Особенности личности и психолого-педагогическая поддержка дезадаптированных детей и подростков

##### Общая дифференциация и типология детско-подростковой дезадаптации

В условиях школьного, семейного, общественного воспитания те или иные формы детской дезадаптации воспринимаются педагогами и родителями как "трудновоспитуемость". Как мы уже говорили выше, трудновоспитуемость предполагает сопротивление ребенка целенаправленному педагогическому воздействию, вызванное самыми разными причинами, включая педагогические просчеты воспитателей, родителей, дефекты психического и социального развития, особенности характера" темперамента, другие личностные характеристики учащихся, воспитанников, затрудняющие их социальную адаптацию" усвоение учебных программ и социальных ролей. Сопротивление педагогическому воздействию не сводится к отклоняющемуся поведению и далеко не всегда проявляется в отклонениях асоциального характера и педагогической запущенности. Так, трудновоспитуемость может проявляться как результат возрастного кризисного периода развития ребенка, подростка либо может быть вызвана неумением педагога найти индивидуальный подход к учащемуся, проявлением у учащегося самостоятельного критического мышления, неприятием привычных трафаретных решений и т.д.

Итак, в зависимости от природы" характера и степени дезадаптации можно выделить патогенную, психосоциальную и социальную дезадаптацию детей и подростков.

Патогенная дезадаптация вызвана отклонениями, патологиями психического развития и нервно-психическими заболеваниями, в основе которых лежат функционально-органические поражения центральной нервной системы. В свою очередь, патогенная дезадаптация по степени и глубине своего проявления может носить устойчивый, хронический характер (психозы, психопатии, органические поражения головного мозга, отставания в умственном развитии, дефекты анализаторов, в основе которых - серьезные органические повреждения). Выделяют также так называемую психогенную дезадаптацию (фобии, навязчивые дурные привычки, энурез и т.д.), которая может быть вызвана неблагоприятной социальной, школьной, семейной ситуацией. По оценкам специалистов, 15 - 20% детей школьного возраста страдают теми или иными формами психогенной дезадаптации и нуждаются в комплексной медико-педагогической помощи (В.Е. Каган). В общей сложности, по данным исследований А.И. Захарова, до 42% детей дошкольного возраста, посещающих детские сады, страдают теми или иными психосоматическими проблемами и нуждаются в помощи врачей-педиатров, психоневрологов и психотерапевтов. Отсутствие своевременной помощи приводит к более глубоким и серьезным формам социальной дезадаптации, к закреплению устойчивых психопатических и патопсихологических проявлений. В данном случае в качестве необходимых превентивных мер выступают меры медико-педагогического оздоровительно-реабилитационного характера, которые должны осуществляться как в общеобразовательных учебно-воспитательных учреждениях (детсадах, школах), так и в специальных лечебно-воспитательных реабилитационных учреждениях.

Среди форм патогенной дезадаптации отдельно выделяются проблемы олигофрении, социальной адаптации умственно отсталых детей. Как мы уже отмечали, у олигофренов отсутствует фатальная предрасположенность к преступлениям. При адекватных их психическому развитию методах обучения и воспитания они в состоянии усваивать определенные социальные программы, получать несложные профессии, трудиться и в меру своих возможностей быть полезными членами общества. Однако умственная неполноценность этих детей, безусловно, затрудняет их социальную адаптацию и требует особых реабилитационных социально-педагогических условий, К таким особым социально-педагогическим условиям, позволяющим осуществлять программу социальной адаптации - реабилитации умственно отсталых детей, относятся следующие:

* своевременная диагностика и адекватные возможностям умственно отсталого ребенка программы обучения;
* ранняя ориентация на посильную трудовую деятельность, выработка трудовых навыков и автоматизмов;
* осуществление программы социально-бытового научения и ориентации умственно отсталых детей как путем специальных приемов и методов, так и за счет педагогической организации системы коллективных связей и отношений детей-олигофренов в процессе учебной, трудовой и общественной деятельности.

Психосоциальная дезадаптация связана с половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями ребенка, подростка, которые обусловливают их определенную нестандартность, трудновоспитуемость, требующую индивидуального педагогического подхода и в отдельных случаях специальных психолого-педагогических коррекционных программ, которые могут быть реализованы в условиях общеобразовательных учебно-воспитательных учреждений. По своей природе и характеру различные формы психосоциальной дезадаптации также могут делиться на устойчивые и временные. К устойчивым формам психосоциальной дезадаптации можно отнести акцентуации характера, определяющиеся как крайнее проявление нормы, за которыми начинаются психопатические проявления. Акцентуации выражаются в заметном специфическом своеобразии характера ребенка, подростка (акцентуации по гипертимному, сенситивному, шизоидному, эпилептоидному и другим типам), требуют индивидуально-педагогического подхода в семье, школе, и в отдельных случаях могут быть также показаны психотерапевтические и психокоррекционные программы. К устойчивым формам психосоциальной дезадаптации, требующим специальных психолого-педагогических коррекционных программ, можно отнести также различные неблагоприятные и индивидуально-психологические особенности эмоционально-волевой, мотивационно-познавательной сферы, включая такие дефекты, как снижение эмпатийности, индифферентность интересов, низкая познавательная активность, резкий контраст в сфере познавательной активности и мотивации вербального (логического) и невербального (образного) интеллекта, дефекты волевой сферы (безволие, податливость чужому влиянию, импульсивность, расторможенность, неоправданное упрямство и т.д.).

Определенную трудновоспитуемость представляют также так называемые "неудобные" учащиеся, опережающие сверстников в своем интеллектуальном развитии, что может сопровождаться такими чертами, как несдержанность, эгоизм, зазнайство, пренебрежительное отношение к старшим и сверстникам. Нередко сами учителя занимают неверную позицию по отношению к таким детям, обостряя взаимоотношения с ними и вызывая ненужные конфликты. Эта категория трудновоспитуемых редко проявляет себя в асоциальных поступках, и все проблемы, возникающие с "неудобными" учащимися, должны решаться" как правило, за счет индивидуально дифференцированного подхода в условиях школьного и семейного воспитания.

К временным неустойчивым формам психосоциальной дезадаптации можно, прежде всего, отнести психофизиологические половозрастные особенности отдельных кризисных периодов развития ребенка, подростка,

В данном случае трудновоспитуемость проявляется в кризисные периоды психофизиологического развития, которые характеризуются качественно новыми психологическими образованиями, что требует перестройки характера отношений взрослых, родителей, воспитателей, педагогов с ребенком, подростком, а также изменений всей системы воспитательных мер и воздействий, социальной ситуации развития. Л. С. Выготский, одним из первых в отечественной психологии разрабатывавший проблему периодизации психического развития, выделял кризисы новорожденна, одного года, трех, семи, тринадцати лет. Кризис новорождения связан с изменением социальной и биологической среды обитания, кризис одного года - с освоением ребенком прямохождения, трех лет - с овладением речью, семи лет - с изменением социальной ситуации развития (поступление в школу) и тринадцати лет - кризис подросткового возраста. Кризис подросткового возраста является одним из самых сложных" переживаемых ребенком в процессе своего психического развития. В этот период перехода от детскости к взрослости, как уже отмечено выше, происходят серьезные изменения как в организме, психике" так и в характере взаимоотношений подростка с окружающими, взрослыми и сверстниками.

Однако кризисность, известная трудновоспитуемость подросткового возраста, как и трудновоспитуемость других возрастных кризисных периодов развития, могут быть преодолены, если учебно-воспитательный процесс, воспитательные усилия, характер отношений с педагогами, родителями будут строиться с учетом возрастных психофизиологических закономерностей развития ребенка, подростка.

К временным формам психосоциальной дезадаптации относятся также различные проявления неравномерного психического развития, которые могут выражаться в парциальной задержке либо опережении развития отдельных познавательных процессов, опережающего либо отстающего психосексуального развития и т.д. Такого рода проявления также требуют тонкой диагностики и специальных развивающих и коррекционных программ. Временную психосоциальную дезадаптацию могут вызвать отдельные психические состояния, спровоцированные различными психотравмирующими обстоятельствами (конфликт с родителями, товарищами, учителями, неконтролируемое эмоциональное состояние, вызванное первой юношеской влюбленностью, переживание супружеских разладов в родительских отношениях и т.д.). Все эти состояния требуют тактичного, понимающего отношения педагогов и психологической поддержки со стороны практических психологов.

Социальная дезадаптация проявляется в нарушении норм морали и права, в асоциальных формах поведения и деформации системы внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентаций, социальных установок. По сути дела, при социальной дезадаптации речь идет о нарушении процесса социального развития, социализации индивида, когда имеет место нарушение как функциональной, так и содержательной стороны социализации. При этом нарушения социализации могут быть вызваны как прямыми десоциализирующими влияниями, когда ближайшее окружение демонстрирует образцы асоциального, антиобщественного поведения, взглядов, установок, выступая, таким образом, в качестве института десоциализации, так и косвенными десоциализирующими влияниями, когда имеет место снижение референтной значимости ведущих институтов социализации, которыми для учащегося, в частности, являются семья, школа.

В зависимости от степени и глубины деформации содержательной и функциональной стороны процесса социализации можно выделить две стадии социальной дезадаптации. Стадия школьной социальной дезадаптации представлена педагогически запущенными учащимися, для которых характерны парциальные социальные нарушения и деформации. Как на уровне содержательной, так и функциональной сторон социализации, основные деформации связаны со школьным учебно-воспитательным процессом, отношением к учебной деятельности, учителям, нормам школьной жизни и школьного распорядка. Педагогическая запущенность характеризуется хроническим отставанием по ряду предметов школьной программы, сопротивлением педагогическим воздействиям, дерзостью с учителями, негативным отношением к учебе, социальной дезадаптацией и различными асоциальными проявлениями (сквернословие, курение, хулиганские поступки, пропуски уроков, конфликтные отношения с учителями, одноклассниками). Вместе с тем, несмотря на отставание в учебе, значительная часть педагогически запущенных учащихся отличается трудолюбием, имеет достаточно четкие профессиональные намерения, владеет различными трудовыми навыками, стремится к получению рабочей профессии, к экономической самостоятельности, что может послужить опорой в их перевоспитании. Преодоление трудновоспитуемости педагогически запушенных учащихся предполагает налаживание с ними педагогами и воспитателями доверительных отношений, контроль и помощь в учебной деятельности; авансирование доверием в школе со стороны учителей и одноклассников; организацию досуга, расширение сферы интересов; опору на лучшие качества характера; формирование профессиональных планов и жизненных устремлений; привитие навыков самоанализа" самовоспитания; помощь в оздоровлении условий семейного воспитания. Следствием неправильного подхода к воспитанию и перевоспитанию педагогически запущенных учащихся, усугубляющим трудновоспитуемость и социальную дезадаптацию, выступает социальная запущенность детей и подростков. Социально запущенные учащиеся не только плохо учатся, имеют хроническое отставание по предметам учебной программы и оказывают сопротивление педагогическим воздействиям, но, в отличие от педагогически запушенных, профессионально не ориентированы, у них не сформированы полезные навыки и умения, сужена сфера интересов. Они характеризуются глубоким отчуждением от семьи и школы, их формирование и социальное развитие идет в основном пол влиянием асоциальных, криминогенных подростковых групп, усвоение групповых норм и ценностей которых приводит к деформации сознания, ценностных ориентаций и социальных установок несовершеннолетних. Для социально запущенных подростков характерны различные серьезные социальные отклонения (бродяжничество, наркомания, пьянство, алкоголизм, правонарушения, аморальное поведение и т.д.). В отношениях такого рода трудновоспитуемых подростков необходимы специальные меры социальной поддержки и ресоциализации, которые должны осуществляться специальными превентивными службами и ресоциализирующими центрами, В случае, когда специальные воспитательно-профилактические воздействия оказываются недостаточными, подростков с высокой степенью социальной запущенности, регулярно совершающих правонарушения и другие грубые социальные отклонения, для перевоспитания помещают в специальные закрытые учебно-воспитательные учреждения. Следует отметить" что социальная дезадаптация - процесс обратимый. И в задачи превентивных служб входит не только предупреждение отклонений в психосоциальном развитии детей и подростков, но и организация процесса ресоциализации и социальной реабилитации дезадаптированных несовершеннолетних.

Ресоциализация - организованный социально-педагогический процесс восстановления социального статуса, утраченных либо несформированных социальных навыков дезадаптированных несовершеннолетних, переориентация их социальных установок и референтных ориентаций за счет включения в новые позитивно ориентированные отношения и виды деятельности педагогически организованной среды. Процесс ресоциализации, однако, может быть затруднен тем, что социальная дезадаптация далеко не всегда представлена в "чистом виде". Чаще встречаются довольно сложные сочетания различных форм социальной, психической и патогенной дезадаптации. И тогда встает вопрос о медико-социальной реабилитации, которая предполагает осуществление мер медико-психологической и социально-педагогической помощи с целью преодоления социальной дезадаптации, возникающей в результате различных психосоматических и нервно-психических заболеваний и патологий.

#####

##### 2. Диагностически значимые признаки социальной дезадаптации

Изучение сложившейся практики воспитательно-профилактической работы по предупреждению правонарушений несовершеннолетних показывает, что одним из слабых мест в деятельности системы как общих, так и специальных органов ранней профилактики являются достаточно часто встречающиеся ошибки в диагностике степени социальной запущенности несовершеннолетних, и в связи с этим неадекватно выбранные средства и методы вое питательно-профилактического воздействия. 15-летний подросток сбежал из дому и перестал посещать школу после того, как в классе, на глазах девушки, в которую он был тайно влюблен, его оскорбил учитель, и влепила пощечину мать. Последовавшее за тем обсуждение на комиссии и постановка на учет еще больше осложнили положение подростка в школе среди учителей и одноклассников и привели к тому, что он окончательно забросил учебу и начал бродяжничать, К сожалению, такого рода отрицательные эффекты неадекватных, неграмотных воспитательно-профилактических воздействий далеко не единичны. Анализируя деятельность комиссий по делам несовершеннолетних, мы выявили, что от 40 до 60% трудновоспитуемых подростков, проходящих через комиссию и состоящих на учете в ИДН, относятся к числу таких педагогически запушенных, воспитательную работу с которыми более целесообразно проводить в системе общих органов ранней профилактики, в учебно-воспитательных коллективах школ, ПТУ, внешкольных детских учреждений.

Вместе с тем выявилось, что из поля зрения специальных органов ранней профилактики нередко выпадают как отдельные социально запущенные подростки, ступившие на путь правонарушений сами и негативно влияющие на других" так и целые опасные криминогенные подростковые группы.

Такого рода серьезные просчеты в своевременном распознавании степени и характера социальной дезадаптации трудновоспитуемых подростков в значительной мере объясняются отсутствием необходимой психолого-педагогической подготовки практических работников, осуществляющих воспитательно-профилактическую деятельность, а также отсутствием необходимого психологического обеспечения системы органов ранней профилактики.

Несмотря на всю важность правильной и своевременной психологической диагностики, практические работники в настоящее время оказываются, по сути дела, невооруженными необходимыми диагностически значимыми критериями и признаками, позволяющими распознавать степень социальной дезадаптации несовершеннолетних непосредственно в процессе воспитательно-профилактической работы.

Существующие методы психологической диагностики рассчитаны в основном на профессиональных психологов и, по сути дела" не учитывают специфику реальной воспитательной работы учителя, социального работника" сотрудника инспекции и комиссии по делам несовершеннолетних, для которых наиболее доступным и приемлемым методом является педагогическое наблюдение подростка в процессе его разносторонней деятельности, общения со сверстниками, взаимодействия со взрослыми, воспитателями и т.д. Такого рода методы, безусловно, имеют свое существенное преимущество, поскольку объектом изучения, в первую очередь, является реальное поведение учащихся, которое наблюдается лонгитюдно в самых различных естественных ситуациях, что способно нести наиболее объективную информацию о личности подростка, тенденциях его социального развития.

Однако, как справедливо отмечал Ю.К. Бабанский, самым слабым моментом организации педагогического наблюдения "является недостаточная продуманность системы признаков, по которым можно фиксировать проявление того или иного факта, отсутствие единства требований в применении этих признаков всеми участниками наблюдений, [20,с. 70]. Чтобы педагогическое наблюдение выполняло свои диагностические функции, оно должно быть соответствующим образом организовано и сориентировано, то есть вооружено необходимыми диагностически значимыми критериями и признаками, с помощью которых педагог смог бы выделять в поведении и системе отношений учащихся те характерные проявления, которые несут информационную нагрузку и позволяют судить о характере асоциальных отклонений и степени педагогической запущенности. В противном случае в качестве единиц наблюдения выступают чисто внешние, порою случайные проявления и поступки, которые приводят к поспешным, неглубоким и вместе с тем чреватым печальными последствиями выводам. Так, учителя чаще всего судят об учащемся по его отношению к учебной деятельности, педагогическим воздействиям, сотрудники органов профилактики - по отдельным асоциальным отклонениям и поступкам. Важнейшей и насущной задачей психологической науки является вооружение практических работников научно обоснованными, диагностически значимыми критериями и признаками, позволяющими выполнять функции как ориентирования, так и прогнозирования в педагогическом наблюдении, осуществляемом в ходе воспитательно-профилактической работы. Сложившиеся в науке традиционные подходы ориентированы, прежде всего, на характер нравственно-мотивационной сферы и направленности несовершеннолетних правонарушителей. Безусловно, такие личностные характеристики, как нравственно-мотивационная сфера и направленность являются весьма важными и, по сути дела, ключевыми характеристиками личности, их знание помогает прогнозировать поведение, наметить дифференцированный подход в воспитательно-профилактической работе. Однако в реальной практике школьных учреждений, органов ранней профилактики изучение нравственно-мотивационной сферы и направленности оказывается крайне затруднительным, поскольку требует тонких и сложных психолого-диагностических методов, доступных скорее профессиональному психологу. Кроме того, валидность существующих методов по изучению нравственной воспитанности, нравственно-мотивационной сферы вызывает достаточно серьезные и обоснованные сомнения. Учитывая "труднодоступность" мотивов для педагогического наблюдения, а также неустойчивость и слабую дифференцированность асоциальных мотивов в подростковом возрасте, вряд ли целесообразно замыкаться лишь на изучении нравственно-мотивационной сферы.

На наш взгляд, при выборе диагностически значимых признаков социальной дезадаптации несовершеннолетних необходимо исходить из анализа общего уровня социального развития подростка и при этом руководствоваться следующими принципами.

Во-первых, принцип доступности для наблюдения, осуществляемого в процессе воспитательно-профилактической работы, поскольку этот метод является основным при изучении личности трудновоспитуемого учащегося теми лицами, которые непосредственно работают с ним.

Во-вторых, эти признаки должны быть ориентированы не на одноразовые, одномоментные срезы, выявляющие сиюминутные личностные проявления, а на длительное лонгитюдное изучение" которое способно дать более полное и объективное представление о личности трудновоспитуемого подростка, и что очень важно" выявить наметившиеся тенденции его социального развития.

В-третьих, учитывая, что процесс формирования личности, процесс се социального развития, социализации обусловливается самыми разнообразными факторами, включая как целенаправленные воспитательные усилия семьи, школы, общественных организаций и т.д., так и стихийные, неорганизованные, трудно контролируемые влияния ближайшего окружения, необходимо, чтобы диагностически значимые критерии и признаки отражали не только особенности поведения учащихся в условиях школьного учебно-воспитательного процесса, но и распространялись и на другие каналы и институты социализации.

В-четвертых, диагностически значимые показатели должны отражать как функциональную, так и содержательную сторону процесса социализации, процесса усвоения несовершеннолетними социального опыта, ценностно-нормативных представлений, знаний, навыков, то есть учитывать, какие социальные институты играют доминирующую роль в формировании личности подростка, и что при этом составляет содержание усваиваемого социального опыта.

И, наконец, в-пятых, при оценке содержания усваиваемого опыта важно выявить, как происходит формирование личности в таких основных сферах социализации, как "человек и профессия", где речь идет о формировании профессиональных намерений, знаний, навыков; в сфере "человек и общество", включающей систему регулятивных механизмов общественного поведения индивида" систему его ценностно-нормативных, правовых, этических, социальных представлений" ценностных ориентаций, взглядов, убеждений и т.д., а также формирование механизмов саморегуляции, способности к самооценке, к самокритичности, эмоционально-волевые и поведенческие характеристики и проявления.

Учитывая вышеизложенные принципы, а также исходя из критерия социальной дезадаптации, который был положен в основу классификации трудновоспитуемых подростков, были выделены следующие эмпирические признаки, позволившие путем экспертного оценивания выявить диагностически значимые показатели уровня социального развития подростков:

* Наличие положительно ориентированных жизненных планов и профессиональных намерений.
* Степень сознательности и дисциплинированности по отношению к учебной деятельности.
* Уровень развития полезных знаний, навыков, умений (спортивных, трудовых, технических, творческих и т.д.). Разнообразие и глубина полезных интересов.
* Адекватное отношение к педагогическим воздействиям, оказываемым взрослыми.
* Коллективистские проявления, способность считаться с коллективными интересами" уважать нормы коллективной жизни.
* Способность критически, в соответствии с нормами морали и права оценивать поступки окружающих, друзей, сверстников, одноклассников.
* Самокритичность, наличие навыков самоанализа.
* Внимательное, чуткое отношение к окружающим, способность к сопереживанию, эмпатия.
* Волевые качества. Невосприимчивость к дурному влиянию. Способность самостоятельно принимать решения и преодолевать трудности при их выполнении,
* Внешняя культура поведения (подтянутый внешний вид, аккуратность, культура речи, вежливость).
* Преодоление и отказ от дурных привычек и форм асоциального поведения (употребление алкоголя, курение, употребление нецензурных выражений).

По предложенной выше схеме в процессе воспитательно-профилактической работы было изучено три группы несовершеннолетних по 100 человек каждая. Две группы включали подростков, состоящих на учете в ИДН, которые, в свою очередь, были выделены в группу социально запущенных (3 гр.) и группу педагогически запущенных (2 гр.) К Контрольную группу (1 гр.) составили подростки из числа хорошо успевающих, активно участвующих в общественной жизни, благополучных учащихся. Оценка степени выраженности данных качеств производилась по пятибалльной системе.

Таким образом, данные признаки исполняли роль определенных психологических ориентиров при изучении педагогами, шефами, закрепленными в ИДН, сотрудниками инспекций личности трудновоспитуемых, социально дезадаптированных подростков. При этом, учитывая мнение исследователей, занимающихся проблемами психолого-педагогической диагностики, в частности, А.С. Белкина, А.И. Кочетова [32, 85], педагогическое наблюдение охватывало все важнейшие отношения, в которых проявляется и раскрывается личность (отношение к духовным и материальным ценностям общества, к своему делу, к окружающим людям, к себе). Результаты педагогического наблюдения воспитателей уточнялись и в беседах с другими воспитателями, учителями, родителями, товарищами, в беседах с самим подростком.

Результаты проведенного исследования представлены на рис. 1.

Для выявления диагностически значимых признаков, по которым можно будет судить о степени социальной дезадаптации несовершеннолетних, проранжируем выявившиеся различия в оценке личности благополучных и педагогически запущенных подростков (X1 - Х2), а также в оценке личности педагогически и социально запущенных (Х2 - X1) и с помощью t-критерия Стьюдента проверим значимость этих различий.

Рис. I. Соотношение уровней социального развития:

*I группа - благополучные учащиеся;*

*II группа - педагогически запущенные;*

*III группа - социально запущенные.*

*Показатели социального развития:*

*1 - наличие положительно ориентированных жизненных планов, профессиональных намерений;*

*2 - отношение к учебной деятельности;*

*3 - развитие полезных знаний, навыков, интересов;*

*4 - адекватность отношения к педагогическим воздействиям;*

*5 - коллективистские проявления;*

*6 - критичность, способность правильно оценивать других;*

*7 - самокритичность, самоанализ;*

*8 - способность к сопереживанию, эмпатия;*

*9 - волевые качества;*

*10 - внешняя культура поведения;*

*11 - отказ от употребления алкоголя;*

*12 - отказ от курения;*

*13 - отказ от сквернословия*.

Ранжирование различий по группе благополучных и педагогически запушенных подростков (I и II группы) показывает;

I место - (уровень различий 2,2 - 2,1 балла) занимают признаки 11, 12, т.е. наибольшие различия выявились в оценке таких асоциальных проявлений, как употребление алкоголя и курение.

Различия значимы при p = 0,001.

II место - (уровень различий 1,43 - 1,25 балла) занимают признаки 2, 4, 13, 5, т.е. различие по отношению к учебной деятельности, к педагогическим воздействиям, по коллективистским проявлениям и употреблению нецензурных выражений.

Различия значимы при p= 0,001.

III место - (уровень различий 1,17 - 1,07 балла) занимают признаки 8, 9, 10,т.е. различия по таким качествам, как сопереживание, волевые качества, внешняя культура поведения.

Различия значимы при p = 0,001.

IV место - (уровень различий 0,96 - 0,94 балла) характерен для признаков 6, 7, т.е. проявляется в различиях по степени критичности, способности оценивать окружающих с позиции норм морали и права, а также по степени самокритичности, развития навыков самоанализа.

Различия значимы при p = 0,001.

V место - (уровень различий 0,83 - 0,70 балла) наименьшие различия характерны для признаков 1 и 3, выражающих уровень развития профессиональных ориентаций и намерений, а также уровень развития полезных знаний, навыков, интересов.

Различия значимы при p = 0,001.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что по всем показателям социального развития благополучных и педагогически запущенных подростков эксперты, учителя, воспитатели, шефы выявляют значимые различия, которые, тем не менее, определенным образом ранжируются. Наиболее заметные различия у благополучных и педагогически запушенных учащихся наблюдаются на уровне проявлений асоциального поведенческого характера (сквернословие, курение, дерзкие выходки), а также в отношении к учебной деятельности и в отношении требований, предъявляемых учителями и классными коллективами. Отсюда очевидно" что начальная стадия десоциализации характеризуется, прежде всего, дезадаптацией поведенческого характера в условиях школьного учебно-воспитательного процесса. В то же время на этой ранней стадии у педагогически запущенных в меньшей степени проявляются различия по таким важным показателям социального развития, как формирование профессиональных намерений и ориентаций, а также полезных знаний, навыков, интересов, связанных, как правило, с будущей рабочей специальностью, которую выбирают и к которой достаточно рано начинают готовиться педагогически запушенные. Незначительны также и различия в отношении к нормам морали и права, в способности педагогически запущенных оценивать себя и других с позиции этих норм, в уровне критичности и самокритичности.

Однако заметно большие по сравнению с ценностно-нормативными представлениями различия наблюдаются в характере эмоционально-волевой сферы" что свидетельствует о том, что затруднения в саморегуляции своего поведения педагогически запущенные испытывают не столько на когнитивном, сколько на аффективном и волевом уровнях.

Таким образом, различные мелкие проступки и асоциальные проявления у них связаны не столько с незнанием, непониманием или неприятием общепринятых моральных и правовых норм, сколько с неспособностью тормозить себя, свои аффективные вспышки или противостоять влиянию окружающих.

Ранжирование уровня различий в оценке личности педагогически и социально запущенных учащихся (II и III группы) выявило диагностически значимые признаки, которые отличают социально запущенных от педагогически запущенных.

I место - (уровень различий 1,36 - 1,13 балла) наибольшие различия проявляются в таких признаках, как 1, 5, 9, т.е. в степени выраженности профессиональных намерений и ориентаций, в коллективистских проявлениях и в волевых качествах педагогически и социально запущенных учащихся.

Различия значимы при р= 0,001.

II место- (уровень различий 0,97 - 0,80 балла) проявляет себя в признаках 3, 4, 13, т.е. в степени выраженности полезных знаний, навыков, интересов, в отношении к педагогическим воздействиям, в сквернословии.

Различия значимы при р=0,001.

III место - (уровень различий 0,86 - 0,81 балла) проявляется в признаках 6, 7, 10,выражающих наличие критичности, способности с

позиции норм морали и права оценивать себя, других" способности к

самоанализу, а также внешней культуры поведения. Различия значимы при р = 0,001.

IV место - (уровень различий 0,61 балла) проявляется в признаке 8, т.е. в развитии чувства эмпатии, сопереживания. Различия значимы при р = 0,001.

V место - (уровень различий 0,35 - 0,18 балла) наименьшие различия в отношении к учебной деятельности (2), в отношении к алкоголю (11), в отношении к курению (13),

Различия не значимы при р = 0,005.

Итак, судя по оценкам экспертов, социальная запущенность по сравнению с педагогической характеризуется, прежде всего, более низким уровнем развития профессиональных намерений и ориентаций, а также полезных интересов, знаний, навыков, еще более активным сопротивлением педагогическим требованиям и требованиям коллектива, нежеланием считаться с нормами коллективной жизни. Отчуждение социально запущенных от таких важнейших институтов социализации, как семья и школа приводит не только к затруднениям в профессиональном самоопределении, которое проявляется у социально запущенных, но заметно снижает их способность к усвоению ценностно-нормативных представлений, норм морали и права, способность оценивать себя и других с этих позиций, руководствоваться общепринятыми нормами в своем поведении. Наряду с диагностически значимыми признаками, позволяющими различать педагогическую и социальную запущенность, в ходе исследования выявились также и сходные признаки, по которым различия не значимы (отношение к учебной деятельности, асоциальные проявления, употребление алкоголя, курение). Эти проявления выступают в роли "сигналов-признаков", на основе которых происходит формирование стереотипа "трудный подросток. Стереотип "трудный подросток" весьма отрицательно проявляет себя в социальной перцепции учителя, способствуя стиранию различий и граней между педагогически и социально запущенными учащимися. Именно наличие этих общих негативных качеств мешает учителю рассмотреть то положительное, что есть в поведении и личности педагогически запущенного (прежде всего - трудолюбие, стремление к овладению профессией), с опорой на которое без вмешательства специальных органов ранней профилактики можно успешно осуществлять воспитательную работу с этой категорией учащихся.

Нередко эти учащиеся попадают на учет в результате того, что их не различают с социально запущенными подростками, поскольку срабатывает оценка по стереотипу "трудный" подросток: поводом может стать также случайный поступок, совершенный "за компанию".

Такого рода социальные экспектации в сложившихся стереотипных оценках педагогов способны привести к тому, что подросток начинает развиваться в соответствии с ожиданиями взрослых, направленными на него, и это провоцирует проявления асоциального характера и дальнейшую десоциализацию. В свою очередь, социальная запущенность без должной социально-педагогической коррекции приводит к формированию и закреплению преступной направленности. Необходимость индивидуально-дифференцированного подхода к воспитательно-профилактической, коррекционно-реабилитационной работе требует углубленного изучения личности дезадаптированных несовершеннолетних и, прежде всего, знания их социально-психологических характеристик.

##### 3. Референтные и ценностные ориентации социально дезадаптированных подростков

Наиболее значимыми социально-психологически ми характеристиками личности, выражающими систему ее отношений к различным сторонам действительности, выступают ценностные ориентации и установки. Если ценностные ориентации характеризуют систему внутренней регуляции поведения, и их можно отнести к содержательной стороне процесса социализации, то референтные ориентации больше выражают функциональную сторону процесса социализации. Они показывают" какие референтные группы выступают ведущими социально-психологическими механизмами социализации, определяя тем самым содержание и направленность социального развития подростка. Сравнительное изучение референтных и ценностных ориентации педагогически и социально запущенных несовершеннолетних и их благополучных сверстников позволяет достаточно полно раскрыть особенности и нарушения содержательной и функциональной сторон социализации у подростков с различной степенью социальной дезадаптации. Такого рода исследование было проведено под нашим руководством в процессе индивидуальной социально-педагогической работы с дезадаптированными подростками, состоящими на учете в инспекции по делам несовершеннолетних.

*Рис. 2. Шкалы ценностных отношений к труду (диаграмма I), учебе (II), чтению (III), уважению окружающих (IV), кино (V), употреблению алкоголя (VI);*

*I группа - благополучные учащиеся;*

*II группа - педагогически запущенные;*

*III группа - социально запущенные.*

В соответствии с диагностически значимыми признаками социальной дезадаптации было выявлено две группы социально и педагогически запущенных подростков по 100 человек каждая. Кроме того, для сравнения исследовалась также группа из 100 человек благополучных, хорошо успевающих и положительно характеризующихся учащихся, В подобранных таким образом группах испытуемых по методу адаптированных нами оценочных шкал Терстона изучалось отношение подростков к различным социальным ценностям в сфере труда, познавательной деятельности, досуга, общения. Выбор ценностных шкал и их содержание разрабатывались с тем расчетом, чтобы, во-первых, означенные социальные ценности достаточно адекватно отражали социальные нормы, а также одобряемые либо отвергаемые социальные ценности, характерные для нашего общества, и, кроме того, были доступны для понимания и осознания подростками и получили определенную актуализацию в их собственном опыте. Таким образом, в качестве оценочных шкал были выбраны: I - отношение к ТРУДУ; II - отношение к УЧЕБЕ; III - отношение к ЧТЕНИЮ; IV - отношение к МНЕНИЮ ОКРУЖАЮЩИХ; V - отношение к КИНО: VI - отношение к УПОТРЕБЛЕНИЮ АЛКОГОЛЯ, Одним из важных преимуществ методики Терстона является то, что она позволяет по каждой из выбранных шкал получить градуированное в баллах оценочное отношение как позитивного, одобряемого, так и негативного, осуждаемого характера, что, в свою очередь, может быть наглядно отражено в соответствующих таблицах и диаграммах.

Не загромождая текст таблицами с результатами данного исследования, приведем лишь диаграммы, позволяющие сравнить ценностные ориентации испытуемых всех трех группа. При этом I группу составляют благополучные учащиеся, II группу - педагогически запущенные, III группу - социально запущенные подростки.

В представленных диаграммах 1 - 6 наглядно отражены ценностные ориентации социально дезадаптированных несовершеннолетних и их благополучных сверстников, которые, по сути дела, выполняют функции внутренних регуляторов поведения подростков в сфере труда, познавательной деятельности, досуга, общения.

Из рис. 2 видно, что при сравнении ценностных ориентации благополучных и педагогически запущенных подростков резких и заметных различий не выявлено. Позитивные ценностные отношения по большинству представленных шкал: отношение к "Учебе", "Чтению", "Мнению окружающих", и "Кино" - у педагогически запущенных, хотя и проявляются несколько слабее, чем у благополучных, тем не менее, достаточно значимы. А позитивное ценностное отношение к "Труду" даже несколько выше, чем у благополучных, что не противоречит выводам, сделанным в результате педагогического наблюдения, осуществляемого в процессе воспитательно-профилактической работы. Самые заметные различия по отношению к алкоголю (различия значимы при р = 0,005); педагогически запушенные гораздо более терпимы в оценке

того социального зла, каким является алкоголь и его употребление. Если благополучные оценивают свое негативное отношение к алкоголю весьма отчетливо "- 5, 81" балла, то педагогически запущенные - в два раза слабее "-2, 85, балла. Таким образом, социальная дезадаптация педагогически запущенных на уровне ценностно-нормативных представлений проявляет себя слабо, наиболее заметные различия выявлены лишь в отношении к алкоголю, употребление которого педагогически запущенные осуждать менее склонны.

Весьма важным и любопытным является тот факт, что в сознании педагогически запущенных, несмотря на их слабые успехи в учебной деятельности, значимость учебы оказывается очень высокой - лишь на 0,3 балла ниже, чем у благополучных, хорошо успевающих учащихся. Это дает основание предполагать, что преодоление педагогической запущенности должно идти не только по линии опоры на позитивное отношение к труду, но и путем преодоления школьной неуспеваемости, развития познавательных интересов педагогически запушенных учащихся.

Сравнение ценностно-нормативных представлений педагогически запущенных и социально запущенных подростков, напротив, дает картину полностью полярных ценностных ориентаций. Все различия значимы на уровне р = 0,001. Эта искаженная система ценностных ориентаций проявляется по всем шкалам, за исключением "Кино". Отношение к кино, хотя и заметно слабее" чем у других групп, тем не менее оценивается социально запушенными позитивно. Все же другие ценности - "Труд", "Учеба", "Чтение", "Мнение окружающих" - оцениваются отрицательно, потеряли свою значимость в глазах этих несовершеннолетних. В то же время алкоголь рассматривается ими как благо, они не склонны видеть хоть какую-нибудь социальную антиобщественную опасность в употреблении спиртного.

Негативное отношение к различным социальным ценностям в важнейших сферах общественной жизни человека свидетельствует о глубокой деформации сознания социально запущенных несовершеннолетних, о дезадаптации системы внутренних регуляторов и формировании антиобщественных ценностно-нормативных представлений и направленности. По сути дела, в данном случае речь идет об активном процессе десоциализации.

Таким образом, если в процессе воспитательно-профилактической деятельности на основе наблюдения педагогов, общественных воспитателей выявилась, прежде всего, поведенческая социальная дезадаптация трудновоспитуемых подростков, выражающаяся в различных асоциальных поступках и пренебрежении к своим школьным обязанностям, то специальное психологическое исследование вскрыло также существенную деформацию ценностных ориентаций, деформацию системы внутренней регуляции социально дезадаптированных подростков.

Кроме того, изучение референтных ориентаций, проведенное дополнительно в этих же исследуемых группах, подтверждает наличие

деформации социальных связей и отчуждения социально дезадаптированных подростков от основных институтов социализации, семьи, школы. Референтные ориентации изучались методом многомерного шкалирования, выявляющего частоту согласования принимаемых решений, мнений, оценок чужого и своего поведения и поступков с мнениями и оценками учителей, одноклассников, родителей, внешкольных друзей. Сравнительное соотношение референтных ориентации испытуемых всех трех групп приведено в табл. 2 и отражено на рис. 3.

Таблица 2 Референтные ориентации испытуемых I, II и III групп

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №п/п | Референтные группы | Референтная значимость (в баллах) | Среднеквадратичное отклонение | Различие между группами (в баллах) | Критерий Стьюдента, t |
| X1 | X2 | XЗ | 1 | 2 | 3 | X1 - X2 | X2 - XЗ | t12 | t2З |
| 1 | Классный коллектив | 2,70 | 2,4 | 2,4 | 0,99 | 1,05 | 0. 88 | 0,3 | 0,0 | 2,08 | 0,0 |
| 2 | Внешкольные друзья | 2,97 | 2,8 | 3,83 | 0,96 | 1,32 | 0,51 | 0,17 | -1,03 | 1,04 | -7,28 |
| 3 | Учителя | 2,63 | 2,33 | 1,86 | 1,16 | 0,9 | 9,87 | 0,30 | 0,47 | 2,04 | 3,75 |
| 4 | Родители | 4,53 | 4,53 | 2,58 | 0,63 | 0,51 | 1,32 | 0,00 | 1,97 | 0,1 | 3,9 |

Различия между I и II группами значимы на уровне р = 0,05 для референтных ориентации на классный коллектив и учителей.

Различия между II и III группами значимы на уровне р = 0,001 для референтных ориентации на внешкольных друзей, учителей и родителей. При этом самая высокая значимость различий в референтных ориентациях на родителей.

Таблица 3 Характеристика дружеского внешкольного общения испытуемых I, II и III групп

|  |  |
| --- | --- |
| Характеристика групповых занятий и общений | Процентное соотношение |
| 1 группа | II группаI | II группа |
| На основе полезных интересов | 50% | 13,3% | - |
| Совместные формы отдыха | 35% | 20% | 7,9% |
| Пустое времяпрепровождение | 15% | 60% | 12,1% |
| Асоциальные группы |  - | 6, 7% | 40% |
| Криминогенные группы | - | - | 40% |

Из табл. 2 видно, что референтные ориентации благополучных и педагогически запущенных так же, как и их ценностные ориентации, существенных различий не имеют. Наблюдается лишь незначительное снижение референтной значимости классного коллектива и учителей (различия значимы при р=0,005). В то же время для обеих этих групп

характерна высокая референтная значимость родителей, почти в два раза превышающая по своему значению степень ориентации на другие институты социализации, включая неформальное дружеское общение (4, 53 балла против 2, 8 балла). Такое соотношение референтных ориентаций, с одной стороны, отражает начавшийся процесс отчуждения от школы как института социализации, но вместе с тем свидетельствует о существовании других позитивно ориентированных социализирующих влияний, которые в данном случае исходят от семьи, что характеризует социальную дезадаптацию педагогически запущенных подростков. В то же время референтные ориентации социально запущенных несовершеннолетних имеют качественно иные характеристики. Во-первых, наблюдается резкое смещение в сторону возрастания референтной значимости внешкольных друзей, неформальных подростковых групп (3,83 балла против 2,8 балла), далее - резкое снижение референтной значимости взрослых лиц, как родителей, так и учителей (различия значимы при p = 0,001). Референтная значимость всех, кроменеформальной группы, институтов социализации оценивается социально запущенными ниже 3-х баллов. Это означает, что мнение учителей, родителей, одноклассников учитывается редко либо вообще не учитывается. Основной референтной группой, определяющей формирование ценностно-нормативных представлений этих несовершеннолетних, является неформальная группа, что, в свою очередь, свидетельствует о полном отчуждении от позитивно воздействующих институтов социализации и полной социальной дезадаптации социально запущенных несовершеннолетних. Однако эти выводы о десоциализирующем влиянии неформальных подростковых групп будут недостаточно полными, если мы не проанализируем, на какой основе формируется неформальное дружеское общение испытуемых. Тем более что все референтные ориентации на внешкольных друзей у благополучных школьников хотя и ниже, чем у социально запушенных, но достаточно высоки и несколько превосходят вес ориентаций на учителей и классный коллектив. Результаты изучения характера внешкольного общения благополучных" педагогически и социально запущенных несовершеннолетних приведены в таблице 3.

Как видно из табл. 3, неформальные группы разных испытуемых существенно отличаются по совместным занятиям, которые их объединяют, и в результате этого - по своим социальным либо асоциальным ориентациям. Так, у 50% благополучных школьников неформальное внешкольное общение складывается на основе общих полезных интересов, совместных занятий в кружках, секциях, увлечения спортом, коллекционированием и т.д. 15% склонны к пустому бессодержательному времяпрепровождению.

Рис. 3. Соотношение референтных ориентаций*:*

*I группа - благополучные учащиеся; II группа - педагогически запушенные; III группа - социально запущенные*

*Референтные группы:*

*1 - классный коллектив;*

*2 - внешкольные друзья;*

*3 - учителя;*

*4 - родители.*

Среди педагогически запущенных заметно растет доля групп и компаний с бессодержательным времяпрепровождением (60%), 20% - это досуговые группы, совсем небольшой процент (13,3) формируется на основе полезных занятий и 6, 7% групп носят асоциальный характер. Таким образом, большая часть педагогически запущенных (80%) дружеское внешкольное общение строит вне сферы социально значимых интересов и деятельности, что может приводить к "стихийной" криминализации таких групп в силу действия социально-психологических механизмов, в силу стремления к самоутверждению, браваде и т.д.

Что же касается социально запущенных, то 80% из них проводят свое свободное время в асоциальных (выпивки, сквернословие, драки, мелкое хулиганство) либо криминогенных группах, в которых "зреет" преступление, совершаются различные правонарушения (мелкие кражи, угоны, бродяжничество).

Итак, трудновоспитуемость подростков" сопровождающаяся асоциальными отклонениями, характеризуется той или иной степенью социальной дезадаптации, которая проявляет себя не только в отклоняющемся асоциальном поведении, но и в деформации системы внутренней регуляции, в деформации социальных связей, референтных и ценностных ориентации несовершеннолетних. При этом чем полнее отчуждение подростков от позитивно воздействующих институтов социализации, тем более глубоко деформирована система их внутренней регуляции, тем более серьезные воспитательно-профилактические усилия и воздействия необходимы. Если коррекция личности педагогически запушенных учащихся возможна еще в условиях учебно-воспитательных коллективов школ, ПТУ, временных коллективов различных внешкольных объединений и учреждений, без привлечения специальных органов ранней профилактики, то при педагогической коррекции социально запущенных подростков необходимы усилия специальных органов, инспекций и комиссий по делам несовершеннолетних, осуществляющих социальный контроль и социальную поддержку как подростков, так и их семей и окружения. А в особо трудных случаях, когда не удается нейтрализовать неблагоприятное влияние среды и добиться позитивных изменений в поведении подростка, возникает необходимость перевода социально запущенных несовершеннолетних в спецшколы и спецПТУ, работающие в режиме закрытых социально-реабилитационных учреждений. Таким образом, степень социальной дезадаптации может служить не только критерием различия социально и педагогически запущенных подростков, но и критерием дифференциации воспитательно-профилактических превентивных мер.

##### 4. Психолого-педагогическая поддержка социально дезадаптированных несовершеннолетних

Трудновоспитуемость, характеризующаяся социальными отклонениями и социальной дезадаптацией, сопровождается деформацией социальных связей и отчуждением подростков от основных институтов социализации и, прежде всего, семьи и школы, поэтому одной из важнейших задач психолого-педагогической поддержки является преодоление этого отчуждения, включение подростка в систему общественно значимых отношений, благодаря которым он сможет успешно усваивать позитивный социальный опыт. Решение этой задачи предполагает целый комплекс социально-педагогических мер, направленных как на оздоровление условий семейного, школьного воспитания, так и на индивидуальную психолого-педагогическую коррекцию личности трудновоспитуемого, а также мер по восстановлению его социального статуса в коллективе сверстников.

Эти функции должны выполнять социальные педагоги либо социальные работники, специализирующиеся на работе с детьми и семьями группы риска, подготовка которых началась в нашей стране. До сих пор частично эти функции вменялись общественным воспитателям, закрепленным за "трудными" подростками комиссиями по делам несовершеннолетних, либо сотрудниками инспекций по делам несовершеннолетних. Недостаток деятельности как комиссий, так и инспекций по делам несовершеннолетних заключался в том, что они больше были ориентированы на меры административного воздействия, чем на социальную помощь и поддержку. Кроме того, отсутствовала специальная профессиональная подготовка кадров, занимающихся воспитательно-профилактической работой" что отрицательно сказывалось на ее Эффективности.

Однако, как уже отмечалось выше, на отдельных кафедрах педагогики и психологии осуществлялся опытно-экспериментальный поиск и отработка содержания социальной работы с детьми и семьями группы риска, в основе которой лежали меры психолого-педагогической помощи и поддержки. Так, в частности, около десяти лет под научно-методическим руководством автора с трудными детьми и подростками работал студенческий педагогический отряд Тюменского университета, С членами этого педагогического отряда отрабатывалось сразу несколько научно-практических задач, включая содержание подготовки будущих социальных работников, исследование контингента семей и подростков группы риска, стоявших на учете в инспекции по делам несовершеннолетних, отработка психолого-педагогического содержания социальной работы с этим контингентом.

Студенты добровольно, по альтруистическим мотивам, поступавшие в педагогический отряд, на первом курсе проходили специальную подготовку, во время которой их знакомили с правовыми, психолого-педагогическими и медико-психологическими основами воспитательно-профилактической работы. Затем они стажировались и приобретали практический опыт, работая вместе со старшими товарищами, и, начиная со второго года обучения, приступали к самостоятельной работе с подростками, стоящими на учете в инспекциях по делам несовершеннолетних. В их задачи входило, в соответствии со специальной картой личности, провести обследование условий семейного и школьного воспитания, особенностей личности и ближайшего окружения подшефного подростка и затем осуществлять регулярную психолого-педагогическую помощь дезадаптированному подростку и его семье, направленную на его социальную реабилитацию.

Обычно социальная реабилитация дезадаптированных подростков осуществлялась от года до двух лет. Была оказана помощь более чем 300 подросткам и их семьям, причем успешная реабилитация зафиксирована в двух третях случаев. В остальных случаях успеха добиться не удалось, что было связано либо с неопытностью и недостаточной активностью студентов, осуществляющих психолого-педагогическую помощь, либо с высокой степенью социальной запущенности подростка и остро выраженным социальным неблагополучием его семьи. Экспертный опрос успешно работающих членов педагогических отрядов, которым удалось добиться устойчивого улучшения поведения своих подопечных, показал, что на первое место среди факторов воспитательно-профилактического воздействия они ставят доверительность, эмоциональный контакт в отношениях воспитателя и подшефного. Далее - осуществление контроля и помощи в учебной деятельности, авансирование доверием трудного, подростка со стороны учителей, организация товарищеской помощи в учебе одноклассников. Большое внимание успешно работающие социальные педагоги оказывают оздоровлению условий семейного воспитания, что представляет особую трудность и требует внимательного и тактичного изучения неблагоприятных факторов семейного воспитания. Влияние педагога не ограничивается только сферой учебной деятельности, в поле его зрения находится также сфера досуга, развитие читательских, зрительских и других полезных интересов подростка. Особых усилий требует формирование системы внутренней регуляции, навыков самоанализа, самовоспитания, а также формирование профессиональных планов и намерений, жизненных перспектив и устремлений, связанных с получением профессии, созданием своей семьи, организацией собственного интересного и здорового образа жизни.

В качестве примера успешной социальной реабилитации можно проследить путь перевоспитания 13-летнего подростка, Димы С., стоящего на учете в ИДН, членом студенческого педагогического отряда Александром Багмутом. В течение двух лет он работал с подшефным, фиксируя в дневнике свои наблюдения, педагогические действия, реакцию воспитанника и изменения, происходящие с ним.

*Дима был поставлен па учет в инспекцию по делам несовершеннолетних да систематические побеги излому, мелкие кражи, хулиганские выходки, драки, употребление алкоголя. "Послужной список" этого подростка можно было бы продолжить дальше. Ко времени знакомства с ним наставника, Дима отличался достаточно высокой социальной дезадаптацией. Он практически оставил занятия в школе, посещал ее эпизодически, уроков не готовил, тетрадей и учебников с собой не носил, в грубости с учителями доходил до употребления нецензурных слов, дрался с одноклассниками, истязал животных.*

*Дома жил с матерью и отчимом, который относился к мальчику жестоко, побои, физические наказания следовали по каждому поводу, и, кроме дальнейшего озлобления подростка, других результатов не приносили.*

*Социальный педагог начал с того, что уговорил отчима хотя бы временно отказаться от физических наказаний, а учителей авансировать мальчика доверием и по возможности воздерживаться от резких замечаний. К Диме, в свою очередь, был предъявлен ряд несложных, нетвердых требований. Ему следовало каждый день ходить в школу, носить с собой тетради и работать на уроке, не грубить учителям и, главное, не обманывать шефа.*

*Почти ежедневно течение двух лет Александр навещал своего подопечного, бывал у него дома, в школе, был в курсе всех его дел, беседовал с учителями, родителями, разрешал конфликтные ситуации, помогал в преодолении трудностей.*

*Дима с трудом, но закончил 8 классов, вместе с шефом выбрали ПТУ и отнесли туда документы, договорились, что на новом месте учебы никто не должен знать, что Дима "трудный", а для этого не должно быть ни одного срыва, пропуска, грубости.*

*Через два года подростка сняли с учета в ИДН. В этот день он пришел к своему старшему товарищу с букетом роз. Теперь его воспитатель мог быть спокоен за своего подопечного, который сам научился критически оценивать свои поступки, самостоятельно различать "что такое хорошо и что такое плохо", целиком отказался от прежних привычек и научился осознанно управлять своим поведением.*

Процесс перевоспитания, как и процесс воспитания, должен строиться, прежде всего, с учетом индивидуально-психологических свойств подростка, с учетом тех конкретных обстоятельств и неблагоприятных условий воспитания, которые способствовали возникновению разных асоциальных проявлений и отклонений. Поэтому весьма трудно, да, пожалуй, и невозможно дать рецепт на каждый трудный случай педагогической практики, однако анализ успешного опыта воспитательно-профилактической работы позволяет сформулировать некоторые общие принципы социально-педагогической реабилитации. Одним из важнейших принципов является опора на положительные качества подростка. Для воспитателя недопустимо категорическое осуждение "трудного", высказывание окончательных мрачных прогнозов типа "из такого-то вес равно толку не будет" или "он законченный преступник", "он все равно кончит в тюрьме" и т.д. Умение видеть положительное в поведении "трудного", умение опираться и развивать это хорошее - важнейшее условие успешной социально-педагогической реабилитации. Не менее важным в воспитательно-профилактической деятельности является формирование будущих жизненных устремлений подростка, связанных, прежде всего, с профессиональной ориентацией, с выбором и освоением будущей профессии. Трудновоспитуемые, социально и педагогически запущенные учащиеся, имея хроническую неуспеваемость по школьным предметам, часто отчаиваются, перестают верить в свои силы" не видят своего будущего, живут одним днем, сиюминутными развлечениями и удовольствиями, что создаст весьма серьезные предпосылки для криминализации и десоциализации личности несовершеннолетнего. Поэтому нужно, чтобы ребята, которые по разным причинам не могут успевать хорошо, не теряли веру в то, что они вырастут полезными гражданами общества, необходимо помочь им в выборе профессии в соответствии с их возможностями, склонностями, уровнем имеющихся знаний. На практике это не так уж и сложно сделать, поскольку, как показывают исследования, "трудные" весьма трезво и реалистично оценивают свои возможности и ориентированы, как правило, на рабочие профессии, демонстрируют при этом достаточно хорошее представление о содержании будущей работы, имеют некоторые практические профессиональные навыки, испытывают потребность в общественно-полезном труде. Эти качества и должны стать опорными в воспитательной работе с "трудными". Очень часто своевременное трудоустройство несовершеннолетнего, перевод его из школы в ПТУ, где он имеет возможность осваивать любимое дело и заниматься им, уже само по себе оказывается действенным превентивным средством, которое должно быть взято на вооружение специальных органов профилактики.

*Так, Олег III. стоял на учете в ИДН за угон мотоцикла. Его отличало крайне безответственное отношение к учебе. Часто пропускал занятия, не готовил уроки, конфликтовал с учителями, грубил родителям и убегал из дому. Причиной конфликтов было то, что большую часть времени Олег стремился проводить на работе у отца, в гараже автопредприятия, где помогал водителям, автослесарям по уходу за машинами, Ни усилия педагогов, ни матери, направленные против пристрастия Олега к автомобилям, не оказали своего воздействия, а только озлобляли подростка, он стал убегать из дому, водиться с опасной компанией. Социальный педагог предложил родителям и учителям не бороться с увлеченностью Олега автомобилем, а наоборот, опереться на нее. Вместе с Олегом они решили, что ему следует поступить в ПТУ по подготовке автослесарей, а это, в свою очередь, потребовало углубленного знания физики из курса школы. Олег начал серьезнее относиться к учебе, закончив 8 классов, поступил в ПТУ, где стал учиться с большим прилежанием, чем в школе, особенно хорошо ему давались специальные предметы. Хорошо зарекомендовал себя на практике, работая на автопредприятии. скоро попал в число лучших молодых рабочих.*

"Деятельность - основа воспитания" - таков один из основополагающих принципов отечественной психолого-педагогической науки" ион должен в полной степени реализовываться в процессе социальной реабилитации. Перевоспитывать убеждением, нотациями, нравоучениями без включения в коллективную деятельность" в здоровый коллектив, невозможно.

Отсюда, наряду с оказанием непосредственного воздействия на личность несовершеннолетнего, весьма важно нормализовать его отношения в коллективе одноклассников, помочь восстановить его статус среди сверстников, преодолеть отчуждение от класса, школы, повысить их референтную значимость. Влияние коллектива как института социализации в значительной степени определяется его референтной значимостью, которая, в свою очередь, зависит от эмоционального самочувствия и престижной удовлетворенности подростка в среде сверстников. Поэтому важно, чтобы коллективная общественно-полезная деятельность, в которую включен трудновоспитуемый, позволяла ему реализовать свои возможности, способности и, главное" реализовать потребность в самоутверждении.

Поэтому шефу необходимо не просто добиться, чтобы подросток был занят каким-то общественно-полезным трудом либо учебой, но помочь ему выбрать такое занятие, с которым он мог бы успешно справляться, восстанавливая тем самым свой престижный статус в коллективе сверстников. При всей важности общественно-полезной деятельности в процессе воспитания и перевоспитания, из поля зрения органов профилактики не должны выпадать и проблемы их досуга, развитие полезных интересов и высших духовных ценностей. Как показывают исследования, у педагогически запущенных, "трудных" учащихся объем свободного времени более чем в 4 раза превышает средние показатели хорошо успевающих добросовестных учащихся. Свободное время за учебную неделю первых составляет 49,2 часа, вторых - 13,2 часа [275].

Столь же велика разница в качественном проведении свободного времени и способах самоутверждения подростков. Если благополучные утверждаются в учебе, труде, личных увлечениях, то для "трудных" эти пути либо ограничены, либо отсутствуют вообще. Поэтому для педагогически запущенных подростков избыток свободного времени является отрицательно заряженным или, как говорят юристы, "криминогенным" фактором, существенно влияющим на нравственный облик этой части молодежи. Поэтому понятно, какую большую роль в профилактике асоциального поведения и правонарушений несовершеннолетних играют различные внешкольные воспитательные учреждения, призванные развивать полезные интересы подростков, чтобы свободное время стало, действительно, фактором развития, а не фактором криминализации подрастающего поколения. Важнейшим условием влияния воспитателя на "трудного", решающего значения его совета в выборе будущей профессии, увлечений, друзей и т.д. является глубокая доверительность и уважение во взаимоотношениях с подростком.

Когда-то доктор Спок давал американским родителям грубоватый, но верный совет: "Не уподобляться угорелым кошкам", то есть, проявлять выдержку и терпение в отношениях с детьми. Выдержка и терпение особенно необходимы при работе с "трудными". Процесс воспитания, а процесс перевоспитания особенно, как и любой труд, встречает сопротивление материала, в данном случае - сопротивление трудновоспитуемого подростка воспитательному воздействию, У "трудных", как правило, хронически осложнены отношения с учителями в школе, дома с родителями, у многих вообще отсутствует элементарный опыт нормальных, спокойных, доброжелательных отношений со взрослыми. Данное обстоятельство обязывает социальных работников в отношениях с этими подростками строго придерживаться принципа А.С. Макаренко: "как можно больше уважения к человеку, как можно больше требовательности к нему". Что же касается непосредственно корректирующего педагогического воздействия на личность "трудного", то, как считает А.И. Кочетов, процесс перевоспитания включает решение следующих задач и функций [85].

1. Восстановительная, предполагающая восстановление тех положительных качеств, которые преобладали у подростка до появления трудновоспитуемости, обращение к памяти подростка о его добрых делах.

2. Компенсирующая, заключающаяся в формировании у подростка стремления компенсировать тот или иной недостаток усилением деятельности в той области, которую любит, в которой может добиваться быстрых успехов. Если подросток плохо учится, то может преуспевать в спорте, труде и т.д.

3. Стимулирующая функция направлена на активизацию положительной общественно-полезной деятельности ученика, она осуществляется посредством осуждения или одобрения, т.е. небезразличного, эмоционального отношения к личности подростка, его поступкам.

4. Исправительная функция связана с исправлением отрицательных качеств подростка и предполагает применение разнообразных методов поощрения, внушения, убеждения, примера и т.д., связанных с коррекцией поведения.

Выполнение столь сложных и важных функций и задач перевоспитания невозможно осуществить в одиночку. Наряду с оказанием определенных педагогических воздействий непосредственно на личность подростка, необходимо также добиться единства педагогических позиций в отношении к трудновоспитуемому со стороны педагогов и родителей. Выполнение этого необходимого для успешной социальной реабилитации условия часто бывает весьма затруднено из-за хронически осложненных отношений между школой и семьей, школой и инспекцией и т.д. То есть, социальные институты, которые должны выступать единым фронтом в решении воспитательно-профилактических задач, на деле могут быть враждебно настроены друг к другу, занять позицию взаимного обвинения и обличения, что, в конечном счете, усугубляет положение трудновоспитуемого подростка и способствует еще большему отчуждению его от мира взрослых.

В этой связи социальным работникам и социальным педагогам полезнее не столько заниматься поисками виноватых в педагогической запущенности подростка, сколько поиском путей ее преодоления. Процесс реабилитации может быть завершен только в том случае, если в подростке удается пробудить потребность самосовершенствования, самовоспитания. Самовоспитание начинается с самоанализа, с самокритичного отношения к себе. Кроме того, самовоспитание предполагает существование некоего идеала, выбранного в качестве образца поведения, определенных нравственных ценностей и критериев, с позиции которых человек оценивает себя, свое поведение.

Следует отметить, что отличительной чертой несовершеннолетних правонарушителей является отсутствие навыков самоанализа, самооценивания. Как правило, они затрудняются назвать хорошие и плохие черты характера как у себя, так и у своих друзей. Затрудняются определить, что именно в себе надо изменить" чтобы стать на путь самосовершенствования, исправления, Поэтому необходимо подтолкнуть подростка к самоанализу, к потребности раздумий о себе, о своих поступках. К этому могут побуждать частные беседы воспитателя, рассуждения о различных жизненных ситуациях и нравственных коллизиях, отраженных в прочитанных книгах, просмотренных фильмах, наблюдаемых в жизни.

Как мы уже отмечали выше, отличительной чертой социально запушенных подростков является деформация их социальных связей: по степени влияния на первом месте для них оказываются неформальные криминогенные группы, которые имеют особую референтную значимость в глазах подростка, на нормы и ценности которых, прежде всего, ориентируются "трудные".

Отсюда коррекция личности социально запушенного подростка наряду с другими задачами предполагает и переориентацию референтной группы подростка, выработку критического отношения к прежним кумирам и формирование новых поведенческих образцов и жизненных идеалов. Переориентация референтной группы может происходить как при помощи живого примера взрослых и сверстников, с которыми общается и взаимодействует подросток, так и на примере литературных героев и киногероев, судьбы которых заинтересовали несовершеннолетнего, вызвали желание подражать. В первую очередь самому воспитателю следует являть личный пример человека, которому подростку захочется подражать.

Современная превентивно-коррекционная практика отклоняющегося поведения несовершеннолетних предполагает также и обращение к помощи практического психолога. В настоящее время практические превентивные службы, службы социально-психологической помощи семье, детям, подросткам только зарождаются и делают свои первые шаги, но, тем не менее, уже этот первый опыт свидетельствует о безусловной продуктивности и необходимости участия практических психологов в решении самых разнообразных и сложных проблем "трудных" детей и подростков и неблагополучных семей, испытывающих затруднения в воспитании.

Участие психолога в превентивной практике, как правило, сводится к трем основным функциям: диагностирование" консультирование, коррекция. При этом превентивные психологи, безусловно, как и пред, ставится и других психологических служб, имеют спою сферу компетенции, в которую, прежде всего, входят тс психологические и социально-психологические характеристики, свойства и явления, которые в той или иной степени вызывают и обусловливают дезадаптацию детей и подростков, отклонения в их социальном и психическом развитии. При этом превентивное психолого-диагностическое исследование предполагает выявление различного рода неблагоприятных индивидных, личностных, психолого-педагогических и социально-психологических факторов, затрудняющих социальную адаптацию детей и подростков. На уровне индивидных характеристик психолог должен дать общую оценку нервно-психического здоровья детей, констатировать необходимость обращения к психоневрологу (если таковая имеется) либо к другим видам медицинской помощи, определить уровень психического и, прежде всего, интеллектуального развития с тем, чтобы выявить либо, напротив, отвергнуть предположения о возможной олигофрении, отставания либо задержки психического развития, выявить другие патологии и дефекты психики" затрудняющие адаптацию детей и подростков (нарушения речи, слуха, зрения, психомоторики и т.д.). Индивидуально-психологическое исследование предполагает выявление как слабых, так и сильных сторон личности трудновоспитуемых детей и подростков, которые, с одной стороны, требуют психолого-педагогической коррекции, а с другой - составляют здоровый психологический потенциал личности, на который можно опираться в процессе воспитания, перевоспитания, самовоспитания. Здесь очень важно выявить возможную акцентуацию характера подростка, то есть крайнее проявление нормы, отклонения, которыми можно справиться совместными усилиями психолога и педагога, и которые должны быть учтены при индивидуальном педагогическом подходе к воспитанию. Здесь же необходимо выявление синдромов тревожности, агрессивности, нарушений системы самооценок ребенка, подростка, неадекватный уровень притязаний, которые могут проявляться в различных формах социальной дезадаптации. Воспитание, перевоспитание, коррекция должны строиться с учетом ценностных и референтных ориентаций подростка, его интересов и мотивации, что также поможет выявить психодиагностическое исследование. Коррекция отклоняющегося поведения предполагает в первую очередь выявление неблагополучия в системе отношений ребенка, подростка как со взрослыми, так и сверстниками, и "лечение" социальной ситуации, то есть коррекцию педагогических позиций учителей, родителей, разрешение острых и вяло текущих конфликтов, неблагоприятно сказывающихся на социальном развитии пол ростка. Чрезвычайно важным представляется также анализ социометрического статуса подростка в коллективе класса, в среде сверстников, определение места, которое он занимает в системе межличностных отношений, выявление того, насколько оправдываются его престижные ожидания, имеет ли место психологическая изоляция, и сои таковая имеется, определение ее корней и причин, а также возможных путей преодоления. В программе коррекционных мероприятий особое место занимает консультирование родителей, педагогов, позволяющее взрослым лучше понять половозрастные и индивидуально-психологические особенности детей и подростков, подвергнуть критическому самоанализу свои педагогические действия. При этом важно помнить, что наибольшая вероятность осложнений в отношениях взрослого и ребенка появляется в кризисные периоды развития, когда в связи с появлением психологических новообразований происходят резкие скачкообразные изменения в психике и личности ребенка, подростка, в его отношениях с окружающими, в ситуации социального развития, что не всегда учитывается родителями, воспитателями. Серьезные педагогические ошибки, ведущие к нервно-психическим срывам детей и подростков, к дезадаптации их поведения и деформации личностного развития, возникают в случаях, когда родители, воспитатели стремятся влиять на базисные, индивидные свойства ребенка, такие, как темперамент, особенности психомоторики, эмоционально-волевой сферы, не учитывая их инерционность, относительное постоянство. В данном случае психолог должен помочь родителям определить, какие именно свойства ребенка необходимо учитывать, не стремясь к их "переделке", какие можно корректировать и какие развивать. То есть психолог должен, по сути дела, помочь родителям изменить в ребенке то, что в состоянии меняться, смириться с тем, что они не в состоянии изменить, и научиться отличать одно от другого. Непосредственно программы индивидуальной и групповой психокоррекции также должны быть рассчитаны как на взрослых - воспитателей, родителей, учителей, так и на детей и подростков. Для родителей и педагогов - это, прежде всего, социально-психологические тренинги, психодрамы и социодрамы, позволяющие преодолеть ригидность педагогического мышления, социальные стереотипы в оценке воспитанников, установки на доминантность, затруднения в общении, понимании и восприятии детей и подростков, а также родителей и коллег.

Для детей и подростков, наряду с групповыми социотренингами применяются модифицированные варианты аутотренинга, аутогенных тренировок, суггестивных программ по преодолению дурных привычек, коррекции негативных социальных установок, нарушений половой идентификации, самооценки, снятия синдрома тревожности, агрессивности, затруднений в общении, коррекции низкого социометрического статуса и других нарушений взаимоотношений со старшими, сверстниками, представителями противоположного пола.

Тем, кто непосредственно участвует в практической воспитательно-профилактической работе с "трудными, и их семьями" мы адресуем несколько конкретных СОВЕТОВ ПСИХОЛОГА:

* Любому родителю неприятно слышать плохое о своих детях. Если хотите найти в родителях союзника, научитесь не только жаловаться, но и хвалить их ребенка, умейте видеть в каждом трудновоспитуемом, "испорченном" подростке хорошие стороны,
* Откажитесь от намерений ради красного словца или поучительного примера предавать огласке различные негативные стороны семейного воспитания. Примеры типичных педагогических ошибок в семье должны быть всегда анонимными, без адреса.
* Нельзя относиться к "трудным, с позиции силы или страха, это только оттолкнет подростка от Вас, создаст непреодолимую стену отчуждения. Напротив, научитесь сами и научите каждого трудновоспитуемого видеть радостные перспективы будущей жизни (получение любимой профессии, создание своей семьи, завоевание авторитета окружающих и т.д.).
* Никогда не злоупотребляйте доверием подростка. Даже самая незначительная, на Ваш взгляд, тайна, доверенная Вам, либо доверительный разговор должны остаться между вами. Иначе Вам никогда не стать в глазах Ваших подопечных человеком, достойным доверия и уважения.
* Никогда не ставьте окончательный и безнадежный диагноз: "Такой-то неисправим, он кончит в тюрьме". Знайте, если это предсказание сбудется. Вы внесли сюда свою лепту преждевременным заключением.
* Помните, любая деятельность сопряжена с сопротивлением материала. Ваш "материал", особенно трудно поддается обработке. Не готовьтесь к легким успехам, не теряйте самообладания и выдержки, когда оказывают сопротивление Вашим педагогическим усилиям. Для того чтобы зерна добра проросли, нужно время.
* Проявляйте заботу о своем хорошем настроении, эмоциональном тонусе, привлекательном внешнем виде. Научитесь отдыхать, снимать напряжение рабочего дня, видеть прекрасное, ценить дружбу. Помните, чтобы воспитывать других, надо самому быть гармоничным, счастливым человеком.

Учитывая, что трудновоспитуемость, социальная дезадаптация в ряде случаев определяются причинами не только психолого-педагогического, но и медицинского характера, связанными с нервно-психическими заболеваниями и патологиями, требуется также и обращение к детским, подростковым психотерапевтам и психиатрам. В подобных случаях социальная реабилитация детей и подростков с отклоняющимся поведением предполагает согласованные лечебно-воспитательные коррекционные программы. Однако следует отметить, что при всей важности и необходимости медико-психологической помощи, решающее значение для превентивной практики все-таки представляют социально-педагогические программы, направленные на оздоровление условий семейного, школьного, общественного воспитания, гуманизацию системы отношений подростка, ребенка.

#####

##### 5. Ресоциализация как организованный социально-педагогической процесс

Традиции отечественной коррекционно-реабилитационной работы имеют свою историю и основаны на несколько иных принципах, чем превентивная и коррекционная практика на Западе" где широко распространены разнообразные индивидуальные диагностико-коррекционные психологические, психотерапевтические и психоаналитические программы, позволяющие пациенту преодолеть различные личностные затруднения. Социальный работник, практический психолог, врач-психотерапевт работают с отдельным человеком, ребенком, подростком, помогая ему актуализировать позитивный личностный потенциал в преодолении затруднений как внутреннего, так и внешнего порядка.

Отечественная превентивная и коррекционно-реабилитационная практика имеет больше социально-педагогическую ориентацию, направленную на создание педагогически организованной среды, коллектива, выступающего институтом ресоциализации, где процесс социальной реабилитации осуществляется за счет включения дезадаптированного подростка в систему гуманизированных межличностных отношений, опосредованных общественно-полезной, социально-значимой деятельностью. Социальная реабилитация при этом, по выражению А. С. Макаренко, происходит за счет "параллельного" воздействия, то есть не столько путем прямого педагогического и психологического коррекционного влияния, сколько благодаря организации педагогом коллектива, способного выполнять ресоциализирующие функции. Социально-педагогическая работа по созданию такого коллектива, безусловно, имеет свои законы и технологию, без знания и соблюдения которых коллектив способен превратиться в орудие беспощадного подавления индивидуальности, что нередко и происходит в пенитенциарной практике. Однако наличие и достаточно широкое распространение фактов искажения и вульгаризации педагогики параллельного воздействия как на практическом, так и на теоретическом уровнях, которая, как известно, получила блестящее и убедительное подтверждение своей эффективности в практической деятельности А.С. Макаренко и его последователей, не должны гасить интерес современных ученых и практиков к этому направлению.

Автору довелось познакомиться с педагогическим наследием А.С. Макаренко не только по книгам и теоретическим источникам, но и общаться непосредственно с его воспитанниками, пронесшими через всю свою нелегкую и большую жизнь чувство любви и благодарности к своему наставнику, сохранившими до старости полученный в ранней юности неиссякаемый заряд жизнестойкости и оптимизма. Мы также убедились, что педагогическая система А.С. Макаренко при всей своей уникальности не является неким исключительным и невоспроизводимым социально-педагогическим феноменом, Напротив, знакомство с опытом работы Очерской спецшколы, возглавляемой Г.П. Сологубом, Тюменского подросткового клуба им. Ф.Э. Дзержинского (руководитель ГЛ. Нечаев) показало, как эти коллективы, сконструированные и творчески воссозданные их педагогическими руководителями по законам педагогической системы А.С. Макаренко, позволяют успешно, без насилия над личностью воспитанника, вести процесс перевоспитания и реабилитации таких социально дезадаптированных подростков, в воспитании которых оказались бессильны школьные учителя и родители. Любопытно, что педагогика Макаренко не только успешно зарекомендовала себя в условиях закрытых учебно-воспитательных пенитенциарных заведений для несовершеннолетних правонарушителей, но и во временных коллективах открытого типа, в различных досуговых социально-педагогических подростково-молодежных центрах (подростковые клубы, объединения по интересам, летние лагеря труда и отдыха и т.д.). При должной педагогической организации такие коллективы достаточно успешно выполняют функции институтов ресоциализации дезадаптированных подростков, для которых важнейшие институты социализации - семья и школа - утратили свое влияние. Большим преимуществом таких ресоциализирующих центров является то, что они, в отличие от закрытых учебно-воспитательных учреждений, не только не изолируют дезадаптированных подростков и тем самым невольно и неизбежно обедняют их социальный опыт, но, напротив, оставляя их в привычной семейной и школьной среде, как бы расширяют горизонты их социального развития включением в систему новых отношений, позволяющих восстановить и изменить их социальный статус, привить новые активные интересы и увлечения.

Организация таких социально-педагогических центров, выполняющих как ресоциализирующие функции, так и функции социального воспитания и организации внешкольной жизнедеятельности детей и подростков, представляет немалый интерес для превентивной науки и практики.

Этим проблемам посвящены работы С.А. Алексеева, В.Г. Бочаровой, Л.Д. Гонеева, Е.М. Данилина, Ф.С. Махова, В.Д. Семенова и других. В работах этих авторов описан практический опыт, накопленный в разных регионах страны по созданию системы социального воспитания, эффективно выполняющей превентивные функции. Весьма наглядно о больших возможностях разнообразных социально-педагогических досуговых центров в профилактике правонарушении несовершеннолетних свидетельствует опыт таких городов, как Санкт-Петербург, Киев, Волгоград, Пенза, Екатеринбург, Киров, Одесса, Тюмень, где пошли по пути расширения сети внешкольных детских учреждений и особенно специализированных подростковых клубов.

В реальной практической работе этих подростковых центров накапливается и осмысливается опыт социально-педагогической реабилитации и ресоциализации дезадаптированных подростков в педагогически организованной среде сверстников. Среди таких опытных экспериментальных площадок особый интерес для воспитательно-профилактической практики представлял уже упоминавшийся специализированный подростковый клуб имени Ф. Э. Дзержинского в Тюмени (руководитель Г. А. Нечаев), который в течение двадцати лет своего существования накопил богатый и интересный опыт по перевоспитанию "трудных" подростков (ныне клуб им. Ф. Э. Дзержинского переименован в социально-педагогический комплекс "Борей"). За это время "Дзержинец" выпустил в жизнь сотни питомцев. Около 600 из них успешно прошли службу в рядах Советской Армии, более 60 поступили в военные училища, почти столько же в педагогические вузы, более 30 служат в правоохранительных органах. За то же время прошли перевоспитание свыше 200 педагогически и социально запушенных подростков, стоящих на учете в ИДН, а также был проведен эксперимент по переориентации пяти асоциальных и криминогенных подростковых групп. Используя военно-патриотический подростковый клуб им. Ф.Э. Дзержинского в качестве базисного коллектива, выполняющего функции института ресоциализации, нами совместно с его педагогическим коллективом был осуществлен социально-педагогически и эксперимент, основной целью которого стало сравнение эффективности социально-реабилитационной работы, проводимой в форме индивидуальной психолого-педагогической поддержки, и осуществляемой путем включения социально дезадаптированных подростков в педагогически организованную среду коллектива специализированного под росткового клуба. Понятие "специализированный подростковый клуб" было введено санкт-петербургскими исследователями С.А. Алексеевым, Ф.С. Маховым, М.С. Ошеровым, которые первыми описали практический опыт перевоспитания "трудных" в условиях временных коллективов [3, 112, 135].

При этом подростковые военно-патриотические клубы, специализирующиеся на работе с трудновоспитуемыми подростками, было предложено называть специализированными. Однако, как показала экспериментальная работа С.А. Алексеева, наиболее эффективно воспитательные функции временных коллективов осуществляются в том случае, когда соотношение "трудных" и благополучных составляет 1:3 [3].

Соотношение социально дезадаптированных подростков, состоящих на учете в ИДН, в разнос время составляло от 10 до 20% от общего состава членов клуба им. Ф.Э. Дзержинского. Кроме того, следует заметить, что почти половина ребят, занимающихся в клубе, хотя и не состояли на учете, но также были из числа педагогически запущенных, то есть из числа отрицательно характеризующихся по месту учебы. Эксперимент длился в общей сложности девять лет и проходил едва этапа. Первый этап (с 1976 по 1979 гг.) можно рассматривать в качестве подготовительного, во время которого проводились пилотажные исследования, отрабатывались методики и процедура исследований, а главное, проводилась работа по формированию дееспособного коллектива" справляющегося с функциями института ресоциализации. Второй, основной этап (с 1979 по 1985 гг.) непосредственно включал в себя экспериментальную работу, выявлявшую воспитательно-профилактические возможности специализированного клуба по сравнению с индивидуальным шефством.

Как известно, социально-педагогический эксперимент служит, прежде всего, для "с равнения эффективности двух или нескольких педагогических воздействий и выбора из них оптимального варианта с точки зрения какого-либо критерия" [20,с. 100]. В этой связи, в педагогическом эксперименте важно обеспечить возможность лонгитюдных замеров, а также периодическую сравнимость результатов исследуемых педагогических воздействий и методов. Поскольку в данном случае нас, прежде всего, интересовала проблема преодоления социальной дезадаптации несовершеннолетних" решаемая двумя различными способами, в качестве единицы измерения и наблюдения были использованы рассмотренные выше диагностически значимые признаки социальной дезадаптации. Данные показатели выявлялись и фиксировались воспитателем в процессе воспитательно-профилактических работ в начале процесса ресоциализации и в конце его. При этом время наблюдения трудновоспитуемых подростков составляло 1,5 - 2 года - оптимальный срок, позволяющий судить об эффективности воспитательно-профилактических воздействий. В ходе многолетнего эксперимента ежегодно на протяжении шести лет в сентябре набиралось по две группы социально дезадаптированных подростков, состоящих на учете в ИДН, с одной из которых велась индивидуально социально-педагогическая работа силами студенческих педотрядов, а другая включалась в систему коллективных отношений подросткового клуба, выполняющего функции ресоциализирующего института, то есть специально организованной среды" где восстанавливался социальный статус и утраченные навыки социально одобряемого поведения "трудных" подростков. Всего за шесть лет под нашим научно-методическим руководством студентами - членами макаренковских педагогических отрядов осуществлялась индивидуальная социально-педагогическая работа с 301 подростком, состоящим на учете в ИДН, Из них через два года после начала индивидуальной работы у 45 подшефных подростков (15% от общего числа) наступило устойчивое улучшение поведения, учебы, позволившее снять их с учета, у половины (50%) наметилось некоторое неустойчивое улучшение, у 100 (33,3%) никаких улучшений добиться не удалось, эти подростки, по сути дела, вышли из-под контроля шефов. При этом следует отметить, что студенты, являясь слушателями макаренковского отделения ФОП Тюменского университета, в отличие от общественных воспитателей, закрепленных от предприятий, прослушали спецкурс по психолого-педагогическим проблемам предупреждения отклоняющегося поведения детей и подростков, то есть получили необходимую психолого-педагогическую подготовку и, кроме того, в процессе воспитательно-профилактической работы имели возможность получать психологические консультации и методическую помощь руководителя. Однако даже в этих более благоприятных условиях индивидуальная социально-педагогическая работа оказалась недостаточно эффективной, поскольку лишь у 15% подшефных удалось добиться устойчивого улучшения поведения.

За эти же шесть лет в подростковый клуб поступило 239 подростков, состоящих на учете в ИДН, часть которых - 16,7% - отсеялась в первые полгода занятий, а 199, т.е. 83,3% оставшихся подростков уже через год - полтора устойчиво улучшили свое поведение, при этом не только в коллективе клуба, ной в школе и дома. Многие из них активно включились в общественную жизнь клуба, школ, возглавили клубные органы самоуправления, повели кружковую работу по интересам, вошли либо возглавил и временные советы, создаваемые для проведения очередного общеклубного мероприятия (спортивного соревнования, тематического вечера и т.д.). Интересно отметить, что отсев трудновоспитуемых подростков был едва раза меньше, чем отсев среди других членов клуба, которые составляют 30 - 35% от числа поступающих. Наряду с выявлением и сравнением общих результатов коррекционно-реабилитационной работы в ходе данного социально-педагогического эксперимента решались следующие задачи:

1. Изучение особенностей процесса ресоциализации в клубе, выявление основных этапов, из которых этот процесс складывается, а также особенностей его протекания у различных категорий "трудных, подростков.

2. Проведение сравнительного анализа уровня социального развития в начале и конце процесса ресоциализации как в условиях подросткового клуба, так и в условиях индивидуальной социально-педагогической работы.

3. Выявление социально-психологических факторов ресоциализации и психолого-педагогических факторов, обусловливающих реабилитацию дезадаптированных подростков в процессе индивидуальной социально-педагогической работы.

4. Выявление основных особенностей и принципов формирования коллектива досугового центра, выполняющего функции института ресоциализации.

Особенностью проведения данного социально-педагогического эксперимента, как и любого педагогического эксперимента, являлось то, что все исследовательские задачи решались в процессе непосредственной воспитательно-профилактической деятельности, которую, с одной стороны, осуществлял педагогический коллектив клуба, а с другой - студенческий коллектив макаренковского педагогического отряда. Вместе с тем, для проведения непосредственной исследовательской части была выделена проблемная группа, костяк которой составили студенты, выполнявшие поя нашим руководством курсовые и дипломные работы, так, в частности, в нее вошли Г. Нечаев, А. Нохрина. Т. Ханж на, А. Вокуева. В. Тайшина и др.

Изучение процесса ресоциализации социально дезадаптированных подростков в коллективе клуба показывает, что этот процесс складывается из трех этапов, которые характеризуются различными по содержанию задачами, разной степенью включенности несовершеннолетних в систему коллективных отношений, разным уровнем социального развития, социальной активности подростков.

"Трудный", попадая в новый коллектив, первоначально переживает довольно болезненный процесс адаптации, от которого в значительной степени зависит судьба его пребывания в клубе, взаимоотношение с новыми товарищами. Адаптационный период в первую очередь предполагает ломку стереотипа "трудный" подросток, то есть в собственных глазах подростка должна быть развенчана вся атрибутика той уличной субкультуры, которая до сих пор для него имела исключительную значимость. Эта ломка происходит в процессе включения подростка в коллективную деятельность, путем замены ложной романтики уличной компании на романтику здорового коллектива, эстетику дисциплины, замена круговой поруки на истинное товарищество.

Таким образом, **I период** можно назвать периодом адаптации. Основными проблемами этого периода являются, во-первых, вовлечение "трудных" в клуб, во-вторых, их адаптация и предотвращение отсева, который, учитывая, что занятия в клубе целиком строятся по принципу добровольности, практически неизбежно возникает в такого рода внешкольных объединениях по интересам. Анкетирование новичков показывает, что подавляющее большинство подростков, в том числе и "трудных", привлекает в клуб возможность "поднакачаться", то есть возможность физической закалки, овладения приемами самбо, каратэ и приобретения за счет этого большего чувства уверенности, защищенности в своей уличной, дворовой среде, В этот период важно, опираясь на первоначальные мотивы, приведшие подростков в клуб, приобщать их к различным коллективным делам и нормам коллективной жизни. Период адаптации проходит в клубе как карантинный период в течение 2 - 3-х месяцев.

Основная опасность этого периода заключается в том, что далеко не все подростки адаптируются и остаются в клубе в дальнейшем. В это время часть из них (16, 7%) отсеиваются, поэтому в период адаптации нужна особо тщательная индивидуальная работа, выявление тех к. индивидуальных причин, которые, затрудняют адаптацию, а также организация жизнедеятельности подростков в клубе с учетом тех мотивов, которые побудили их стать членами клуба,

**II период - период частичной неустойчивой ресоциализации**, характеризующийся активным включением несовершеннолетнего в коллективную деятельность клуба, принятием коллективных норм, отказом от асоциальных форм поведения. Однако в это время еще возможны рецидивы асоциальных отклонений, которые чаще всего провоцируются инерционностью прежних социальных экспектаций, стереотипных оценок, инерцией общественного мнения, которое сложилось о "трудных" в коллективе класса, у учителей.

Преодолению этой довольно опасной инерции общественного мнения, стереотипных оценок педагогов способствует тесная связь клуба со школой, семьей. Педагогические воспитательные усилия учителей, руководителей клуба, родителей должны направляться и действовать единым фронтом.

**III период - период полной ресоциализации** - характеризуется практически завершением процесса ресоциализации, когда у юноши складываются достаточно твердые взгляды, убеждения, социальные ориентации, осуществляется профессиональное самоопределение, формируется самосознание, способность к самоанализу, самовоспитанию, появляется стремление участвовать в общественной жизни, в общественно-полезном труде.

К этому времени бывшие правонарушители начинают выполнять ведущие роли в органах клубного самоуправления, преодолевают сложившиеся представления о себе как о "трудных" по месту учебы, работы, перестраивают свои отношения с учителями, одноклассниками.

Однако следует отметить, что процесс ресоциализации, а особенно - процесс адаптации протекает у разных подростков неодинаково. Эта разница, прежде всего, проявляется в характере и степени активности, с какой подросток включается в коллективные дела, усваивает и принимает коллективные нормы и требования. В зависимости от этого можно выделить следующие категории социально дезадаптированных подростков, включавшихся в систему коллективных отношений клуба;

1. Активно включающиеся подростки, у которых адаптационный период протекает быстро и безболезненно. Как правило, это бывает у подростков энергичных, подвижных, любознательных, с задатками лидеров, которые быстро распознают преимущества многоплановой, деятельной жизни ребят в клубе" активно включаются в общие дела, форсируют I и II периоды ресоциализации, скоро становятся организаторами, руководителями, входят в руководящие органы самоуправления.

2. Подростки, занимающие позицию активного сопротивления, которые пытаются противостоять клубным нормам, требованиям дисциплины, распорядка, сохранить преимущество, которое дает ярлык "трудного", позволяющий находиться на особом положении в коллективе. К таким ребятам в клубе на первых порах проявляют достаточную терпимость, не обостряют отношения из-за различных выходок, но при этом им неукоснительно дают понять, что невыполнение обязанностей членов клуба ведет к ограничению в правах. В частности, ограничивается доступ к тем занятиям, из-за которых "трудный" пришел в клуб. Такими занятиями могут быть секции каратэ, автолюбителей, фотолюбителей и т.д. Таким образом, подросток уясняет правило: кто не хочет иметь обязанностей, тот не имеет прав, кто не уважает коллектив, тот не может рассчитывать на его поддержку.

3. Особую сложность представляет категория "трудных", относящихся к числу пассивных "ведомых", слабовольных, не имеющих устойчивых серьезных склонностей и интересов. Вес это затрудняет адаптацию таких ребят в клубе, требует обязательного закрепления индивидуального шефа, достаточно авторитетного, требовательного и уважаемого старшего товарища из числа ребят, которые смогли бы втянуть такого трудного в жизнь коллектива клуба, увлечь общими делами.

В клуб могут проникнуть и так называемые "циники" - подростки с прочно сложившейся антиобщественной направленностью личности, активно и вместе с тем с известной конспирацией пропагандирующие "воровские" законы, клички, песенки, жаргоны. "Циники" могут представлять серьезную опасность для коллектива клуба, составляя группировки ребят с асоциальной направленностью, увлекая их ложной романтикой преступной субкультуры. Подобных лиц необходимо своевременно выявлять, брать под особый контроль руководителей клуба, взрослых людей" своевременно пресекать их развращающее влияние.

*В качестве иллюстрации можно привести пример того, как проходил процесс ресоциализации у двух заметно отличающихся по личностным характеристикам подростков Андрея К. и Анатолия Т. В клуб Андрея привело желание "поднакачаться", освоить приемы самбо, каратэ, которые потом можно было бы применять на улице. Живой, подвижный, сообразительный подросток в школе учился значительно ниже своих возможностей, курил, пил, пропускал уроки, дерзил учителям, игнорировал мнение одноклассников. Все свободное время проводил в уличной компании друзей, явно криминогенной ориентации. Ребята бравировали хулиганскими выходками, дрались, дело доходило до поножовщины. За употребление алкоголя и хулиганство Андрей состоял на учете в инспекции по делам несовершеннолетних. Родители Андрея проявляли большую озабоченность по поводу поведения и окружения сына, но были не в состоянии как-либо повлиять на него. В клубе ему объяснили, что, прежде всего, необходимо выдержать испытательный срок в карантинной роте, усвоить требования внутреннего распорядка, отказаться от выпивок и курения.*

*Военно-спортивные занятия, жизнь, насыщенная интересными делами, общение с новыми друзьями скоро увлекли Андрея, он быстро включился в коллективные дела, проявил хорошие организаторские способности. И вскоре ему было доверено руководить взводом в 26 человек, а затем за короткий срок он "дослужился" до командира роты, осуществляя руководство более чем сотней ребят.*

*В это же время заметно изменилось его отношение к учебе, определился выбор профессии. Андрей решил стать кадровым офицером, С этой целью после восьмого класса поступил в педучилище на физкультурное отделение, с тем, чтобы до армии наряду со спортивной подготовкой познакомиться с азами педагогики и психологии, а после армии осуществить свою мечту пойти в военное училище.*

*В педучилище Андрей активно включился в общественную жизнь и с успехом проявил приобретенные в клубе организаторские навыки и способности, После окончания педучилища и службы в рядах Советской Армии, стал, как и хотел, курсантом военного училища*

*На примере Андрея можно видеть, как за год - полтора, то есть за сравнительно короткий срок, из подростка-правонарушителя вырос юноша с твердыми убеждениями, с высоким уровнем сознательности, с прекрасными организаторскими способностями.*

*Однако переориентировка Андрея на новые ценности вызвала у бывших уличных дружков попытки серьезного сопротивления, вплоть до физической расправы. Андрей проявил достаточную твердость и силу духа и смог самостоятельно противостоять уличному окружению. Следует отметить, что в течение того времени, пока Андрей занимался в клубе, все его бывшие друзья оказались в местах лишения свободы.*

*Анатолии Т. пришел в клуб из-за спорта, также желая овладеть приемами самбо и каратэ. В то время он учился в седьмом классе, учился плохо, не проявляя к учебе ни способностей, ни желания. Дома обстановка у Анатолия была крайне неблагоприятная. Мать воспитывала детей одна, вела аморальный образ жизни, семья бедствовала, дети были свидетелями безобразных пьяных сцен. Основная жизнь Анатолия проходила на улице" среди ребят, занимавшихся мелкими кражами, срыванием шапок у прохожих. За эти правонарушения Анатолии был поставлен на учет в инспекцию по делам несовершеннолетних. В клубе, по правилам, возможности заниматься каратэ он сразу не получил и за время испытательного срока был привлечен в работу агитбригады. Его увлекли декламация, хоровое пение под гитару Пилимо, эти занятия помогли Анатолию преодолеть чувство неуверенности и собственной неполноценности, вызванное затруднениями в общении, отставанием в интеллектуальном развитии. Бывшие дружки также пытались отлучить Анатолия от клуба самостоятельно, ему трудно было справиться с ними, на помощь пришли новые товарищи, и на улице его были вынуждены оставить в покое.*

*За три года занятий Анатолий очень привязался к клубу, к новым друзьям. Клуб заменил ему не только уличную компанию, но и в какой-то мере семью. Он увлеченно занимался спортом, стал серьезнее, выдержаннее, увереннее в себе. Определился с будущей профессией, после 8 классов окончил кулинарное училище и стал работать поваром в кафе. После двух лет занятий в клубе ему был доверен пост заместителя командира взвода по строевой и военно-спортивной подготовке,*

*Хотя Анатолий, в отличие от Андрея, в силу своих личностных особенностей не проявлял особой общественной активности, находясь в основном на рядовых ролях в клубе, не выделяясь особо по месту учебы, тем не менее, он прочно перестроил свои социальные ориентации. Порвал с прежним окружением, нашел свое место в жизни, стал полноценным и полезным членом общества.*

Таким образом, процесс ресоциализации социально запущенных подростков предполагает переориентацию их асоциальной направленности, формирование профессиональных намерений, ценностно-нормативных представлений и соответствующих этим представлениям навыков социального поведения, изменение социального статуса бывшего "трудного" в коллективе по месту его учебы и работы и" кроме того, формирование способности саморегуляции своего поведения с позиции общечеловеческих этических норм и ценностей. Чтобы дать более полную оценку эффективности двух различных форм коррекционно-реабилитационной работы, исследуемых в процессе данного социально-педагогического эксперимента, проанализируем замеры уровней социального развития социально дезадаптированных несовершеннолетних в начале и в конце процесса ресоциализации в коллективе клуба, а также начальный и конечный периоды индивидуальной социально-педагогической работы. Как в том, так и в другом случае рассматриваются лишь те несовершеннолетние, у которых наметилось улучшение в поведении, В клубе за период эксперимента эта группа несовершеннолетних составляла 199 человек, среди тех, над кем велось индивидуальное шефство, устойчивое и неустойчивое улучшение поведения отмечается у 202 подростков, из них лишь 45 с устойчивым улучшением поведения.

Сравнение уровня социального развития, проведенное воспитателями-экспертами по диагностически значимым признакам социальной дезадаптации, приведено в табл. 4. Сравнительный анализ показывает:

1. Социально дезадаптированные несовершеннолетние" занимавшиеся в клубе в начальном периоде, характеризовались более значительной социальной дезадаптацией, чем те подростки, к которым были прикреплены социальные педагоги. Это отчасти объясняется тем, что, как правило, подростки с большей степенью социальной запущенности оказываются "неподдающимися", не идут на контакт с воспитателем, и индивидуальная работа в данном случае теряет свой смысл либо не способствует улучшению поведения. Однако в специализированный клуб такие подростки идут более охотно, поскольку здесь нет деления на "трудных" и благополучных, а также здесь они получают возможность заниматься сугубо мужскими видами спорта, приобретают чувство защищенности. Общая средняя оценка уровня социальной зрелости на начальный период в клубе составила 29, 1 балла, а у подростков, за которыми были закреплены воспитатели - 41, 8 балла.

2. Сравнение уровня социальной зрелости в конечный период, через 1, 5 - 2 года, показывает, что подростки, занимающиеся в клубе, несколько превосходят тех, с которыми велась индивидуальная работа, Общий средний балл уровня социальной зрелости в клубе составил 57, 7 балла, при индивидуальном шефстве - 53, 3 балла. При этом все, кто не отсеялся из клуба в адаптационный период, уже через год - полгода устойчиво улучшили свое поведение, в то время как при индивидуальной работе такое улучшение наступает медленнее приблизительно на полтора года, и, кроме того, у большинства подростков улучшение неустойчивое, требуется дополнительный контроль, помощь, слабее проявляется способность к самоконтролю, саморегулированию.

3. Таким образом" различия в уровне социального развития между конечным и начальным периодами процесса ресоциализации в клубе более чем в два раза выражены больше, чем различия начальных и конечных показателей при индивидуальной социально-педагогической работе. В первом случае разница показателей составляет 28,6 балла, во втором - 11,5 балла. То есть воспитательно-профилактическая работа за счет включения в систему коллективных отношений подросткового клуба, выполняющего функции института ресоциализации, оказывается значительно более эффективной по сравнению с индивидуальной работой. Особенно заметно возрастают проявления таких важных качеств, как наличие профессиональных намерений (на 2,0 балла), полезных интересов, знаний, навыков (на 2,1 балла), способность к самоанализу, самокритичности (на 2,1 балла), преодоление дурных привычек, курения, употребления алкоголя, нецензурных выражений.

*Таблица 4 Оценка уровня социального развития несовершеннолетних на начальном и конечном этапах процесса ресоциализации*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  № п/п | Показатели социального развития несовершеннолетних | Конечный этап (в баллах) | Начальный этап (в баллах) | Различие показателей (в баллах)  |
| клуб | ИДН | клуб | ИДН | клуб | ИДН  |
| 1 | Профессиональные намерения | 4,3 | 3,8 | 2,3 | 2,9 | 2,0 | 0,91  |
| 2 | Отношение к учебной деятельности | 3,3 | 3,6 | 2,0 | 2,4 | 1,3 | 1,2  |
| 3 | Полезные интересы, знания, умения | 4,7 | 4,0 | 2,6 | 3,6 | 2,1 | 0,41  |
| 4 | Коллективистские проявления | 4,0 | 3,0 | 2,1 | 2,4 | 1,9 | 0,6  |
| 5 | Адекватные отношения к педагогическим воздействиям классного коллектива | классного коллектива | 2,6 | 3,4 | 1,8 | 2,6 | 0,8 | 0,8  |
| 6 | учителей | 2,7 | 3,6 | 1,7 | 2,6 | 1,0 | 1,0  |
| 7 | родителей | 3,4 | 3,7 | 1,8 | 2,8 | 1,6 | 0,9  |
| 8 | Оценка окружающих с позиции норм морали, права | 4,1 | 3,5 | 1,8 | 2,7 | 2,3 | 0,81  |
| 9 | Самокритичность | 3,9 | 3,6 | 1,8 | 2,6 | 2,1 | 1,0  |
| 10 | Сопереживание | 4,2 | 3,5 | 2,3 | 3,1 | 1,9 | 0,4  |
| 11 | Волевые качества | 4,1 | 3,4 | 2,6 | 2,4 | 1,5 | 1,0  |
| 12 | Внешняя культура | 4,2 | 3,8 | 2,3 | 3,0 | 1,9 | 0,81  |
| 13 | Преодоление дурных привычек | употребление алкоголя | 4,0 | 3,7 | 1,7 | 3,4 | 2,3 | 0,3  |
| 14 | курение | 3,9 | 2,9 | 1,1 | 2,7 | 2,8 | 0,2  |
| 15 | употребление нецензурных выражений | 4,3 | 3,8 | 1,2 | 2,6 | 3,1 | 1,2  |
|   | ИТОГО | 57,7 | 53,3 | 29,1 | 41,8 | 28,6 | 11,5  |

Таким образом, в конечном счете, в процессе ресоциализации в условиях временного коллектива социальная дезадаптация несовершеннолетних может быть преодолена в полной мере и за достаточно короткий срок.

Одной из важных задач данного эксперимента наряду со сравнением эффективности этих двух различных форм воспитательно-профилактической работы является выяснение основных факторов коррекционно-реабилитирующего воздействия в процессе индивидуальной социальной работы и факторов ресоциализации в подростковом клубе. С этой целью был проведен экспертный опрос студентов, шефствующих над подростками, состоящими на учете в ИДН, у которых были достигнуты определенные успехи, то есть подшефные которых проявили устойчивое улучшение поведения и были сняты с учета (всего 45 человек), а также экспертный опрос педагогов клуба (всего 11 человек). Результаты этого экспертного опроса приведены в таблице 5 и 6.

Из данных таблиц видно, что, во-первых, факторы воспитательно-профилактического воздействия и факторы ресоциализации заметно отличаются. При индивидуальной работе наибольшую роль играют доверительные отношения шефа и подшефного, контроль и помощь в учебе, оздоровление условий семейного воспитания, восстановление отношений трудновоспитуемого в школе с педагогами и учащимися, а также помощь в организации досуга, в формировании более широкой сферы интересов, читательских и зрительских вкусов, и, что очень важно, формирование профессиональных планов, намерений, помощь в реализации этих планов.

В клубе наибольшее значение приобретает включение "трудных, в коллективные дела, занятия в спортивных секциях, в кружках художественно-эстетического направления, в органах клубного самоуправления, теплые товарищеские отношения, а для пассивных подростков и подростков, занимающих позицию активного сопротивления нормам коллективной жизни, на первых порах особое значение имеет индивидуальное влияние педагогов, также основанное на доверии и взаимоуважении.

*Таблица 5 Оценка факторов ресоциализации в коллективе подросткового клуба*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Факторы ресоциализации | Активно включающиеся | РФ | Активно сопротив-ляющиеся | РФ | Пассивные | РФ  |
| НП | КП | НП | КП | НП | КП  |
| I | Включенность в коллективные дела | в школе | 1,2 | 2,2 | IX | 1,3 | 2,1 | IX | 1,6 | 2,0 | IX  |
| в клубе | 2,1 | 5,0 | II | 1,8 | 4,6 | III | 2,0 | 4,3 | III  |
| II | Участие в органах самоуправления | в школе | 1,5 | 2,1 | V | 1,6 | 2,7 | V | 1,5 | 1,7 | XII  |
| в клубе | 2,2 | 4,7 | IV | 1,8 | 4,3 | V | 1,6 | 4,3 | V  |
| III | Занятия в спортивных секциях | в школе | 2,5 | 3,1 | VIII | 1,7 | 2,5 | VII | 2,0 | 2,1 | IX  |
| в клубе | 2,2 | 4,8 | III | 2,0 | 4,5 | VI | 2,0 | 5,0 | I  |
| IV | Эмоциональный контакт с товарищами в коллективе | в школе | 2,0 | 2,5 | IX | 1,7 | 2,5 | VII | 2,2 | 2,2 | VII  |
| в клубе | 2,6 | 5,0 | I | 2,1 | 4,3 | VII | 2,3 | 4,2 | III  |
| V | Индивидуальное влияние педагога | в школе | 1,3 | 2,2 | V | 1,7 | 2,3 | VIII | 2,0 | 1,8 | X  |
| в клубе | 2,0 | 4,6 | V | 3,1 | 4,6 | I | 2,7 | 3,6 | IV  |
| VI | Взаимодействие клубных педагогов с семьей | 3,1 | 3,6 | V | 3,0 | 3,6 | II | 3,2 | 3,7 | II  |
| VII | Формирование профессиональных намерений | 1,8 | 4,7 | VI | 1,5 | 4,0 | IV | 1,1 | 4,3 | VI  |
| VIII | Самоанализ, самовоспитание | 2,0 | 4,0 | VII | 1,7 | 3,8 | IV | 1,5 | 3,5 | VII  |

*НИ - начальный период;*

*КП - конечный период;*

*РФ - ранг факторов.*

Таблица 6 Оценка факторов воспитательно-профилактического воздействия при индивидуальном шефстве

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Факторы воспитательно-профилактического воздействия | Начальный период | Конечный период | Ранг фактора  |
| 1 | Доверительность, эмоциональный контакт в отношенных шефа и подшефного | 3,3 | 3,8 | I  |
| 2 | Контроль и помощь в учебной деятельности | 3,4 | 3,0 | II  |
| 3 | Авансирование доверием в школе | 3,0 | 3,2 | III  |
| 4 | Оздоровление условий семейного воспитания | 3,1 | 3,3 | II  |
| 5 | Оказание влияния па окружение сверстников | 2,3 | 2,9 | V  |
| 6 | Организация досуга, расширение сферы интересов подростка | 2,3 | 3,1 | VI  |
| 7 | Формирование профессиональных планов и намерений | 2,9 | 3,2 | IV  |
| 8 | Привитие навыков самоанализа, самовоспитания | 2,5 | 2,9 | V  |

Обращает на себя внимание также тот факт, что по мере преодоления социальной дезадаптации под влиянием индивидуальной работы воздействие факторов ресоциализации также усиливается. При этом как расширяются и углубляются позитивные отношения подростков со своим окружением в коллективе клуба, в школе, с воспитателями, педагогами, так и повышается роль факторов саморегуляции поведения" среди которых особое значение начинают приобретать профессиональные намерения и планы, подготовка к их практической реализации.

Вместе с тем, воспитатели, осуществляющие индивидуальную социально-педагогическую работу, в значительно более скромной мере оценивают как начальное, так и конечное влияние индивидуального воздействия, в то время как педагоги клуба отмечают к концу процесса ресоциализации большую общественную активность подростков, особенно активно проявляющуюся в коллективе клуба, где бывшие "трудные" к этому времени начинают играть все более заметную роль в органах клубного самоуправления, чему помогает гибкая организационная структура, предложенная еще А.С. Макаренко. В соответствии с принципами его педагогической системы каждый воспитанник в коллективе должен научиться и руководить и подчиняться, то есть побывать в роли и руководителя и подчиненного. А с этой целью, наряду с постоянными коллективами, отдельными структурными подразделениями со своим руководящим составом, в клубе постоянно активно действуют и Советы Дела, отвечающие за подготовку очередного общеклубного мероприятия: Трудового десанта, операции по доставке праздничных телеграмм "Несу радость людям", общеклубного диспута, тематического вечера, конкурсов чтецов, бальных танцев. "А ну-ка, девушки", "А ну-ка парни", спортивных соревнований. Такой совет может возглавить любой из воспитанников, проявивший инициативу либо выбранный ребятами. Наибольшие трудности в процессе ресоциализации представляет проблема взаимодействия подростка со своим ближайшим окружением вне клубного коллектива и, прежде всего, в школе и на улице, В школе отрицательную роль играет инерция общественного мнения, выражающаяся в оценке педагогически запушенных учащихся по стереотипу "трудный". Нередко возникают определенные педагогические амбиции учителей, не позволяющие признавать возможность перевоспитания "трудных" вне коллектива школы, либо неприятие педагогических принципов клуба и т.д. Все это требует от педагогов клуба не замыкаться в рамках своего коллектива, а вести активную социально-педагогическую работу со школой, семьей, обеспечивать единство педагогических позиций всех институтов социализации. Важно отметить, что осуществление весьма сложных задач ресоциализации возможно лишь при наличии сплоченного прочного детского коллектива и высокого педагогического мастерства воспитателей. Требования к организации таких коллективов на базе досугового социально-педагогического центра в своей основе не отличаются от требований, предъявляемых к учебно-воспитательному детскому коллективу, сформулированных в свое время А.С. Макаренко [108].

1. Совместная деятельность, общие цели, фундаментирующие коллектив,

2. Наличие перспектив развития, близкой, средней и далекой, стимулирующих активность коллектива и его членов.

3. Эстетика дисциплины и детское самоуправление,

4. Чувство защищенности и радостный мажорный тон.

5. Преемственность и такие важные формы ее проявления, как ритуалы и традиции, игровые элементы.

6. Связь с другими детскими и взрослыми коллективами.

7. И, наконец, воспитатель как центр и основной двигатель всей системы коллективных отношений.

Однако, вместе с тем, учитывая, что досуговый центр строит свою работу, прежде всего, по принципу добровольности, ему присущ ряд специфических особенностей, обусловливающих привлекательность клубов в глазах подростка. Специфику социально-педагогической работы и огромные воспитательные возможности клубов хорошо понимал один из первых в России организаторов социально-педагогических центров С.Т. Шацкий, который создавал детские объединения "Сетлемент", "Бодрая жизнь" еще в 1908 году. С.Т. Шацкий писал: "Могучее влияние улицы потому так велико, что это среда, в которой живут дети. Такую же среду, создаваемую усилиями детей, должен создавать клуб. В силу этого клуб должен быть живым, гибким, беспрограммным, и лица, работающие в клубе, должны отличаться подвижностью ориентировки. Детская жизнь есть игра инстинктов, и поэтому необходимо для лиц, ведущих работу детского клуба, понимание тех инстинктов, из которых складывается детская жизнь" [177].

Таким образом, организация клубного коллектива, с одной стороны, диктуется детскими инстинктами, а вернее, потребностями этого возраста, а с другой стороны, необходимостью создания живой, естественной и здоровой среды, в которой должна происходить реализация этих потребностей.

Каковы же эти органические потребности подросткового возраста, делающие столь актуальной идею детских клубов? С.Т. Шацкий особенно большое значение придавал так называемому социальному инстинкту, заключающемуся в необходимости учиться жизни, приспосабливаться к жизни, то есть, в терминах современной социальной психологии, процессу социализации, процессу усвоения социальных норм и социального опыта.

Клубы типа "Дзержинец", клубы юных моряков, юных авиаторов" построены на игровых началах, по типу взрослых организаций в армии, на флоте, в авиации, что имеет для ребят особую романтическую притягательность. Игровые элементы не только развлекают и увлекают, они еще и выполняют важнейшую и жизненно необходимую для подростков функцию социализации, подготавливая к определенным социальным ролям, которые придется выполнять в будущем, во время службы в армии. Клуб привлекает не только потому, что здесь подростки в игровой форме получают возможность усвоения будущих социальных ролей, но и тем, что социализация протекает здесь в отличие от феминизированных школ и в большинстве своем феминизированных семей по образцу мужского поведения. Не случайно, анкетирование новичков неизбежно показывает, что основным мотивом поступления в клуб является возможность занятий такими мужественными видами спорта, как борьба, самбо, стрельба, скалолазание или еще, как выражаются подростки, желание "поднакачаться" и закалиться. Однако в клубе подростки не только получают возможность заниматься военно-спортивными занятиями, здесь получает удовлетворение естественная и острая потребность этого возраста в общении. При этом большим преимуществом перед улицей является то, что общение в клубе основано не на бессодержательном времяпрепровождении, а на основе общих полезных дел, увлечений, интересов. Разнообразная по характеру деятельность, которой заняты члены клуба, позволяет решить проблему профессионального самоопределения, помогает подростку познать себя, свои склонности, способности, раскрыть их. Наряду с насыщенной содержательной стороной, межличностные отношения подростков в педагогически организованной среде клуба по сравнению с уличными компаниями гуманизированы, здесь недопустимы насмешки, унижения, физические расправы над слабыми. Притягательность клуба для подростков обусловлена также широко развитым самоуправлением и относительной автономией от влияния взрослых. Подростковый клуб представляет как бы самостоятельную детскую республику, где ребята проигрывают, "репетируют" свои будущие взрослые роли. Мы не случайно указываем, что эта автономия относительная, поскольку в центре коллектива клуба все-таки находится взрослый - воспитатель. Однако в клубе в полной степени реализуется педагогика сотрудничества, что, в свою очередь, весьма благоприятно отражается на его психологическом климате. Так, социометрические исследования, проводимые в структурных подразделениях клуба, показывают, что здесь полностью отсутствуют такие неблагоприятные социально-психологические явления, которые характерны для авторитарной педагогики: деформация формальной и неформальной структур, наличие изолянтов в коллективе, низкая референтная значимость клубного коллектива. Кроме того, принцип добровольности, на котором основана деятельность внешкольных детских учреждений, подростковых клубов, обусловливает определенную динамичность структуры коллектива клуба. Он постоянно обновляется, растет, развивается и включает как бы несколько слоев коллективной жизни, находящихся на разных стадиях развития и характеризующихся разной сплоченностью и устойчивостью.

I стадия - так называемый "диффузный" слой, состоящий из новичков, проходящих процесс адаптации в клубе, ребят, которые еще только присматриваются, примериваются к коллективной жизни, осваивают правила распорядка и нормы взаимоотношений в клубе. На этой стадии возникает определенный процент отсева, который достигает 30-35% от числа вновь поступивших. Причины при этом могут быть самые разнообразные: недостаток времени, воли, трудности с совмещением занятий в школе, не оправдались ожидания, с которыми пришли в клуб, и т, д. Среди "трудных", как мы отмечали выше, этот процент отсева в два раза ниже.

Однако, в любом случае, учитывая, что клуб - это добровольно посещаемое детское учреждение, для него характерно наличие "диффузного" слоя, состоящего из неустойчивых в своих желаниях и намерениях ребят. Первый этап развития коллектива в "Дзержинце" заканчивается, как правило, с окончанием карантинного срока. Его окончание отмечается торжественным посвящением в ряды дзержинцев.

II стадия развития - стадия закрепившегося коллектива. Она представлена прочно сложившимся, сплоченным коллективом, оформленным в самостоятельное структурное подразделение. Для этого коллектива характерен мажорный тон, благоприятный морально-психологический климат, совпадение формальной и неформальной структур, при котором представители органов самоуправления пользуются авторитетом среди ребят, активное участие членов коллектива в разнообразных коллективных делах, занятиях, мероприятиях, которыми насыщена жизнь клуба.

III стадия развития - сложившийся коллектив. Организаторы - инструкторский состав клуба, те старшие по возрасту и по времени пребывания члены клуба, которые выполняют педагогические функции, функции наставников, руководят техническими кружками, военно-спортивными занятиями, центрами нравственно-эстетического воспитания. Это основной костяк коллектива, определяющий преемственность традиций в клубе. Таким образом, для того, чтобы коллектив подросткового клуба мог выполнять функции института ресоциализации, он должен быть построен с учетом определенных социально-психологических условий, которые в целом не противоречат принципам формирования детского коллектива А. С. Макаренко, но при этом имеют некоторую специфику, обусловленную тем обстоятельством, что внешкольные детские учреждения целиком функционируют на принципах добровольности.

Сопоставление коррекционной социально-педагогической работы, осуществляемой в индивидуальной форме и в условиях подросткового специализированного клуба, показывает безусловные преимущества воспитательно-профилактической работы, ведущейся в коллективе клуба, выполняющем функции института ресоциализации. Однако, чтобы эта эффективная, хорошо зарекомендовавшая форма социально-педагогической работы от отдельных экспериментов перешла в массовый опыт, необходимо решение комплекса проблем, связанных с организационно-управленческим, материально-техническим, кадровым и методическим обеспечением системы внешкольных подростковых, детских, юношеских учреждений. В первую очередь важно решить проблемы организационно-управленческого характера по общему руководству и организации всей многочисленной системы внешкольных социально-педагогических центров, которые имеют широкую разноведомственную подчиненность. Решением этих проблем занимаются, как правило, либо муниципальные органы народного образования, либо специальные структурные подразделения муниципалитетов. Необходима также разработка психолого-педагогических основ так называемой "дворовой" педагогики, позволяющей выявить социально-психологические особенности формирования и функционирования детских коллективов в условиях внешкольных объединений, определить методы и специфику социально-педагогической работы в центрах досуга, подростковых клубах и юношеских объединениях, действующих на основе сугубо добровольного принципа, что обязывает клубы "развлекая - воспитывать и воспитывая - развлекать". Особо важной проблемой остается опытно-экспериментальная отработка содержания и методов ресоциализации дезадаптированных подростков в коллективах социально-педагогических досуговых центров. Проведение процесса ресоциализации, с одной стороны, требует создания педагогически организованной воспитывающей среды, в условиях которой как бы происходит естественный социально-психологический тренинг, позволяющий восстановить либо сформировать у дезадаптированных подростков навыки социально-одобряемого поведения, преодолеть различные затруднения межличностного общения, сформировать позитивные ценностные ориентации. С другой стороны, организация коллективной жизни отнюдь не исключает необходимости индивидуальной социальной и психолого-педагогической поддержки, которая должна осуществляться не только в условиях клуба. Большая помощь требуется в преодолении различных затруднений в школе, в семье, среди уличных, дворовых друзей. По сути дела, социальным педагогам досуговых центров в процессе ресоциализации приходится решать разнообразный круг вопросов социальной поддержки и защиты, связанных с самыми различными сферами жизнедеятельности подростка. Нередко агрессия, жестокость и другие проявления острого социального неблагополучия в семье приобретают такие размеры, что возникает необходимость во временном социальном приюте, которыми целесообразно оборудовать центры социально-педагогической ресоциализации. Немало проблем в процессе ресоциализации возникает и со школой. Чтобы исправить тяжелую конфликтную ситуацию, сложившуюся у дезадаптированного подростка в школе, отнюдь недостаточно коррекционных мер в отношении самого подростка, не менее важно изменить к нему отношение со стороны учителей, вызвать у учителя стремление самокритично разобраться в причинах конфликта, отказаться от собственных ложных оценочных и поведенческих стереотипов. По сути дела, превенция отклоняющегося поведения как процесс социально-педагогической реабилитации и ресоциализации дезадаптированных подростков должна охватить все основные сферы их жизнедеятельности в семье, школе, на улице.