ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

**Влияние адаптации на процесс социализации девиантных подростков**

Выпускная квалификационная работа по специальности 050104.00 БЖ

Выполнил студент

5 курса 0XX группы \_\_\_\_\_(подпись)

Научный руководитель

Доцент кафедры БЖ \_\_\_\_\_\_\_(подпись)

Рецензент

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(подпись)

**Содержание**

Введение

Глава 1. Социальная адаптация подростков.

1.1 Социальная адаптация подростка в условиях школьного социума.

1.1.1 Механизмы социализации подростка в педагогическом процессе школы.

1.1.2Критерии успешности социализации.

1.1.3 Условия, нарушающие процесс социализации.

1.1.4 Стили педагогического руководства в процессе социализации подростков.

1.1.5 Виды, формы негативного поведения подростков, формирующиеся под влиянием отрицательных условий.

1.2 Социальная адаптация подростков в условиях семейного воспитания.

1.2.1 Виды, формы негативного поведения подростков, формирующиеся под влиянием отрицательных условий.

1.2.2 Динамика развития семьи, основные тенденции.

Глава 2. Влияние адаптации на процесс социализации подростков.

2.1 Понятие личности, ее развитие.

2.2 Влияние самооценки и состояния тревожности на социальную адаптацию подростков.

2.3 Результаты исследования сформированности социальной адаптации подростков.

Заключение.

Литература.

Приложение.

**Введение**

За последнее десятилетие в нашей стране возникло немало серьезных проблем, которые остаются до сих пор нерешенными. На сегодняшний день вопросы развития способностей, правосознания и активности подростков требуют своего разрешения. От того, насколько эффективно будут выполняться эти задачи, зависит будущее подрастающего поколения.

На пути решения этих задач встает несколько проблем: во-первых, сократилось количество социальных институтов, занимающихся социализацией детей и подростков; основная нагрузка по воспитанию ребенка легла на семью и школу. Во-вторых: в обществе сложилась такая социально - экономическая ситуация, которая еще больше осложнила процесс выполнения задач по социализации детей и подростков. С каждым годом возрастает уровень детской и подростковой преступности, которая свидетельствует о неблагополучии общества.

В связи с этим актуальность выбранной нами темы является несомненной для педагогов, психологов, родителей. Поэтому в первой главе пойдет речь об условиях и факторах, которые существуют объективно и способствуют возникновению нарушений в процессе социализации подростков. Исходя из этого, мы анализируем сложившуюся социальную ситуацию и то, как она отражается на жизнедеятельности той среды, в условиях которой непосредственно и развивается ребенок, а именно: на жизнедеятельности школы и семьи. Провести анализ семейных ситуаций, которые приводят к разрушительным результатам для личности подростка, выяснить, можно ли прогнозировать и предупреждать отрицательные проявление в поведении ребенка - задачи этого исследования.

Во второй главе мы рассматриваем школу и семью как главный и необходимый фактор для развития ребенка в его социализации. Особое внимание мы уделили здесь функциональной стороне социализации, протекающей в школе и семье, а именно, выделили механизмы влияния педагогов и родителей на подростков. Определили критерии успешной социализации и коротко остановились на тех видах и формах отклоняющегося поведения, которые могут быть сформированы под влиянием неблагоприятных семейных и школьных факторов. Также мы сделали акцент на тех личностных особенностях детей, которые выступают в качестве основы для возникновения отклонений в поведении и нарушений процесса социализации. В практической части работы нами исследованы такие личностные особенности подростков, как характерный для них уровень личностной тревожности, уровень самооценки и уровень личностной предрасположенности к конфликтному поведению.

В своем исследовании мы опирались на имеющиеся в психологической, социологической и педагогической литературе статистические данные, а также на работы отечественных и зарубежных психологов и педагогов, касающихся вопросов социализации ребенка в школе и семье.

**Цель исследования:**

Исследование особенностей социальной адаптации современного подростка.

**Задачи исследования:**

1. Изучить проблему в социологической и психолого-педагогической литературе.

2. Изучить особенности школы и семьи как первой социализирующей системы.

3. Изучить факторы риска и благополучия в процессе социальной адаптации подростка.

4. Выявить изменения личности подростка в результате нарушения процесса социальной адаптации, исследовать соотношение уровня личностной тревожности и самооценки у подростков.

5. Разработать методы и приемы повышения уровня социальной адаптации современного подростка в школе и семье.

**Объект исследования.**

Учащиеся 8 классов XXXXXXXXX СОШ №6

**Предмет исследования.**

Психологические особенности подростков, формирующиеся в результате нарушенного процесса социальной адаптации в школе и семье.

**Гипотеза.**

Мы предполагаем, что изучение состояния тревожности и самооценки современных подростков и их учет в педагогическом процессе и семейном воспитании способствует благоприятной социальной адаптации подростков.

**Методы исследования.**

Беседа, психологический тест Спилберга, адаптированный Ханиным, личностная шкала проявлений тревоги Тейлора, адаптированная Немчиным, предрасположенности к конфликтному поведению по тесту К. Томаса и шкала самооценки Дембо - Рубинштейна, воспитательные ситуации, изучение опытной работы школы и ряда семей подростков, наблюдение, анкетирование.

**Новизна результатов исследования.**

При рассмотрении полученных результатов экспериментального исследования можно сделать вывод: в большинстве случаев для подростков с отклоняющимся поведением характерно сочетание высокого или среднего уровня личностной тревожности с неадекватной самооценкой. Для подростков с отклоняющимся поведением докриминального уровня не свойственно, как для подростков правонарушителей, сочетание низкой самооценки с высоким уровнем личностной тревожности.

**Практическая значимость:**

Работа по преодолению тревожности и повышению самооценки может осуществляться на трех взаимосвязанных и взаимовлияющих уровнях:

1) обучение школьника приемам и методам овладения своим волнением, повышенной тревожностью;

2) расширение функциональных и операционных возможностей школьника, формирование у него необходимых навыков, умений, знаний и т.п., ведущих к повышению результативности деятельности, созданию « запаса прочности»;

3) перестройка особенностей личности школьника, прежде всего его самооценки и мотивации. Одновременно необходимо проводить работу с семьей школьника и его учителями с тем, чтобы они могли выполнять свою часть коррекции.

**Теоретическая значимость:**

Сочетание высокого уровня личностной тревожности с низкой самооценкой является характерным для подростков-правонарушителей. По сравнению со своими сверстниками, опрошенные нами подростки имеют более неблагоприятный прогноз на будущее. Можно предположить, что они более склонны к совершению в будущем серьезных правонарушений, если с ними не будет проведена соответствующая коррекционная работа.

Что касается подростков, у которых высокий уровень личностной тревожности коррелирует с высокой самооценкой, то возможно, что они с помощью девиантного поведения повысили ранее низкую самооценку и таким образом компенсировали неудовлетворительную потребность в самоуважении. Механизм повышения низкой самооценки за счет девиантного поведения был исследован в работе Валицкас Г.К.(11).

У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности это так называемая полезная тревожность. Оценка, человеком своего состояния, в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания.

**Этапы исследования.**

На первом (предварительном) этапе - в ходе беседы с классными руководителями были отобраны подростки, в поведении которых отмечались регулярные нарушения норм и правил поведения как в школе, так и за ее пределами. Отбирались только подростки с негативно окрашенным отклонениями. В результате этого собеседования были отобраны подростки в количестве 37 человек. Все они совершали проступки только на докриминальном уровне и ни один из них не состоял и не состоит сейчас на учете в инспекции по делам несовершеннолетних.

На втором этапе - проводилось тестирование сразу по трем методикам, измеряющим уровень личностной и реактивной тревожности. Цель этих тестов состояла в определении уровня тревожности. Тестирование проводилось в группе по 5-8 человек. Для исследования было использовано три теста с целью получения более достоверных результатов.

На третьем этапе проводилась интерпретация полученных результатов по каждому тесту в отдельности, а затем результаты сравнивались и выводились общие данные по уровню личностной тревожности. По окончании этого этапа были получены следующие данные: всего опрошено 37 человек (100%), из них высокий уровень личностной тревожности выявлен у 23 человек (62%), средний уровень у 14 человек (38%), низкий уровень выявлен не был (0%).

На четвертом этапе исследовалась самооценка только у тех подростков, которые обладают высоким уровнем личностной тревожности. Самооценка выявлялась с помощью проективной методики Домбо-Рубинштейн. Этой методике было отдано предпочтение по причине того, что она, являясь невербальной, дает возможность получить достоверные данные.

На пятом этапе по обработки данных по самооценке были получены следующие результаты: из 23 человек с высоким уровнем личностной тревожности - 12 человек (53%) с низкой самооценкой, 10 человек (44%) с высокой самооценкой и 1 человек (4%) с адекватной самооценкой. Для всех подростков с неадекватной самооценкой свойственно ее конфликтное строение.

Структурно дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, приложения с практическими рекомендациями и списка литературы.

**Глава 1. Социальная адаптация подростков**

**1.1 Социальная адаптация подростка в условиях школьного социума**

**1.1.1 Механизмы социализации подростка в педагогическом процессе школы**

Школа является одним из основных институтов социализации ребенка, который начинает осуществлять свое влияние на протяжении многих школьных лет жизни ребенка. Школа доминирует в воспитании ребенка в процессе его социализации. Ее влияние постепенно дополняется семьей, влиянием друзей, сверстников и другими социальными институтами. Тем не менее, нельзя уменьшить значение школы, как основного института социализации. То, что ребенок приобретает в школе, он сохраняет в течение всей своей жизни; в школе он продолжает формироваться как личность. Как определил Немов Р.С. «социализация - процесс и результат присвоения ребенком социального опыта по мере его психологического, интеллектуального и личностного развития, то есть преобразование под влиянием обучения и воспитания его психических функций, присвоение социально-нравственных ценностей, норм и правил поведения, формирование мировоззрения» [36].

Социализацию можно определить и как процесс накопления подростками социального опыта и социальных установок, соответствующих их социальным школьным ролям. Процесс их социализации продолжается на протяжении всей его школьной жизни, но наиболее интенсивно он осуществляется в подростковом возрасте. Поэтому главную роль на этих этапах играет не столько семья, сколько школа, как институт социализации. В процессе общения с педагогами ребенок усваивает предлагаемые ему образцы и нормы поведения, нормы морали, культурные ценности. Но этот процесс нельзя считать однонаправленным, а именно, нельзя сказать, что ребенок усваивает и прямо подвергается всем воздействиям, всем мнениям и предписаниям со стороны взрослых. Общение ребенка и учителей – это не только процесс передачи первому суммы знаний, навыков и умений, которые он механически усваивает, а сложный процесс взаимного влияния. Ребенок активно и критически перерабатывает предлагаемый ему чужой опыт, вплетая его в свой собственный.

Процесс социализации предполагает постепенное включение ребенка в систему общественных школьных отношений и самостоятельное установление новых социальных отношений. На процесс социализации подростков в школе оказывают воздействие, как направленные социальные факторы, так и влияния, которые бывает сложно предусмотреть и предотвратить. Из всего вышесказанного можно вывести такие особенности процесса социализации, школьников как его отсутствие стихийности, неорганизованности; он также включает собственную активность личности подростка.

Процесс социализации подростка в школе протекает под организованным влиянием его педагогов (через воспитание) и на фоне активности в его совместной деятельности с учителями и учащимися. Воспитательный процесс в школе выполняет две задачи: во-первых, организует протекание процесса социализации, а во-вторых, он исключает влияние «стихийного элемента» Среды и ближайшего окружения. Социализация школьника протекает через психологические, социальные и культурные отношения между ним и окружающими его людьми. Психологические отношения - эмоциональная поддержка друг друга. Ученик учится сопереживать и устанавливать близкие теплые отношения. Социальные отношения - распределение ролей, статусные отношения в классе, школе. Школьник усваивает различные социальные роли, их содержание. Культурные отношения внутри школьные связи, обусловленные особенностями сложившейся культуры. Подросток усваивает обычаи и традиции семьи, общества, конкретной школы, класса.

Таким образом, ученик усваивает ценности, которые высоко оцениваются в его школе и обществе. Процесс социализации имеет две стороны: содержательную и функциональную. Содержательная сторона характеризуется тем, какие личностные приобретения и образования формируются в процессе социализации. Функциональная сторона - как, под влиянием каких механизмов происходит это формирование.

Набор механизмов социализации, составляющих ее функциональную сторону, очень широк. В данной работе нас интересуют механизмы школьного социализирующего влияния. Основными механизмами социализации в школе являются «имитация», «идентификация» и «обучение».

«Имитация» определяется как осознанное или неосознанное стремление ученика копировать поведение учителей, перенимать определенные модели поведения. «Идентификация» - способ усвоения детьми школьного поведения, педагогических установок и ценностей как своих собственных» [49].

В процессе имитации образцами для подражания в первую очередь становятся учителя, объясняется это тем, что именно они предлагают для ученика первые модели и способы школьного поведения. Часть социального опыта дети получают, просто копируя то поведение, которое они наблюдают в школе, классе учителей, учеников и других взрослых. Имитация может проявляться в подражании жестам, голосу и другим особенностям педагогов. Идентификация заключается в том, что ученик учится ставить себя на место другого человека, понимать его чувства и переживания. Процесс идентификации тесно связан с эмпатией (умением сопереживать). Но все же это разные процессы. Эмпатия также предполагает умение поставить себя на место другого человека и почувствовать то же, что и он, но при этом человек не занимает ту же позицию, что и другой, а продолжает строить свое поведение самостоятельно. Идентификация предполагает, что человек занимает позицию другого и строит свое поведение как другой человек (чью позицию он занял). Оба этих механизма социализации способствуют тому, что школьник вырабатывает поведение, которое ему демонстрируют в школе. В качестве еще одного механизма социализации мы выделяем процесс обучения школьника, который протекает во время общения. Процесс социализации подразумевает овладение человеком социальным опытом, который он и перенимает, получая навыки в совместной деятельности в школьном, классном коллективе.

Приверженцы социологизаторского подхода к пониманию процесса социализации выделяют еще два «негативных» механизма социализации в школе - это социализация ученика через чувство вины и стыда. Суть этих механизмов заключается в том, что педагоги воспитывают, в частично используя порицания, осуждения и наказания, обращаясь к чувству вины и стыда ученика. Эти механизмы не обучают его моделям поведения, а запрещают не одобряемые педагогами формы поведения.

Социализация детей и подростков длительное время протекает под влиянием школы. Это происходит от того, что в силу известных причин школьник длительное время зависит от системы образования, а кроме того, педагоги долго являются для ученика «значимыми взрослыми - людьми, которые важны и значимы для человека вследствие того, что он чувствует их способность оказывать непосредственное влияние на его жизнь» [9].

По мнению Кона И.С., педагоги оказывают влияние на поведение ребенка в процессе его воспитания с помощью трех основных механизмов:

1) подкрепление - поощрение за хорошее поведение и наказание за плохое;

2) идентификация - ребенок подражает педагогу; влияние через личный пример;

3) понимание - знание мира ребенка и отклики на его проблемы [25].

Особенно эффективным способом влияния на ученика является «понимание». Применение его дает всегда положительные результаты в воспитании подростка и для протекания процесса его социализации. Применение этого механизма основывается на любви и принятии ученика таким, каков он есть. Понимание подростка сообщает ему: «Я забочусь о тебе; то, что ты чувствуешь и говоришь - важно». Цель этого механизма заключается в передаче подростку возможности понять себя и сделать это самому. В этом процессе с помощью педагогов ребенок сначала учится понимать себя, а затем других людей.

Снайдер выделяет четыре формы понимания:

1. понимание словесного содержания;

2. помощь подростку в понимании чувств;

3. понимание ситуации существования подростка;

4. воспроизведение ситуации с чувствами и намерениями [43].

Этот автор утверждает, что взрослый должен в общении с подростком демонстрировать через эти формы свое понимание его внутреннего мира для того, чтобы он развивался нормально; чтобы его личность не деформировалась. Демонстрировать понимание необходимо начинать с раннего школьного возраста, тогда, когда ученик еще не умеет объяснить свои чувства, состояние полно.

Как уже отмечалось, процесс социализации человека продолжается всю его жизнь, но он имеет свое деление на стадии: до трудовая стадия:

а) ранняя социализация от рождения до поступления в школу;

б) стадия обучения в широком смысле (от школы до Вуза);

в) трудовая стадия социализации - весь период трудовой деятельности; послетрудовая стадия - после окончания трудовой деятельности, пожилой возраст.

Особую важность в процессе социализации индивида имеет дотрудовая стадия. На этой стадии закладываются основные базисные ценности, формируется самосознание, ценностные ориентации и социальные установки личности. Более подробно дотрудовую стадию можно разделить на следующие этапы:

1) первичная социализация;

2) переходная социализация подростка;

3) устойчивая или концептуальная социализация юности [6].

На каждом этапе до трудовой стадии социализации имеются свои преобладающие институты социализации и механизмы социализации. На этапе первичной социализации от рождения ребенка и до начала подросткового возраста, основным институтом социализации является семья, а основными механизмами социализации являются неосознаваемые механизмы, такие, как «имитация», «идентификация». К наступлению подросткового возраста семья уступает место референтным группам как институтам социализации (группа сверстников) и преобладать начинают осознаваемые механизмы социализации (например, подражание кумиру).

Таким образом, содержание функциональной стороны процесса социализации различается в зависимости от возрастного этапа, на котором находится ученик.

**1.1.2 Критерии успешности социализации**

Традиционно считается, что процесс социализации прошел успешно, если школьник усвоил нормы, ценности и правила поведения, принятые в обществе и школе. С таким подходом можно согласиться, но только тогда, когда ситуация в обществе достаточно стабильна. Наше же общество находится в состоянии «социальной дезорганизации» - это значит, что культурные ценности, нормы и ожидания противоречат друг другу. Существуют группы людей, по-разному относящиеся к одним и тем же социальным явлениям и, соответственно, в их среде действуют различные нормы и представления.

В таких условиях определить успешность или неуспешность социализации достаточно непросто. Ответить на вопрос об успешности социализации на основании существующих критериев однозначно нельзя. Считается, что успешность социализации определяется тремя факторами: социальными ожиданиями, изменением поведения и стремлением к конформизму (согласие индивида с целями общества и применение им 20 законных средств). [49]. Человеческая жизнь протекает внутри различных социальных групп, членом которых является конкретный индивид. Именно группа, членом которой является конкретный человек - источник формирующихся у него ценностей, мир его общения. Однако индивид присваивает групповые нормы как свои собственные, только тогда, когда эта группа является для него «референт ной - реальная или идеальная группа, на которую ориентирован человек, чьи ценности, идеалы и нормы он разделяет» [10].

Антиподом рефератной группы является группа членства - человек может быть членом этой группы, но внутренне оставаться равнодушным к ее целям и нормам. В этом случае человек остается членом этой группы и выполняет нормы, принятые в ней из-за угрозы потери этой группы или своего места в ней, или из-за боязни социальных санкций. Такое явление называется конформизмом, оно рассматривается сейчас как один из основных механизмов поддержания целостности группы, единства ее ценностей и целей [77].

Являясь членом какой-либо группы, индивид успешно социализируется тогда, когда его поведение соответствует групповым ожиданиям, когда он меняет свое поведение в соответствии с этими ожиданиями, когда его поведение конформно, то есть он подчиняется принятым здесь нормам. Нормально протекающий процесс социализации подразумевает интериоризацию индивидом социальных норм и ценностей. Вряд ли это произойдет, если индивид не разделяет нормы и ценности, принятые в группе и придерживается их только под групповым давлением или из боязни наказаний. Следовательно, успешно процесс социализации подростка протекает только тогда, когда он находит референтную группу коллектив школы, класса и внешние нормы этой группы переходят во внутренний план регуляции поведением подростка. Из возрастной психологии известно, что каждому возрасту соответствует своя референтная группа, которая и является основным институтом социализации в этот период. Таким образом, успешность социализации подростка зависит от функционирования социального института школы, который в основном отвечает за его социализацию на данном возрастном этапе.

На наш взгляд, возможно выделение следующих признаков или критериев успешной социализации: во-первых, школьник должен находиться в референтной группе, классе так как ее нормы и ценности играют решающую роль в его социализации, в усвоении им определенного социального опыта и формировании внутренних поведенческих регуляторов, внутреннего плана сознания; во-вторых, в группе должны быть созданы условия для успешной групповой деятельности. Эти условия будут благоприятны тогда, когда:

а) школьник будет иметь возможность реализовать и выразить себя в обще групповой деятельности;

б) его деятельность будет одобрена членами группы;

в) когда школьник имеет высокий статус в группе и признание; в-третьих, об успешности социализации можно судить на основании таких субъективных критериев как удовлетворенность подростка той средой, в которой он находится; успешное овладение им ведущей деятельностью;

г) способность подростка устанавливать межличностные длительные контакты с различными людьми; адекватное возрасту представление подростка о самом себе, о своих способностях, умение оценить результаты своей деятельности; в-четвертых, об успешном процессе социализации свидетельствует то, что подросток не отторгнут от социальных институтов, с которыми ему необходимо взаимодействовать (семья, школа, внешкольные учреждения).

Еще одним критерием успешности социализации можно назвать одобрение подростка как успешного в своей жизнедеятельности не только членами группы в которой он находится, но и другими окружающими его людьми (соседи, учителя, сверстники и так далее).

Успешность социализации определяется и тем, насколько подросток удовлетворил свои потребности; насколько широк выбор вариантов поведения, направленных на удовлетворение потребностей; насколько благоприятны жизненные условия для удовлетворения потребностей.

«Потребность человека - ощущение необходимости чего-либо, проявляющиеся в соответствии с культурным уровнем и личностью человека. Является источником активности человеческой деятельности». [50].

По теории Абрахама Харольда Маслоу все потребности человека делятся на пять уровней: физиологические потребности (жажда, голод т.д.), потребности безопасности (самосохранение, защищенность), социальные потребности (контакты, дружба, любовь), потребности в общественном признании (статус, самоуважение), потребность в самоутверждении (самоактуализация).

Социализация подростка, усвоение им социального опыта протекает по мере все более активного включения в многоплановые и разносторонние общественные школьные отношения, по мере расширения его многообразных связей с окружающим миром. Когда подросток овладел различными способами взаимодействия со школьной средой, что позволяет ему успешно удовлетворять свои потребности, не причиняя вреда себе и другим, тогда можно с уверенностью говорить о том, что он успешно социализировался.

**1.1.3 Условия, нарушающие процесс социализации**

Нарушение процесса социализации в школе часто связано с тем, что на личность подростка оказывают влияние неблагоприятные факторы школьного воспитания и обстановки, которые затрудняют или делают невозможным удовлетворение ведущих потребностей.

Эти неблагоприятные влияния либо непосредственно (прямо) воздействуют на прохождение процесса социализации, либо приводят к нарушению действия механизмов социализации, что затрудняет усвоение социального опыта, т.е. действуют косвенно на процесс социализации. К прямым негативным условиям школьного влияния относятся, например, демонстрации подростку педагогами, другими учащимися грубых образцов поведения.

К косвенным влияниям относятся условия школьного климата или отрицательные стили воспитания и так далее.

В литературе можно встретить упоминание таких неблагоприятных факторов, как низкий уровень профессионализма, педагогическая несостоятельность руководства, эмоционально-конфликтные отношения в школе, классе.

В качестве таких условий, влияющих как на развитие личности подростка, так и на его социализацию, Немов Р.С. выделяет «систему отношений в школе» [36]. Кон И.С. утверждает, что на процесс социализации влияют «все условия, включая социальное положение, род занятий, материальный уровень и уровень образования взрослых. Снайдер указывает на такие условия, как «создаваемая взрослыми для детей реальность и методы, которыми взрослые пользуются для управления чувствами детей» [43].

Зарубежные психодинамические теории считают нарушения межличностных отношений взрослых и детей одним из основных условий формирования отрицательного поведения.

Влияние этих и других условий не является абсолютным, то есть их существование в школе не всегда приводит к тому, что социализация ребенка нарушается. Воспитываясь в условиях школы с ее недостатками, ребенок не всегда становится «трудным». Это происходит от того, что каждый человек развивается в совершенно разных условиях, поэтому и результат этого развития может быть совершенно иной. Кроме того, эти условия взаимодействуют с самим организмом человека, как таковым, и это тоже накладывает на процесс развития свой отпечаток. Поэтому нельзя однозначно говорить о том, что наличие в школе одного или нескольких неблагоприятных условий влечет за собой возникновение нарушений в процессе социализации и как следствие отрицательное поведение ребенка.

В связи с этим, необходимо выделить основные негативные школьные условия, которые с большей долей вероятности приводят к нарушению процесса социализации школьника. К ним относятся:

1) недостаток внимания, теплоты со стороны родителей, учителей, эмпатии (эмоциональные отношения) - оказываются неудовлетворенными потребности в любви, безопасности и защите;

2) частые конфликты в школе (атмосфера школьного, классного коллектива) - не удовлетворены первичные потребности;

3) негативные установки педагогов (демонстрация педагогами моделей поведения и взглядов на жизнь, несущих негативные начала);

4) излишний или недостаточный контроль над школьником (качество « контроля»);

5) структурные характеристики школы и их изменения (перевод в другой класс, подгруппу и др.)

6) насилие над ребенком в школе (социальная потребность в самостоятельности формирует отношения «зависимость - независимость»).

С этим фактом школьного уровня воспитания Короленко У.П. связывает «риск развития различных форм поведения» [23]. Кроме того, негативное поведение у подростка может сформироваться тогда, когда в школе существует ряд проблем:

а) снижение материального, технического обеспечения школы;

б) социально-психологическая напряженность в обществе, школьном коллективе, вызывающие дискомфортные отношения в классе.

Как показали многочисленные исследования, плохие отношения между педагогами и учениками приводят к формированию девиантного и отрицательного поведения подростков.

В целом к школьным условиям, нарушающим социализацию подростков, относятся все те условия в школе, которые приводят к неудовлетворенности наиболее важных и актуальных потребностей школьников.

**1.1.4 Стили педагогического руководства в процессе социализации подростков**

Одной из составляющих функциональной стороны социализации является стиль педагогического руководства, воспитания школьников. Особое внимание мы решили уделить этому внимание в виду того, что уже давно известно о влиянии некоторых стилей и типов руководства, воспитания в школе на возникновение отклоняющегося поведения у детей и подростков. Однако, не правильно будет утверждать, что то или иное воспитание может вызвать отклонения в поведении. Правильнее будет говорить, что существуют определенные типы воспитания, которые создают более высокий риск возникновения отклоняющегося поведения. Таким образом, нашей задачей является выделить те стили руководства, воспитания, которые наиболее неблагоприятны для развития ребенка, а также определить, какие именно последствия влекут для ребенка эти стили воспитания.

Для начала определим, что такое «воспитание».

«Воспитание - это процесс сознательного, целенаправленного и систематического формирования личности, осуществляемый в рамках и под воздействием социальных институтов с целью подготовки ее к выполнению социальных функций и ролей» [6].

Целенаправленное воспитание в идеале предполагает полное управление процессом социализации, которое и направлено на создание воспитывающей Среды. Но по разным причинам в жизни часто случается так, что воспитание приводит к нарушению механизмов социализации, и в результате к нарушенному процессу социализации.

Вопрос о влиянии того или иного стиля педагогического руководства, воспитания уже рассматривался различными исследователями. Проанализируем взгляды, предложенные некоторыми из них.

Мишель Кле предложил классификацию стилей воспитания по критерию «метод педагогического контроля». Он выделяет 6 стилей воспитания:

1) автократичный стиль (педагог указывает ребенку что и как делать);

2) авторитарный стиль (ребенок может выразить свое мнение, но решение принимают педагоги, не прислушиваясь к голосу ребенка);

3) авторитетный стиль (ребенок свободно высказывает свое мнение и принимает решение, но с одобрения педагогов);

4) эгалитарный стиль (одинаковые права в принятии решений между педагогами и детьми);

5) снисходительный стиль (решения в большей части принимает сам ребенок);

6) все дозволительный стиль (подросток сам решает подчиняться ему учителями или нет) [20].

Наиболее благоприятным для развития и социализации ребенка по мнению М. Кле является авторитетный стиль. Автократичный и авторитарный стили основаны на излишнем контроле, они подавляют самостоятельность ребенка. Снисходительный, вседозволяющий и эгалитарный стили являются также неблагоприятными для подростка, так как лишают его модели ответственного взрослого поведения.

Беличева С.А. приводит более обширный перечень ошибочных стилей воспитания:

* попустительско - снисходительный стиль - взрослые не придают
* значения проступкам ребенка;
* позиция круговой обороны - педагоги действуют по принципу «наш
* ребенок всегда прав»;
* демонстративный стиль - учителя каждому жалуются на своего
* ученика. В результате это приводит к утрате у ребенка чувства стыдливости,
* чувства раскаяния за свои проступки;
* педантично-подозрительный стиль - взрослые не доверяют детям,
* подвергают их контролю во всем;
* жестко авторитарный стиль - педагоги склонны к физическому
* насилию. Ученики становятся агрессивными;
* увещевательный стиль - родители проявляют полную беспомощность, предпочитая уговаривать;
* отстранение равнодушный стиль - педагоги поглощены устройством
* личной жизни;
* воспитание по типу «кумир школы, класса» - все прихоти ученика и
* желания выполняются;
* непоследовательный стиль - непоследовательная тактика воспитания
* в школе [6].

На наш взгляд, классификация предложенная Беличевой С.А. скорее описывает различные ошибки воспитания, руководства но не стили.

Короленко У. П. предлагает 4 стиля руководства, воспитания, которые по его мнению соответствуют различным видам отклоняющегося поведения, которые он анализирует в своей работе [23]:

**Таблица №1**

Классификация стилей семейного воспитания (Короленко У.П)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| СтильВоспитания | ТипПозиции | Способповеденияс ребенком | Характерныесловесныевыражения | Влияние наразвитиеребенка |
| Демокра-тический | принятие иЛюбовь | нежность изанятия сребенком | Он центринтересов | чувствобезопасностинормальноеразвитие |
| Гипоопека | Явноеотвержение | Невниматель-ностьжестокостьизбеганиеконтактов | ненавижу этогоребенкане буду о немзаботиться | агрессивностьпреступностьэмоциональная |
| Авторитарный | излишняятребователь-ность | критикаотсутствиепохвалпридирчи-вость | не хочу ребенкатакого какой он есть | фрустрациянеуверенность всебе |
| Гиперопека | чрезмерная | Чрезмерные | все сделаю для | Инфатилизм |
|  | Опека | поблажки или ограничение свободы | ребенка | неспособность к самостоятельности |

- гиперопека - преувеличенная, мелочная забота о детях;

- предъявление непомерных требований - от ребенка требуют очень многого: порядка, выполнения дисциплины, выполнения своих обязанностей и так далее;

- школа, класс с непрогнозируемыми эмоциональными реакциями - учителя, склонные к неожиданным изменениям настроения;

- гипоопека - недостаточное внимание к детям;

Предложенные этими авторами классификации нас не вполне удовлетворяют. Не выделены четко критерии, по которым они выделяют те или иные стили руководства, воспитания. Большинство описанных ими стилей скорее можно определить как типичные ошибки руководства или воспитания, которые могут допускаться в рамках любого стиля.

На основании вышеизложенного, мы предлагаем рассматривать стиль руководства, воспитания как сочетание двух критериев:

а) контроль над ребенком;

б) эмоциональное отношение к ребенку со стороны взрослых. Воспитание - это одна из форм межличностного общения, а точнее -общение между педагогами и учениками. Воспитание других людей и поддержание между ними различных отношений для любого человека сопряжено с оцениванием других и установлением определенных эмоциональных отношений - либо позитивных, либо негативных. В отношениях между родителями и ребенком также можно выделить оценку и в связи с ней определенное эмоциональное отношение. В своей классификации мы будем использовать такие показатели эмоционального отношения как позитивное и негативное отношение к ребенку, так как эмоциональные отношения почти всегда можно выразить в терминах «симпатии-антипатии».

С этих же позиций мы рассматриваем и контроль за ребенком в школе, а точнее мы предлагаем в качестве критерия «сильный контроль» и «недостаточный контроль». Мы выбрали именно эти критерии, так как считаем, что воспитание или выбор воспитательных мер, качество контроль над ребенком, его жесткость или мягкость во многом определяются не только убеждениями педагогов, но и их чувствами по отношению к ребенку.

Контроль в воспитании также важен, как и отношение к ребенку, так как он реализуется в процессе социализации и является необходимым ее инструментом. Контроль над ребенком является одним из условий формирования самосознания личности. Условно мы разделяем контроль на отношение к дисциплине и конкретное выражение в виде санкций.

Таким образом, мы выделили четыре основных стиля руководства, воспитания. Один из них положительно влияет на. социализацию, а три других - отрицательно:

демократический стиль - эмоциональное отношение к ребенку (любовь и принятие) и разумный контроль (ребенку задаются определенные рамки его поведения и в пределах этих рамок ему предоставляется полная свобода);

авторитарный стиль - эмоциональное отношение характеризуется как негативное в сочетании с чрезмерным контролем;

гиперопека - демонстрируется любовь к ребенку в сочетании с сильным контролем;

гипоопека - нелюбовь к ребенку и отсутствие контроля.

Рассмотрим, в чем заключается особенность каждого стиля и к каким последствиям приводит их применение.

Авторитарный стиль. Этот стиль характеризуется излишним применением контроля к ребенку и недостаточным проявлением теплых эмоциональных отношений. Чрезмерный контроль или строгая дисциплина в школе, как правило, выражается стремлением учителей:

а) во всем контролировать детей, проверяя каждый шаг;

б) следить за их попытками сделать что-либо по своему;

в) ограничивать активность и самостоятельность;

г) предписывать образ действий;

д) часто запрещать;

е) ругать за малейшие промахи и недостатки;

ж) прибегать к различным санкциям [40].

Поведение учителей, применяющих этот стиль не содержит в себе готовности принять ребенка, помочь ему или убедить в чем-то. В результате у ребенка растет уверенность в том, что его не принимают, не одобряют, а это ведет к убежденности в своей мало ценности и ненужности. У ребенка, воспитывающегося в таких условиях формируется неопределенная Я - концепция и ее негативная направленность. Усугубляет ситуацию еще и то, что этот стиль характеризуется тем, что учителя чаще применяют наказания, чем поощрения. Поэтому любая новая ситуация ассоциируется у ребенка с возможностью наказания, что сопровождается повышенной тревожностью и ощущением дискомфорта. Еще одним негативным последствием этого стиля воспитания является то, что ребенок, испытывая негативные чувства к себе, переносит их на других людей.

Гиперопека или позиция чрезмерного оберегания является по мнению многих авторов, и но нашему мнению, одной из худших. Роберт Байярд утверждает, что «она основана на ряде предположений, унижающих достоинство детей и учителей, оказывает и на тех и на других пагубное воздействие» [5].

В случае использования этого стиля воспитания ребенок воспринимается как беспомощное существо, которое не способно жить самостоятельно и нуждается в педагогическом руководстве.

Раттер указывает на то, что «гиперопека - это, как правило, избыточный контакт с ребенком, слишком длительный уход за ним как за «маленьким» и подавление независимого поведения. Избыточный контакт может носить как физический, так и социальный характер» [38],

Ле Шан определяет гиперопеку, как «стремление взрослых подавить потребность ребенка расти и экспериментировать» [28].

Она видит две причины в использовании взрослыми гиперопеки:

- взрослые используют ребенка для выполнения поручений, носящих личностную значимость;

- гиперопека скрывает враждебность по отношению к ребенку.

К этому перечню причин гиперопеки можно добавить еще и следующие:

* беспокойство, обусловленное школьной ситуацией и тревожно-
* мнительными чертами характера;
* боязнь несчастья с ребенком;
* страх одиночества;
* потребность в признании;
* доминирование в отношениях;
* необщительность;
* невротизм.

Мы определяем гиперопеку как сочетание чрезмерного контроля и демонстрации любви к ребенку. Мы говорим «демонстрация любви», так как гиперопека может быть действительно вызвана сильным вниманием к ребенку и боязнью его потерять (уйдет в другую школу), а может быть и так, что учителя на самом деле не любят своего ученика, но из-за чувства вины «изображают» или «демонстрируют» большую любовь к нему через гиперопеку. Последствия гиперопеки бывают самые разнообразные и тяжелые. Как правило, у ребенка запаздывает социальная зрелость, возникает зависимость от взрослых, пассивность, отсутствие инициативы, податливость. Может сформироваться поведение типа «избалованное дитя», которое влечет чрезмерную самоуверенность и высокое мнение о своей личности, заносчивость, дерзость с одной стороны, а с другой стороны, беспокойство, постоянное чувство тревоги, вплоть до психического заболевания. Может быть и так, что у ребенка формируется низкая самооценка плюс зависимость от взрослых, что приводит к тому, что человек, достигая взрослости, оказывается совершенно не готовым к самостоятельной жизни. Все дети воспитываемые в условиях гиперопеки, имеют трудности в общении с другими детьми, медленно адаптируются к новому и с трудом привыкают к школе.

**Гипоопека**. Гипоопека выражается в том, что учителя уделяют очень мало внимания и заботы ребенку или вообще не занимаются им. Причин гипоопеки можно выделить несколько. Одной из них является обучение в школе нежеланного ученика. В этом случае у учителей может возникнуть неприязнь к ребенку из-за того, что им пришлось оставить более любимого ученика иуделять внимание этому. Обычно нежеланным ученикам не оказывают необходимой поддержки и заботы в школе.

Бывает и так, что учителя ожидали от ученика многого, планировали его успехи, заранее обдумывали какой работе будут его обучать. В случае, когда появившийся в школе ученик не соответствует их ожиданиям, родители разочаровываются в нем и испытывают чувство недовольства. «Не такой» ребенок тоже оказывается заброшенным. Еще одна причина гипоопеки - это убежденность педагогов в необходимости подготовить ученика сильным, приспособленным к трудной самостоятельной жизни. Для этого они с самых ранних классов предоставляют ученикам максимум свободы и минимум опеки, и контроля. У таких педагогов ученик чувствует себя нелюбимым и брошенным.

Самой распространенной причиной гипоопеки является равнодушие к ученику и нежелание его воспитывать. Иногда такие педагоги скрывают свое равнодушие рассуждениями о том, что в школе должно быть равноправие, что человек должен максимально реализовать свой потенциал и так далее. Крайним проявлением равнодушия к ученику является детская безнадзорность. В таких случаях взрослые не осуществляют ни малейшего контроля за действиями подростка. В целом гипоопека приводит к формированию у подростка агрессивности, непослушания, склонности к воровству и асоциальному поведению.

**1.1.5 Виды, формы негативного поведения подростков, формирующиеся под влиянием отрицательных условий**

При нарушениях процесса социализации, обусловленных неблагоприятными факторами. Среды, из-за невозможности удовлетворения потребностей ребенка, у детей и подростков могут возникать самые различные формы отклоняющегося поведения.

Когда мы говорим «отклоняющееся поведение», мы имеем в виду такое поведение, которое выходит за рамки принятых социальных норм или представляющее опасность для самого человека или других людей. Отклоняющееся поведение, причиняющее вред самому человеку и обществу, называется деструктивным. Крайним проявлением отклоняющегося (девиантного) поведения является деликвентное поведение, которое нарушает правовые нормы и имеет общественно опасный характер. Отклоняющимся поведением также можно считать и те формы поведения, «которые внешне не находятся в противоречии с правовыми, морально-этическими и культурными нормами, но вместе с тем нарушают целостность личности, задерживают ее развитие или делают его крайне односторонним, серьезно осложняют межличностные отношения» [24].

Проявления отклоняющегося поведения бывают как ситуативными (случайными), так и постоянными (закономерными). В этой работе мы говорим только о закономерных, постоянных проявлениях отклонений в поведении подростка. Проявления отклоняющегося поведения, вызванные конкретной жизненной ситуацией, не дают нам оснований считать человека, как имеющего отклоняющееся поведение. Каждому в жизни случается совершить поступок, который является отклонением от нормы, но к этому вынуждают сложившиеся обстоятельства и в других ситуациях этого больше не происходит. Подросток, который действительно имеет отклонения в поведении, совершает проступки даже в тех ситуациях, которые его к этому объективно не провоцируют. В таких случаях можно утверждать, что для индивида отклоняющееся поведение является ценностью.

Для такого подростка отклоняющееся поведение является способом удовлетворения его потребности, либо способом снятия дискомфорта испытываемого из-за невозможности удовлетворения потребности.

Изначально ребенок или подросток с отклоняющимся поведением имеет психологическую готовность к такому поведению. «Этот феномен представляет собой сочетание определенных личностных особенностей, препятствующих нормальной социальной адаптации подростка» [56]. Эта психологическая готовность начинает сказываться в ситуациях затрудненности удовлетворения значимых социальных потребностей человека. В этих случаях неудовлетворенные потребности оказываются фрустированными. Подросток имеет перед собой два пути выхода из фрустрации:

* конструктивный путь;
* деструктивный путь.

Когда подростку не удается решить проблемы конструктивным путем, ему приходится идти по второму, деструктивному пути. Это означает, что у него есть три возможности:

* возникновение психопатических реакций;
* невроз;
* отклоняющееся поведение.

Рассмотрим формы и виды отклоняющегося поведения, формирующиеся при нарушенном процессе социализации. Отклонения в поведении имеют два уровня:

* + Криминогенный уровень;
	+ До криминогенный уровень.

На до криминогенном уровне находятся те формы отклоняющегося поведения, которые не нарушают нормы права и не являются общественно опасными. Под влиянием различных негативных факторов воспитательного процесса, у детей могут сформироваться отклонения в поведении как до криминогенного, так и криминогенного уровней.

К формам отклоняющегося поведения, которые могут быть обусловлены окружающим влиянием, можно отнести следующие:

1) аддитивное поведение - выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или видах деятельности;

2) анти социальное поведение-совершение действий, противоречащих этике и морали, безответственность, игнорирование законов и прав других людей (крайнее проявление - деликвентное поведение);

3) суицидное поведение - повышенный риск совершить самоубийство;

4) конформистское поведение - отсутствие самобытности, оригинальности, приверженность к официальным точкам зрения;

5) нарцисстическое поведение - любовь к себе, повышенная чувствительность к оценкам других людей;

6) фанатическое поведение-слепая приверженность какой-либо идее, нетерпимость к другим взглядам;

7) аутистическое поведение - затруднения в социальных контактах, оторванность от действительности [23].

Беличева С.А. предлагает более общую классификацию форм отклоняющегося поведения: 1)социальные отклонения корыстной направленности - поступки, связанные со стремлением получить материальную, денежную и другую выгоду; 2)поступки агрессивной направленности-действия направлены против личности; 3)отклонения социально-пассивного типа - уход от активной жизни, нежелание решать личные и социальные проблемы (крайнее проявление-самоубийство) [6].

Вывод: Таким образом, мы выяснили, что отклоняющееся поведение, сформировавшееся под влиянием негативных окружающих условий различается по степени общественной опасности, по содержанию и целевой направленности. Кроме того, мы выяснили, что в школе и семье могут создаваться предпосылки для возникновения отклоняющегося поведения, которое проявляется не только во внешней, поведенческой стороне.

**1.2 Социальная адаптация подростков в условиях семейного воспитания**

**1.2.1 Понятие семьи, ее функции в социализации подростка**

Семья является одним из важнейших социализирующих институтов, развитие и функционирование которого во многом определяется ходом развития общества и, наоборот, функционирование семьи во многом определяет состояние общества. В словаре по социологии семья определяется как «малая группа, основанная на браке и (или) кровном родстве, члены которой связаны взаимными общими правами и обязанностями, эмоциональной близостью, совместным ведением хозяйства» [22].

Это определение семьи содержит в себе перечень таких характерных черт этого института, как юридический статус, эмоциональные отношения между членами семьи и совместное ведение хозяйства. На наш взгляд, этот перечень можно дополнить такими характерно гиками семьи, как рождение и воспитание детей, оказание психологической поддержки членами семьи друг другу, проживание на одной территории. Приведенное выше определение является не только не полным, но и не точным. Главным фактором семьи здесь является «брак - регулируемая обществом исторически обусловленная форма отношений между мужчиной и женщиной, которая порождает их обязательства по отношению друг к другу и к детям» [44].

Как известно, в настоящее время существуют такие типы семей, которые не подпадают под это определение по разным причинам, например, они часто создаются без брака. Определить, что такое семья во многом помогают ее функции. Они также отвечают и на вопрос для чего она нужна, т.к. функции описывают ту роль, которую семья играет в обществе, те последствия, которые проистекают из ее деятельности для человека и для общества.

В ходе исторического развития семья претерпевает изменения своих функций и их иерархии. Но, несмотря на это, в любой исторический период важнейшими остаются функции, относящиеся к рождению и воспитанию детей.

Рассмотрим перечень функций, которые являются актуальными на данном этапе развития семьи:

- генеративная функция (репродуктивная) – обеспечение деторождения, продолжение рода;

- функция первичной социализации - ребенок должен быть введен в общество через воспитательное общение с людьми;

- экономическая и хозяйственно - бытовая функция - быт семьи, удовлетворение повседневных потребностей;

- гедонистическая функция - функция здорового секса;

- рекреационная и психотерапевтическая - человек восстанавливает свои силы в семье и семья - это сфера абсолютной защищенности и принятия [47].

- воспитательная функция - ребенок становится членом общества под влиянием целенаправленных мер, необходимых для правления процессом социализации.

Функции по воспитанию и первичной социализации не стоит смешивать друг с другом, они являются различными по своему содержанию и роли. Если функция первичной социализации необходима для введения ребенка в общество, как его члена и для того, чтобы не допустить возникновения эмоциональной деривации и ее последствий, то функция по воспитанию необходима для контроля за процессом социализации с тем, чтобы не допустить или смягчить влияние на нее негативных, стихийных факторов из социальной среды. Эти функции дополняют друг друга по содержанию. В этом смысле, социализация является процессом, а воспитание осуществляет контроль над прохождением этого процесса.

Исходя из вышесказанного, для нормального протекания процесса социализации ребенка необходимо, чтобы семья полноценно выполняла следующие функции:

* генеративную (репродуктивную);
* первичной социализации;
* воспитательную;
* психотерапевтическую.

Функционирование семьи подвергается воздействию неблагоприятных факторов, которые можно разделить на внешние и внутренние.

В реальной жизни их очень сложно отделить друг от друга, так как они очень тесно соприкасаются и взаимодействуют друг с другом. К числу внешних факторов можно отнести те социальные проблемы, которые являются следствием социально - экономических и идеологических трудностей.

Холостова Е.Н. в качестве внешних факторов выделяет «социально -экономический и политический кризис в обществе» [46]. Шеляг Т. В. в качестве примера таких факторов приводит «финансово - экономический дефицит, мало обеспеченность, невозможность достойно обеспечить жизнь семьи при помощи социально одобряемой деятельности» [46]. У Беличевой С.А. к факторам социального риска, отрицательно влияющим на способность семьи функционировать, относятся такие, как социально -экономические факторы (снижение материального уровня жизни семьи, плохие жилищные условия и др.), медико-санитарные условия (инфекционные эпидемии, хронические заболевания родителей и другие) [6].

Проанализировав эти данные, мы пришли к выводу о том, что основными неблагоприятными внешними факторами, воздействующими на жизнедеятельность семьи, следует считать негативные явления, связанные с реформированием социальных и экономических отношений в стране.

Наряду с внешними на функционирование семьи влияют и внутренние неблагоприятные факторы. К ним относятся те противоречия, которые накапливаются внутри семьи: это «конфликты «отцов и детей», падение духовности и нравственности, проблемы отношения к старшим, внутрисемейное насилие и др.» [44].

Беличева С. А. предлагает к рассмотрению: «социально демографические факторы ( многодетная семья, семья с престарелыми родителями, с повторными браками и др.), социально-психологические факторы (алкоголизм, наркомания и др.)» [6]. Как сугубо внутреннюю проблему (или отрицательный фактор) можно выделить «нестабильность современной семьи и деградацию семейного образа жизни» [46]. -

Подверженность семей воздействию неблагоприятных факторов приводит к возникновению внутри нее трудностей и проблем, которые ведут к нарушению процесса ее функционирования. Проследить, как влияют различные социальные факторы и явления на функционирование семьи можно, проанализировав динамику развития семьи и результаты этого развития за последние годы.

**1.2.2 Динамика развития семьи, основные тенденции**

За последние десятилетия семья претерпела изменения, по которым можно определить и с уверенностью заявить, что институт семьи переживает трансформацию. Проследить ее ход можно по нескольким критериям.

С точки зрения изменения демографических показателей отмечается:

1) общее снижение рождаемости, которое влечет за собой рост малолетних семей. С 1999, г. по 2002 г. рождаемость снизилась с 11,6% на 1 тыс. человек до 9,6%. Многодетные семьи составляют 5,7% от всего числа семей в РФ [34];

2) увеличение числа материнских семей (неполных) за счет разводов, внебрачной рождаемости и вдовства, семей с отчимами и приемными отцами. В 2002 г. смертность населения России от неестественных причин превысила среднеевропейский уровень у мужчин в 4 раза, у женщин в 2 раза. Около 13% семей в РФ - неполных (с детьми). [34];

3) превалирование нуклеарных семей над расширенными. Из числа всех российских семей, 66,9% - обозначены как «простая нуклеарная семья» [34];

4) уменьшается количество расширенных семей и есть основания предположить, что их число стало бы еще меньше, если бы не существовало жилищной проблемы. Рост нуклеарных семей приводит к размыванию поведенческих норм в семье и представлений о содержании семейных ролей,

Известно также, что присутствие в семье бабушек и дедушек является дополнительным фактором социального контроля; в таких семьях подростки реже курят и употребляют алкоголь;

Одной из существенных тенденций последних лет является разделение родительства и семьи (в конце 1998 г. 2% пар не хотели иметь ребенка вообще) [33];

Наблюдается процесс демократизации внутрисемейных отношений, как между мужем и женой, так и между родителями и детьми.

Вызвано это тем, что во многих семьях женщины работают, а также бывает, что она является единственным кормильцем.

Рассмотрение состояния семьи по критерию материальной обеспеченности позволяет сделать заключение о резкой имущественной дифференциации населения.

К обеспеченным людям принадлежат приблизительно 27% населения РФ, а к малообеспеченным - 73%. Основная тенденция экономической политики России - стремительное социальное и имущественное расслоение общества [48].

Проведенные социологами исследования оказали, что «у людей % отсутствует убежденность, что ситуация улучшится. Считают, что в ближайшие полгода материальное положение семьи станет лучше - 6,6%, останется таким же - 37,6%, станет хуже - 45%, затруднились ответить - 13,8% из числа опрошенных» [53].

К падению материального благосостояния большинства семей приводят негативные социальные явления. Одним из таких факторов является безработица. Главной проблемой семьи после потери работы одним или несколькими членами семьи является ухудшение материально-бытовых условий в семье, кроме того, возникают и психологические проблемы (чувство неопределенности, неуверенности в себе и в завтрашнем дне и т.д.), которые отражаются на психологическом климате семьи. «Безработица сказывается на изменении образа жизни, правил и норм морали и поведения» [52].

Анализ процесса трансформации семьи в контексте общественного развития позволяет сделать следующие выводы

1. Последствия изменений, происходящих с семьей имеют как положительные, так и отрицательные стороны. Положительные сдвиги выражаются в демократизации внутрисемейных отношений, в возрастающей значимости семьи, как места, где человек ощущает заботу и поддержку. Отрицательные сдвиги наиболее очевидны. Заключаются они в том, что семья под влиянием социальных проблем так и не смогла в полной мере приспособиться к изменившимся условиям социальной среды.

2. В развитии семьи происходит углубление кризисных проявлений - последствия общего кризиса, преломляясь в структуре семьи, который разрушительно влияет на судьбу детей, затрагивая будущее всего общества.

3. Семья должна быть основным объектом государственной социальной политики, поскольку «полноценное выполнение семьей ее функций является необходимым условием сохранения исторической преемственности поколений, развития личности и общества в целом, общественной стабильности и прогресса» [46]. Большинство проблем, которые сейчас переживает семья, она не сможет решить самостоятельно своими силами, ей требуется для этого целенаправленная помощь государства через социально – психологические службы.

**Глава 2. Влияние адаптации на процесс социализации подростков**

**2.1 Понятие личности, ее развитие**

В этой главе мы рассмотрим личностные особенности ребенка, формирующиеся под влиянием семейного воспитания и школьного педагогического процесса, как части содержательной стороны процесса социализации. Становление ребенка как личности происходит в процессе его взаимодействия с людьми - Развиваться личность ребенка начинает в семье и продолжается в школе, через общение и совместную деятельность между взрослыми и детьми. Ход развития личности во многом зависит и определяется качеством или характером взаимоотношений между взрослыми и детьми.

«Личность - понятие, обозначающее совокупность психологических качеств человека, составляющих его индивидуальность и определяющих его социальные поступки, поведение среди людей» [50].

Условиями, определяющими развитие личности, являются не только воздействие окружающей социальной среды, но и морфофизиологические особенности человека. Поэтому, рассматривая влияние негативных условий на развитие личности ребенка, нельзя игнорировать психофизиологические особенности личности.

Последствием воздействия на ребенка негативных внешних факторов является социально-психологическая деформация его личности, которая выражается в психологической готовности к отклоняющемуся поведению. Как правило, результатом такой деформации личности бывает возникновение и закрепление отклоняющегося поведения, Именно поэтому, правомерно будет утверждать, что совершение асоциального проступка ребенком не является случайным для этой личности, потому что в своей основе это было подготовлено всем развитием ее социальных и психологических свойств.

На основании вышесказанного, проследить деформацию личности можно, проанализировав содержание структуры личности, ее динамические свойства. Братусь Б.С. предлагает схему строения личности, состоящую из трех уровней:

1) личностный и личностно - смысловой уровень (отношение к себе и к другим людям);

2) уровень реализации или индивидуально-психологический (активная индивидуальная деятельность человека; соотношение реальной и идеальной целей; самооценка);

3) психофизиологический уровень-уровень психофизиологического здоровья [7].

По мнению Братуся Б.С., высшим является личностно-смысловой уровень, который определяется качеством смысловых отношений человека. Следующий уровень - уровень индивидуально-психологического здоровья, оценка которого зависит от способности человека строить адекватные способы реализации смысловых устремлений. И последний уровень -уровень психофизиологического здоровья человека. Состояние этого уровня определяется по наличию или отсутствию психобиологических предпосылок отклоняющегося поведения. В качестве таких предпосылок рассматриваются различные патологии, отклонения в развитии организма и психики, имеющие как врожденный, так и приобретенный характер.

Развитие всех трех уровней структуры личности имеет как социальную, так и биологическую детерминацию. Разделить их влияние сложно, но все-таки можно выделить на каком личностном уровне преобладает социальная и биологическая детерминанта.

Развитие психофизиологического уровня в большей степени детерминировано генетическими свойствами или возникшими на ранних стадиях онтогенеза свойствами организма. На этом уровне в основном содержатся наследственные особенности, передаваемые родителями, Уровень реализации имеет двойную детерминацию. Если на первом уровне отсутствует наследственная патология, то наследственность допускает очень широкие границы развития поведения. На уровне реализации развитие протекает внутри этих границ и результат этого развития зависит от внешней среды. По мнению Анастази А. «Среда включает в себя сумму всех стимулов, на которые реагирует индивид с момента оплодотворения и до смерти» [4]. Следующий уровень - личностно-смысловой, в основном социально детерминирован.

От природы личностных свойств и их предполагаемой детерминации зависит степень их постоянства на различных стадиях развития личности. Наиболее устойчивыми и неизменными являются личностные свойства психофизиологического уровня. Уступают им в устойчивости личностные свойства на уровне реализации, но тем не менее они являются достаточно устойчивыми и неизменными. На уровне личностно-смысловом, личностные свойства наименее устойчивы и более других поддаются влияниям социальной среды. Конечно то, что некоторые личностные образования имеют достаточно устойчивый характер, не отрицает возможности их изменения и развития.

Рассмотрим роль наследственности в формировании отклоняющегося поведения. Одним из исследователей, занимавшихся проблемой наследственности, был Ганнушкин П.Б.. Он является создателем отечественного учения о психопатиях. Он ввел такое понятие, как «психопатические личности-личности, которые с момента сформирования представляют ряд особенностей, отличающих их от так называемых нормальных людей и мешающих им безболезненно для себя и других людей приспосабливаться к окружающей среде» [14]. Психопатические черты имеют наследственный характер. Они представляют собой постоянные свойства личности, которые могут в течение жизни усиливаться или развиваться в определенном направлении, но, как правило, не подвергаются резким изменениям.

Психопаты отличаются недостаточной способностью приспосабливаться к окружающей среде и легко вступают в конфликты с обществом. Эти люди подвергают опасности и себя и окружающих их людей из-за патологических свойств их личности. Однако, не всегда патологические свойства проявляются сразу. Иногда они имеют характер акцентуаций и имеют наклонность перейти в патологию, то есть в психопатию. Решающую роль в этом переходе играет Среда. Как сказал Леонгард К. «Акцентуированным личностям присуща готовность как к социально-положительному, так и к социально - отрицательному развитию. Если некоторые из них представлены в негативном свете, то это происходит потому, что внешние обстоятельства были неблагоприятными для их характера, хотя в других обстоятельствах они могли бы развиваться в людей, способных на недюжинные поступки» [31].

Личко А.Е. наиболее полно проанализировал роль акцентуаций характера и психопатий в возникновении отклоняющегося поведения в подростковом возрасте. И акцентуации, и психопатии приводят к отклонениям в поведении, но так как они имеют различный характер, то и отклонения, которые возникают в поведении подростков, также различны. Отличие психопатий от акцентуаций характера заключаются в следующем; тотальность проявлений во всех ситуациях; относительная стабильность патологических черт характера; выраженность до степени нарушающей социальную адаптацию.

Типы акцентуаций характера сходны и частично совпадают с типами психопатий, но при акцентуациях не может быть ни одного признака указанного выше. Акцентуации развиваются в период становления характера и сглаживаются с повзрослением, тогда как психопатии сохраняются на протяжении всей жизни индивида. Отклоняющееся поведение при акцентуациях либо отсутствует, либо бывает непродолжительным. Еще одно отличие психопатии и акцентуаций характера заключается в том, что острые психопатические реакции, отклоняющееся поведение при психопатиях возникают по любому поводу, тогда как при акцентуациях нарушения возникают только при определенного рода трудностях. Сам Личко Е.А. дает следующее определение акцентуаций - «акцентуации характера - это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим» [32].

Выделяются две степени акцентуации характера: явная и скрытая.

Явная акцентуация относится к крайним вариантам нормы. Она отличается наличием довольно постоянных черт определенного типа характера.

Скрытая акцентуация относится к обычным вариантам нормы. В обычных условиях она может вообще не проявляться под влиянием тех травм, которые предъявляют повышенные требования к месту «наименьшего сопротивления».

Личко Е.А. предлагает следующий перечень типов акцентуаций характера; гипертимный тип, циклоидный, лабильный, астеноневротический, сенситивный, психастенический, шизоидный, эпилептоидный, истероидный, неустойчивый и конформный тип.

Помимо акцентуаций характера на возникновение отклоняющегося поведения влияют типы поведенческих реакций специфичных для подросткового возраста. В перечень таких реакций входят следующие: реакция эмансипации (стремление высвободиться из-под опеки взрослых), реакция группирования со сверстниками, реакция увлечения, реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением.

Наибольшая вероятность формирования отклонений в поведении у подростка возникает тогда, когда он имеет акцентуации характера, относящиеся к следующим типам: гипертимный, циклоидный, эпилеплоидный, истероидный, неустойчивый и конформный типы.

На почве акцентуаций характера, как уже выше отмечалось, могут возникать «краевые психопатии». Происходит это в основном под влиянием неблагоприятных условий среды. Для этого обычно необходимо сочетание действия нескольких факторов:

1. наличие изначальной акцентуации характера;

2. неблагоприятные условия среды должны быть такими, чтобы адресоваться к месту «наименьшего сопротивления» данного типа акцентуации;

3. их действие должно быть достаточно продолжительным;

4. оно должно упасть на критический возраст для формирования данного типа акцентуации.

Этим возрастом для шизоида является детство, для психоастеника -первые классы школы, для большинства других - разные периоды подросткового возраста (от11-13 лет у неустойчивого до 16-17 лет у сенситивного типов). Только при паранояльном типе критическим является возраст от 30 до 40 лет.

В этом процессе роковую роль могут сыграть психогенные факторы, такие как неправильное воспитание.

Нас более всего интересуют «черты личности», формирующиеся под влиянием родителей и учителей на уровне реализации этих черт. Они имеют довольно устойчивый характер и оказывают влияние на общий стиль поведения индивида в долгосрочной перспективе, внутренне взаимодействуя друг с другом и с ситуацией. Зная их, можно объяснить или предсказать специфическое поведение людей данного типа. Для детей с отклоняющимся поведением характерно наличие таких особенностей личности, как низкая самооценка, высокий уровень личностной тревожности и психологическая отчужденность, акцентуации характера, психопатии. Далее мы рассмотрим, как они формируются и каковы их последствия для ребенка.

**2.2 Влияние самооценки и состояния тревожности на социальную адаптацию подростков**

Мы выяснили, что воспитание в семье и школе, сами родители и учителя влияют на протекание процесса развития личности подростка, на становление его самосознания, Я - концепции, самооценки.

Как записала Захарова А.В.: «самооценка - важнейшее личностное образование, принимающее непосредственное участие в регуляции человеком своего поведения и деятельности, как автономная характеристика личности, ее центральный компонент, формирующийся при активном участии самой личности и отражающий качественное своеобразие ее внутреннего мира» [17].

По мнению Бороздиной Л.В. «самооценка-элемент самосознания, который может в значительной мере детерминировать личностный комфорт или дискомфорт, выраженный в степени само приятия субъекта» .[8]

В процессе личностного становления субъект присваивает определенную систему ценностей. С точки зрения этой системы ценностей, он оценивает то, чем обладает - это и есть проявление его самооценки. Ядро самооценки состоит из принятых личностью ценностей.

Захарова А.В. считает, что структура самооценки состоит из двух компонентов: когнитивного и эмоционального. Поведенческий компонент с ее точки зрения является производным от первых двух. Когнитивный компонент - знания человека о себе. Эмоциональный компонент - отношение к себе, накапливающийся «аффект на себя», связанный с мерой удовлетворенности своими действиями. Основу когнитивного компонента самооценки составляют интеллектуальные операции сравнения себя с другими людьми, сопоставление своих качеств с внутренними эталонами или результатами деятельности других, оценка степени рас согласованности этих двух величин. В основу эмоционального компонента самооценки ложатся реакции или обратная связь, получаемая индивидом от других. Основание самооценки, ее эмоциональные компоненты составляют прямые обращения человека к внешним оценкам. Особенно сказываются на степени принятия себя ребенком оценки, получаемые им от «значимых других». Одобрение значимого другого создает у ребенка позитивный образ - Я, положительную самооценку, в то время как постоянное порицание способствует возникновению у него негативной самооценки. Важную роль в формировании самооценки у ребенка играет позитивная и негативная обратная связь. Самооценка способна изменяться в соответствии с получаемой ребенком обратной связью.

Родители становятся первой, а учителя основной моделью для подражания, идентификации и обучения социальным формам поведения. Но этим их роль далеко не ограничивается. Они выступают в качестве главного источника обратной связи, оценки и реагирования на поведение ребенка, способствуют развитию у него чувства компетентности и собственно ценности. От них ребенок узнает, каким его видят другие. От их реакций зависит то, как ребенок будет относиться к себе. «Ребенок, лишенный сильных, и недвусмысленных доказательств любви взрослых, имеет меньше шансов на высокое самоуважение, теплые и дружественные отношения с другими людьми и устойчивый позитивный образ - Я» [43].

Получая от взрослых в основном негативные оценки своих действий, эмоциональный компонент самооценки ребенка будет состоять в основном из «отрицательного аффекта на себя». По этому поводу Снайдер писал, что «чувства ребенка по поводу себя организуют его внутренний мир. Они определяют климат и погоду этого мира» [43]. Сложившаяся негативная самооценка у ребенка влияет на его жизнь, «если у человека сформировалось то или иное ощущение собственной ценности, он приносит его в относительно неизменном виде сквозь различные жизненные ситуации» [9].

К семейным условиям, влияющим на формирование низкой самооценки ребенка, относятся следующие: (исследование, проведенное Куперсмитом [9])

1. требования родителей к ребенку:

2. послушание;

3. умение подстраиваться к другим;

4. зависимость ребенка от взрослых;

5. 20% детей с низкой самооценкой из семей с повторными браками;

6. конфликты между родителями;

7. неудовлетворенность жен отношениями с мужьями;

8. стремление родителей подчинить себе детей.

Мы считаем, что в школе важным фактором в формировании сниженной самооценки у ребенка, является неприятие, отторжение, недостаток любви со стороны педагогов. На наш взгляд, следствием низкой самооценки является формирование отклоняющегося поведения у подростка; во-первых, с отклоняющимся поведением тесно связана сниженная самооценка; во-вторых, сниженная самооценка способствует переориентации подростка на асоциальный путь развития.

Одним из важных мотивов человека является мотив самоуважения. У ребенка с заниженной самооценкой потребность в самоуважении обостряется, если ему не удается удовлетворить этот мотив социально приемлемым способом, то он начинает выбирать альтернативные пути поведения. Участие в асоциальных группах дает ему возможность самоутвердиться и повысить самооценку. Механизм связи между заниженной самооценкой и отклоняющимся поведением, и последующим повышением уровня самооценки: при переходе на негативные образцы поведения изменяется субъективная иерархия ценностей. Получение ребенком не достававшего ему одобрения и признания в асоциальных группах, влечет за собой повышение самооценки. «Таким образом, одной из движущих сил, определяющих вступление подростка на асоциальный путь, является стремление повысить самооценку». [11].

По мнению Валицкас Г.К., самооценка у делинквентных подростков ниже, чем у правопослушных. Она имеет конфликтное строение, менее устойчива. Подростки с заниженной самооценкой (правонарушители) воспитывались в неблагополучных семьях, в которых один или оба родителя пьянствовали, имели судимость и т.п. Дети росли в крайне тяжелых условиях. К неблагоприятным семейным условиям добавлялись: отставание детей в учебе и низкий статус в учебном коллективе, невнимание учителей, слабая поддержка.

Таким образом под влиянием неблагоприятных условий развития и воспитания в семье и школе у подростка формируется заниженная самооценка. Она является результатом длительного накопления опыта неудач, негативных реакций, осуждений и отвержений со стороны окружающих. Если многочисленные попытки подростка повысить самооценку социально приемлемыми способами не приносят желаемых результатов, то он обращается к асоциальным образцам поведения и контрнормативным ценностям и тогда уровень самооценки повышается.

Отчуждение личности на раннем этапе развития из-за невыполнения семьей и школой, своей основной функции по социализации ребенка - т.е. включение ребенка через себя в структуру общества - может закрепиться в человеке и стать причиной его социально-психологической изоляции от семьи, учебных коллективов и других малых групп. При отсутствии компенсирующего воспитания, это может привести к дезадаптивному поведению.

Во многом причиной отчуждения ребенка от семьи и школы является отсутствие эмоционально теплых отношений между взрослыми и детьми. Именно это, главным образом, влияет на возникновение таких особенностей личности, которые затем предопределяют ее девиантное поведение. Конечно, не сами условия жизни ребенка (прямо и непосредственно) определяют его психологическое развитие, в одних и тех же условиях могут формироваться различные черты характера. Результаты влияния Среды зависят от того, с какими прирожденными особенностями они встречаются и через какие ранее возникшие психологические свойства ребенка преломляются.

Особенностью отношений в семье и школе являются их эмоциональность, основанность на любви, уважении и доверии. Если в семье отношения строятся на негативных отношениях, то в личности ребенка происходят непоправимые изменения. Негативные чувства по отношению к ребенку (нелюбовь, безразличие) демонстрируются взрослыми в основном через отчуждение ребенка от себя, через отвержение. Отчуждение ребенка от педагогов - объективно-субъективный процесс. Это явление существует объективно, но оно воспринимается ребенком таковым, а значит субъективно. Отчуждение личности является социально-психологическим процессом. В социальном плане отчуждение проявляется в нарушении межличностных отношений. Социальное отчуждение порождается внешними обстоятельствами, отношениями людей к данному субъекту. Психологическое отчуждение может быть вызвано как социальным отчуждением, так и личностными особенностями субъекта (аутичность). Длительное социальное отчуждение ребенка может способствовать выработке у него чувства изоляции, непричастности к делам других людей, что препятствует усвоению норм, регулирующих поведение. Переход социального отчуждения в психическое, объясняется основным законом развития психических функций - (каждая психическая функция прежде чем стать интрапсихической, внутренне присущей личности, первоначально является функцией интерпсихической, межличностной). Таким образом, значимые с точки зрения отклонений психологические особенности имеют свои корни в характере ранних внутри коллективных отношений. Причины отчуждения в коллективе следующие:

А) взрослые объективно не могут уделять ребенку достаточно внимания;

Б) ребенок не нужен взрослым, коллективу [1].

Названные причины тесно связаны между собой и даже могут определять друг друга.

Отчуждение ребенка в коллективе выражается в том, что он не получает любви и заботы так необходимой ему. Это приводит к эмоциональной депривации ребенка во внешних условиях. Следствием депривации являются психологические нарушения, имеющие необратимый характер. Происходит это от того, что нарушенные или отсутствующие эмоциональные связи в коллективе не выполняют своей задачи - удовлетворение потребности ребенка в безопасности, любви и уважении. От этого страдает познавательное и эмоциональное развитие ребенка, «способность любить зависит от того насколько сильно любили ребенка в детстве» [33]. Вследствие депривации происходит частичное или полное торможение высших чувств и возникает неспособность на длительную привязанность. У перенесших депривацию не развита способность к эмпатии. «Эмпатия - психологический термин, обозначающий схватывание, опознание эмоционального состояния человека без словесного описания на интуитивном уровне; способность сопереживать» [1].

Эта способность формируется благодаря механизму идентификации. Способность принимать на себя роль другого, позволяет почувствовать себя на его месте, понять его переживания. Когда ребенок отвергается, не выполняется функция коллектива по его социализации, что дает основу для дальнейшего отвержения человеком норм и ценностей его окружения и общества. Кроме того, ребенок лишен моделей поведения и, соответственно, у него возникают трудности с идентификацией и эмпатией.

Антонян Ю.М. выделяет два основных способа отвержения ребенка в коллективе: явный и скрытый.

Скрытый способ отвержения простителен для взрослых, часто они думают, что делали все возможное для ребенка. Явное отвержение заключается в побоях, жестокости, оскорблениях, непроявлениях элементарной заботы о ребенке. Такое отвержение приводит к более серьезным последствиям для ребенка, он вырастает грубым, жестоким, агрессивным [1].

Еще одно последствие для личности ребенка, перенесшей отвержение - это низкая самооценка. Получая от окружающих подтверждение своей малоценности, ребенок не может высоко ценить себя сам.

Низкой самооценке соответствует в большинстве случаев высокий уровень тревожности. Это еще одно свойство, характерное для личности с отклоняющимся поведением. Как указывает Берне Г. - «субъективно тревожность переживается как неприятное аффективное состояние, сопровождающееся мрачными предчувствиями и ощущением страха» [9].

Тревожность понимается, как повышенная индивидуальная склонность испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и в таких, которые объективно не содержат для этого никаких причин. Она обычно повышена при нервно-психических и соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия какой-нибудь психотравмы.

Антонян Ю.М. отмечает, что «тревожность - это выражение субъективного неблагополучия личности, и необходимо различать ситуитивную тревожность, связанную с конкретной внешней ситуацией, и личностную, являющуюся стабильным свойством личности. Тревога - эмоциональное состояние, возникающее в ситуации неопределенной опасности» [ 1].

Тревожность как личностное свойство, способна активно стимулировать девиантное поведение, но это происходит тогда, когда человек ощущает необходимость защиты от людей и явлений, субъективно воспринимаемых им как угрожающие. Личность, развивающаяся в условиях отвержения, субъективно воспринимает среду как чуждую ей. Тревожность, порождаемая отчуждением личности, представляет такое свойство, которое выражается в субъективно серьезных опасениях за свое биологическое и (или) социальное существование, в беспокойстве и опасениях, страхах перед небытием, не существованием.

Конечно, не у всех детей, которых взрослые отвергали, формируется тревожность как личностное свойство. Трудно ответить, почему у одних это ведет к формированию страха, а у других - только к формированию состояния неуверенности и беспокойства. Антонян Ю.М. предполагает, что для этого существует несколько причин:

1) врожденные особенности нервно-психической конституции, определяющие различные типы реакций на отчуждение;

2) характер и степень отчуждения от взрослых;

3) усвоение в детстве форм антиобщественного поведения;

4) состояние психики человека [1].

Таким образом, мы можем объяснить возникновение отклоняющегося поведения у ребенка тем, что отвержение взрослыми ребенка и его последующее отчуждение, приводят к формированию необратимых психологических особенностей: к заниженной самооценке, общей неуверенности в себе и в своем месте в жизни, тревожных ожиданий негативного воздействия Среды, неразвитости высших эмоциональных состояний. Именно эти особенности и составляют психологическую готовность к отклоняющемуся поведению. Большая часть девиантов находится на определенной социально-психологической дистанции от общества и его ценностей. Они как бы отстранены, отчуждены и от общества, и от малых социальных групп или существенно ослабили связи с ними. Это определяет специфику реагирования на жизненные ситуации.

Психологическая готовность к отклоняющемуся поведению начинает действовать при влиянии внешних и внутренних причин;

А) неспособность подростка к продуктивному выходу из ситуации затрудненности удовлетворения актуальных потребностей (жизненно важных);

Б) несформированность или неэффективность способов психологической защиты подростков, позволяющей ему хотя бы временно снять эмоциональное напряжение;

В) наличие психотравмирующей ситуации, из которой подросток не находит продуктивного выхода.

Таким образом, можно утверждать, что именно взаимодействие личностных и ситуативных факторов является причиной возникновения отклоняющего поведения и самооценки.

**2.3 Результаты исследования сформированности социальной адаптации подростков**

Личность подростка с отклоняющимся поведением является центром проблемы девиации. Изучение такой личности и ее коррекции - один из важных вопросов в профилактике отклонений. Именно поэтому, проблеме деформации личности подростков посвящено немало исследований.

В результате таких исследований было выявлено и доказано существование такого феномена как «криминогенная личность». Для девиантных подростков с отклонениями криминогенного уровня характерными являются следующие личностные особенности: слабая адаптация к среде, импульсивность, агрессивность. Исследования Кучинской Е.В. показали, что девиантным подросткам свойственно неприятие общественных норм и враждебное к ним отношение, отрыв от социальной реальности, дефицит теплых эмоциональных отношений, стремление избегать близких отношений, неразвитость эмпатии; у них само неприятие сочетается с неприятием других людей (24).

Анализ психологических особенностей подростков с отклоняющимся поведением позволил сделать следующий вывод: среди девиантов преобладают лица с однородными личностными особенностями.

В связи с вышеизложенным, возник интерес исследовать личность подростка с отклоняющимся поведением до криминогенного уровня, а именно, проверить утверждение о том, что для подростков с девиантным поведением характерно наличие низкой самооценки, коррелирующей с высоким уровнем личностной тревожности. Таким образом, цель практической работы - исследование особенностей социализации современного подростка.

В качестве объекта исследования выступили подростки женского и мужского пола в возрасте 13-14 лет, учащиеся 7-х классов школы № 145. Предметом исследования являлись психологические особенности подростков (тревожность, самооценка).

В качестве методического инструментария были использованы: наблюдение, беседа, психологический тест Спилбергера, адаптированный Ханиным, по самооценке уровня личностной и реактивной тревожности, личностная шкала проявлений тревоги Тейлора, адаптированная Немчиным Т.А. и шкала самооценки Дембо-Рубинштейн. Методики подбирались в соответствии с задачами этапов исследования и исходя из их пригодности и эффективности для достижения поставленной цели; методы математической статистики для обработки данных.

Процедура исследования состояла из пяти этапов. На первом (предварительном) этапе в ходе беседы с классными руководителями среди учащихся были отобраны подростки, в поведении которых отмечались регулярные нарушения норм и правил поведения, как в школе, так и за ее пределами. Отбирались только подростки с негативно окрашенными отклонениями. В результате этого собеседования были отобраны подростки в количестве 37 человек. Все они совершали проступки только на докриминогенном уровне, и ни один из этих подростков не состоял и не состоит сейчас на учете в инспекции по делам несовершеннолетних. Перед началом тестирования с ребятами был установлен контакт и на протяжении всего исследования с ними поддерживались доверительные отношения, проводилось наблюдение. На втором этапе исследования проводилось тестирование сразу по двум методикам, измеряющим уровень личностной и реактивной тревожности. Метод психологического тестирования на этом этапе является необходимой частью исследования, поскольку он позволяет измерить уровень интересующих нас психологических особенностей подростков. Цель этих тестов состоит в определении уровня тревожности. Именно этим оп росникам было отдано предпочтение потому, что они соответствуют возрасту исследуемых и их особенностям. Тестирование проводилось в группе по 5-8 человек. Для исследования было использовано два теста с целью получения более достоверных результатов - обе эти методики являются вербальными, и значит, существует вероятность

получения неверных данных из-за стремления испытуемых представить себя социально позитивном контексте. Текст опросника № 1 и данные сведены в таблицу № 1.

**Таблица № 1**

**Личностная шкала проявлений тревоги (Д. Тейлор)**

1. Обычно, я спокоен и вывести меня из себя нелегко.

2. Мои нервы расстроены не больше, чем у других людей.

3. У меня редко бывают запоры.

4. У меня редко бывают головные боли.

5. Я редко устаю.

6. Я почти всегда чувствую себя вполне счастливым.

7. Я уверен в себе.

8. Практически я никогда не краснею.

9. По сравнению со своими друзьями я считаю себя смелым человеком.

10. Я краснею не чаще, чем другие.

11. У меня редко бывает сердцебиение.

12. Обычно мои руки достаточно теплые.

13. Я застенчив не более, чем другие.

14. Мне не хватает уверенности в себе.

15. Порой мне кажется, что я ни на что не способен.

16. У меня бывают периоды такого беспокойства, что я не могу усидеть на месте.

17. Мой желудок сильно беспокоит меня.

18. У меня не хватает духа вынести все предстоящие трудности.

19. Я хотел бы быть таким же счастливым, как другие.

20. Мне кажется порой, что предо мной нагромождены такие трудности, которые мне не преодолеть.

21. Мне нередко снятся кошмарные сны.

22. Я замечаю, что мои руки начинают дрожать, когда я пытаюсь что-либо сделать.

23. У меня чрезвычайно беспокойный и прерывистый сон.

24. Меня весьма тревожат возможные неудачи.

25. Мне приходилось испытывать страх в тех случаях, когда я точно

знал, что мне ничто не угрожает.

26. Мне трудно сосредоточиться на работе или на каком-либо задании.

27. Я работаю с большим напряжением.

28. Я легко прихожу в замешательство.

29. Почти все время испытываю тревогу из-за кого-либо или из-за чего-либо.

30. Я склонен принимать все слишком всерьез.

31. Я часто плачу.

32. Меня не редко мучают приступы рвоты и тошноты.

33. Раз в месяц или чаще у меня бывает расстройство желудка.

34. Я часто боюсь, что вот-вот покраснею.

35. Мне очень трудно сосредоточиться на чем-либо.

36. Меня весьма беспокоит мое материальное положение.

37. Нередко я думаю о таких вещах, о которых ни с кем не хотелось бы говорить.

38. У меня бывали периоды, когда тревога лишала меня сна.

39. Временами, когда я нахожусь в замешательстве, у меня появляется сильная потливость, что очень смущает меня.

40. Даже в холодные дни я легко потею-

41. Временами я становлюсь таким возбужденным, что мне трудно заснуть.

42. Я - человек легко возбудимый.

43. Временами я чувствую себя совершенно бесполезным.

44. Порой мне кажется, что мои нервы сильно расшатаны, и я вот- вот выйду из себя.

45. Я часто ловлю себя на том, что меня что-то тревожит.

46. Я гораздо чувствительнее, чем большинство других людей.

47. Я почти все время испытываю чувство голода

48. Жизнь для меня связана с большим напряжением.

49. Ожидание всегда нервирует меня.

**Таблица №1**

Данные психологического теста определения уровня тревожности

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Ф.И. учащегося | Уровень тревожности |
|  |  | высокий | средний | низкий |
| 1 | xxxxxxxxxxxxx | + |  |  |
| 2 | xxxxxxxxxxxxx | + |  |  |
| 3 | xxxxxxxxxxxxx |  | + |  |
| 4 | xxxxxxxxxxxxx | + |  |  |
| 5 | xxxxxxxxxxxxx |  | + |  |
| 6 | xxxxxxxxxxxxx | + |  |  |
| 7 | xxxxxxxxxxxxx | + |  |  |
| 8 | xxxxxxxxxxxxx |  | + |  |
| 9 | xxxxxxxxxxxxx | + |  |  |
| 10 | xxxxxxxxxxxxx | + |  |  |
| 11 | xxxxxxxxxxxxx | + |  |  |
| 12 | xxxxxxxxxxxxx |  | + |  |
| 13 | xxxxxxxxxxxxx |  | + |  |
| 14 | xxxxxxxxxxxxx | + |  |  |
| 15 | xxxxxxxxxxxxx |  | + |  |
| 16 | xxxxxxxxxxxxx | + |  |  |
| 17 | xxxxxxxxxxxxx | + |  |  |
| 18 | xxxxxxxxxxxxx | + |  |  |
| 19 | xxxxxxxxxxxxx | + |  |  |
| 20 | xxxxxxxxxxxxx | + |  |  |
| 21 | xxxxxxxxxxxxx | + |  |  |
| 22 | xxxxxxxxxxxxx |  | + |  |
| 23 | xxxxxxxxxxxxx | + |  |  |
| 24 | xxxxxxxxxxxxx |  | + |  |
| 25 | xxxxxxxxxxxxx | + |  |  |
| 26 | xxxxxxxxxxxxx | + |  |  |
| 27 | xxxxxxxxxxxxx |  | + |  |
| 28 | xxxxxxxxxxxxx |  | + |  |
| 29 | xxxxxxxxxxxxx | + |  |  |
| 30 | xxxxxxxxxxxxx |  | + |  |
| 31 | xxxxxxxxxxxxx | + |  |  |
| 32 | xxxxxxxxxxxxx | + |  |  |
| 33 | xxxxxxxxxxxxx | + |  |  |
| 34 | xxxxxxxxxxxxx |  | + |  |
| 35 | xxxxxxxxxxxxx |  | + |  |
| 36 | xxxxxxxxxxxxx | + |  |  |
| 37 | xxxxxxxxxxxxx |  | + |  |

На третьем этапе проводилась интерпретация полученных результатов по каждому тесту в отдельности, а затем результаты сравнивались и выводились общие данные по уровню личностной тревожности. По окончании этого этапа были получены следующие данные (см. прим. 4 табл. 1 ): всего было опрошено 37 человек (100%). Из них высокий уровень личностной тревожности был выявлен у 23 человек (62%); средний уровень личностной тревожности обнаружен у 14 человек (38%); низкий уровень тревожности - у 0 человек (%).

На четвертом этапе исследовалась самооценка, только у тех подростков, которые обладают высоким уровнем личностной тревожности (23 человека). Самооценка выявлялась с помощью проективной методики, разработанной Домбо-Рубинштейн. Этой методике было отдано предпочтение по причине того, что она, являясь невербальной, дает возможность получить достоверные данные; она рассчитана на: способность подростка оценивать свои способности и качества; сформированность возрастного новообразования, а именно, рефлексии.

Тестирование проводилось в группе по 3-4 человека (см. прим, тест № 2, 2а, 2б)

**Тест № 2**

Шкала самооценки (Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л.Ханина)

1. Я спокоен

2. Мне ничто не угрожает

3. Я нахожусь в напряжении

4. Я испытываю сожаление

5. Я чувствую себя свободно

6. Я расстроен

7. Меня волнуют возможные неудачи

8. Я чувствую себя отдохнувшим

9. Я встревожен

10. Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения

11. Я уверен в себе

12. Я нервничаю

13. Я не нахожу себе места

14. Я взвинчен

15. Я не чувствую скованности, напряжения

16. Я доволен

17. Я озабочен

18. Я слишком возбужден

19. Мне радостно

20. Мне приятно

**Тест № 2а**

**Таблица оценки результата**

|  |  |
| --- | --- |
| Суждение | Ответ |
| Нет, это нетак | Пожалуй,так | верно | Совершенноверно |
| 1 . Я спокоен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Мне ничего не угрожает | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Я нахожусь внапряжении | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Я внутреннескован | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Я чувствую себясвободно | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Я расстроен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Меня волнуютвозможные неудачи | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Я ощущаюдушевный покой | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Я встревожен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Я испытываючувство внутреннегоудовлетворения | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 . Я уверен в себе | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Я нервничаю | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Я не нахожу себеместа | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Я взвинчен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Я не чувствую скованности, напряженности | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Я доволен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Я озабочен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Я слишком возбужден и мне не по себе | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Мне радостно | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Мне не по себе. | 1 | 2 | 3 | 4 |

**Таблица №2 б**

Данные психологического теста определения уровня самооценки подростков

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Ф.И. учащегося | Самооценка |
|  |  | адекватная | завышенная | заниженная |
| 1 | xxxxxxxxxxxxx |  |  | + |
| 2 | xxxxxxxxxxxxx |  | + |  |
| 3 | xxxxxxxxxxxxx |  |  | + |
| 4 | xxxxxxxxxxxxx |  | + |  |
| 5 | xxxxxxxxxxxxx |  |  | + |
| 6 | xxxxxxxxxxxxx | + |  |  |
| 7 | xxxxxxxxxxxxx |  |  | + |
| 8 | xxxxxxxxxxxxx |  |  | + |
| 9 | xxxxxxxxxxxxx |  |  | + |
| 10 | xxxxxxxxxxxxx |  |  | + |
| 11 | xxxxxxxxxxxxx |  | + |  |
| 12 | xxxxxxxxxxxxx |  | + |  |
| 13 | xxxxxxxxxxxxx |  |  | + |
| 14 | xxxxxxxxxxxxx |  | + |  |
| 15 | xxxxxxxxxxxxx |  | + |  |
| 16 | xxxxxxxxxxxxx |  | + |  |
| 17 | xxxxxxxxxxxxx |  | + |  |
| 18 | xxxxxxxxxxxxx |  |  | + |
| 19 | xxxxxxxxxxxxx |  |  | + |
| 20 | xxxxxxxxxxxxx |  | + |  |
| 21 | xxxxxxxxxxxxx |  | + |  |
| 22 | xxxxxxxxxxxxx |  |  | + |
| 23 | xxxxxxxxxxxxx |  |  | + |

Учащимся было предложено оценить себя по шкалам «здоровье», «характер», «ум», «счастье», а так же им было предложено обозвать две шкалы, на которых уже стояли «оценки» (на одной шкале стояла отметка в самом верху, а на второй - внизу). Подробнее в Приложении №5. Всего было опрошено 23 человека, 16 девочек и 7 мальчиков.

На пятом этапе по обработке данных по самооценке были получены следующие результаты: из 23 человек с высоким уровнем личностной тревожности - 12 человек (52%) с низкой самооценкой, 10 человек (44%) - с высокой самооценкой и 1 человек (4%) с адекватной самооценкой. Для всех подростков с неадекватной самооценкой свойственно ее конфликтное строение (большой разброс отметок на разных шкалах). Данные в таблице 3, 4.

**Таблица №3**

**Сводные данные уровня тревожности подростков**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | % | человек |
| Всего опрошено | 100 | 37 |
| Высокий уровень личностной тревожности | 62 | 23 |
| Средний уровень | 38 | 14 |
| Низкий уровень | 0 | 0 |

**Таблица № 4**

**Сводные данные самооценки подростков**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | % | человек |
| Всего опрошено с высоким уровнем личностной тревожности | 100 | 23 |
| низкая самооценка | 52 | 12 |
| высокая самооценка | 44 | 10 |
| адекватная самооценка | 4 | 1 |

При рассмотрении полученных результатов экспериментального исследования можно сделать вывод: в большинстве случаев для подростков с отклоняющимся поведением характерно сочетание высокого или среднего уровня личностной тревожности с неадекватной самооценкой. Для подростков с отклоняющимся поведением до криминогенного уровня не свойственно, как для подростков - правонарушителей, сочетание низкой самооценки с высоким уровнем личностной тревожности. Возможно, это объясняется тем, что личность исследованных нами подростков менее деформирована, чем личности исследуемых ранее другими авторами подростков с деликвентным поведением.

Можно предположить, что отклоняющееся поведение у нами опрошенных подростков возникло в рамках подросткового кризиса, а именно, на почве возникновения новых потребностей в самостоятельности (автономности от взрослых или реакция эмансипации по Личко Е.А.). Для подростков с высоким уровнем личностной тревожности и низкой самооценкой, отклоняющееся поведение может носить характер защитной реакции на окружающую среду, которую они воспринимают как враждебную. Личностная тревожность характеризует устойчивую склонность человека воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги. Очень высокая личностная тревожность прямо коррелирует, по мнению Ханина Ю.Л., с наличием невротического конфликта, с эмоциональными срывами и с психосоматическими заболеваниями [41].

Возможно, что проявления отклонений в поведении выступают в качестве компенсаторных реакций при фрустрированной потребности. Не исключено также, что девиации у подростков возникли на почве акцентуаций характера, если личность подростка, в критический возрастной период для акцентуации, подвергалась воздействию психогенного фактора. В качестве такого фактора могут выступать негативные условия семейного уровня, не успешность в учебе, фрустированные потребности в принадлежности к референтной группе и другие ведущие потребности подросткового возраста.

Сочетание высокого уровня личностной тревожности с низкой самооценкой.

**Диаграмма № 1**

Диаграмма самооценки подростков

 **Высокий уровень личностной тревожности**

 **Средний уровень**

 **Низкий уровень**

Является характерным для подростков-правонарушителей. По сравнению со своими сверстниками, опрошенные нами подростки имеют более неблагоприятный прогноз на будущее. Можно предположить, что они более склонны к совершению в будущем серьезных правонарушений, если с ними не будет проведена соответствующая коррекционная работа.

Что касается подростков, у которых высокий уровень личностной тревожности коррелирует с высокой самооценкой, то возможно, что они с помощью девиантного поведения повысили ранее низкую самооценку и таким образом компенсировали неудовлетворенную потребность в самоуважении. Механизм повышения низкой самооценки за счет девиантного поведения был исследован в работе Валицкас Г.К.[11].

Вероятно так же, что личность подростка с таким содержанием -результат «нарцистического воспитания в семье. «Нарцистическая» личность формируется в результате такого воспитания, которое развивает в ребенке чувство своей собственной исключительности и превосходства перед сверстниками. Личность такого подростка является инфантильной и эгоцентричной. Если происходят события, подрывающие завышенную самооценку, то повреждение «Я» может выражаться в проявлениях отклоняющегося поведения. В отношении этой части исследованных подростков можно предположить и то, что высокая самооценка есть результат неадекватной оценки своих способностей и результатов своей деятельности. Как писал Ананьев Б.Г., «формирование самооценки еще не значит, что ее наличие всегда вызывает адекватную деятельность Измерение тревожности как свойства личности особенно важно, так как это свойство во многом обусловливает поведение субъекта. Определенный уровень тревожности - естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности - это так называемая полезная тревожность, Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания.

Под личностной тревожностью понимается устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность личностная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные, связанных со специфическими ситуациями, угрозы его престижу, самооценке, самоуважению.

Ситуативная, или реактивная, тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичным во времени-Личности, относимые к категории высоко тревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма напряженно, выраженным состоянием тревожности. Если психологический тест выявляет у испытуемого высокий показатель личностной тревожности, то это дает основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях и особенно, когда они касаются оценки его компетенции и престижа. Решение этого вопроса зависит от того, является ли сама самооценка адекватной» [2]. Если ребенок не умеет адекватно оценивать свои способности, тогда у него не может быть адекватного представления о своих достижениях. Ребенок может оценивать свою деятельность, исходя из представлений, бытующих в референтной группе. Эти группы складываются случайно или в результате избирательной деятельности ребенка. Если уровень достижений и способностей в группе невелик, то ребенок может быть достаточно высокого мнения о своих способностях. Именно поэтому, возможно, подростки с девиантным поведением в этой группе исследуемых, обладают высокой самооценкой.

В результате всего вышеизложенного, можно сказать, что отклоняющееся поведение подростков есть результат взаимодействия личностных и средовых факторов.

Проведенным исследованием подтверждено существование личностных особенностей общих для большего числа подростков – девиантов.

**Заключение**

Сложившаяся социальная ситуация сталкивает подростков с многочисленными проблемами и трудностями. Самостоятельно справиться с Ними часто ребенок не способен, из-за этого процесс социализации может пойти по деструктивному пути, если вовремя ему не оказать помощь. В этом смысле за социализацию подростка ответственность несет прежде всего его семья. Практически все трудности социализации подростка так или иначе обусловлены недостатками семенною воспитания.

В первой главе мы отметили, что трудности в семье могут быть связаны как с внешними, так и с внутренними факторами, негативно влияющими на жизнедеятельность семьи. Во второй главе отмечено, что важнейшей задачей педагогов и психологов является оказание помощи проблемным семьям в разрешении трудных ситуаций, связанных с воспитанием детей, Прежде всего, необходимо определить, каков характер проблем подростков и каждого в отдельности и в соответствии с этим решать, какого рода помощь требуется. В ходе исследования было установлено, что современный подросток характеризуется следующими проявлениями:

- у современного подростка чаще наблюдается неадекватная, а именно заниженная самооценка;

- подростков отличает высокий уровень личностной тревожности, как устойчивая индивидуальная характеристика, обусловленная и педагогическим процессом школе;

- такое состояние подростков обусловлено семейным и школьным воспитанием.

Таким образом, в качестве основных задач работы, связанных с обеспечением оптимальной социализации подростков можно рассматривать следующие:

1. выявление изменений личности подростков в результате нарушения процесса социализации;

2. сотрудничество семьи и школы в процессе работы с трудными подростками;

3. создание организационных структур в сфере досуга для позитивной деятельности подростков;

Что касается работы с конкретными трудными подростками и их родителями в школе или в социальных службах, то наиболее важным направлением работы с ними считаем профилактику эмоциогенных нарушений, формирующих низкую самооценку и высокую личностную тревожность.

**Литература**

1. Антонян Ю.М. Психология преступника и расследования преступлений. - М, 1996.

2. Ананьев Б.Г. О психологических эффектах социализации// Человек и общесгво. - Л., 1971.

3. Ананьев Б.Г. Строение характера// Психология индивидуальных различий. Тексты. - М., 1982.

4. Анастази А. Дифференциальная психология// Психология индивидуальных различий. Тексты. - М., 1982-

5. Байярд Роберт. Ваш беспокойный ребенок.-М.. 1991.

6. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. - М., 1994.

7. Братусь Б.С. Аномалии личности. - М., 1988.

8. Бороздина Л. В. Что такое самооценка?. - Психологический журнал №4. 1992.

9. Берне Роберт Развитие Я -концепции и воспитание - М., 1986.

10. БитяноваМ.Р. Социальная психология. - М.,1994.

11. Валицкас Г.К. Самооценка у несовершеннолетних, правонарушителей. - Вопросы психологии №1, 1989.

12. Гурко Т.А. Особенности развития личности подростка в различных типах семей. - Социс №3, 1996.

13. Гилинский Я.И. Стадии социализации индивида// Человек и общество. - Л., 197 Е.

14. Ганнушкин П.Б. Клиника психопатий//Психология индивидуальных различий. Тексты.- М., 1982.

15. Дементьева И.Ф. Семья в системе стартовых жизненных условий старшеклассников. - Социс №6, 1995.

16. Елизаров А.Н. Ценностные ориентации неблагополучных семей. - № 6,1995.

17. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки. - Вопросы психологии №1.1989.

18. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. -

М.,1982.

19. Зейгарник Б.В. Патопсихология. - М., 1986.

20. Кле Мишель Психология подростка. - М., 1991.

21. Королев В.В. Психические отклонения у подростков правонарушителей. - М., 1988.

22. Краткий словарь по социологии. - М.,1988.

23. Короленко Ц.П. Семь путей к катастрофе. - П., 1990.

24. Кучинская Е.В. Отношение к социальной среде у несовершеннолетних право нарушителей.- Вопросы психологии №4,1996.

25. Кон И.С. Социология личности. - М., 1967.

26. Курск Н.С. Эмоциональное общение матери и дочери как фактор

формирования аддиктивного поведения в подростковом возрасте.- Вопросы

психологии №2.1997.

27. Короленко Ц.П. Личность и алкоголь, - П., 1988.

28. Лешан Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума, - М.,1990.

29. Левитов Н.Д- Проблема характера в современной психологии// Тексты, психология индивидуальных различий. -М.,1982.

30. Лазурский А.Ф. Классификация личностей// Психология индивидуальных различий - Тексты. - М.,1982.

31. Леонгард К. Акцентуированные личности// Психология индивидуальных различий.- М..1982.

32. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков /Психология индивидуальных различий. - М.,1982

33. Максимова Н.Ю. О склонности подростков к аддиктивному

поведению. - Психологический журнал №3, 1996.

34. Медков В.М. Введение в демографию: Учебник для вузов – М.: Академический Проект; Фонд «Мира», 2006.

35. Москаленко В. Д. Ребенок в «алкогольной» семье психологический

портрет.- Вопросы психологии №4, 1991.

36. Немов Р.С. Психология. - 2 т, М ., 1994.

37. Никитин В.В. Об изучении эффективности социальной нормы как средства социализации// Человек и общество.-Л., 1971.

38. Раттер М. Помощь трудным подросткам. - М., 1987.

39. Руткевич М.Н. Депопуляция или вымирание? - Социс № 3, 1996.

40. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в '

образовании. -М.,1996.

41. Реан А. А. Характерологические особенности подростков-деликвентов. - Вопросы психологии №4, 1991.

42. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории//Психология индивидуальных различий. - М., 1982.

43. Снайдер М. И др. Ребенок как личность. - С.-П.„1994.

44. Семья в процессе развития. -М.,1993.

45. Социальная защита семьи и детей. - М.,1992.

46. Социальная работа с семьей. - М.,1995.

47. Социальная работа с семьей. - М.,1996.

48. Сычева В.С. Проблемы имущественного неравенства в России. -

Социс №5, 1995.

49. Смелзер Нейл Социология. - М.,1994.

50. Словарь социально-психологических терминов. -Ч., 1995.

51. Спиридонов Л.И. Социализация индивида как функция

общества//Человек и общество.-Л., 1971.

52. Теория и методика социальной работы. - 2 т., Т., 1993,

53. Феофанов К.А. Ценностно-нормативный аспект безработицы в

России. « Социс№9, 1995.

54. Хрестоматия. Лишенные родительского попечительства. -М., 1991.

55. Хрестоматия по возрастной психологии. - М.,1994.

56. Шафранская К. Д. Фрустрация при переживании жизненных

трудностей. -1971.

57. Шилова М.И. К вопросу о сущности социализации учащихся. - Красноярск: РиОКГПУ, 1988. - 0,25 п.л.

**Приложение**

**Практические рекомендации**

Проблема преодоления нарушений процесса социализации по существу распадается на три проблему владения состоянием тревожности, снятие его отрицательных последствий, устранение тревожности, как относительно устойчивого личностного образования, повышение самооценки.

Работа по преодолению тревожности и повышению самооценки может осуществляться на трех взаимосвязанных и взаимно влияющих уровнях:

1) обучение школьника приемам и методам овладения своим волнением, повышенной тревожностью;

2) расширение функциональных и операциональных возможностей школьника, формирование у него необходимых навыков, умений, знаний и т.п., ведущих к повышению результативности деятельности, созданию «запаса прочности»;

3) перестройка особенностей личности школьника, прежде всего, его самооценки и мотивации. Одновременно необходимо проводить работу с семьей школьника и его учителями с тем, чтобы они могли выполнять свою часть коррекции,

Можно рекомендовать следующие методики практическим работникам школы.

Приемы коррекционной работы с учащимися, отличающимися тревожностью, как устойчивым личностным образованием:

1. «Переинтерпритация» симптомов тревожности. Часто школьников с повышенной тревожностью деморализуют первые признаки появления этого состояния. Во многих случаях оказывается полезным рассказать, объяснить им, что это признаки готовности человека действовать (признаки активации), их испытывают большинство людей, и они помогают ответить, выступить как можно лучше.

2. «Настройка на определенное эмоциональное состояние». Школьнику предлагается мысленно связать взволнованное, тревожное эмоциональное состояние с одной мелодией, цветом, пейзажем, каким-либо характерным жестом; спокойное, расслабленное - с другим, а уверенное, «побеждающее» -с третьим. При сильном волнении сначала вспомнить первое, затем второе, затем переходить к третьему, повторяя последнее несколько раз.

3. «Приятное воспоминание». Школьнику предлагается представить себе ситуацию, в которой он испытывал полный покой, расслабление, и как можно ярче, стараясь вспомнить все ощущения, представлять эту ситуацию.

4. «Использование роли». В трудной ситуации школьнику предлагается ярко представить себе образ для подражания (например, любимого кино героя), войти в эту роль и действовать как бы «в его образе».

Этот прием оказывается особенно эффективным для юношей.

5. Контроль голоса и жестов. Школьнику объясняется, как по голосу и жестам можно определить эмоциональное состояние человека.

Рассказывают, что уверенный голос и спокойные жесты могут иметь обратное влияние - успокаивать, придавать уверенность.

6. «Улыбка». Обучение целенаправленному управлению мышцами лица. Школьнику дают ряд стандартных упражнений для расслабления мышц лица и объясняют значение улыбки для снятия нервно-мышечного напряжения.

7. «Дыхание». Рассказывают о значении ритмичного дыхания, предлагают способы использования дыхания для снятия напряжения, например, делать выход вдвое длиннее, чем вдох; в случае сильного напряжения сделать глубокий выдох вдвое длиннее; в случае сильного напряжения сделать глубокий вдох и задержать дыхание на 20-30 секунд.

8. «Мысленная тренировка». Ситуация, вызывающая тревогу, заранее представляется во всех подробностях, трудных моментах, вызывающих ее переживания, тщательно, детально продумывается собственное поведение.

9. «Репетиция». Психолог проигрывает со школьником ситуации, вызывающие у того тревогу. Например, школьник как бы отвечает у доски, психолог исполняет роль «строгого учителя», «насмешливого одноклассника», детально .отрабатывая способы действия учащегося.

10. «Доведение до абсурда». В процессе беседы с психологом, а также в некоторых других, априорно «спокойных» ситуациях, школьнику предлагается играть очень сильную тревогу, страх, делая это как бы дурачась.

11. «Переформулировка задачи». Необходимо тренировать у них умение формулировать цель своего поведения в той или иной ситуации, полностью отвлекаясь от себя.

Эти приемы являются достаточно эффективными, прежде всего для учащихся, испытывающих так называемую «открытую тревогу». В работе со школьниками, тревожность которых проявляется как бы в скрытой форме (часто такие учащиеся говорят, что они не испытывают тревоги, но постоянно терпят неудачи из-за своего невезения, несостоятельности, отношения других людей), необходимо обратить внимание на развитие у школьников умения анализировать свои переживания и находить их причины.

Важным этапом в работе со «скрытыми» учащимися является выработка у них критериев собственного успеха. Оценка успеха у них часто затруднена, в связи с этим многие достаточно удачные ситуации рассматриваются ими как неуспешные. Продуктивным в таких случаях оказывается обсуждение вместе со школьником объективных показателей успеха в той или иной ситуации, как бы «договориться» с ним, какой результат считать успешным, и затем максимально развернуто записать эти критерии применительно к различным ситуациям. После чего постоянно в беседах обращаться к этим критериям, побуждая учащегося оценивать свои результаты.

Программа приобретения уверенности и повышение уровня самооценки (Зимбардо Ф.).

1) Признайтесь себе в своих сильных и слабых сторонах и соответственно сформулируйте свои цели.

2) Решите, что для вас ценно, во что вы верите, какой вы хотели бы видеть свою жизнь. Проанализируйте свои планы и оцените их с точки зрения сегодняшнего дня, так, чтобы воспользоваться этим, когда наметится прогресс.

3) Докопайтесь до корней. Проанализировав свое прошлое, разберитесь в том, что привело вас к вашему нынешнему положению. Постарайтесь понять и простить тех, кто заставил вас страдать или не оказал помощи, хоть и мог бы. Простите себе самому прошлые ошибки, заблуждения и грехи.

После того как вы извлекли из тяжких воспоминаний хоть какую-то пользу, забудьте о них и не возвращайтесь к ним.

4) Чувства вины и стыда не помогут вам добиться успеха. Не позволяйте себе предаваться им.

5) Ищите причины своего поведения в физических, социальных, экономических и политических аспектах нынешней ситуации, а не в недостатках собственной личности.

6) Не забывайте, что каждое событие можно оценить по-разному.

Реальность - это не то, что каждый по отдельности видит, это не более, чем результат соглашения между людьми называть вещи определенными именами. Такой взгляд позволит вам терпимее относиться к людям и более великодушно сносить то, что может показаться унижением.

7) Никогда не говорите о себе плохо; особенно избегайте приписывать себе отрицательные черты - «глупый», «уродливый», «неспособный», «невезучий», «неисправимый».

8) Ваши действия могут подлежать любой оценке, если они подвергаются конструктивной критике - воспользуйтесь этим для своего блага, но не позволяйте другим критиковать вас как личность.

9) Помните, что иное поражение - это удача; из него вы можете заключить, что преследовали ложные цели, которые не стоили усилий, а возможных последующих более крупных неприятностей удалось избежать.

10) Не миритесь с людьми, занятиями и обстоятельствами, которые заставляют вас чувствовать свою неполноценность.

11) Позволяйте себе расслабиться, прислушаться к своим мыслям, заняться тем, что вам по душе, наедине с самим собой.

12) Практикуйтесь в общении.

13) Перестаньте чрезмерно охранять свое «Я» - оно гораздо крепче и пластичнее, чем вам кажется.

14) Выберите для себя несколько серьезных отдаленных целей, на пути к которым необходимо достижение целей, более мелких, промежуточных.

15) Вы - не пассивный объект, на который валятся неприятности, не травинка, которая с трепетом ждет, что на нее наступят. Вы – вершина эволюционной пирамиды, вы - воплощение надежд ваших родителей, вы - образ и подобие Господа.