анкете, и тем самым высказать свое отношение к прошедшему занятию. Будьте предельно откровенны, так как ваше мнение поможет ведущему продумать следующее занятие, сделать его более полезным для вас и для группы в целом».

Подведение итогов

«Занятие закончилось. Вы откровенно высказали свое мнение о нем, но если что-то осталось в душе, особенно неприятное или тревожное, выскажите это вслух прямо сейчас. Не уносите домой камень за пазухой. Это не всегда легко сказать кому-то, что он обидел вас, но еще труднее переживать чувство обиды, так и не сказав об этом «обидчику». А вдруг он и не хотел, и совсем другой смысл вкладывал в свои слова, на которые вы обиделись. Итак, кто хочет взять слово...»

Даем возможность желающим поделиться тем, что они хотели бы высказать. Обращаем внимание на тех участников, кто чувствует себя неловко, неуверенно, отрешенно. К ним нужно обязательно подойти после занятия.

Без проведения этой процедуры нельзя заканчивать занятие. У членов группы должна быть последняя возможность сказать то, что их тревожит или мучает. Стоит поддержать и тех, кто помогал тренеру, брал на себя инициативу, общался с другими членами группы.