МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
УЛЬЯНОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Л. Г. Агеева

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ И ЕЕ ПРИЧИНЫ

Ульяновск
2010

УДК 159.9
ББК 88.5
А 23

Рецензенты:
О. В. Веселова, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой ОГЕМД Самарской гуманитарной академии

А. П. Соболева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии и культурологи УлГПУ им. И. Н. Ульянова, член-корреспондент АПСН

Одобрено редакционно-издательским советом университета

Агеева, Л. Г.
А 23 Социально-психологическая дезадаптация современных школьников и ее причины / Л. Г. Агеева ; под общ. ред. проф. Ю. А. Клейберга. – Ульяновск : УлГТУ, 2010. – 180 с.

ISBN 978-5-9795-0609-8

В монографии приводятся теоретические подходы к исследованию дезадаптации личности в отечественной и зарубежной психологии, определяются база и методы, представляются результаты эмпирического исследования и раскрывается предложенная система социально-психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса, направленная на профилактику и коррекцию дезадаптации современных школьников. Издание адресуется психологам, педагогам, социологам и широкому кругу специалистов, занимающихся проблемами профилактики и коррекции дезадаптации, девиантного поведения школьников.

УДК 159.9
ББК 88.5

© Л. Г. Агеева, 2010
ISBN 978-5-9795-0609-8
© Оформление, УлГТУ, 2010

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение…….....4

Глава 1. Проблемы социализации личности
в современных условиях……..8

Глава 2. Понятие дезадаптации личности…….....23

Глава 3. Причины социально-психологической дезадаптации
личности….……....44

Глава 4. Практическое изучение степени выраженности
дезадаптации старшеклассников общеобразовательной
школы.....62

4.1. Подбор и обоснование диагностических методик.
Описание и обработка результатов психодиагностики
дезадаптации старшеклассников общеобразовательной
школы…….....……62

4.2. Интерпретация результатов статистической обработки
данных констатирующего эксперимента……..89

Глава 5. Профилактика и коррекция дезадаптации личности
и девиантного поведения школьников……..107

Заключение…….…….…….…..130

Библиографический список…….....137

Приложения…….....150

ВВЕДЕНИЕ

Кризисное состояние системы образования в сложившейся экономической и социальной нестабильности государства не только не устраняет, но и зачастую усугубляет проблему дезадаптации несовершеннолетних, связанную с недостатками семейного воспитания, что способствует еще большим отклонениям в поведении детей и подростков.

В результате процесс социализации подростков приобретает все более негативный характер, несовершеннолетние испытывают в настоящее время в большей степени духовный прессинг криминального мира и его ценностей, а не институтов гражданского общества. Разрушение традиционных институтов социализации молодежи и детей – единственный постоянно присутствующий фактор в обществах, где происходит рост преступности среди несовершеннолетних.

По-видимому, на увеличение количества дезадаптированных подростков и молодежи влияют и существующие социальные противоречия между:

– примирением в средних школах с курением, прогулами учащихся, ставшими чуть ли нормой поведения в школьном коллективе, с одной стороны, и продолжающимся сокращением воспитательно-профилактической работы в государственных учреждениях и организациях, занимающихся организацией досуга и воспитанием детей, подростков и молодежи – с другой;

– пополнением контингента несовершеннолетних преступников и правонарушителей за счет подростков, бросивших школу, второгодников и отстающих учеников, не возобновивших занятия, с одной стороны, и снижением социальных связей семей с педагогическими коллективами, с другой стороны, что облегчает установление контакта вышеназванного контингента несовершеннолетних с источниками отрицательного влияния, объединения в группы, где

беспрепятственно формируется и совершенствуется противоправное, криминальное поведение;

– кризисными явлениями в обществе, способствующими росту дефектности социализации подростков, с одной стороны, и ослаблением воспитательного воздействия на несовершеннолетних общественных формирований, в компетенцию которых входит воспитание и осуществление общественного контроля за поведением несовершеннолетних – с другой.

Таким образом, увеличение дезадаптации, девиантного поведения, возрастающая преступность среди несовершеннолетних является следствием глобального «социального аутсайдерства», когда молодежь и дети оказываются вне существующего общества, выталкиваются из него [46, с. 9]. Это происходит в результате нарушений самого процесса социализации, которая стала носить стихийный, неуправляемый характер. Российское общество утрачивает систему социального контроля над процессом становления подрастающего поколения, многие традиционные институты социализации, такие как семья, школа, детские и молодежные организации теряют свое значение, а на смену им, кроме «института улицы и подворотни», ничего не пришло.

Сравнительный анализ влияния на состояние преступности экономического положения, характера работы СМИ, эффективности деятельности правоохранительных органов, уровня социальной стабильности в разных странах показывает, что их влияние присутствует, но не имеет определяющего, главенствующего значения. Можно предположить, что именно дефектность социализации, вызванная кризисом семьи, системы образования и воспитания, отсутствием государственной молодежной и детской политики и другими причинами ведет к росту подростковой преступности [29].

Теоретико-методологическую основу исследования составляют**:** концепция влияния социума и культуры на формирование и развитие личности (Э. Фромм, Э. Эриксон, К. Хорни, Г. Сал-

ливан, Д. Боулби, А. Адлер, В. М. Минияров), концепции отклонения в поведении как следствие потери ребенком согласия со своими собственными чувствами в сложившихся условиях воспитания (А. Маслоу, А. Бандура), концепция влияния окружающей среды на поведение человека (Б. Скиннер, Е. Торндайк, Д. Уотсон), концепция единства влияния индивидуально-значимых и социально-типических черт и качеств (Л. И. Божович, Б. С. Братусь, Б. В. Зейганник, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина, В. Ф. Пирожков, Л. С. Славина и др.), концепция девиантного поведения (Ю. А. Клейберг), концепция дефицитарной деформации личности (Е. В. Руденский), концепция влияния внешних воздействий среды на поведение ребенка посредством преломления через внутренние условия (С. А. Беличева, М. И. Буянов, В. В. Ковалев, М. Ю. Кондратьев, В. Н. Мясищев, А. Герн, Г. Гроссман, Г. В. Акопов, В. П. Зинченко, З. Матейчек и др.), современные отечественные концепции «делинквентной личности» (В. В. Коченов, А. Р. Ратинов, А. А. Реан, Н. Н. Ярушкин и др.).

Методы исследования

Для достижения обозначенной исследовательской цели и реализации поставленных задач был использован комплекс научных методов, объединенных рамками психодиагностики и формирующего эксперимента.

Изучение выделенной проблемы проводилось в течение пяти лет. Общая численность принявших участие в исследовании составила более 500 учащихся в возрасте от 14 до 17 лет (общеобразовательная школа №17 г. Ульяновска).

В ходе первого этапа исследования проводился анализ литературы по проблеме, осуществлялась разработка теоретических положений, постановка целей и задач диссертационного исследования.

На втором этапе продолжалось изучение литературы, проведено пилотажное исследование, позволившее построить обобщен-

ную теоретическую модель предстоящего исследования и разработать схему экспериментальной работы.

На третьем этапе анализировались и интерпретировались полученные результаты, апробировалась предложенная система социально-психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса с целью коррекции дезадаптации учащихся и возможного девиантного поведения.

Четвертый этап позволил сделать обобщающие выводы по всей проведенной работе и определить наиболее эффективные методы диагностики и коррекции дезадаптации учащихся общеобразовательной школы, исходя из выявленных структурных компонентов.

В качестве методов исследования применялся исторический, ретроспективный и теоретико-методологический анализ, обобщение и интерпретация полученных данных

В экспериментальном исследовании для изучения выраженности дезадаптации использовался метод поперечных срезов с помощью методик: теста определения уровня самоактуализации личности Э. Шострома в модификации Л. Я. Гозмана и др. (тест САТ); детского апперцептивного теста (ДАТ); шестнадцатифакторного личностного опросника Кэттелла (компьютерный вариант – авт. Колотюк В. А.); методики дифференциальной диагностики депрессивных состояний В. А. Жмурова. Для изучения эффективности коррекционного компонента системы социально-психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса использовалось лонгитюдное исследование проективными методиками: тестом Люшера – в модификации Ю. И. Филимоненко (компьютерный вариант), «Дом – Дерево – Человек».

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Интерес к феномену социализации личности значительно возрос в середине прошлого века. Понятие социализации является предельно широким и включает процессы и результаты формирования и развития личности. ***Социализация*** – это процесс и результат взаимодействия личности и общества, вхождение, «внедрение» индивида в общественные структуры посредством выработки социально необходимых качеств [98, 117].

Социализация, понимаемая как взаимодействие личности со средой, обусловливает адаптированность личности к различным социальным ситуациям, микро- и макрогруппам людей. Уровнями адаптации являются: конформизм (субъект действует так, как требует социальная среда, но придерживается своей системы ценностей (А. Маслоу)); взаимная терпимость, снисходительность к ценностям и формам поведения друг друга (Я. Щепаньский); аккомодация, проявляющаяся в признании человеком ценностей социальной среды и признании средой индивидуальных характеристик человека (Я. Щепаньский); ассимиляция или полное приспособление, когда человек отказывается от своих прежних ценностей.

В гуманистической зарубежной педагогике и психологии сущность социализации представлена как процесс самоактуализации, самореализации личностью своих потенций и творческих способностей, как процесс преодоления негативных влияний среды, мешающей ее саморазвитию и самоутверждению (А. Маслоу, К. Роджерс и др.).

В отечественной педагогике и психологии понятие социализация представлено как «усвоение индивидом социального опыта» (И. С. Кон); как «вхождение в социальную среду, приспособление к ней, овладение определенными ролями и функциями» (Б. Д. Парыгин). По мнению И. Б. Котовой и Е. Н. Шиянова, смысл

социализации раскрывается на пересечении таких процессов, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация. Самореализация выступает как проявление внутренней свободы и адекватное управление собой в социальных условиях. Саморазвитие – это процесс, связанный с преодолением противоречий на пути к достижению духовной, физической и социальной гармонии.

Анализируя работы А. В. Петровского, можно выделить три макрофазы социального развития личности на дотрудовой стадии социализации: детство, где адаптация личности выражается в овладении нормами социальной жизни; отрочество – период индивидуализации, выражающийся в потребности индивида в максимальной персонализации, в потребности «быть личностью»; юность – интеграция, выражающаяся в приобретении черт и свойств личности, отвечающих необходимости и потребности группового и собственного развития. В процессе социализации человек примеряет на себя различные роли. Ролевое поведение помогает человеку или закрыть каналы личной информации, которые он не хочет проявить перед обществом, или внедриться глубоко в деятельность и сознание, что превращается в его «Я». В социальном пространстве взаимодействия людей воспроизводятся эмоциональные тональности, которые служат ребенку в качестве эталонов. Растущая и развивающаяся личность должна иметь возможность соотносить свои эмоциональные переживания с эмоциональными переживаниями близкого окружения, а затем, сравнивая, развивать и корректировать свою эмоциональную сферу.

В современном российском обществе идут бурные процессы изменения, которые, соответственно, влияют на социализацию детей и подростков. Особенность нынешней ситуации, в которой осуществляется формирование духовного облика подростков и молодежи, заключается в том, что этот процесс происходит в условиях ослабления политического и идеологического прессинга, расширения социальной самостоятельности и инициативы молодежи.

Он сопровождается переоценкой ценностей, критическим осмыслением опыта предшествующих поколений, новыми представлениями о своем профессиональном будущем и будущем общества.

В социуме существует большое количество социальных агентов (организаций и частных лиц), влияющих на сферу интересов детей, их ценностные ориентации, установки и т. п. Независимо от глубины представлений о природе детства, процессах развития личности человека, конкретных представлений о положении детей в обществе, от идеологических и социально-психологических установок, жизненных стратегий и мотивации, социальные агенты, тем не менее, оказывают огромное влияние на подрастающее поколение и являются частицей тех идущих в обществе процессов, посредством которых передается младшему поколению система знаний, норм и ценностей.

Эти передаваемые знания, нормы и ценности, с одной стороны, должны помочь ребенку адаптироваться к многоплановой среде, стать ее полноправным членом, реализовать себя в ней и даже позитивно воздействовать на ее совершенствование и развитие, а с другой, несут в себе новые проблемы и противоречия, дезориентирующие и травмирующие тонкую психику детей и даже уводят их в асоциальную и антисоциальную сторону, то есть в ту сторону жизни, которая, по существу, подтачивает и разрушает нормальное течение жизни социума и метафорически обозначается его членами как «головная боль», «вечная проблема» и т. д.

Реальная социальная структура предлагает ребенку огромное множество всевозможных и разноплановых систем социальных ролей (в образовании, промышленности, малом и среднем бизнесе, сфере досуга и т. д. и т. п.), детерминированных существующей структурой и потенциалом развития экономики, управления и социальной среды, ее экологии, а также более широкими процессами, идущими за пределами социума, в которых он больше является объектом воздействия, чем полноправным субъектом. Процес-

сы освоения этих ролей определяются огромным количеством биологических, психологических и другого рода факторов, включающихся с момента зачатия ребенка.

Некоторые из этих процессов могут быть управляемыми и целенаправленными. Другие же, и их, к сожалению, большинство, являются стихийными, возникают и протекают спонтанно и, нередко, на интуитивном уровне, не являются осознанными и, поэтому управляемыми, а также не обеспечиваются необходимыми для их решения ресурсами: финансовыми, материальными, кадровыми, технологическими и т. п.

Несмотря на довольно размытые границы понятий «знания, нормы и ценности», сознание всех действующих в условиях социума агентов стремится построить систему регулирования процессов социализации, в терминах «теории управления» обозначаемую как «система слежения» [31, с. 33].

Системы слежения могут содержать различные контуры регулирования (для сравнения можно привести, например, отслеживание «нормы» в педагогической и бизнес-среде) и удовлетворять различным критериям качества управления (различными нормам), однако их общая черта одинакова – усиленная реакция на отклонение от принятого стандарта.

При этом вопрос об оптимизации, совершенствовании или, тем более, о модернизации подобных систем может и не ставиться вообще.

По отношению к сфере жизнедеятельности человека проблема усугубляется тем, что объекты управления (общество, индивид) управляются одновременно многими системами слежения, которые необязательно устойчиво взаимосвязаны, а даже, более того, зачастую не согласованы, противоречивы и склонны вступать друг с другом в непримиримое соперничество и конфликтные отношения. Проблема усугубляется еще и тем, что первым и основным свойством для всех организационных систем слежения является

ужесточение, в первую очередь, своих собственных норм. Прямым образом подразумевается, что чем жестче контроль за этими нормами, тем выше качество самих этих систем и качество выпускаемого ими продукта (в данном случае – социализированных детей, будущих полноправных членов социума). Источником появления такого свойства организационных систем служит, казалось бы, благая цель – забота о качестве воспроизводства социума, то есть репродукции состояний его популяции, знаний, отношений и т. п. и, тем самым, обеспечение потребностей сохранения и безопасности, которые характерны как для популяций, так и для групп и индивидов.

В результате динамичных изменений среды, общества, знаний, отношений, а также в результате самой деятельности организационных систем, отдельных групп и индивидов, появляется противоположная обобщенная потребность – развития, которая требует реакции на новизну ситуации, своей собственной координации усилий, ресурсов, требует изменения качества управления и обладает продуктивностью – то есть способностью продуцировать новые цели и ценности. Однако качество жизнедеятельности не сводится к качеству воспроизводства [121, с.16].

Именно с детьми, с системой образования и воспитания связаны основные надежды на развитие. Неудивителен поэтому и тот острый и порой крайне эмоциональный интерес к данной теме со стороны различных социальных групп и общин. Как известно, многие представители социума считают себя «компетентными» в вопросах здоровья, образования и воспитания. Подобная «компетентность» порождает тревогу, которая возникает по нескольким направлениям, различающимся по видам осознаваемых дефектов.

Во-первых, это дефекты биологического воспроизводства: врожденные болезни, травмы при беременности и родах, задержки (дефекты) умственного и психического развития детей, вызванные физиологическими факторами, некомпетентностью и непрофессио-

нализмом соответствующих структур и дефицитом ресурсов и соответствующих технологий.

Во-вторых, это дефектность социализации: девиантное поведение детей и подростков – нарушение ими норм права, морали, общей культуры и т. п. В исследовании проблем социализации особую значимость имеет выявление особенностей отношений старшеклассников. Именно в этом возрасте, как показали исследования И. С. Кона, И. Б. Котовой, Т. Н. Мальковской, Р. Г. Гуровой, А. В. Мудрика, С. А. Смирнова, Р. М. Шамионова, Е. Н. Шиянова, расширяется социальная среда, воздействующая на учащихся. У старших подростков, юношей и девушек, развивается стремление эмансипироваться от взрослых, определить свое место в жизни. Важным каналом информации выступает общение со сверстниками, оно же становится средством психологической защиты со стороны сверстников.

По мере того как увеличивается время, проводимое детьми вне семьи и школы, возрастает удельный вес общества сверстников, которое во многих случаях перевешивает авторитет родителей. Общество сверстников как фактор социализации неоднородно и сейчас очень изменилось: раньше это были руководимые и направленные взрослыми детские коллективы и организации (пионеры, комсомол), сегодня же это разнообразные неформальные сообщества, большей частью разновозрастные и смешанные в социальном отношении.

В-третьих, это дефекты семейной жизни, появление и воспроизводство на уровне микросреды ребенка всевозможных неадаптивных, разрушительных форм отношений как между ним и взрослыми, так и просто взрослых друг с другом, семейный инфантилизм и эгоизм, желание «сбросить» социальным структурам всю ответственность за воспитание и образование собственных детей.

В семье формируются не только *социально значимые качества личности,* но и свойственные ей *оценочные критерии*; влия-

ние семьи на подростка сильнее влияния школы, общества в целом. Например, варварский принцип «око за око, зуб за зуб» кажется подростку, выросшему в асоциальной семье, естественным и справедливым (Ермаков В. Д., 1987). Анализируя работы В. Поташова, можно отметить, что ***потребительство***, формирующееся именно в семье, опасно воздействует на несовершеннолетних, так как они стараются добиться желаемого любым путем. Исследования И. И. Шурыгиной (1999) доказали, что в семьях, матери которых имеют высшее образование, не было ни одного случая, чтобы 14-15-летние школьники проявляли склонность к девиациям. Среди бедных детей малообразованных матерей были и воровство, и суицид [123, с. 152].

Переход от традиционной патриархальной семьи к современной, основанной на равенстве супругов, привел к снижению авторитета отца, утрате согласованности воспитательных воздействий родителей. Распространенными стали семьи с одним-двумя детьми, для которых характерен детоцентризм, а отсюда – эгоцентризм детей. Родительский авторитет уже не является абсолютным, теперь на место запрета и принуждения приходит убеждение. Моральный авторитет поддерживать гораздо труднее, чем власть, опирающуюся на силу, особенно когда диапазон источников информации и выбор круга общения расширяется.

В-четвертых, это дефекты, связанные со сложившейся в обществе экономической диспропорцией, делением граждан на бедных и богатых, ростом безработицы, культивируемой определенной частью социума «психологией наживы», пренебрежением к честному ежедневному труду, демонстративным культом «крутизны», «легких денег» и «стремительных», ничем не оправданных «карьер», которые наглядно показывают подрастающему поколению реальную «истину жизни», в которой нет места ни высокому уровню образования, ни интеллигентности, ни твердых моральных императивов.

Как выяснилось, фактором повышения авторитета родителей для детей является их занятость коммерческой деятельностью. Дети с большей готовностью полагаются на их советы, справедливо считая своих родителей более адаптированными к новым условиям жизни, трезво оценивающими реальную жизненную ситуацию (Шурыгина И. И., 1999).

В-пятых, это дефекты, связанные со сложившейся практикой существования и работы общественных и молодежных организаций. Большинство из них, на словах декларируя высокие идеалы и нравственные ценности, проводя массу всевозможных воспитательных мероприятий, на деле проводят их только «для галочки», создают так называемый фиктивно-демонстративный продукт, который необходим им для получения разнообразных ресурсов как от местной власти, так и других структур и организаций. Здесь же следует отметить активность всевозможных прозападных организаций сектантского типа, неформальных объединений подростков активно, на коммерческой или безвозмездной основе вербующих в свои ряды школьников и навязывающих им собственную систему ценностей, которая порой противоречит не только традиционным для общества ценностям, но и самим основам нормальной здоровой жизни ребенка.

В-шестых, это дефекты, связанные с циркулированием в обществе всевозможных информационных потоков, ключевым агентом которых являются СМИ [118, с. 27].

Подобные явления общества не могут не замечаться подрастающим поколением и не наносить урон их духовно-нравственному здоровью. В результате возможно возникновение депрессивных состояний, которые проявляются в виде таких симптомов, как:

– апатия – состояние безучастности, равнодушия, полной индифферентности к происходящему, окружающим, своему положению, прошлой жизни, перспективам на будущее. Это стойкое или

преходящее тотальное выпадение как высших социальных чувств, так и врожденных эмоциональных программ;

– гипотимия (сниженное настроение) – аффективная подавленность в виде опечаленности, тоскливости с переживанием потери, безысходности, разочарования, обреченности, ослабления привязанности к жизни. Положительные эмоции при этом поверхностны, истощаемы, могут полностью отсутствовать;

– дисфория – мрачность, озлобленность, враждебность, угрюмое настроение с ворчливостью, брюзжанием, недовольством, неприязненным отношением к окружающим, вспышками раздражения, гнева, ярости с агрессией и разрушительными действиями;

– растерянность – острое чувство неумения, беспомощности, непонимания самых простых ситуаций и изменений своего психического состояния. Типичны: сверхизменчивость, неустойчивость внимания, вопрошающее выражение лица, позы и жесты озадаченного и крайне неуверенного человека;

– тревога – неясное, непонятное самому человеку чувство растущей опасности, предчувствия катастрофы, напряженное ожидание трагического исхода. Эмоциональная энергия действует столь мощно, что возникают своеобразные физические ощущения. Тревога сопровождается двигательным возбуждением, тревожными возгласами, оттенками интонаций, утрированными выразительными актами;

– страх – разлитое состояние, переносимое на все обстоятельства и проецирующееся на все в окружающем. Страх также может быть связан с определенными ситуациями, объектами, лицами и выражается переживанием опасности, непосредственной угрозы жизни, здоровью, благополучию, престижу. Может сопровождаться своеобразными физическими ощущениями, свидетельствующими о внутренней концентрации энергий.

Возрастает тревога родителей и учителей, с одной стороны, констатирующих отсутствие у современных детей множества же-

лаемых свойств: чувства ответственности, чувства собственного достоинства, сопереживания, жизненной энергии, приемлемых правил поведения, положительного эмоционального контакта с окружающими; с другой стороны, потерей чувства контроля за развивающейся вокруг детей ситуацией, своим бессилием что-то противопоставить неблагоприятным тенденциям, складывающимся в этом вопросе.

Возрастает процент социально дезадаптированных детей детей – с нарушениями социализации, с соматическими заболеваниями неврогенного и психогенного происхождения, с психическими расстройствами и совершенно неизвестными ранее формами болезненной психической зависимости (например, так называемые посетители и фанаты компьютерных клубов и игр, игровых автоматов и т. д.).

Расширяется социальная среда для потенциального роста преступности [13, 59, 111, 112, 120, 129]. Возрастает число чисто номинальных подростковых и молодежных общественных организаций, живущих по принципу так называемой «двойной морали» и демонстрирующих фиктивную активность и фальшивую гражданскую позицию, прекрасно понимающих, кто и зачем использует их в своей собственной большой игре.

Возрастает число детей, вовлеченных в плохо управляемую стихию «настоящего бизнеса» и выносящих оттуда весьма превратные представления о человеческой морали и жестокие принципы типа «деньги решают все», «деньги не пахнут», «не кинешь – не продашь» и т. д. Принимая во внимание тот факт, что преступность несовершеннолетних наиболее отзывчива на социально-экономические и нравственные факторы, можно отметить, что в настоящее время в структуре преступности несовершеннолетних преобладают преступления корыстной направленности (более 70%).

Возрастает количество детей, вообще никуда не стремящихся и ничего не желающих, без всякого подобия хотя бы элементарных, здоровых жизненных стратегий. Эти дети, зачастую поощряемые взрослыми, ведут самый настоящий «растительный» образ жизни, ничем не интересуются, ими легко манипулировать, лишены элементарных амбиций и принципиально не могут поставить перед собой никаких серьезных целей. У современной молодежи отдых и досуг – ведущая форма жизнедеятельности, она вытеснила труд как важнейшую потребность. От удовлетворенности досугом теперь зависит удовлетворенность жизнью в целом.

Убывают, в связи с резким ростом коммерциализации и нехватки истинных профессионалов своего дела, возможности лечения неврозов у детей, сужается, несмотря на все же наблюдающийся за последние годы рост платных секций и кружков, социально–культурная среда обитания (библиотеки, театры, спортплощадки, клубы, дворцы творчества). Последняя тенденция особенно характерна для подросткового контингента, который, в отличие от маленьких детей, требует более серьезного и внимательного к себе отношения.

Снижается качество подготовки выпускников школ, которые осознают, что единственно верным условием получения ими «престижного» образования является наличие в кошельке их родителей «энной» суммы необходимых для оплаты обучения (а нередко и для взяток преподавателям и приобретения дипломов) денег [40, 69, 113]. Сами школьники отмечают, что положение в обществе и место жизни сегодня никак не связано с уровнем образования [2, 12, 30, 31, 34]. Эта позиция в опросе получила поддержку и среди родителей, и среди подростков.

В любом случае, следует отметить малую роль влияния школы на выбор жизненного пути (советы учителей и рекомендации классного руководителя). Анализ жизненных планов подростков показал: 3% подростков предпочли бы вообще не работать ни по-

сле 9-го класса, ни в последующие периоды жизни; очень резко упал престиж статуса рабочего: практически никто из подростков и их родителей не ориентированы на получение рабочих профессий; упал престиж и научной работы, особенно среди подростков: на этот вид деятельности нацелены лишь 4% подростков и 8% их родителей; упало доверие к бюджетной сфере: на работу в коммерческие фирмы ориентировано в 7 раз больше родителей девятиклассников и в 4 раза больше родителей учащихся 10–11 классов, чем на работу в государственных учреждениях.

Все ниже уровень престижа профессии педагога. Очень часто школьники, выбравшие как будто бы педагогическую стезю для себя, на самом деле просто спасают себя от всевозможных обстоятельств («откосить от армии», «зацепиться за вуз», «получить диплом») и при первой же возможности освобождают себя от всяких обязательств, от не престижной и не уважаемой реально (а не на словах!) профессии педагога. Тяжелое экономическое положение современной школы в сочетании с педагогическими и организационными недостатками, связанными с оттоком квалифицированных кадров педагогов из школ, в первую очередь, педагогов-мужчин до 30 лет, существенно снижает возможности педагогических коллективов [12, с. 170].

Нищающее образование, здравоохранение, культура, теряя кадры, технологии, не получая достойной финансовой поддержки, не только не могут выполнить существующие у них программы развития своих организаций, но и нередко не способны даже к естественному воспроизводству того, что было накоплено ими еще в годы советской власти.

Дети нередко становятся объектом циничных манипуляций со стороны коммерческих структур, СМИ, различных псевдодуховных сект, которые рассчитывают тем самым получить в их лице покорных тупоголовых потребителей их товаров и идей, безликий «рынок сбыта» и т. п.

Все вышеперечисленное – симптомы определенного кризиса по работе с детьми, который имеет социальную природу и длительную историю своего развития.

Существует несколько видов реакций взрослых на проблемы социализации детей [29]:

А) **Реакция избегания**: факт наличия и (или) масштаб проблемы не признаются. Этот тип реакции особенно характерен для местной администрации и большого количества общественных организаций и заключается в том, что факторы тревоги (но не сами проблемы) принимаются, о них говорят, их обсуждают, совершаются определенные ритуальные действия, но реальные, а тем более эффективные меры, пусть даже отсроченные по времени, применяются редко, как исключение из правил. Проблемные вопросы имеют свойство не решаться, а просто передаваться «по кругу», от одной группы администраторов к другим.

Такое поведение властей имеет серьезные основания. Во-первых, и на уровне местной власти, и в стране в целом, традиционно культивируется запаздывающее реагирование селекционного типа: в случае девиантного поведения (детская и подростковая преступность) – карательные апостеорные действия и изоляция, в случае психических нарушений и (или) инвалидности – комплекс мер социальной «помощи», сводящейся к одним и тем же нормативам для существенно различных категорий контингента, совершенно недостаточный по объему и часто заканчивающийся селекционной изоляцией – помещением ребенка в специализированное (вспомогательное) заведение.

Во-вторых, по мере роста проблем, функции «помощи» распространяются на все большее количество организаций и ведомств, которые, демонстрируя свою разобщенность, имеют все больше возможностей избегать ответственности.

В-третьих, профессионального анализа проблем – медико-психологического, социального, медицинского, юридического – ни

одно ведомство не принимало, во всяком случае, избегало выяснять «чужие» аспекты проблемы в своей сфере управления. Тем самым исключались или игнорировались комплексные оценки социальных процессов. Более того, в существующей строго иерархической системе управления все эти неблагоприятные факторы постоянно усугубляются трудностями решения финансовых и управленческих вопросов местной властью без санкции и согласия вышестояших «первых» лиц, а чуть позже депутатского корпуса городской думы, иногда состоящего из людей, в силу своего реального положения, далеко стоящих от этих проблем или желающих перетянуть скудное одеяло бюджета в сторону своего ведомства или тех организаций, которые стояли за ними.

Б) **Реакция внешнего обвинения.**

Она больше всего, наряду с реакцией избегания, характерна для существующих в социуме профессиональных групп (врачи, учителя, культработники, тренеры спортшкол, представители УВД). В одном случае, одни профессиональные группы обвиняют другие профессиональные группы, в другом – вообще не признают наличия в своем ведомстве каких-либо проблем. В третьем – просто обвиняют окружающие социальные структуры в эгоизме и в нежелании понимать сущность и причины стоящих перед ведомствами проблем.

И эти реакции имеют серьезные предпосылки. Во-первых, межведомственные проблемы и информация практически недоступны широким профессиональным группам. Во-вторых, специфика социальных проблем состоит в том, что «традиционные» средства их решения очень дорогостоящи и зачастую неэффективны. Городские ведомства больше заинтересованы не в развитии своих социальных систем помощи, а в сохранении (воспроизводстве) сложившихся устойчивых структур, которые, при нынешнем раскладе дел, тем устойчивее, чем менее связаны с «внешним миром».

В) **Реакция эгоизма.**

Она характерна для большинства групп социума, не имеющего непосредственного отношения к сферам, имеющим отношение к работе с детьми. Наряду с реакцией избегания, эти, внешне вполне благополучные социальные группы жителей (менеджеры и специалисты промышленных предприятий, предприниматели) демонстрируют полное пренебрежение к проблемам сферы и искренне считают, что «это их не касается» и «это не их проблема», и «они сами виноваты, что так живут».

Корни такого поведения, на наш взгляд, с одной стороны, в сложившейся в экономике диспропорции в доходах различных сфер ее жизнедеятельности, в результате которой наиболее сильная (например, мужская) часть профессионального сообщества переходит в другие, более выгодные сферы, а оставшаяся, в силу постоянного оттока (и недополучения) сильнейших ресурсов, действительно не может решить существующие проблемы своей сферы деятельности и демонстрирует тот тип поведения, который называют не иначе как «выученная беспомощность».

Таким образом, в современном российском обществе социализация подрастающего поколения, с одной стороны, является управляемой и целенаправленной, а большей частью, стихийной, неосознанной и поэтому неуправляемой или плохо управляемой и не обеспечивается необходимыми для ее успешного протекания и завершения ресурсами: финансовыми, материальными, кадровыми, технологическими и др.

ГЛАВА 2. ПОНЯТИЕ ДЕЗАДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Процесс социализации – это включение ребенка в общество. Это сложный, многофакторный и многовекторный процесс, который слабо прогнозируем в конечном результате. Тем более, что процесс социализации может продолжаться в течение всей жизни человека, переплетаясь с историческими, идеологическими, экономическими, культурными и прочими процессами.

Отечественная психология, не отрицая влияния врожденных особенностей организма на свойства личности, стоит на позициях того, что человек становится личностью по мере включения в окружающую жизнь [32, с. 291]. Личность формируется при участии и под воздействием других людей, передающих накопленные ими знания и опыт. Это происходит не путем простого усвоения общественных отношений, а в результате сложного взаимодействия внешних (социальных) и внутренних (психофизических) задатков развития, представляет собой ***единство индивидуально-значимых и социально-типических черт и качеств*** (Божович Л. И., 1966; Братусь Б. С., 1988; Зейгарник Б. В., 1988; Леонтьев А. Н., 1977; Мухина В. С., 1985, 1999; Пирожков В. Ф., 1998; Славина Л. С., 1966 и др.). Следовательно, личность и ее аномалии рассматриваются социально обусловленной, развивающейся жизнедеятельности, в смене отношений ребенка к окружающей действительности.

Необходимо подчеркнуть, что развитие личностных качеств и определенных особенностей поведения индивида обусловлено ***врожденными предпосылками, социальными условиями*** (особенностями взаимоотношений с родителями, окружающими взрослыми и сверстниками, содержанием деятельности); ***внутренней позицией самого индивида*** (Выготский Л. С., Леонтьев А. Н., Рубинштейн С. Л.).

Таким образом, степень социализации личности определяется многими компонентами, которые в совокупности составляют общую структуру воздействия общества на отдельную личность. Наличие дефектов в каждом из таких воздействующих компонентов приводит к появлению в личности социально-психологических особенностей, способных привести ее в определенной ситуации к конфликту с обществом.

Под влиянием социально-психологических факторов внешней среды при наличии внутренних условий у ребенка появляется дезадаптация, которая проявляется в виде девиантного (делинквентного, аддиктивного и т. п.) поведения.

Дезадаптация возникает при нарушениях социализации, характеризуется деформацией ценностных и референтных ориентаций школьника, снижением референтной значимости и отчуждением дезадаптивного подростка, прежде всего, от социализирующего» влияния педагога школы. При этом в зависимости от степени отчуждения и глубины деформации референтных и ценностных ориентаций выдвигаются две стадии социальной дезадаптации [15, с. 26].

Первая стадия – педагогическая запущенность – характеризуется утратой референтной значимости и отчуждением от школы как института социализации при сохранении высокой референтности семьи. *Вторая* (и более опасная) *стадия* дезадаптации – социальная запущенность – характеризуется тем, что наряду со школой подросток отчуждается и от семьи и, теряя связь с основными институтами социализации, становится как бы социальным Маугли, усваивая искаженные ценностно-нормативные представления и криминальный опыт в девиантных подростково-юношеских компаниях и группировках.

Следствием этого являются не только отставания в учебе, неуспеваемость, но и всевозрастающий психологический дискомфорт, испытываемый учащимися в школе, что в подростковом возрасте

толкает на поиск иной, внешкольной среды общения, иной референтной группы сверстников, начинающей играть решающее значение в социализации подростка [14, с. 47].

Факторами дезадаптации выступают вытеснение ребенка из ситуации личностного роста, развития и пренебрежение его стремлением к самоутверждению и самореализации общественно приветствуемым способом. Следствием дезадаптации является психологическая изоляция в сфере общения с утратой чувства принадлежности к присущей ей культуре и переходом на микросредовые ценности и установки [55, с. 102].

Повышенная социальная активность – как следствие неудовлетворенных потребностей – может проявиться либо в социальном творчестве (позитивное отклонение), либо в антиобщественной деятельности, либо, не найдя реализации ни там, ни там, окончиться «уходом» ее субъектов в алкоголь, наркотики, а то и суицидальным актом.

Согласно работам Д. И. Фельдштейна, можно выделить следующие факторы, влияющие на формирование девиантного поведения:

1. Индивидуальный фактор, действующий на уровне психобиологических предпосылок асоциального поведения, которые затрудняют социальную адаптацию индивида;

2. Психологический фактор, раскрывающий неблагоприятные особенности взаимодействия несовершеннолетнего со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в школьном коллективе;

3. Личностный фактор, который проявляется, прежде всего, в социально-активном избирательном отношении индивида к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего социального окружения, к педагогическим возможностям семьи, школы, общественности и т. д., а также личным ценностным ориентациям и личной способности и готовности к саморегулированию своего поведения;

4. Социальный фактор, определяющийся социально-культурными и социально-экономическими условиями существования общества;

5. Социально-педагогический фактор, проявляющийся в дефектах школьного и семейного воспитания [114, с. 48].

Следовательно, если человек впитал в себя ценности, не соответствующие нормам морали и права, то здесь речь идет не о процессе социализации, а о девиации. Об этом говорил и Т. Парсонс, отмечая, что девианты – это «люди с неадекватной социализацией. Это те, кто недостаточно усвоил ценности и нормы общества» [17, с. 21].

В отечественной научной литературе [6, 24, 43, 52, 55, 105, 106, 114 и др.] проблемы, посвященные девиантному поведению, связаны, главным образом, с детско-юношеским возрастом, и, более конкретно, с «трудными» детьми и подростками, которые представляют собой группу повышенного социального риска:

во-первых, сказываются внутренние трудности переходного возраста, начиная с психогормональных процессов и кончая перестройкой «Я-концепции»;

во-вторых, неопределенность социального положения в обществе;

в-третьих, нестабильность общественного развития, сопровождающаяся возникновением социальных экстремальных ситуаций, помощи в выходе из которых подросток или юноша не получает ни в семье, ни в школьном коллективе, ни в дворовых компаниях, ни в обществе. По сути дела, он является социально незащищенным от воздействия этих экстремальных социальных ситуаций общественного развития;

в-четвертых, противоречия, обусловленные изменением механизмов социального контроля: детские формы контроля, основанные на соблюдении внешних норм и послушания взрослым, уже не действуют, а взрослые способы, предусматривающие созна-

тельную дисциплину и самоконтроль, еще не сложились или не окрепли.

Поведение трудного подростка ситуативно, а социальные нормы не являются для него регулятором. В то же время ему свойственна неустойчивость, высокая ранимость, что требует особого такта от социальных педагогов;

6. В основу классификации видов и форм девиантного поведения могут быть положены различные основания [109, с. 18]. В зависимости от субъекта (то есть, кто нарушает норму) девиантное поведение может быть индивидуальным или групповым. С точки зрения объекта, девиантное поведение подразделяется на следующие категории:

- *аномальное поведение,* отклоняющееся от норм психического здоровья и подразумевающее наличие явной или скрытой психопатологии;
- *асоциальное или антисоциальное поведение,* нарушающее какие-либо социальные и культурные нормы, особенно правовые.

Асоциальное поведение несовершеннолетних имеет свою специфическую природу и рассматривается С. А. Беличевой как результат социопатогенеза, идущего под влиянием различных целенаправленных (организованных) и стихийных (неорганизованных) воздействий на личность ребенка, подростка, юноши [14, с. 20].

Строго говоря, следует разграничивать собственно отклоняющееся поведение (связанное с нарушением социальных норм) и поведение аномальное, характеристика которого зачастую связана с мозговой патологией. Отклоняющееся поведение социально детерминировано. В его происхождении большую роль играют дефекты личностного развития, сочетающиеся с недостатками, ошибками воспитания и отрицательным влиянием неблагоприятной си-

туации, складывающейся в ближайшем окружении человека – семье, референтной группе и т. д.

Исходя из концепции Е. В. Руденского, подробно описывающего систему дефицитов социализации, можно определить ее дефицит как источник, формирующий критические ситуации социального функционирования личности подростка. В данном контексте дезадаптация может быть рассмотрена как характеристика деформации личности подростка под воздействием критической ситуации взаимодействия его личности с социумом [101, с.190].

В качестве источника формирования дезадаптации рассматриваются три фактора:

- дефицит личного социально-психологического потенциала учащегося, определяющий его низкие адаптивные способности для реализации субъектной позиции в социально-образовательном процессе школы;
- дефицит субъективно-личностных качеств учителя как агента социализации, блокирующих возможность его становления в качестве значимого лица и социальной модели для формирования социальной компетенции развивающейся личности учащегося;
- дефицит субъективно-профессиональных качеств личности учителя как агента социализации, препятствующих реализации возлагаемых на него социально-педагогических задач в социально-образовательном процессе школы [101].

Дефицит субъектных качеств личности учащегося является одной из ведущих детерминант, определяющих формирование дефицитарности интерактивной системы образования как организационно-педагогического механизма социализации в образовательном процессе школы [96, с. 30]. Иными словами, дефицит субъектных качеств личности учащегося указывает на предрасположенность личности учащегося при неблагоприятных социально-

педагогических условиях социализации в интерактивной системе образования трансформироваться в жертву дефекта социализации.

У учащихся, имеющих дефицит субъектных качеств личности, имеется также социально-педагогическая уязвимость, то есть система дефицитов, ведущих к нарушению процесса формирования адаптационного потенциала, необходимого для самоутверждения себя в качестве субъекта социального функционирования в системе общественной, трудовой и семейной практики [99, с. 24].

Для учащихся с неудовлетворительной адаптацией в интерактивной системе образования характерны:

1. Акцентуации характера астено-невротического, сензитивного, шизоидного, эпилептоидного, истероидного типов;
2. Конфликтный характер отношений в интерактивной системе образования;
3. Высокий уровень тревожности;
4. Девиантный стиль взаимодействия с учителем;
5. Агрессивная компенсация неуспешной адаптации в интерактивной системе образования.

Данные характеристики свидетельствуют о факте дефицита личностного потенциала социально-психологической адаптации учащегося.

В понятие дефицита личного социально-психологического потенциала учащегося входят следующие дефициты:

1) дефицит социальной идентичности личности учащегося;
2) дефицит социального интеллекта личности учащегося;
3) дефицит социальной компетентности личности учащего ся;
4) дефицит уверенности личности учащегося.

I. Дефицит социальной идентичности личности учащегося.

Категория «социальной идентичности» является заимствованной из социологии и социальной психологии.

В характеристике социальной идентичности, которую приводит В. А. Ядов, четко указывается, что она есть «осознание, переживание своей принадлежности к различным социальным общностям» [128, с. 162]. Социальная идентичность характеризуется Г. Тажфелем как процесс трансформации социально-групповых категорий в категории самосознания личности [138, с. 59].

Опираясь на работы В. С. Агеева и В. С. Тасмасовой, представляющих теорию социальной идентичности, можно охарактеризовать следующие ее положения:

1) Социальная идентичность складывается из тех аспектов образа «Я», которые вытекают из восприятия человеком себя как члена определенных социальных групп;
2) Люди стремятся к сохранению или повышению своей самооценки, то есть они стремятся к положительному образу себя [3, с. 16].

Дефицит социальной идентичности:

- в *рефлексивном* измерении четко фиксируются индикаторы социальной желательности и отсутствие своей идентичности;
- в *аксиологическом* измерении выявлены неудовлетворенность собой, своими возможностями, высокий уровень напряженности, отсутствие уверенности в своих силах и возможностях, обесценивание своего Я;
- *в адаптивном* измерении – отсутствие целостного представления о своей социальной идентичности и слабый уровень развития личной интернальности;
- *в интерперсональном* измерении – недоверие к людям, чьи оценки и мнения не отражают собственного отношения к себе, возрастание тенденции эгоцентрации с одновременной социальной самоизоляцией;

- *в экзистенциальном* измерении – недооценка смысла обретения социальной идентичности, отсутствие интереса идентифицировать себя с социально приемлемыми группами, тяга к идентификации с асоциальными группами;
- *в интроектном* измерении – внутренняя дезадаптация, низкий уровень самопринятия, отказ от взаимодействия с социальными интроектами, выключенность из социализирующего общения в школе;
- *в персонифицированном* измерении – ригидная Я-концепция, нежелание меняться на общем фоне положительного отношения к себе, привязанность к неадекватному образу Я, активное использование примитивных форм психологической защиты для поддержания интрапсхического равновесия;
- *в динамическом* измерении усиление адаптационного конфликта, динамическое развитие тревожности, эмоционально-психологического дискомфорта, отрицание собственной ответственности за неудачи и неуспешности в своем социальном функционировании, формирование тенденции неадаптивных субъектных отношений;
- *в конфликтном* измерении – индуцирование у самого себя внутренних конфликтов и «застревание» на проблемах, порожденных адаптационным конфликтом и следствиями его усиления, что ведет к трансформации в конфликтогена – зачинщика конфликтов.

Феноменологические характеристики дефицита социальной идентичности:

1) отказ брать на себя социальные обязательства и социальную ответственность даже за факт собственного социального функционирования;

2) высокий уровень социальной тревожности, порождающий социальную незрелость и неопределенность социального статуса;

3) стремление к конформным формам своего социального функционирования;

4) эгоцентрация и социальная самоизоляция [99, с. 16].

II. Дефицит социального интеллекта личности учащегося.

В большинстве случаев условия жизни и деятельности изменяются не столь заметно для личности. Однако в некоторых случаях эти изменения происходят настолько резко, что требуют и резкого изменения психических качеств личности. В подобных случаях и возникает необходимость социально-психологической адаптации (приспособления) личности. Могут иметь место различные дефекты социально-психологической адаптации, которые приводят к весьма серьезным изменениям в структуре личности.

Понятие «социальный интеллект» впервые было использовано Э. Торндайком в 1920 году как характеристика прогностической и операционально-коммуникативной способности человека, которая проявляется в его межличностных отношениях. Этот феномен рассматривается как особая способность прогнозировать и обеспечивать адекватное приспособление в интерперсональных отношениях.

В отечественной и зарубежной литературе феномен «социальный интеллект» рассматривается с двух позиций – с позиции социального когнитивизма как продукт социального мышления и с позиции социальной психологии личности как коммуникативно-личностный потенциал и включает в себя такие элементы как выполнение социальных ролей, восприятие социального опыта, структуру общения, социальный контроль и т. д. [8, 11, 18, 31, 36, 38, 42, 57, 58, 61, 76, 89, 91, 110].

Овладение социальной ролью означает не только получение навыков для выполнения суммы определенных функций, но всегда

связано с усвоением особенностей сознания, присущего данной социальной группе.

Между психическими свойствами личности и социальными ролями имеется взаимная обусловленность. Дефекты психических свойств могут приводить к дефектам выполнения социальных ролей. Более того, дефекты психических свойств могут еще более усиливаться, если они постоянно проявляются в этих социальных ролях. Дефекты в выполнении социальной роли, в свою очередь, могут порождать появление таких отрицательных психических свойств личности, которых ранее у нее не было. Различные дефекты в выполнении социальной роли в случае их повторения неминуемо приводят и к развитию отрицательных психических свойств личности.

Социальная роль выступает в виде катализатора, усиливающего действие и развитие отрицательных психических свойств личности в том случае, если имеется отрицательное отношение к выполнению этой роли.

Итак, социальный интеллект – глобальная способность, возникающая на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции; эти черты обусловливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений.

Дефицит интеллектуального развития характеризуется дефицитами основных процессов социального мышления человека: проблематизации, рефлексии, интерпретации, репрезентации, категоризации.

Формирование дефицита интеллектуального развития личности учащегося определяется характером и целевыми установками функционирования интерактивной структуры семьи. А именно той социально-педагогической установкой, с позиции которой в семье

определяется отношение к развивающейся личности и интерпретируются действия и поступки этой личности.

Социально-педагогическая эффективность функционирования интерактивной системы семьи определяется уровнем развития адаптационных способностей развивающейся личности.

Согласно определению М. А. Холодной, «интеллектуальная компетентность» – это особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области деятельности (в том числе и в экстремальных условиях) [117, с. 99].

Дефицит социального интеллекта значительно влияет на формирование субъективных качеств личности учащихся (прежде всего, ответственности). Как отмечает Е. А. Алексеева, ответственность – достаточно широкое понятие. Оно включает в себя и формальный аспект (ответственность перед законом), и собственно личностный, в котором также можно выделить, как минимум, две стороны: 1) ответственность в смысле нормативности, послушности, социального долга; 2) ответственность как сопричастность событию, как ответственность, прежде всего, перед самим собой [7, с. 56].

В первом случае, ответственность отражает подотчетность субъекта в плане реализации им требований общества с последующим применением санкций в зависимости от степени вины или заслуг. Следовательно, ответственность выступает здесь как средство внешнего контроля и внешней регуляции деятельности личности, которая выполняет должное вопреки своему желанию (Е. А. Алексеева называет ее *внешней* ответственностью).

Во втором случае, ответственность отражает отношение к самому субъекту, его предрасположенность, принятие, готовность осуществить должное, здесь ответственность служит средством внутреннего контроля (*самоконтроля*) и внутренней регуляции (*саморегуляции*) деятельности личности, которая выполняет должное

по своему усмотрению, сознательно и добровольно (по Е. А. Алексеевой, это *внутренняя* ответственность).

С понятием внешней ответственности (социальной нормативности) тесно связано понятие конформизма. Социальные нормы при этом выступают скорее не как непосредственные регуляторы поступков, а как последующие обоснования для человека его линии поведения и выбора вариантов действий в той или иной ситуации. Но тогда это скорее формальный отчет перед другими, чем реальная ответственность за происходящее во мне, со мной, при моем участии. Бегство в «толпу» – всегда способ скинуть с себя бремя собственной ответственности.

Принять ответственность на себя – значит осознать свою причастность и готовность действовать, невзирая на обстоятельства, часто даже вопреки им, менять что-либо в себе или окружающей реальности. Такая ответственность является главным условием конструктивной деятельности, активности субъекта, а, следовательно, и его постоянного развития. И. наоборот, любые защитные действия (уход, отрицание проблем, агрессия) чаще всего связаны с попытками снять с себя личную ответственность за происходящее.

III. Дефицит социальной компетентности личности учащихся.

Сущность, элементы, связи любого общества личность воспринимает путем общения с другими членами общества.

Имеется тесная связь между структурой общения и структурой потребностей. Правильное развитие структуры потребности возможно только в общении. Чем многообразнее структура общения человека, тем разнообразнее, полнее его индивидуальные потребности, тем выше степень социализации личности [22, с. 89].

К числу характеристик личности, обеспечивающих успешную социализацию, можно отнести такие, как способность к изменению своих ценностных ориентаций; умение находить баланс между

своими ценностями и требованиями роли при избирательном отношении к социальным ролям; ориентацию не на конкретные требования, а на понимание универсальных моральных человеческих ценностей [81, с. 57].

Вместе с тем, восприятие социальных ценностей общества, всех его институтов не может происходить через общение со всем обществом, всегда осуществляется общение с отдельными микрогруппами, микроколлективами. Воздействие этих микрогрупп может быть иным, чем воздействие всего общества, воздействие микрогруппы может не отражать социальную сущность общества в целом. В то же время надо учитывать, что влияние микросреды для личности всегда более предметно, более интенсивно, более постоянно. Дефекты во взаимоотношениях, взглядах, интересах, деятельности действующих микрогрупп, в свою очередь, порождают дефекты социально-психологических свойств отдельных личностей, входящих в эту микрогруппу [22, 30, 40, 41, 66, 86, 93, 99, 103, 122].

Социальная компетентность – способность к социальному различию норм, ценностей, правил, гибкость в понимании контекста действия, владение широким репертуаром поведенческих реакций.

В работе Е. И. Крукович на основе всестороннего анализа данного понятия представлена *трехкомпонентная иерархическая модель социальной компетентности*.

1) *Социальная приспособленность* – это характеристика степени, в которой личность учащегося достигает социально детерминированных и важных для нее целей.

2) *Социальное исполнение* – это степень уместности реакции личности в конкретной социальной ситуации.

3) *Социальные навыки* (умения) – это поведенческие и когнитивные умения, на основе которых личность достигает уместности своего поведения в конкретных социальных ситуациях своего функционирования [60, с. 126].

Дефицит социальной компетенции предстает в единстве трех измерений: *интрасубъектном* – социально-психологическая адаптивность личности учащегося; *интерсубъективном* – социально-коммуникативная компетентность личности учащегося; а также *субъективно-личностном* – личностный социально-психологический потенциал учащегося.

Критерии социально-коммуникативной компетентности впервые были сформулированы Т. Гордоном. Он определил ее как умение выйти из любой ситуации, не потеряв внутренней свободы, и в то же время, не дав потерять ее партнеру по общению. Таким образом, основным критерием компетентности является партнерская позиция в общении «на равных» (в отличие от «пристройки сверху» или «пристройки снизу»).

В работах Ю. И. Емельянова, Л. А. Петровской и др. под коммуникативной компетентностью понимается «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми». В состав компетентности включают некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса [45, с. 48].

В работе Л. Д. Столяренко предлагается аналогичная характеристика: «Коммуникативная компетентность – способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Для эффективной коммуникации характерно: достижение взаимопонимания партнеров, лучшее понимание ситуации и предмета общения. Коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» [107, с. 59].

В словаре Н. И. Конюхова предлагается следующее определение: «Компетентность коммуникативная – ориентированность в различных ситуациях общения, основанная на знаниях, навыках,

умениях, чувственном и социальном опыте индивида в сфере межличностного взаимодействия» [64, с. 134].

Исходя из понятия «социальной компетентности», используемой Р. Ульрих и Р. Ульрих де Минк, можно назвать следующие характеристики социально компетентного человека:

– принимает решения относительно самого себя и стремится к пониманию собственных чувств;

– забывает блокирующие неприятные чувства и собственную неуверенность;

– представляет, как следует достигать цели наиболее эффективным способом;

– правильно понимает желания, ожидания и требования других людей, взвешивает и учитывает их права;

– анализирует область, определяемую социальными структурами и учреждениями, роль их представителей и включает эти знания в собственное поведение;

– представляет, как с учетом конкретных обстоятельств и времени вести себя, принимая во внимание других людей, ограничения социальных структур и собственные требования;

– отдает себе отчет, что социальная компетентность не имеет ничего общего с агрессивностью и предполагает уважение прав и обязанностей других людей [60, с. 127].

Феноменологические характеристики дефицита социальной компетенции личности учащегося, который формировался под воздействием дефицитарной интерактивной системы образования, в интрасубъектном аспекте включают в себя (по Е. В. Руденскому):

1) интрасубъективную дезадаптивность личности;

2) тенденцию к усилению адаптационного конфликта;

3) интерсубъектный конформизм;

4) социально-психологическую деформацию.

Феноменологические характеристики дефицита социальной компетентности развивающейся личности в интерактивной системе

образования представлены следующими компонентами: 1) социально-психологическая аутистичность; 2) социально-психологический конформизм; 3) низкий уровень притязаний.

Дефицит социальной компетентности порождает личностную аномию, которая характеризуется дезинтеграцией системы ценностных ориентаций учащегося и ставит его в положение социально неадаптивной личности. Поскольку ценностные ориентации составляют ориентировочную основу поведения и проявляются в реальных жизненных, поведенческих выборах, состояние аномии приводит к утрате жизненных целей и формированию у личности апатии, отчуждения и социальной отгороженности [27, 28, 35, 48, 60, 77, 100, 112, 128].

Впервые социологическое объяснение девиантности было предложено в теории ***аномии***, разработанной Эмилем Дюркгеймом (1897 г.) в классическом исследовании сущности самоубийства.

Он считал одной из ее причин явление, названное аномией (буквально «разрегулированность»). Объясняя это явление, он подчеркивал, что социальные правила играют важную роль в регуляции жизни людей, нормы управляют их поведением. Следовательно, обычно люди знают, чего следует ожидать от других, и чего ждут от них. Однако во время кризисов или радикальных социальных перемен, жизненный опыт перестает соответствовать идеалам, воплощенным в социальных нормах. В результате, люди испытывают состояние запутанности и дезориентации, приводящее к подъему уровня самоубийств. Таким образом, *«нарушение коллективного порядка»* способствует девиантному поведению.

Аномия свойственна и современному российскому обществу: значительная часть населения, не привыкшая к конкуренции и плюрализму, воспринимает происходящие в обществе события как нарастающий хаос и анархию. В работе В. А. Парыгиной (1995 г.) отмечается, что в условиях рынка традиционные нормы регламенти-

рованного поведения не действуют, а новые образцы инновационного поведения не освоены.

IV. Дефицит уверенности личности учащегося.

Дефицит уверенности личности в себе – это результат дисбаланса или в сторону усиления в процессе социализации формирования социально-адаптированной личности, или в сторону формирования социально-автономной личности. Развитие социально адаптированной личности зачастую приводит к формированию конформизма личности.

Степень проявления личностью стремления к самоактуализации характеризует интрасубъектные показатели дефицита (или его отсутствия) уверенности в себе.

Интерсубъектным показателем дефицита уверенности личности в себе является позитивное когнитивно-эмоциональное отношение учащегося к своим социальным навыкам, что приближает понимание уверенности в себе к понятию самоэффективности личности, которое ввел А. Бандура.

Феноменологический анализ дефицита уверенности в себе характеризуется следующими признаками:

1) средний уровень психической адаптированности и психической дезадаптированности;

2) снижение энергетического потенциала личности, что определяет появление социальной апатии, фрустрации социогенных потребностей, эмоциональной неустойчивости, низкого самоконтроля, слабой организации и трудностей в общении;

3) эмоциональная нестабильность, ведущая к спонтанному возникновению конфликтов в социально-образовательном процессе и вне его;

4) снижение активности и сужение круга общения, тенденция развития социофобии;

5) отказ от любых форм доминирования в социальном функционировании и снижение экспрессивности во взаимоотношениях с другими людьми;

6) выключенность из социально-групповых отношений, дезинтеграция ценностных ориентиров, ведущая к формированию личной аномии [94, с. 38].

Дефицит уверенности в себе определяет возникновение трудностей самореализации личности учащегося и порождает социально-педагогические проблемы, определяемые как коммуникативная деструкция личности и синдром дискоммуникации.

Коммуникативная деструкция личности – состояние выключенности из системы жизненных и функционально-необходимых отношений, порождающее социальную отчужденность личности. Вследствие такого состояния сужается спектр социального взаимодействия личности и развивается синдром психосоциального отчуждения.

Синдром дискоммуникации можно представить в четырех основных вариантах:

1) одиночество в кругу людей – стремление к контакту сталкивается с невозможностью найти собеседника;
2) коммуникативная беспомощность – активное стремление к контакту не реализуется из-за неспособности завязывать и наладить его даже при наличии подходящих собеседников;
3) конфликтное общение – стремление к контакту для разрядки накопившейся агрессии;
4) угасание стремления к контактам – усталость от общения, нетерпимость общения, уход в себя.

Дефицит уверенности в себе как морфологический компонент дезадаптации развивающейся личности феноменологически характеризуется как генетический источник формирования социальной

дефектности личности в отношении овладевания ею механизмами совладающего поведения.

Дефицит социального интеллекта и дефицит социальной компетентности выступают в качестве факторов, определяющих формирование дефицита уверенности в себе личности учащегося. Однако основным фактором, определяющим формирование дефицита уверенности, является состояние самосознания личности учащегося. Самосознание рассматривается как трехуровневая структура:

– когнитивный компонент (представлен в процессе самопознания);

– аффективный компонент (представляется в процессе самоотношения);

– поведенческий компонент (характеризуется процессом саморегуляции).

Американский психолог Г. Каплан на основе обобщения научных данных и собственного 10-летнего лонгитюдного исследования 9300 семиклассников определил, что пониженная самооценка и негативный Я-образ положительно коррелирует с двадцатью шестью видами отклоняющегося от нормы поведения: нечестностью, членством в криминальных группах и совершением правонарушений, наркоманией, алкоголизмом, агрессивным поведением и различными психическими расстройствами. Таким образом, было доказано, что психологические особенности тесно связаны с девиантным, отклоняющимся от принятых норм поведением.

Одним из компонентов дефицитарности интерактивной системы образования является наличие дефицита профессионально-педагогических потенциалов учителя как агента социализации [10, 38, 94, 100, 119].

Дефицитарность интерактивной системы образования как организационно-педагогического механизма социально-образовательного процесса школы, определяется:

1. дефицитом субъектных качеств, необходимых учащемуся для взаимодействия с учителем как агентом социализации;
2. дефицитом субъектных и профессионально-педагогических качеств личности учителя;
3. ролевым дефицитом учителя как агента социализации;
4. дефицитом системного механизма социализации, который формируется вследствие использования агентом социализации педагогических технологий принуждения, ведущих к блокированию развития проблемного мышления и рефлексии;
5. дефицитом главного условия конструктивной социализации личности – аттракции, что и определяет утрату учителем статуса значимого лица для развивающейся личности учащегося.

Эти пять базовых дефицитов и определяют дефицитарность интерактивной системы образования как организационно-педагогического механизма социально-образовательного процесса школы [100].

Таким образом, дезадаптация личности учащегося является одной из социально-психологических характеристик качества образования, с одной стороны, а с другой, – индикатором проблемного состояния самого образовательного процесса школы. Это дает нам основание выдвинуть дезадаптацию личности учащегося в образовательном процессе школы в качестве проблемы социальной психологии по следующим основаниям:

– дезадаптация личности учащегося определяется «издержками» образовательной деятельности современной школы;

– дезадаптация личности учащегося возникает как результат несоответствия концепций образования и воспитания личности в современной российской школе реальной социодинамике российского общества;

– дезадаптация личности учащегося формируется вследствие несоответствия реализованных в практике образовательной деятельности школ социально-психологических технологий управления механизмом развития личности;

– дезадаптация личности учащегося развивается в результате неадекватной актуальной ситуации состояния образовательной системы в России, подготовки педагогических кадров;

– дезадаптация личности учащегося возникает в силу дисфункции современной семьи, которая утрачивает социализирующие функции, а школа к компенсации этих утрат еще не готова.

ГЛАВА 3. ПРИЧИНЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Степень социализации личности определяется отношением личности ко всем основным элементам, определяющим сущность данного социального строя. В процессе социализации личности, который прогнозируется, направляется, осуществляется, контролируется обществом, могут быть и различные дефекты. Так, в силу ряда причин личность может искаженно воспринимать социальный опыт, оказывается изолированной от целенаправленного воздействия положительного социального влияния, оказывается под воздействием различных антисоциальных установок, стремлений, потребностей. Социальные условия жизни определяют развитие психики конкретного человека – его опыта, знаний, отношений, стремлений, интересов, потребностей. Социальное обязательно преломляется через психику – психология личности всегда социально обусловлена. В соответствии с этим дезадаптацию личности определяют и дефекты психологической структуры данной личности [47, с. 205].

В число условий, влияющих на процесс социализации личности, наряду с интерсубъективными, входят и социально-психологические. В качестве механизма, формирующего личность, по мнению Г. Салливана, выступают межличностные отношения. Это значит, что основным психологическим условием развития личности является качество ее включенности в интерактивные системы культуры, семьи и школы. У Салливана интерактивная система развития определяется как межличностная ситуация развития.

Под интеракцией понимается взаимодействие, вызванное взаимной интерпретацией действий их участниками. В основе интеракции лежит, прежде всего, когнитивный психологический механизм, который обеспечивает взаимодействие личностей как основу социального функционирования. Это означает, что интерактивное

развитие личности связано с формированием социального интеллекта и социальной компетентности с одновременным развитием психокультурной зрелости и социально-ролевой готовности. Это все вместе и характеризует субъективность личности как интегральный показатель состояния ее социальной дееспособности.

Положительным результатом взаимодействия растущей личности со средой на различных уровнях становится ее успешная социализация. В противном случае возникает дезадаптация. В рамках данной работы представляется важным рассмотрение социально-психологических условий, при которых социализация становится дефектной.

Одно из них – конверсия культуры и субкультуры, причем на институциональном уровне. То, что еще недавно было культурой общества (хорошие литература, музыка, театр, глубокое кино и т. д.), становится, фактически, узкоэлитарной областью, уделом небольшой части населения, сохраняющей чувство вкуса и меры и не боящейся обременять себя мыслительными операциями в процессе художественного восприятия. То же, что называлось субкультурой (сленг, «блатняк», нарко- и кримморфология и т. д.) – становится уделом подавляющего большинства россиян, а, значит превращается в самую настоящую культуру данного общества.

Логично, что основной объект в данной трансформации – молодежь, самая восприимчивая к инновациям, к тиражируемым культурно-ценностным образцам часть социума [55, с. 158].

Э. Фромм в своей работе «Анатомия человеческой деструктивности» заметил: «Можно ли ожидать, что молодежь, бедные и несчастные люди сумеют устоять перед этим крахом и запустением, если он пропагандируется теми, кто определяет направление развития современного общества?» Однако в работе «Бегство от свободы» он утверждает, что в любом, даже больном, обществе существуют «точки противодействия», которые позволяют сопро-

тивляться патогенным тенденциям, преобладающим в обществе [119, с.14].

Учитель как агент социализации развивающейся личности учащегося является посредником между ним и обществом.

Как посредник в реализации социально-педагогических задач управления социализацией личности учащегося, учитель призван обладать личностно и профессионально необходимыми потенциалами.

Основная проблема для педагогики периода трансформации состоит в нарушении душевного здоровья участников образовательного процесса, что связывается с кризисами отношений и слишком быстрой сменой социальных ориентиров, социальных регуляторов и социальных институтов и крайне медленной перестройкой системы высшего профессионального педагогического образования, когда получаемые знания часто вступают в противоречие с реалиями педагогической и социальной жизни учителя.

Трансформация общества породила тенденцию к индивидуализированным формам существования, которые вынуждают человека ставить себя в центр собственных жизненных планов, чтобы выжить материально. Эта тенденция характерна и для учителей [104, с. 193].

Возникает конфликт между социоцентрированной и эгоцентрированной социокультурными системами. Он становится источником психотравмирующего воздействия на личность учителя, усиливает деформационные процессы и разрушает целостность личностного функционирования учителя как агента социализации развивающейся личности учащегося. Ведь большинство учителей являются лицами, испытавшими на себе деформирующее характер человека влияние господствующей социоцентрированной системы воспитания.

Социоцентрированная система воспитания, имеющая цель функционирования образования – формирование социотипа, а не

личности – вела к подавлению персоногенных потребностей, следствием чего явился патологический синдром в форме страха, недовольства собой и подавленной агрессивности.

Деформация характера учителя как агента, являющегося патогенным фактором формирования дефицита социализации, проявляется в виде:

- комплекса: недостаточность саморегуляции, преклонение перед авторитетами, чувство неполноценности, социофобии;
- навязчивых действий: педантизм, преувеличенное стремление к порядку и дисциплине, точность, излишнее усердие [99, с. 58].

Следующим фактором является социально-экономический. По данным социологических исследований, проведенных О. В. Карпухиным, 4,3% молодых людей включают в перечень самых престижных профессий бандитизм и рэкет. Это происходит вследствие идеализации рынка; стремление к благосостоянию, во что бы то ни стало – своеобразный социально-психологический феномен молодежного сознания, в основании которого – обогащение и жизненный успех, достигаемый любой ценой.

По данным исследования, 18,1% опрошенных молодых людей считают для себя возможным участие в криминальных группировках;

9,1% полагают, что сегодня это нормальный способ «зарабатывания» денег [56, с. 125].

Как показывают результаты опросов С. Парамоновой, еще совсем недавно в сознании молодежи приоритетной была созидающая деятельность, и высшей справедливостью считалась оплата по труду. Сегодня же престижной все больше становится активность по поводу обмена и потребления. Большая часть опрошенных (76,6%) предпочла бы реализовать свою активность в неполитических организациях. Основная форма таких организаций – так называемые «тусовки», формирующиеся на основании общих интересов: спортивных, музыкальных и др. Тусовки становятся фор-

мой объединения молодежи, инструментом ее социализации, находясь вне сферы влияния (образовательного, культурного, воспитательного) государства и общества [65, с. 79].

В составе преступных деяний несовершеннолетних преобладают (до 85%) преступления против собственности (кража, мошенничество, грабеж, разбой, угон транспортного средства, умышленное уничтожение или повреждение имущества). Преобладание данных видов преступлений отражает, с одной стороны, возросшее финансовое и имущественное расслоение в общества, с другой – рост социальной нетерпимости и агрессивности. Возможно, психологические переживания подростков вследствие данных социальных процессов сублимируются в антисоциальные, криминальные формы поведения, которые ведут к конфликту с законом.

Но самое опасное заключается в том, что криминальная деятельность, участие в уголовных группировках становится в глазах подростков и детей социально престижным занятием. Если ранее такая категория населения как преступники ассоциировалась в массовом сознании молодежи с маргинальными слоями общества – людьми, находящимися вне социально значимых сфер деятельности, то в настоящее время ее можно считать самостоятельной социальной группой. Важнейшей ее характеристикой являются профессиональные занятия различными видами противоправной деятельности. В криминальной среде сформировалась собственная «теневая» социальная структура со своими «теневыми» стратами, вхождение в которые гарантирует определенный уровень материального достатка и присущий им набор социальных возможностей.

Участие в деятельности, принадлежность к тем или иным преступным кланам и группировкам нередко становится для некоторых подростков пределом желаний и социальных ожиданий. Часть несовершеннолетних мечтает пополнить ряды уголовников и войти в состав криминальных структур [2, с. 128].

Экономическое положение играет роль социального катализатора, который может усиливать или замедлять рост девиантного поведения несовершеннолетних. Современный подросток не только хочет иметь реальные деньги и задумывается над тем, как их можно заработать, часть детей их реально зарабатывает. Возникшая на современном этапе развития социально-экономических отношений потребность в индивидуальной экономической деятельности не находит своего полного и истинного удовлетворения. Негативные проявления, сопровождающие раннюю включенность подростка в экономические отношения, обусловливаются, с одной стороны, отсутствием реальной возможности более полного и адекватного удовлетворения данной потребности, а с другой стороны, несформированностью соответствующих культурных традиций [60, с. 58].

Образ поведения человека обусловлен не только прирожденными свойствами нервной системы, но и теми влияниями, которые постоянно испытывает организм во время его индивидуального существования, то есть зависят от постоянного воспитания или обучения в самом широком смысле этих слов.

Дефекты в социальном опыте, прежде всего, воспринимаются как дефекты в опыте тех микроколлективов, через которые данная личность его приобретала. Наличие ошибочных результатов собственной деятельности, повторение этих ошибок может привести к тому, что собственные ошибочные действия могут быть восприняты как результат социального опыта.

Дефекты получения социального опыта находятся в прямой зависимости от системы общения, от потребностей и интересов данной личности. Наличие потребностей в развитии знаний приводит к активному восприятию социального опыта, к поиску путей восполнения этого опыта. Отсюда ограниченность структуры потребностей только материальными приводит к пониженному восприятию социального опыта. Личность воспринимает, стремится

воспринимать только такой социальный опыт, который имеет отношение к сфере удовлетворения ее потребностей.

Дефекты социального опыта часто обусловлены дефектами системы образования. Поэтому следующим фактором, влияющим на формирования дезадаптации личности, является кризис школы как института социализации. Школа, безусловно, является ведущей в системе воспитания, и именно на нее возложена основная ответственность за подрастающее поколение.

Школа перестает быть средой, где подросток смог бы научиться решать свои личные проблемы и более эффективно взаимодействовать с социумом. Школа важна для получения предметных знаний, зачастую это приводит к тому, что подросток относится к ней как к чему-то архаичному, не отвечающему его жизненным потребностям и требованиям [82, с. 56].

Институты воспитания сегодня переживают кризис – каждый в отдельности и в системе в целом. Проблемы школы общеизвестны. Внешкольные учреждения теряют контингент детей и не знают, как привлечь в свои стены современных подростков.

Школа, по своей сути, учебное заведение. Ее эффективность как института воспитания зависит не только и не столько от содержания и методов обучения, мастерства педагогов, сколько от отношения к учению самих учащихся. Последнее же определяется тем, сколь сильна мотивация к учению, которая сегодня у большинства учащихся практически отсутствует. Причины ясны: один из парадоксов нашего общества – чуть ли не обратно пропорциональная зависимость уровня образованности человека и его жизненного успеха и благосостояния [82, с. 52].

Абсолютное большинство существовавших за годы советской власти моделей взаимодействия «организованного» и «неорганизованного» процессов воспитания, было школоцентрично: они предлагали либо воздействие на среду с целью ее переделки в соответствии с официальной идеологией, либо организацию замкну-

того, центрированного на школе воспитательного пространства, но не подлинное взаимодействие со средой. Все они в той или иной степени направлены на разрушение (в одних случаях – семейных отношений, в других – личности, в-третьих – духовности). Сегодня старые модели мертвы [115, с. 83].

В отечественной педагогике, долго гордившейся своим «коллективизмом», в результате оказалось больше потерь, чем приобретений. Забыта основополагающая мысль А. С. Макаренко о том, что в образовательном учреждении один коллектив, включающий и учеников, и учителей. При этом ученический «коллектив», который по замыслу должен быть способом социального бытия ребенка, в последние советские десятилетия превратился в игрушку, в макет, своего рода демонстрационное средство реализации педагогических требований, полностью находящееся в руках школьной администрации и учителей.

Это был способ манипулирования ребенком через коллектив. В результате разучились относиться к школьнику как к человеку и гражданину, элементарно уважать его мнение, позицию, его личность и даже мнение и позицию группы школьников, ученического «коллектива», если он оказывается способен на такую позицию.

Длительное время в нашей стране цели образования определялись как «социальный заказ», то есть как определенные требования к человеку, желающему получить образование независимо от его установок, желаний, возможностей в усвоении содержания образования и организации учебного процесса. Можно отметить, что и сегодня в отечественных школах и вузах возможность выбора учащимися не только основных, но и дополнительных учебных курсов весьма проблематична или ограничена.

Соглашаясь с мнением Г. В. Акопова, можно отметить, что технократический подход к целям был оправдан сложившейся ситуацией в стране, системой государственного устройства, общественными установками и т. д. Алгоритмичность, соподчиненность,

исполнительность, «внешняя» надежность и др. свойства систем и людей ценились прежде всего [5, с. 134].

Это привело к тому, что школа оказалась изолированной от общества (по сравнению с противоположной позицией П. П. Блонского и Л. С. Выготского!), а социальная жизнь и активность ребенка в школьном коллективе стали имитацией реальной социальной жизни, социальной активности, игрой на макете. Именно поэтому советская система воспитания так быстро отмерла, как только резко изменилась социальная и социально-психологическая атмосфера в обществе.

В работах Е. В. Руденского отмечается, что возникновение адаптационного конфликта в интерактивной системе образовательного процесса школы не только создает проблемное состояние личности подростка, но доводит до состояния деструктивных новообразований личности ее дефициты. Аккумулирование этих дефицитов в интегрированное целое и определяет формирование нового для отечественной педагогики и психологии развития феномена – «дефицит социализации» [99, с. 26].

Под дефицитом социализации понимается педагогическая характеристика деструктивного функционирования интерактивной системы образовательного процесса школы, которая указывает на наличие у личности учащегося системы взаимосвязанных дефицитов адаптационного потенциала, препятствующих возможности ее полноценного функционирования, конструктивного самоутверждения и создают гетерономные диспозиции жизнедеятельности, которые определяют возникновение аддиктивной уязвимости личности.

В исследованиях Е. В. Руденского вскрывается прямая зависимость дефицита субъективных качеств личности учителя и личности учащегося на формирование дефицитарности интерактивной системы образования. Причем дефицитарность интерактивной системы образования понимается им как результирующая характеристика интеграции системы субъектно-интерактивных дефицитов

личности учащегося (субъект социализации) и профессионально-педагогических дефицитов, при наличии субъектно-личностных дефицитов учителя (агент социализации), которые создают дефициты условий для достижений эффективной социально-педагогической результативности функционирования организационно-педагогического механизма социализации в образовательном процессе школы.

Противоречивые, а порой взаимоисключающие оценки личности или ее отдельных сторон, которые получает учащийся в интеракциях с разными учителями, или противоречивые оценки в семье и школе создают состояние когнитивного диссонанса в сознании учащегося. Происходит нарушение внутреннего равновесия, которое сопровождается ростом эмоционального напряжения.

Дефицитарность интерактивной системы образования создает специфические социально-педагогические трудности социализирующего общения учителя с учащимся. Согласно классификации трудностей общения, предложенной В. Н. Куницыной, можно выделить две группы трудностей: субъективно переживаемые и объективные [68, с. 86].

К субъективно переживаемым трудностям относятся социальная неуверенность, робость, застенчивость, неумение установить психологический контакт. В исследованиях В. Н. Куницыной, Н. В. Казариновой, В. М. Погольши отмечается, что субъективные трудности являются вторичными и могут быть психогенными или социогенными.

Психогенные трудности являются следствием психологических травм, стрессов, фрустраций и неадекватной самооценки и блокируют возможность психологической аттракции в интерактивной системе образования. Социогенные трудности являются следствием неудачного опыта эмоциональных и социальных контактов, дефектов воспитания в семье.

В работах А. В. Дулова отмечается, что дефекты в системе общения еще больше увеличиваются при образе жизни, где де-

формированными являются потребности, способ их удовлетворения, когда общение создается для удовлетворения этих потребностей или обеспечения возможности их удовлетворения [44, с. 217].

Может иметь место и внутреннее отрицательное отношение к имеющейся положительной системе общения. Это связано с наличием дефектов потребностей, которые входят в противоречие с положительной структурой общения. В подобных случаях под влиянием дефектов потребностей создается отрицательное отношение к системе общения, что приводит к распаду этой системы. Распад может происходить под влиянием активных действий субъекта (сам принимает меры к их ликвидации) или в результате его исключительно пассивного отношения в этой системе общения (общение прекращается другими в связи с отсутствием у них интереса). Распад системы общения усугубляет отрицательные психические свойства личности, образовавшиеся под влиянием дефектов потребности.

Дефицитарная интеракция учителя и учащегося представляет собой взаимодействие, в основе которого лежит переживание субъективной отъединенности. Это приводит к утрате вовлеченности учащегося во взаимодействие с учителем. А учитель утрачивает возможность реализации своего педагогического намерения в отношении взаимодействия с учащимся и возможность педагогического управления этим взаимодействием. Дефицитарная интеракция, в свою очередь, формирует состояние эмоциональной изоляции учащегося, в результате чего возникает тревожное беспокойство.

Неадаптивные субъектные отношения развивающейся личности свидетельствуют о наличии у нее дефицита социального мышления. Социальное мышление, согласно позиции К. А. Абульхановой-Славской, характеризуется способностью развивающейся личности к проблематизации [1, с. 59]. Вследствие дефицита социального мышления, интерсубъектность личности характеризуется снижением уровня социальной и познавательной активности.

А это приводит к разрастанию адаптационного конфликта личности и его превращение из функционально-ситуативного состояния личности в характерологическую черту. Этим нарушается динамика социализации развивающейся личности, ибо для разрешения адаптационного конфликта развивающейся личности учащегося необходимо, чтобы социальная компетентность расширялась за счет формирования интерактивной компетенции.

Таким образом, дефицитарность интерактивной системы образования ведет к деформации субъектной позиции учащегося и обусловливает переход учителя на позиции педагогики принуждения.

Дефицит структуры сознания учителя создает основания для социально-психологической деформации его личности, что также определяет в социально-образовательном процессе на технологии педагогики принуждения.

Что касается «педагогики необходимости», то «задачу социализации, окультуривания человека эта педагогика, в принципе, выполняет хорошо... Однако без педагогики свободы (то есть, если у него не остается возможности для реализации собственного выбора) он воспитывается несвободным. Кроме того, примем во внимание, что социальное программирование личности, социально-педагогический контроль, «...в конечном счете диктуют методы, ориентированные не на внутреннее «хочу» ребенка, а на внешнее «надо». Отсюда эта педагогика не может существовать без санкций, без принуждения» [34, с. 14].

Педагогические технологии принуждения, как утверждает Г. Ю. Ксензова, приводят к качественному изменению психологического состояния личности учителя и личности учащегося. Эти качественные состояния ведут к разрушению такого важнейшего социально-психологического условия социализации, каким является аттракция. Вместо нее формируется состояние дистракции – взаимного отчуждения учителя и ученика, что, соответственно, ведет

к утрате доверия развивающейся личности к учителю как агенту социализации. Он перестает играть роль значимого лица и утрачивает социализирующее влияние на развивающуюся личность учащегося.

Очевидно, что «педагогика необходимости» (О. С. Газман), в основе которой лежит понимание ребенка как объекта манипулятивного воспитания, если не исчерпала себя, то не может обеспечить способность самостоятельной ориентировки ребенка и подростка в окружающем мире (включая систему социальных и межличностных отношений), самостоятельного выбора и принятия самостоятельных решений, в том числе касающихся собственной судьбы. Между тем, живя во время молниеносных общественных перемен и не имея возможности подготовить ребенка к определенному состоянию этого общества (плохо ли, хорошо ли, но именно это делалось в советское время), мы просто не имеем другой разумной потенциальной цели образования, кроме как «выращивание» человека, способного занять самостоятельную позицию по отношению к внешним условиям (В. Франкл) [34, с. 47].

Как ни странно, но лучшую формулировку необходимости творческого, креативного начала в образовании дали А. Н. и Б. Н. Стругацкие. Они выдвинули задачу «привести множественность и разнообразие потенциальных связей человеческой психики в качественное и количественное соответствие с множественностью и разнообразием связей все усложняющегося мира» [108, с. 361].

Основной источник тревожности в интерактивной системе образования, если исходить из материалов исследования А. М. Прихожан, – это неодобрение учителя как значимого лица для социализирующейся личности учащегося [89, с. 84-86]. Неодобрение как инструмент педагогического управления социализацией учащегося играет определяющую роль в развитии самосознания. И, прежде всего, такого его продукта как Я-концепция.

Конфликт между потребностями подростков в обучении и в индивидуальной экономической деятельности обусловлен, в первую очередь, ослаблением референтной функции семьи в плане формирования четких социальных ориентаций.

В работах М. Кле отмечается, что семья выступает референтным источником там, где культурные нормы стабильны. Исходя из этого, становится очевидной взаимосвязь между социально-культурными изменениями и ослаблением референтной функции семьи [54, с. 55].

Неудивительно, что у современного подростка затруднено формирование ценностных ориентаций, которые в будущем могли бы способствовать его более успешной социальной адаптации. Социологические исследования показали, что в процессе реформ у молодежи нашей страны произошли ***изменения ценностей***. Значительно ослабло уважение к таким ценностям, как «дисциплина», «выполнение долга», «самообладание», «бескорыстие», «самоотверженность». Возросло положительное отношение к ценностям «свобода от авторитетов», «признание личности», «автономия», «самореализация», «личная неприкосновенность» (Рубан Л. С.).

Как отмечает Ю. И. Кривов, человек вне культуры лишается смыслообразующих основ жизни [66, с. 11]. Неслучайно у 35,9% молодых людей возникают мысли о самоубийстве, а 42% согласны с мнением, что молодежь деградирует. Признание респондентами деградации значительной части своих сверстников (а может быть, и самих себя) свидетельствует о негативной оценке ценностей своего поколения в сопоставлении с ценностями предшествующих [53, с. 126].

Современные молодые люди в основной массе (60,9% опрошенных) отрицают наличие у них идеала. А ведь самоопределение осуществляется во многом через сравнение, отождествление себя с неким идеалом. Отсутствие такового и приводит к кризису идентификации, когда человек теряет осознание своего предназначения

в обществе. Такие состояния порождают чувства неуверенности и тревожности, психосоматический синдром, острые депрессии, психозы и ведут к разрушению личности [51, с. 3]. Отсутствие в молодежном сознании идеала зачастую замещается поклонением кумирам шоу-бизнеса или спорта – своеобразной «идеологизацией». Это сопровождается фетишизацией сферы потребления престижных товаров и услуг [53, с. 27].

Изменение структуры потребностей, гипертрофия определенного вида потребностей приводит к выборочному (в соответствии с этими потребностями) восприятию социального опыта, к изменению отношения к определенным социальным ролям. При гипертрофии потребностей всегда происходит резкое уменьшение социализации личности. Изменение в отношении к социальной роли, в свою очередь, приводит к изменению в структуре потребностей и т. д. Так, неудовлетворенность социальной ролью часто служит и толчком к резкому изменению структуры потребностей, к концентрации психической активности на удовлетворении материальных или даже только физиологических потребностей. Утверждение Трэвиса Хирши гласит, что «вера в ценности, принятые обществом (например, в правильность законов), ведет к активному стремлению к успешной учебе, участию в социально одобряемой деятельности; и чем глубже привязанность ребенка к родителям, школе и сверстникам, тем меньше вероятность, что они совершат девиантные поступки» [130].

Деформации в ценностно-мотивационной сфере отражают, с одной стороны, отсутствие интереса к обучению или производительному труду, с другой – демонстрируют гипервлечение к отдыху, проведению досуга, обладанию модной одеждой и т. д. Совершение преступлений как раз имеет своей целью удовлетворение гипертрофированных досуговых потребностей и интересов. Проведение досуга несовершеннолетними правонарушителями связано с

употреблением алкогольных напитков, наркотиков, вступлением в сексуальные связи и т. п. [9, с. 97].

Среди многочисленных факторов социализации особое место занимают отношения среди сверстников. В группе сверстников выделяют функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые отношения. Функционально-ролевые отношения проявляются в игре скрыто и неявно, вне контроля взрослого. Эмоционально-оценочные отношения осуществляют коррекцию поведения сверстников в соответствии с принятыми нормами совместной деятельности на основе симпатии, дружественных привязанностей и др. Личностно-смысловые отношения – это взаимосвязи, возникшие на основе значимости мотива одного ребенка для другого.

Детское общество является моделью взрослого общества. Именно в нем дети усваивают нормы поведения и морали. Автономность детского сообщества проявляется в детской субкультуре как феномен, характеризующийся совокупностью отличительных от взрослого сообщества, от общепринятых норм, ценностей и стереотипов. В нем создаются детьми собственное пространство, особый свод правил, собственное видение мира и способы его отражения. Оно начинает выполнять первичные функции социализации.

Правила, введенные в жизнь ребенка, позволяют ему приобщаться к опыту взрослых, жить по их законам. Человек, приученный подчинять свою жизнь правилам, может самоорганизовываться и самодисциплинироваться в любых жизненных ситуациях. В этом случае правила выступают регулятором личности в социуме (Чумичева Р. М., 2002).

Однако исследование, проведенное Г. Хинделангом (1973), показало, что слишком глубокая привязанность несовершеннолетних к сверстникам способствует правонарушениям, так как группы сверстников, действительно регулируя поведение своих членов, могут поощрять и преступное поведение. Дефекты микрогруппы

являются источником появления отрицательных психических качеств личности, ее неправильных моральных, этических, правовых воззрений.

Несмотря на то, что у современных подростков сохраняется потребность в дружеских отношениях, характер таких взаимоотношений определяется склонностью современного подростка к поверхностному типу общения [60, с. 56]. Это приводит к отсутствию у него стремления иметь особые привязанности. Следовательно, из этого вытекают две проблемы: во-первых, боязнь «открыться» перед человеком, во-вторых, внутренняя неуверенность в том, что он сможет соответствовать «высокому идеалу друга».

Таким образом, к социально-психологическим факторам, способствующим дезадаптации личности учащегося, можно отнести конверсию культуры и субкультуры современного общества, деформацию характера учителя как агента социализации, социально-экономические факторы, кризис институтов воспитания (семьи, школы).

ГЛАВА 4. ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СТЕПЕНИ ВЫРАЖЕННОСТИ ДЕЗАДАПТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

4.1. Подбор и обоснование диагностических методик. Описание и обработка результатов психодиагностики дезадаптации старшеклассников общеобразовательной школы

Для доказательства выдвинутой гипотезы были проведены констатирующий и формирующий эксперименты. В качестве исследуемых выступили учащиеся 9-11 классов МОУ СОШ №17 г. Ульяновска в количестве 147 человек. Основанием для выбора в качестве испытуемых учащихся старших классов послужила необходимость выявить дезадаптацию школьников, готовящихся к выпуску и профессиональному самоопределению.

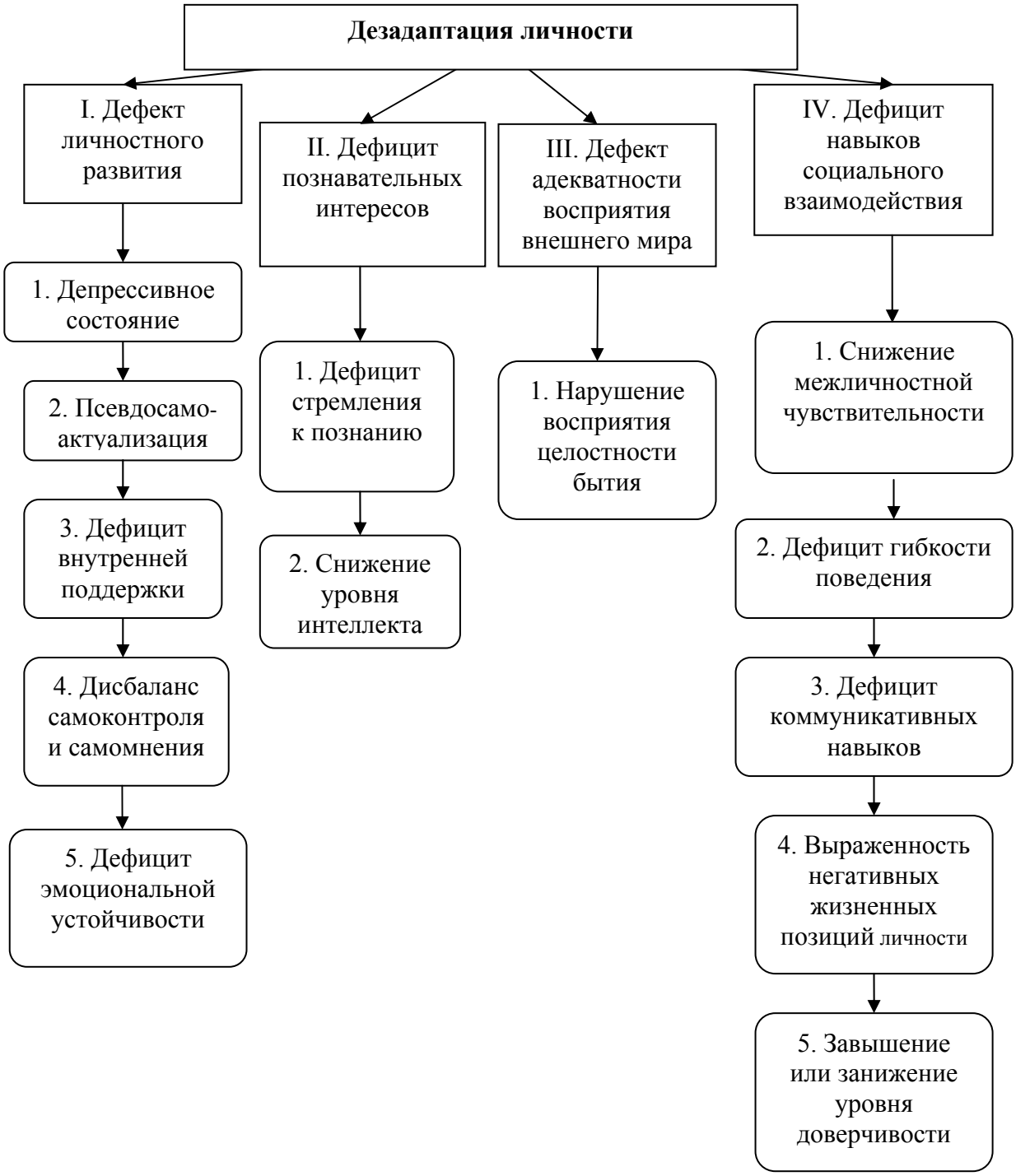
В качестве критериев дезадаптации учащихся общеобразовательной школы были выделены следующие: депрессивное состояние; псевдосамоактуализация; отсутствие внутренней поддержки; низкая степень или отсутствие стремления к познанию; снижение межличностной чувствительности; нарушение гибкости поведения; нарушение восприятия целостности бытия; дефицит коммуникативных навыков; состояние сниженного интеллекта; нарушение эмоциональной устойчивости; дисбаланс самоконтроля и самооценки; занижение или завышение уровня доверчивости; выраженность негативных установок личности.

Способы выявления критериев представлены в приложении А.

Структура дезадаптации представлена на схеме 1.

Схема 1

Структура социально-психологической дезадаптации школьников



Испытуемые представлены следующими категориями: 43 учащихся 9-х классов в возрасте 14-15 лет (11 юношей, 32 девушки), 56 учащихся 10-х классов в возрасте 15-16 лет (9 юношей, 47 де-

вушек), 48 учащихся 11-х классов в возрасте 16-17 лет (24 юноши, 24 девушки). 9-е классы: 9Е класс с углубленным изучением французского языка (2 юношей, 22 девушки), 9Ж – общеобразовательный класс (9 юношей, 10 девушек). 10-е классы: 10А класс – гуманитарного профиля с углубленным изучением литературы и английского языка (4 юноши, 23 девушки), 10Г – поточный класс (учащиеся сами выбирают предметы для углубленного изучения – потоки) (5 юношей, 24 девушки). 11-е классы: 11Г – поточный класс (11 юношей, 16 девушек), 11Д – общеобразовательный класс (13 юношей, 8 девушек).

I. Дефект личностного развития (см. схему 1) состоит из пяти критериев.

1. *Депрессивное состояние учащихся*.

1) Депрессия – комплекс эмоций, включающий горе, гнев, отвращение, презрение, страх, вину. В депрессию включены и такие аффективные факторы, как плохое физическое самочувствие, повышенная утомляемость, являющиеся часто побочными продуктами депрессии, но и обладающие мотивационными качествами для развития депрессии.

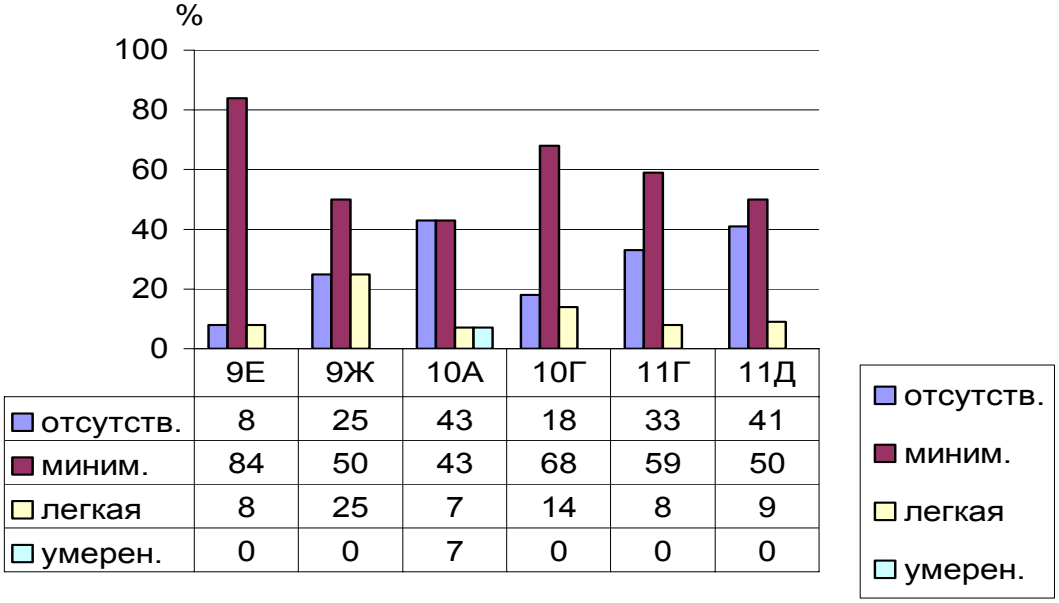
Диагностика выраженности данного критерия у испытуемых проводилась с помощью методики дифференциальной диагностики депрессивных состояний В. А. Жмурова [95, с. 84], а также проективной методикой ДАТ.

Исходя из полученных данных (см. диаграмму 1) можно говорить о следующих результатах: лишь у 28% школьников выпускных классов депрессия отсутствует, либо незначительна; примерно 59% будущих выпускников имеют минимальную депрессию; 12% имеют депрессию легкой степени; 1% – умеренную депрессию. Эти цифры говорят о том, что 72% будущих выпускников имеют тот или иной уровень депрессии, а, следовательно, проявляется первый из выделенных признаков дезадаптации учащихся. Наибольший процент

учащихся с повышенным уровнем депрессии приходится на 9-е классы.

Диаграмма 1

Уровень депрессии учащихся по параллелям



	9Е	9Ж	10А	10Г	11Г	11Д
отсутств.	8	25	43	18	33	41
миним.	84	50	43	68	59	50
легкая	8	25	7	14	8	9
умерен.	0	0	7	0	0	0

Экспериментальные группы

Как видно из диаграммы 1, к 11 классу имеется тенденция к увеличению учащихся, не имеющих депрессии. По сравнению с 9-м классом количество учащихся без депрессии в 11-м классе увеличивается в 2,25 раза, сокращается также количество учащихся с минимальной и легкой депрессией.

2) Предпосылкой депрессии может стать наличие внутреннего конфликта. Подобный конфликт возникает лишь при определенных условиях. Условия эти одновременно внешние и внутренние. Внешние условия конфликта сводятся в основном к тому, что удовлетворение каких-либо глубоких и активных мотивов и отношений личности становится вовсе невозможным или находится под угрозой.

Так как на любой поступок одновременно воздействуют многие потребности и мотивы, между ними происходит борьба, которая в случае непримиримости равносильных, но разнонаправленных мотивов отражается в переживании в виде конфликта с самим собой. Если в этом конфликте побеждают непосредственно более

сильные, но рационально отвергаемые мотивы, у человека возникают тяжелые переживания. Если же непосредственные желания побеждают нравственные стремления, то эти переживания выражаются в чувстве стыда, раскаяния и пр., которые человек стремится смягчить при помощи разного рода защитных механизмов вытеснения или рационализации. К последним относятся приемы самооправдания, которые нейтрализуют внутренний нравственный контроль и позволяют, в частности, подросткам совершать преступления.

Наличие внутреннего конфликта выявлялось с помощью проективной методики ДАТ. Результаты диагностики данного критерия у старшеклассников представлены в приложении Б.

Таким образом, незначительное количество учащихся старших классов (в среднем 3,5%) при описании картинок ДАТ отмечали наличие конфликтов у персонажей. Следовательно, лишь 1-3 человека из каждой параллели имеют внутренний конфликт.

3) Преобладание отрицательного эмоционального фона является следующим критерием, указывающим на наличие депрессивного состояния у старшеклассников.

Результаты диагностики этого критерия также представлены в приложении Б.

Как видно из диаграммы, в среднем у 34% учащихся преобладают негативные эмоции, они также ориентированы на неблагоприятный исход при описании событий, отмечают выраженность отрицательных чувств и эмоций персонажей.

Эта цифра варьируется от 18% в 10Г классе до 48% в 11Г классе. Данный факт свидетельствует о том, что учащиеся склонны воспринимать жизнь безрадостно, пессимистично, в темных тонах.

2. Псевдосамоактуализация.

В гуманистической зарубежной педагогике и психологии сущность социализации представлена как процесс самоактуализации, самореализации личностью своих потенций и творческих способно-

стей, как процесс преодоления негативных влияний среды, мешающей ее саморазвитию и самоутверждению (А. Маслоу, К. Роджерс и др.) [78, с.110].

На уровне личности активность субъекта вызывается, прежде всего, потребностью в самореализации и реализуется с помощью ориентации на свои собственные способности, возможности и мотивы. Основой самоотношения становится потребность в самоактуализации; собственное Я, собственные черты и качества оцениваются в отношении к мотивам, выражающим потребность в самореализации, и рассматриваются как ее условие [73, с. 78]. Однако переоценка личностью достижений своего личностного развития может привести к формированию псевдосамоактуализации.

Диагностика выраженности данного критерия у испытуемых тестом определения уровня самоактуализации личности Э. Шострома в модификации Л. Я. Гозмана и др. (тест САТ) позволила получить данные, представленные в приложении В.

Исходя из полученных данных, можно утверждать, что учащиеся выпускных классов общеобразовательной школы делятся на две категории: находящиеся в диапазоне псевдосамоактуализации и находящиеся в диапазоне самоактуализации. Среди учащихся 9-х классов 67,5% находятся в диапазоне самоактуализации, среди учащихся 10-х классов эта цифра составляет 34%, среди учащихся 11-х классов – 28,5%.

Таким образом, налицо тенденция к снижению количества учащихся, находящихся в диапазоне самоактуализации, по мере их приближения к окончанию школы.

3. Дефицит внутренней поддержки.

Следующим критерием, указывающим на наличие дезадаптации, является отсутствие внутренней поддержки, высокая степень зависимости, конформности, несамостоятельности. Такие люди направляются «извне», то есть нуждаются во «внешней поддержке».

Поскольку шкалы методики определения уровня самоактуализации личности состоят из 9 Т-баллов, серединой будет считаться 4,5 балла. Следовательно, диапазон значений от 3,5 до 5,5 баллов будет считаться средними показателями. Низкими будут считаться баллы от 0 до 3,5.

Полученные данные по шкале опоры приведены в таблице 1.

Таблица 1

Учащиеся, имеющие низкие баллы по шкале опоры

9Е	9Ж	10А	10Г	11Г	11Д	Среднее количество
50%	45%	39%	32%	33%	14%	35,5%

Как видно из таблицы 1, количество учащихся, имеющих низкие баллы по шкале опоры, колеблется в пределах от 14% до 50%. В среднем же 35,5% учащихся имеют низкие баллы по данной шкале. Тенденция такова, что в 9-х классах процент учащихся составляет в среднем 47,5%, в 10-х классах – 35,5%, в 11-х – 23,5%. Следовательно, к 11 классу уменьшается количество учащихся, имеющих низкие баллы по шкале опоры. Это значит, что учащиеся 11-х классов по сравнению с учащимися 9-х классов в своем поведении становятся более ориентированными на свои собственные убеждения, установки и принципы, тогда как учащиеся 9-х классов в большей степени нуждаются во «внешней опоре», то есть более подвержены влиянию внешних сил. Данный факт является закономерным, поскольку связан с особенностями личностного развития и сознательным профессиональным самоопределением выпускников 11-х классов.

4. Дисбаланс самоконтроля и самомнения.

Самоконтроль проявляется в осознании и оценке субъектом собственных действий, психических состояний, в регуляции их протекания на основе требований и норм деятельности, поведения, общения. Дисбаланс самоконтроля и самомнения указывает на не-

адекватность самооценки и складывается из оценок по двум факторам теста Кеттелла – G и Q_3.

Фактор G – «уровень супер-эго».

Низкие оценки по данному фактору (1-4 стэна) свидетельствуют о низком супер-эго человека, что проявляется в несогласии с общепринятыми моральными нормами и стандартами, непостоянстве, переменчивости. Такие люди вызывают недоверие, потворствуют своим желаниям, небрежны и ленивы, независимы, игнорируют свои обязанности, подвержены влиянию случая и обстоятельств, беспринципны, неорганизованны, безответственны. Возможно антисоциальное поведение.

Фактор Q_3 – «уровень самомнения».

Низкие оценки по данному фактору (1-4 стэна) говорят о низком самомнении. Человек плохо контролируем, небрежный, неточный, следует своим побуждениям, не считается с общественными правилами, не внимателен, не деликатен, недисциплинирован. Для него характерна внутренняя конфликтность представлений о себе.

Результаты диагностики старшеклассников по данным факторам представлены в приложении Г.

Исходя из приведенных данных, можно заметить, что от 29% до 50% учащихся старших классов имеют низкие баллы по фактору суперэгоистичности. В среднем 39% старшеклассников имеют низкий уровень самоконтроля, склонны идти на поводу у своих желаний, стремятся, во что бы то ни стало, удовлетворить их, отличаются небрежностью и независимостью.

Наряду с данным фактом необходимо отметить, что достаточно небольшое количество старшеклассников имеет низкое самомнение (в среднем 11%). В то же время, от 43% до 71% испытуемых имеют высокие баллы по фактору Q_3, что в среднем составляет 56%.

Таким образом, получаются противоречивые данные: поскольку существует прямая корреляционная зависимость между факто-

рами G и Q_3, то и по результатам настоящего исследования эти факторы должны были быть взаимосвязаны. Однако данные настоящего исследования показывают, что, наряду с низким уровнем развития супер-эго, у школьников старших классов высокий уровень самомнения, которое проявляется в переоценке своих сил, умении подчинить себе других.

5. Дефицит эмоциональной устойчивости.

На наличие данного дефицита указывают факторы C, I, O, Q_4 опросника Кеттелла.

Фактор C – «эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость».

При низких оценках (1-4 стэна) выражены низкая толерантность по отношению к фрустрации, подверженность чувствам, переменчивость интересов, склонность к лабильности настроения, раздражительность, утомляемость, невротические симптомы, ипохондрия. Такой человек переменчив в отношениях и неустойчив в интересах, легко расстраивается, при расстройствах теряет равновесие духа, беспокойный, уклоняется от ответственности, имеет тенденцию уступать, отказываться от работы, вступает в споры и проблемные ситуации.

В крайних случаях (при очень высоких оценках – 9-10 стэнов) имеет место эмоциональная ригидность и нечувствительность.

Результаты исследования особенностей эмоциональной чувствительности представлены на диаграмме 2.

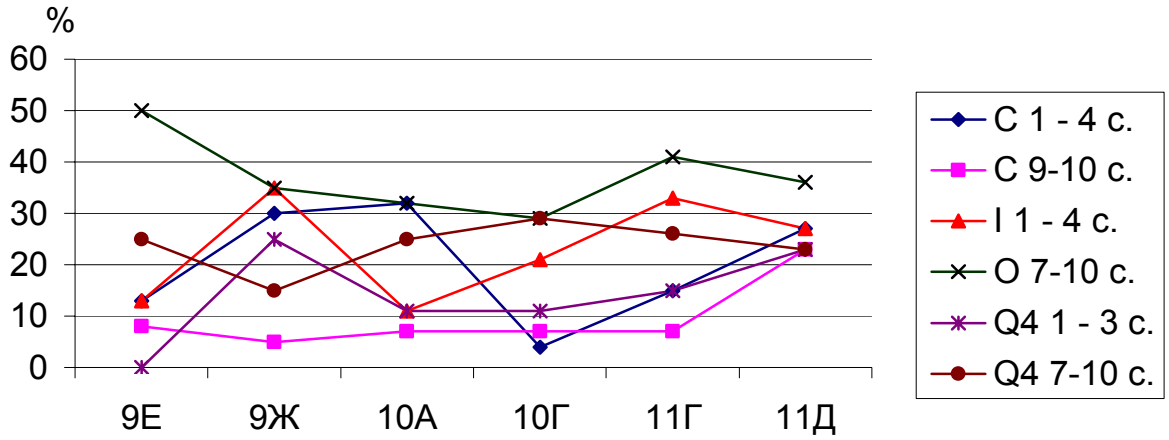
Данные, приведенные на диаграмме, свидетельствуют о том, что в среднем 20% учащихся старших классов имеют низкие оценки по фактору C, свидетельствующие об эмоциональной неустойчивости. Эта цифра варьируется от 4% в 10Г классе до 30% в 9Ж классе.

Около 10% учащихся имеют крайне высокие значения по этому фактору, что свидетельствует об их эмоциональной ригидности и нечувствительности. Нужно отметить, что относительно небольшое количество учащихся (5-8%) имеют данные свойства. Наи-

большее число учащихся с высокими оценками по данному фактору находятся в 11Д классе.

Диаграмма 2

Эмоциональная чувствительность учащихся по тесту Кеттелла



Из полученных данных можно сделать вывод о преобладании учащихся с низкими оценками по данному фактору (то есть отличающимися эмоциональной неустойчивостью) над учащимися с очень высокими оценками (имеющими эмоциональную нечувствительность) почти в два раза.

Фактор I – «жесткость – чувствительность».

При низких оценках (1-4 стэна) человеку свойственна самоуверенность, некоторая жесткость, суровость (до цинизма), черствость по отношению к окружающим (толстокожесть). Такой человек склонен к непостоянству, смене оценок, легко бросает начатое дело.

Фактор О – «уверенность в себе – тревожность».

При высоких оценках (7-10 стэнов) человеку свойственны тревожность, страх, депрессивность, ранимость, чувство вины, самобичевание, озабоченность, подавленность, одиночество, погруженность в мрачные раздумья, гипертрофированное чувство долга, чрезмерная чувствительность к реакции окружающих.

Данные по этим двум факторам приведены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты диагностики по факторам I и O теста Кеттелла

	9Е	9Ж	10А	10Г	11Г	11Д	Среднее количество
I (1-4 стэна)	13%	35%	11%	21%	33%	27%	23%
O (7-10 стэнов)	50%	35%	32%	29%	41%	36%	37%

По данным исследования, от 11% до 35% старшеклассников имеют низкие оценки по фактору I теста Кеттелла. Наибольшее количество этих детей обучается в 9Ж классе (35%), меньше всего их в 10А классе (11%). В среднем, по 9-11 классам эта цифра составляет 23%, то есть это дети, демонстрирующие черствость и толстокожесть по отношению к окружающим.

Достаточно высок процент детей, имеющих высокие оценки по шкале O теста Кеттелла. Он колеблется от 29% до 50% и в среднем составляет 37%. Этим детям свойственна ранимость, подавленность, одиночество и т. д. Наибольшее количество таких детей обучается в 9Е классе (50%), наименьшее (29%) – в 10Г классе.

Фактор Q_4 – «расслабленность – напряженность».

При чрезмерно низких оценках (1-3 стэна) человеку свойственны расслабленность, вялость, низкая мотивация, леность, излишняя удовлетворенность и невозмутимость, апатичность.

Высокая оценка (7-10 стэнов) свидетельствует о напряженности, фрустрированности, взвинченности, наличии возбуждения и беспокойства. Состояние фрустрации, в которой человек находится, представляет собой результат повышенной мотивации. Ему свойственно активное неудовлетворение стремлений.

Результаты диагностики по этому фактору приведены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты диагностики по фактору Q_4 теста Кеттелла

	9Е	9Ж	10А	10Г	11Г	11Д	Среднее количество
1-3 стэна	0	25%	11%	11%	15%	23%	14%
7-10 стэнов	25%	15%	25%	29%	26%	23%	24%

В среднем, 14% учащихся 9-11 классов имеют низкие оценки по фактору Q_4. Их число колеблется от 11% в 10А и 10Г классах до 25% в 9Ж классе. Этим детям свойственна апатичность, леность, низкая мотивация, в том числе и учебная. В 9Е классе подобных учащихся не выявлено.

Высокую оценку по данному фактору имеют в среднем 24% учащихся 9-11 классов. Их количество варьируется от 15% в 9Ж классе до 29% в 10Г классе. Этим детям свойственно состояние фрустрации, гипервозбудимости, взвинченности.

Из таблицы видно, что в целом среди учащихся старших классов преобладают дети, имеющие высокие баллы по данному фактору. Исключение составляют учащиеся 9Ж класса.

Подводя итоги по результатам диагностики критерия «снижение эмоциональной устойчивости», можно сделать следующий вывод: около 30% старшеклассников эмоционально неустойчивы, либо, наоборот, замкнуты в себе и отчуждены от внешнего мира; также около 30% старшеклассников либо крайне расслабленны и апатичны, либо, наоборот, фрустрированы и пребывают в состоянии перевозбуждения.

II. Дефицит познавательных интересов.

Данный дефицит складывается из двух компонентов.

1. Дефицит стремления к познанию.

На высшем уровне развития познавательная потребность имеет характер целенаправленной деятельности и приводит к общественно значимым результатам.

Креативность представляет собой творческие способности, выражающиеся в умении порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации. Факторы креативности – беглость, четкость, гибкость мышления, чувствительность к проблемам, оригинальность, изобретательность, конструктивность при их решении и др.

Следующим выделенным показателем, указывающим на дефицит познавательных интересов, является низкая степень или отсутствие стремления к познанию учащихся. Низкие баллы по 13 шкале – Шкале познавательных потребностей – свидетельствуют о низкой степени выраженности у человека стремления к приобретению знаний об окружающем мире. Низкие баллы по 14 шкале – Шкале креативности – говорят об отсутствии творческой направленности.

Данные экспериментального исследования по этим двум шкалам представлены на рисунках 1 и 2 (см. приложение Д).

Исходя из полученных данных, можно говорить о преобладании средней степени выраженности интереса к приобретению знаний у учащихся 9-11 классов. Лишь в среднем 11% учащихся имеют низкий интерес к приобретению знаний. Причем наибольший процент таких учащихся находится в 9Ж классе. Это объясняется тем, что этот класс изначально сформирован из детей с низкой учебной мотивацией и успеваемостью. Дети, имеющие высокую учебную мотивацию и успеваемость, обучаются в других предпрофильных классах по программам с углубленным изучением профильных предметов. Ученики 9Ж класса нацелены не на продолжение образования в 10-м классе и далее в вузе, а, в лучшем случае, на получение дальнейшего образования в ПТУ или на трудоустройство после 9-го класса.

Наибольший процент учащихся с высокой степенью познавательной активности приходится на 11-е классы. Это связано с тем,

что они осознают необходимость дальнейшего получения образования и поступления в вуз.

Что касается выраженности у учащихся творческой направленности, то полученные данные свидетельствуют о преобладании учащихся со средним уровнем выраженности творческих способностей во всех параллелях (см. приложение Ж).

Сопоставляя данные по выраженности стремления к приобретению новых знаний и творческой активности, можно сделать вывод о преобладании учащихся со средней степенью выраженности стремления к познанию в старших классах школы. Это значит, что подавляющее большинство учащихся старших классов хотят учиться, у них достаточно ярко выражен познавательный интерес.

2. Снижение уровня интеллекта.

Интеллект – относительно устойчивая структура способностей, в основе которых лежат процессы, обеспечивающие переработку разнокачественной информации и осознанную оценку ее. Если интеллектуальный уровень достаточно высок, это проявляется в возрастании критичности, самостоятельности, продуктивности, гибкости и др.

Недостаточный уровень развития интеллекта проявляется в консерватизме, негибкости (ригидности), снижении общего уровня вербальной культуры и эрудиции.

При низких оценках по фактору B теста Кеттелла человеку свойственны конкретность и некоторая ригидность мышления, несобранность, низкие умственные способности, неумение решать абстрактные задачи, может иметь место эмоциональная дезорганизация мышления.

При низких оценках по фактору Q_1 теста Кеттелла человек характеризуется консервативностью, с сомнением относится к новым идеям, склонен к морализации и нравоучениям. Он противится переменам и не интересуется аналитическими и интеллектуальными соображениями, с трудом сходится с новыми людьми.

Результаты диагностики данных факторов представлены в приложении Ж. Они свидетельствуют о том, что от 7 до 50% старшеклассников имеют уровень развития интеллекта ниже среднего. В среднем эта цифра составляет 27%. От 13 до 36% будущих выпускников отличаются ригидностью и консервативностью. В среднем эта цифра равна 20%.

Таким образом, почти треть учащихся старших классов имеет недостаточный уровень развития интеллекта, почти у пятой части выявлена ригидность и консерватизм, нежелание и неумение экспериментировать, отсутствие творческого подхода в решении задач.

III. Дефект адекватности восприятия внешнего мира.

Данный дефект представляет собой нарушение восприятия целостности бытия.

Шкала, определяющая взгляд на природу человека, оценивает понимание человеческой природы, мужественности и женственности. Высокий балл по данной шкале свидетельствует о восприятии субъектом человека скорее хорошим, чем плохим, легко распознает, где правда, а где неправда, где добро, а где зло. Низкий балл по этой шкале означает, что субъект считает человека в сущности плохим и несинергичным.

Шкала синергичности измеряет способность к целостному восприятию мира и людей. Низкий балл по данной шкале говорит о том, что человек видит в этих противоречиях неразрешимый антагонизм. Высокий балл говорит о том, что личность видит, что противоположности в природе и в жизни связаны.

Исследования по этим двум шкалам приведены на рисунках 1 и 2 в приложении И.

Большинство старшеклассников (68,5%) имеют средние Т-баллы по шкале, определяющей взгляд на природу человека, то есть у них есть склонность воспринимать природу человека в целом как положительную («люди в массе своей скорее добры») и не счи-

тать дихотомии мужественности-женственности, рациональности-эмоциональности и др. антагонистическими и непреодолимыми.

Как видим, подавляющее большинство старшеклассников (68,1%) имеют высокие Т-баллы по шкале синергичности. Это говорит о том, что у них сильно развиты способности к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что у современных старшеклассников сложилась целостная система восприятия и оценки окружающего мира, что является показателем зрелости их личности.

IV. Дефицит навыков социального взаимодействия.

Данный дефицит представлен пятью компонентами.

1. Снижение межличностной чувствительности.

В качестве критерия было выделено отсутствие или низкая степень межличностной чувствительности. Адаптированная личность может легко и быстро вступать в контакт, а ее отношения с людьми не являются поверхностными – она играет значимую роль в жизни своих друзей и близких. Дезадаптированный человек испытывает трудности в общении (см. рисунок 1 приложение К).

По рисунку видно, что подавляющее большинство учащихся 9-11 классов имеют умеренно выраженный уровень принятия собственной агрессии. 12% учащихся в 9Е классе и 8% в 11Д классе имеют низкие баллы по данной шкале. Однако настораживает тот факт, что от 14% до 59% учащихся имеют высокие баллы по данной шкале. Возможно, это является свидетельством того, что они не только принимают агрессию как свое природное свойство и не подавляют его, но также они не считают нужным его контролировать, то есть принимают как должное его проявление во внешнем поведении.

Результаты диагностики уровня контактности учащихся показывают, что большинство учащихся 9-11 классов (в среднем 66%) имеют средний уровень контактности (см. рисунок 2 приложение К).

Низкие баллы по шкале контактности имеют в среднем 11% учащихся, хотя эта цифра колеблется от 0% в 9Ж до 21% в 9Е классах. Примерно пятая часть учащихся (23%) имеют баллы выше среднего по данной шкале. Это не является свидетельством того, что они умеют быстро и легко вступать в контакт и строить глубокие отношения с окружающими. Принимая во внимание то, что 57% учащихся имеют неоправданно высокий общий уровень Т-баллов по данной методике, свидетельствующий об их псевдо-самоактуализации, можно сделать вывод об их склонности переоценивать свои коммуникативные умения.

Таким образом, 66% испытуемых имеют средний уровень межличностной чувствительности, остальные 34% имеют либо низкие, либо слишком высокие баллы по данному показателю.

2. Дефицит гибкости поведения.

Нарушение гибкости поведения и ценностных ориентаций является следующим критерием, указывающим на дефицит навыков социального взаимодействия. Результаты диагностики этих показателей приведены в приложении Л.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что в среднем 7,5% учащихся 9-11 классов имеют низкий балл по шкале ценностных ориентаций, причем минимальное количество учащихся (2%) учатся в 11-х классах; максимальное – в 9-х классах (11,5%). Большинство учащихся (70%) имеют средние оценки по этой шкале.

Таким образом, по мере приближения учащихся к выпуску из основной школы (11-летнее обучение), количество учащихся, имеющих низкий уровень принятия социальных ценностей, снижается. Это значит, что они наиболее полно принимают ценности, характерные для зрелой личности.

Лишь 8% старшеклассников имеют низкие оценки по данной шкале, что указывает на отсутствие гибкости поведения. Наибольшее количество учащихся 9-11 классов имеют средние показатели по шкале гибкости поведения (в среднем 57% учащихся). Это зна-

чит, что большинство учащихся достаточно хорошо приспосабливаются к изменяющимся внешним условиям. Необходимо отметить, что достаточно большое количество учащихся (35%) имеют высокий показатель по данной шкале (выше среднего).

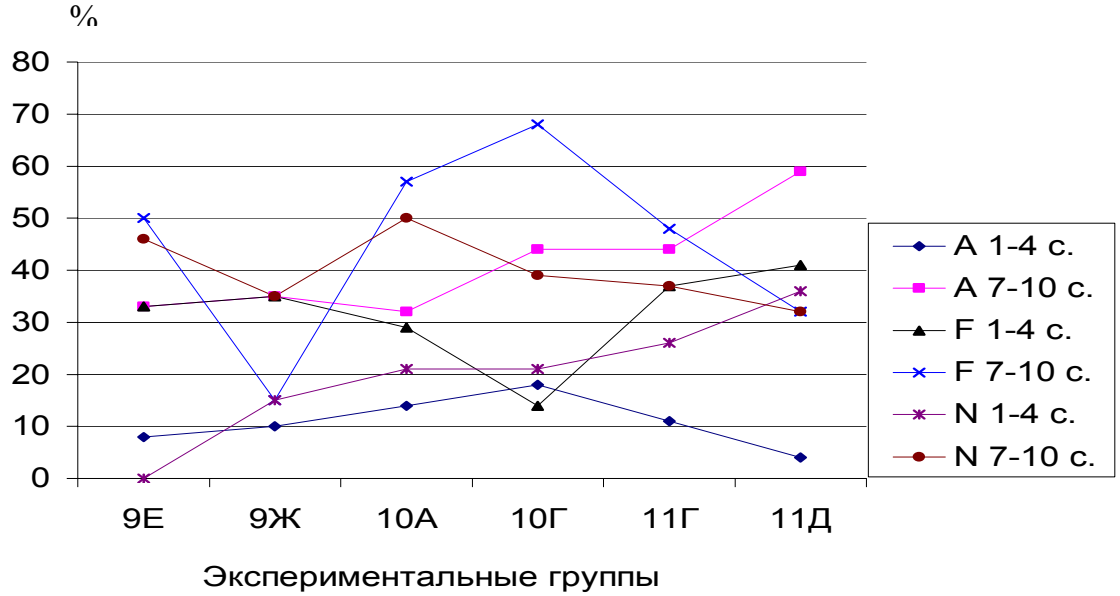
Чем ближе учащиеся находятся к выпуску из школы, тем больше они ориентируются на ценности, присущие самоактуализирующей личности. Кроме того, незначительный процент учащихся не отличается гибкостью поведения. Почти третья часть старшеклассников не только приобрела навыки приспосабливать свое поведение к различным ситуациям, но демонстрирует тактику приспособленчества даже тогда, когда необходимо проявить твердость и приверженность определенным позициям.

3. Дефицит коммуникативных навыков.

В качестве следующего критерия, указывающего на дезадаптацию, была выделена недостаточная сформированность коммуникативных навыков. Результаты исследования сформированности коммуникативных навыков старшеклассников приведены на диаграмме 3.

Диаграмма 3

Уровень сформированности коммуникативных навыков



Фактор А «замкнутость – общительность».

Фактор ориентирован на измерение общительности человека в малых группах. При низких оценках (менее 4 стэнов) человек характеризуется необщительностью, замкнутостью, безучастностью, некоторой ригидностью и излишней строгостью в оценке людей. Он скептически настроен, холоден по отношению к окружающим, любит быть в одиночестве, не имеет близких друзей, с которыми можно быть откровенным. Его контакты носят формальный характер.

При слишком высоких оценках (7-10 стэнов) человек чересчур общителен и беспечен, он слишком доверчив, «идет на поводу», не принимает во внимание критику в свой адрес, все время находится в поиске ярких эмоций.

Фактор F – «сдержанность – экспрессивность».

Оценка по этому фактору отражает эмоциональную окрашенность и динамичность общения.

При низких оценках человек характеризуется осторожностью, молчаливостью. Ему свойственна склонность все усложнять, неко-

торая озабоченность, пессимистичность в восприятии действительности, беспокойство о будущем, ожидание неудач. Окружающим он кажется скучным, вялым и чрезмерно чопорным.

При высоких оценках проявляются такие черты характера, как беззаботность, невнимательность, небрежность, беспечность.

Фактор N – «прямолинейность – дипломатичность».

При низких оценках человеку свойственны наивность, простоватость, бестактность в обращении, отсутствие проницательности. Такой человек имеет неконкретный ум, эмоционально несдержан, неопытен в анализе мотивировок, слепо верит в человеческую сущность.

При высоких оценках проявляются хитрость, искушенность, чрезмерное честолюбие, ненадежность.

Как показывают результаты исследования, в среднем около 48% учащихся имеют средние оценки по фактору А, что свидетельствует о хорошем балансе уровня шизо- и аффектотимии, т. е. эти учащиеся характеризуются умением строить общение с людьми.

Как видно из диаграммы, общее количество старшеклассников, имеющих дисбаланс уровня шизо- и аффектотимии, составляет примерно 52%, причем учащихся с высокими оценками по данному фактору больше, чем учащихся с низкими оценками (примерно в четыре раза). Это говорит о том, что они характеризуются чрезмерной общительностью, легкостью в установлении контактов, однако общение носит скорее поверхностный характер.

Общее количество социально неадаптированных старшеклассников составляет в среднем примерно 29%.

Примерно 31,5% имеют низкие оценки по фактору F, 45% имеют завышенные оценки, что и в том, и в другом случае говорит о низкой социальной адаптированности. Необходимо отметить, что нет четкой тенденции в преобладании каких-либо оценок. Так, в 9Е, 10А, 10Г и 11Г классах учащихся, имеющих низкие оценки по данному фактору больше, чем учащихся, имеющих высокие

оценки. А в 9Ж и 11Д классах преобладают учащиеся, имеющие низкие оценки. Возможно, объяснением этому служит специфический контингент учащихся: оба класса являются общеобразовательными, то есть в них обучаются те, кто не прошел по баллам в профильные и поточные классы, поэтому социальная позиция этих детей характеризуется пессимистичностью и ожиданием неудач в будущем.

Из диаграммы также видно, что среди старшеклассников общеобразовательной школы преобладают учащиеся с завышенным уровнем проницательности, то есть будущие выпускники школы в основной своей массе являются людьми искушенными, расчетливыми, чрезмерно честолюбивыми.

Исключение составляют лишь учащиеся 11Д класса, в котором имеется примерно одинаковое количество учащихся с низкими и высокими показателями по данному фактору, то есть среди учащихся имеются дети как хитрые и чрезмерно честолюбивые, так и наивные, простоватые и недалекие.

На наличие дефицита коммуникативных навыков также указывает проявление затрудненности общения, бедность интеллектуальных ресурсов; снижение способности к интеграции. Данный критерий выделен в соответствии с такими показателями как использование тактики «ухода» по отношению ко всем картинкам в методике ДАТ.

Таким образом, будут учитываться три показателя («уходы» типов «б», «в», «г»), свидетельствующие о наличии выделенного критерия.

Результаты диагностики этих показателей у старшеклассников приведены в таблице 4.

Таблица 4

Выраженность тактики «ухода» в методике ДАТ

	9Е	9Ж	10А	10Г	11Г	11Д	Среднее количество
Использование всех видов «уходов»	17%	50%	4%	25%	11%	45%	25%
«Уход» «б»	100%	90%	100%	86%	100%	100%	96%
«Уход» «в»	0	0	0	0	0	0	0
«Уход» «г»	0	0	0	14%	0	0	2,3%

В среднем, 25% старшеклассников используют тактику «ухода» при описании всех картинок ДАТ. 96% из них прибегают к «уходу» типа «б», и лишь 2,3% – к «уходу» типа «г». Учащиеся совсем не демонстрируют «уходы» типа «в», то есть среди учащихся старших классов общеобразовательной школы не выявлено детей с интеллектуальной ограниченностью. Эти данные свидетельствуют также о том, что у учащихся выявлена затрудненность общения, неконтактность.

4. Выраженность негативных жизненных позиций личности.

Данный показатель состоит из оценок испытуемых по двум факторам теста Кеттелла – Е и Н, а также в отсутствии действенной позиции и проявлении созерцательной и/или страдательной позиций при описании картинок методики ДАТ.

Фактор Е – «подчиненность – доминантность».

При низких оценках (1-4 стэна) человек застенчив, склонен уступать дорогу другим. Он тревожится о возможных своих ошибках. Ему свойственны безропотность, покорность до полной пассивности. Он не умеет отстоять свою точку зрения, покорно следует за более сильными, не верит в себя и свои способности, поэтому часто оказывается зависимым, берет вину на себя.

При высоких оценках (7-10 стэнов) человек властный, независимый, самоуверенный, упрямый до агрессивности. Он независим в суждениях и поведении, свой образ мыслей склонен считать за-

коном для себя и окружающих, игнорирует социальные условия и авторитеты. В конфликтах обвиняет других, не признает власти и давления со стороны, предпочитает для себя авторитарный стиль руководства, но и борется за более высокий статус; конфликтный, своенравный.

Фактор Н – «робость – смелость» определяет реактивность на угрозу в социальных ситуациях и определяет степень активности в социальных контактах.

При низких оценках (1-4 стэна) человек застенчив, не уверен в своих силах, сдержан, робок, предпочитает находиться в тени. Большому обществу предпочитает одного-двух друзей. Отличается повышенной чувствительностью к угрозе.

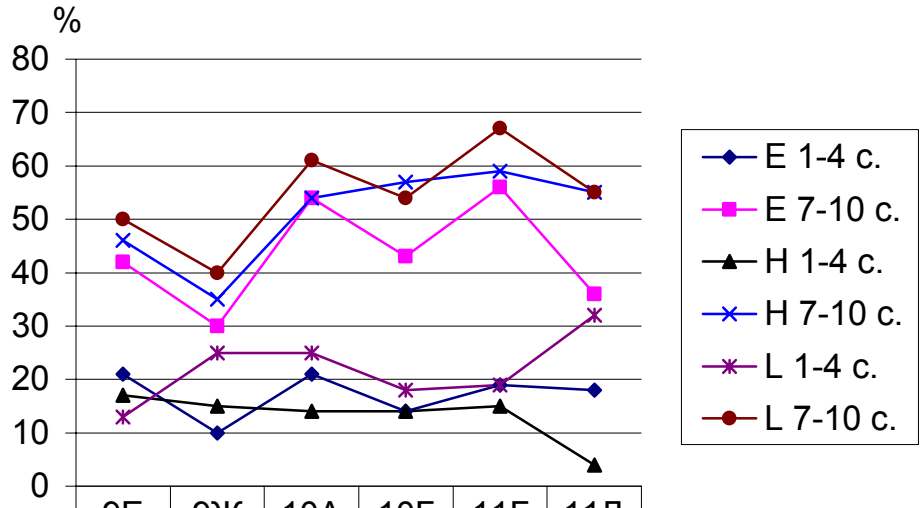
При высоких оценках (7-10 стэнов) человеку свойственна расторможенность, авантюристичность, импульсивность, склонность к риску. Он, как правило, держится свободно, не понимает опасности.

На диаграмме 4 представлены результаты диагностики старшеклассников по фактору выраженности негативных жизненных позиций.

Таким образом, количество учащихся, набравших высокие баллы по фактору Е, преобладает и составляет в среднем 43,5%. Это почти в три раза больше, чем количество учащихся с низкими оценками по данной шкале. Этот факт свидетельствует о том, что среди учащихся старших классов общеобразовательной школы преобладают дети самоуверенные, независимые, напористые, агрессивные, непреклонные, враждебно настроенные.

Диаграмма 4

Активность в социальных контактах



	9Е	9Ж	10А	10Г	11Г	11Д
E 1-4 с.	21	10	21	14	19	18
E 7-10 с.	42	30	54	43	56	36
H 1-4 с.	17	15	14	14	15	4
H 7-10 с.	46	35	54	57	59	55
L 1-4 с.	13	25	25	18	19	32
L 7-10 с.	50	40	61	54	67	55

Экспериментальные группы

Среди старшеклассников преобладают учащиеся, набравшие высокие оценки по фактору Н. Их количество колеблется в пределах 35%–59% и в среднем составляет 51%. Для них характерны упрямство, чрезмерная настойчивость, склонность к риску и т. д.

Относительно невелико количество учащихся, набравших низкие оценки по данному фактору (13%). Это дети робкие, неуверенные в себе, предпочитающие держаться в тени, замкнутые, малообщительные и т. д.

Однако если принять во внимание тот факт, что и низкие, и высокие оценки указывают на проявление одного из критериев дезадаптации, то количество учащихся, имеющих эти нарушения, составляет в среднем 64%.

Таким образом, около 64% старшеклассников имеют дисбаланс уровня покорности, что проявляется, в основном, в импульсивном поведении, чрезмерной социальной активности, враждебности по отношению к окружающим, неумении видеть опасность.

Жизненная позиция – это принятие места того или иного персонажа на картинке в личных или общественных отношениях, «отождествление» себя с изображенным лицом. Этот критерий является отправной точкой для решения жизненных задач и конфликтов. Выделяют следующие виды позиций: действенную, страдательную, созерцательную, агрессивную. В качестве критерия для определения дезадаптации личности учитывается отсутствие у испытуемых действенной позиции, а также выраженность страдательной и созерцательной при описании сюжетов картинок методики ДАТ.

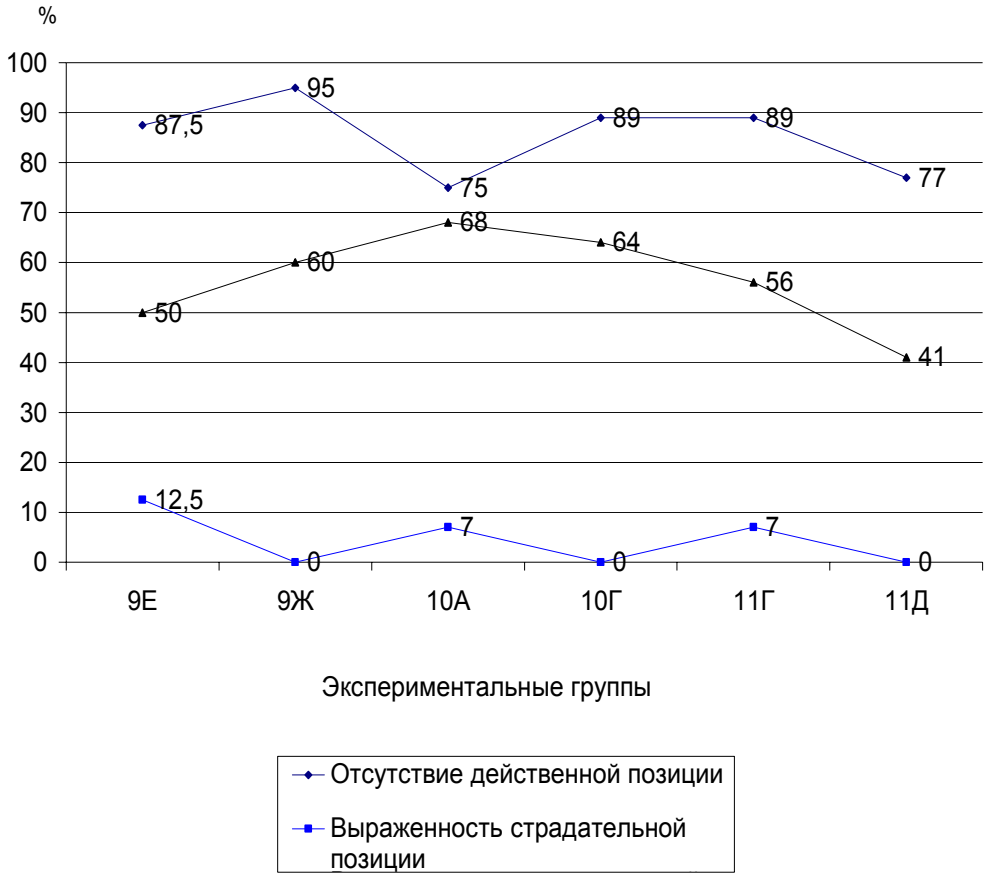
Для ***действенной*** позиции характерна направленность на изменение ситуации, на активный выход из нее, на развитие или предупреждение развития. Наоборот, пассивность и бездействие, предоставление действовать другим наблюдается при ***страдательной*** позиции. «Смотрение со стороны» в качестве «третьего лица», не участвующего в ситуации, но наблюдающего и принимающего в равной степени все исходы – характерно для ***созерцательной*** позиции.

Все виды позиций являются прямыми показателями соответствующих тенденций личности. Все они дают материал к решению вопросов о способах действия личности. Общими признаками, свидетельствующими о том, что человеком принята какая-то позиция, является рассуждение испытуемого со стороны только одного лица (в картинках с несколькими действующими лицами), а также высокая степень эмоциональности высказываний.

Результаты диагностики представлены на диаграмме 5.

Диаграмма 5

Выраженность негативных личностных позиций



На диаграмме видно, что в среднем у 85% учащихся 9-11 классов отсутствует действенная позиция в решении жизненных вопросов, у 4,4% выражена страдательная позиция, у 56,5% выражена созерцательная позиция. Наибольший процент учащихся, не имеющих действенной позиции, приходится на 9Ж класс и составляет 95%. Наибольший процент учащихся со страдательной позицией приходится на 9Е класс и составляет 12,5%. В 9Ж, 10Г и 11Д классах таких учащихся не выявлено. Наибольшее количество учащихся с выраженной созерцательной позицией выявлено в 10А (68%) и в 10Г (64%) классах. Наименьший процент данной категории учащихся – в 11Д классе (41%).

Таким образом, преобладающей является созерцательная позиция. Это значит, что подавляющее большинство старшеклассников не желают принимать активное, деятельное участие в решении

каких-либо жизненных вопросов, а предпочитают занимать созерцательную позицию, которая заключается в пассивном созерцании того, какие пути изменения ситуаций предложат окружающие. Причем они изначально готовы к принятию любого из предложенных вариантов.

5. Завышение или занижение уровня доверчивости.

Этот показатель идентичен оценкам по фактору L теста Кеттелла – «уровень доверчивости». В целом, фактор говорит об эмоциональном отношении к людям (см. диаграмму 4).

Количество учащихся, имеющих низкие баллы по шкале доверчивости меньше (в среднем 22%), чем количество учащихся, имеющих высокие баллы (в среднем 55%). Число учащихся с низкими баллами колеблется в пределах 13–32%, число учащихся с высокими баллами – в пределах 40-67%, причем имеется тенденция к их увеличению от параллели к параллели. Так, если в 9-х классах эта цифра составляет в среднем 45%, то в 10-х она увеличивается до 57,5%, а в 11-х она достигает 61%. Эта же тенденция характерна и для учащихся с низкими баллами по данной шкале. Это значит, что по мере приближения учащихся к получению полного среднего образования увеличивается количество школьников как с завышенной подозрительностью, так и чрезмерно доверчивых, то есть растет число учащихся, имеющих выраженный критерий дезадаптации.

4.2. Интерпретация результатов статистической обработки данных констатирующего эксперимента

Описание схемы математической обработки экспериментальных данных

Поскольку полученные экспериментальные данные представлены в интервальной шкале, для их математической обработки был взят коэффициент линейной корреляции Пирсона (p_{xy}). Этот метод относится к параметрическим тестам и основан на обычном параметрическом предположении. Обработка проводилась с помощью компьютерной программы Microsoft Excel.

Графически эмпирические данные представлены в виде корреляционных плеяд. ***Корреляционная плеяда*** – форма графического отображения корреляционных связей между параметрами, включенными в корреляционный анализ.

Параметры (свойства) обозначаются линиями (ребрами). Внутри кружка записываются номера, которые соответствуют ранее помещенному списку признаков. Положительные связи изображены сплошными линиями, отрицательные – пунктиром. Сила и значимость связи кодируются толщиной линии. Наиболее весомые признаки (с максимальным числом значимых связей с другими) помещены в центре. Признаки, имеющие меньший «вес», располагаются ближе к периферии.

Рисунок отображает как систему корреляционных связей, так и «расстояния» между признаками на плоскости. Расстояние вычисляется по формуле:

$$d = (1 - r) / 2,$$

где d – расстояние;

r – корреляция.

Расстояния отражают сходства – различия признаков. В этом случае от топологического описания делается переход к метрическому, поскольку расстояния между вершинами графа

(свойствами) становятся пропорциональны величинам корреляций с учетом знака: при r = -1 расстояние максимально: d=1, при r = -1 расстояние минимально: d=0.

Результаты корреляционного исследования учащихся по классам

Первая группа испытуемых представлена учащимися 9Е класса в количестве 24 человек. Значимым коэффициентом корреляции для данного количества испытуемых является $p_{0,05}$= 0,404, $p_{0,01}$=0,515. Графически результаты корреляционного анализа представлены на рисунке 1 (см. приложение М).

Группа испытуемых 9Ж класса состоит из 20 человек. Значимым коэффициентом корреляции для данного количества испытуемых является $p_{0,05}$ = 0,444, $p_{0,01}$ = 0, 561 (результаты корреляционного анализа представлены графически на рисунке 2 приложения М).

Следующая группа представлена учащимися 10А класса в количестве 28 человек. Значимым коэффициентом корреляции для данного количества испытуемых является $p_{0,05}$=0,374, $p_{0,01}$ = 0, 478 (результаты корреляционного анализа представлены графически на рисунке 3 в приложении М).

Следующая группа представлена учащимися 10Г класса в количестве 28 человек. Значимым коэффициентом корреляции для данного количества испытуемых является $p_{0,05}$= 0,381, $p_{0,01}$ = 0,487 (результаты корреляционного анализа представлены на рисунке 4 в приложении М).

Следующая выборка представлена учащимися 11Г класса в количестве 27 человек. Значимым коэффициентом корреляции для данного количества испытуемых является $p_{0,05}$=0,381, $p_{0,01}$ =0,487 (результаты корреляционного анализа представлены графически на рисунке 5 в приложении М).

Выборка исследуемых учащихся 11Д класса – в количестве 21 человек. Значимым коэффициентом корреляции для данного

количества испытуемых является $p_{0,05}$= 0,433, $p_{0,01}$ = 0,549 (результаты корреляционного анализа представлены графически на рисунке 6 в приложении М).

Анализ корреляционных зависимостей по вертикали (взаимосвязь показателей, составляющих один из четырех компонентов дезадаптации) и горизонтали (взаимосвязь между показателями, составляющими разные компоненты дезадаптации) отдельно по каждой группе испытуемых показал следующие результаты.

По вертикали

1. Дефект личностного развития:

– 9Е класс – на наличие данного дефекта указывают корреляционные зависимости между признаками: 1) общим уровнем самоактуализации, внутренней поддержкой и спонтанностью (прямо пропорциональная); 2) эмоциональной устойчивостью и уверенностью (обратно пропорциональная), эмоциональной устойчивостью и эргонапряженностью (обратно пропорциональная).

Это значит, что в данной группе испытуемых у 25% учащихся, имеющих псевдосамоактуализацию, также выражен дефицит внутренней поддержки и адекватности самовосприятия (в наибольшей степени – самоуважения). Кроме того, у 13% испытуемых выявлен дефицит эмоциональной устойчивости, у 8% – наоборот, эмоциональная ригидность и нечувствительность. С помощью корреляционного анализа выявлена обратная взаимосвязь этих показателей с чувством уверенности и эргонапряженности, то есть низкие баллы, свидетельствующие об эмоциональной неустойчивости (САТ), коррелируют с высокими баллами по шкалам тревожности, чрезмерной чувствительности к оценкам окружающих и сензитивности (факторы I, О Кеттелла).

Следовательно, в данной группе испытуемых выражены такие составляющие дефекта личностного развития, как псевдосамоактуализация, дефицит внутренней поддержки и адекватности самовосприятия, дефицит эмоциональной устойчивости (в том числе

уверенности и эргонапряженности). Таким образом, наиболее ярко выражены такие показатели дефекта личностного развития как псевдосамоактуализация, дефицит внутренней поддержки и эмоциональной устойчивости (три показателя из пяти);

– 9Ж – корреляционные зависимости между показателями: 1) общим уровнем самоактуализации, внутренней поддержкой и спонтанностью (прямо пропорциональная); 2) общим уровнем самоактуализации и адекватностью самовосприятия (прямо пропорциональная); 3) внутренней поддержкой, сензитивностью и адекватностью самовосприятия (прямо пропорциональная); 4) между уверенностью и эргонапряженностью (прямо пропорциональная).

Это значит, что в данной группе у 40% испытуемых, имеющих псевдосамоактуализацию, неадекватно завышена внутренняя поддержка (проявляющаяся в чрезмерной самоуверенности и самомнении), а также эти испытуемые отличаются чрезмерной спонтанностью поведения. Кроме того, учащиеся, имеющие псевдосамоактуализацию, отличаются неадекватным самовосприятием, в частности, непомерным самоуважением и самопринятием, отсутствием самокритики и рефлексии. Испытуемые, имеющие дефицит внутренней поддержки (их 45%), имеют также низкую сензитивность и эргонапряженность, то есть они нечувствительны к окружающему и пассивны. Также для этой категории испытуемых характерна чрезмерная уверенность в себе и самодовольство.

Таким образом, в данной группе испытуемых выражены такие составляющие дефекта личностного развития как псевдосамоактуализация, дефицит внутренней поддержки и адекватности самовосприятия, дефицит эмоциональной устойчивости (четыре показателя из пяти);

– 10А – корреляционные зависимости между показателями: 1) общим уровнем самоактуализации, внутренней поддержкой, сензитивностью, спонтанностью, самоуважением, самопринятием (прямо пропорциональная зависимость); 2) общим уровнем самоак-

туализации и уверенности (обратно пропорциональная); 3) сензитивностью и самоуважением (прямо пропорциональная); 4) самопринятием и эргонапряженностью (обратно пропорциональная зависимость).

Это значит, что в данной группе 57% испытуемых с псевдосамоактуализацией имеют неадекватно высокие показатели внутренней поддержки (самомнение и самонадеянность), «зацикленности» на собственных чувствах и потребностях, спонтанности поведения, чрезмерным самоуважением и самопринятием. При всем при этом данные испытуемые имеют низкие баллы по шкале уверенности в себе. Испытуемые, имеющие высокие баллы по шкале самопринятия, имеют низкие показатели по шкале эргонапряженности, что свидетельствует об отсутствии их активности.

Таким образом, в данной группе испытуемых выражены такие составляющие дефекта личностного развития как псевдосамоактуализация, дефицит внутренней поддержки и адекватности самовосприятия, дефект в осознании и выражении собственных чувств (четыре дефекта из пяти);

– 10Г – корреляционные зависимости между показателями: 1) общим уровнем самоактуализации, внутренней поддержкой, спонтанностью, адекватностью самовосприятия и депрессивным состоянием (прямо пропорциональная); 2) самоуважением и самомнением (обратно пропорциональная зависимость); 3) адекватностью самовосприятия и депрессивным состоянием (прямо пропорциональная зависимость); 4) эмоциональной устойчивостью и эргонапряженностью (обратно пропорциональная зависимость); 5) суперэгоистичностью и депрессией (обратно пропорциональная зависимость); 6) уверенностью и эргонапряженностью (прямо пропорциональная зависимость).

Это значит, что в данной группе 75% испытуемых с псевдосамоактуализацией имеют неадекватно высокие показатели внутренней поддержки (самомнение и самонадеянность), спонтанности по-

ведения, самоуважения и самопринятия, а также высокие показатели по выраженности депрессивного состояния. Испытуемые с высокими оценками по шкале самоуважения (САТ) имеют низкие оценки по шкале самомнения (фактор Q_3 Кеттелла), то есть на самом деле в поведении проявляются такие качества как небрежность, недисциплинированность, желание следовать только своим побуждениям. Испытуемые, имеющие высокие оценки по показателю адекватности самовосприятия, имеют высокие показатели депрессии, эмоционально устойчивые испытуемые имеют низкую эргонапряженность, и наоборот. Испытуемые с высокими показателями суперэгоистичности (самоконтроля) имеют низкие оценки по шкале депрессии и наоборот. Высокие показатели по шкале уверенности свидетельствуют также о высокой эргонапряженности.

Таким образом, в данной группе испытуемых выражены все 5 показателей дефекта личностного развития;

– 11Г – корреляционные зависимости между признаками: 1) общим уровнем самоактуализации, внутренней поддержкой, спонтанностью и самопринятием (прямо пропорциональная); 2) внутренней поддержкой и эргонапряженностью (обратно пропорциональная); 3) эмоциональной устойчивостью и эргонапряженностью (обратно пропорциональная), уверенностью и эргонапряженностью (прямо пропорциональная).

Это означает, что в данной группе 70% испытуемых, имеющих псевдосамоактуализацию, также завышен показатель внутренней опоры (квазисвобода от внешнего окружения), спонтанность поведения и самопринятие. Испытуемые с высокой внутренней поддержкой обладают низкой эргонапряженностью, и наоборот, и в то же время испытуемые с низкой эргонапряженностью имеют низкие показатели по шкале уверенности и высокие показатели по шкале эмоциональной устойчивости. Статистически значимой взаимосвязи между внутренней поддержкой, уверенностью и эмоциональной устойчивостью не выявлено.

Таким образом, в 11Г классе выражены такие показатели дефекта личностного развития как псевдосамоактуализация, дефицит внутренней поддержки, дефицит эмоциональной устойчивости (три из пяти компонентов);

– 11Д – корреляционные зависимости между показателями: 1) спонтанностью и депрессией (прямо пропорциональная); 2) эмоциональной устойчивостью и эргонапряженностью (обратная пропорциональность); 3) уверенностью и эргонапряженностью (прямая пропорциональность).

Это означает, что в данной группе испытуемых существует прямая взаимосвязь между спонтанностью и депрессией, то есть чем выше показатели по шкале спонтанности поведения, тем выше уровень депрессии. У учащихся с высокой эмоциональной устойчивостью наблюдается снижение эргонапряженности и наоборот. Испытуемые с высокими баллами по шкале уверенности также имеют высокие баллы по шкале эргонапряженности.

Таким образом, в данной группе испытуемых выражены такие показатели дефекта личностного развития как депрессивное состояние, неумение сдерживать свои эмоции, чрезмерная раскованность, дефицит эмоциональной устойчивости (три компонента из пяти).

2. Дефицит познавательных интересов: ни в одной группе испытуемых по горизонтали не выявлено наличие дефицита познавательных интересов как такового. Скорее, он будет проявляться при анализе «вертикальных» взаимосвязей.

3. Дефект адекватности восприятия внешнего мира обнаружен в 3-х группах испытуемых: 10А, 10Г и 11Д.

4. Дефицит навыков социального взаимодействия:

– 9Е – на наличие данного дефицита указывают корреляционные зависимости между признаками: 1) ценностные ориентации и созерцательная позиция (обратная пропорциональность), то есть чем меньше учащийся ориентируется на ценности, присущие само-

актуализирующей личности, тем больше у него выражена созерцательная позиция.

Таким образом, в данной группе испытуемых выражены такие компоненты вышеназванного дефицита, как дефицит гибкости поведения и выраженность негативных жизненных позиций личности (два из пяти);

– 9Ж – на наличие вышеназванного дефицита указывают корреляционные зависимости между признаками: 1) гибкость поведения и контактность (прямая пропорциональность); 2) контактность и созерцательная позиция (прямая пропорциональность).

Это означает, что испытуемые, имеющие высокие баллы по шкале гибкости поведения, также обладают и высокой контактностью, и даже те испытуемые, которые имеют низкие баллы по шкале контактности, в большинстве своем занимают созерцательную жизненную позицию.

Таким образом, в данной группе испытуемых выражены такие компоненты, как снижение межличностной чувствительности, дефицит гибкости поведения, выраженность негативных жизненных позиций личности (три компонента из пяти);

– 10А – на наличие данного дефицита указывают корреляционные зависимости между признаками: 1) ценностные ориентации и гибкость поведения (прямая пропорциональность); 2) ценностные ориентации, принятие агрессии и контактность (прямая пропорциональность); 3) покорность, озабоченность и решительность (прямая пропорциональность).

Это значит, что чем больше испытуемые ориентируются в своем поведении на ценности, присущие самоактуализирующей личности, тем более гибким является их поведение. Чем больше испытуемые ориентируются в своем поведении на ценности, присущие самоактуализирующей личности, тем больше они способны принимать свою агрессию как природное свойство, тем более они контактны. Чем выше значения по шкале «подчиненность-

доминантность», свидетельствующие об уровне властности и независимости человека, тем выше значения по шкале решительности. А также чем выше значения по шкале «озабоченности», что свидетельствует о небрежности, беспечности и невнимательности в общении, тем выше значения по шкале решительности.

Таким образом, в данной группе испытуемых выражены такие компоненты дефицита навыков социального взаимодействия как снижение межличностной чувствительности, дефицит гибкости поведения, дефицит коммуникативных навыков, выраженность негативных жизненных позиций личности (четыре компонента из пяти);

– 10Г – на наличие дефицита навыков социального взаимодействия указывают корреляционные зависимости между показателями: 1) ценностные ориентации и гибкость поведения (прямая пропорциональность); 2) гибкость поведения и контактность (прямая пропорциональность); 3) покорность и озабоченность (прямая пропорциональность).

Это значит, что чем больше испытуемые ориентируются в своем поведении на ценности, присущие самоактуализирующей личности, тем более гибким является их поведение. Чем более гибким является поведение человека, чем более он склонен вступать в контакт с окружающими. При низких оценках по шкале покорности человек безропотен, тревожен, зависим, не верит в себя, проявляются также такие качества, как молчаливость, осторожность (то есть низкие оценки по шкале озабоченности) (четыре компонента из пяти);

– 11Г – на наличие дефицита навыков социального взаимодействия указывают корреляционные зависимости между показателями: 1) ценностные ориентации и гибкость поведения (прямая пропорциональность); 2) гибкость поведения – принятие агрессии; гибкость поведения – контактность (прямая пропорциональность); 3) покорность и озабоченность (прямая пропорциональность); 4) озабоченность и доверчивость (прямая пропорциональность).

Это значит, что чем больше испытуемые ориентируются в своем поведении на ценности, присущие самоактуализирующей личности, тем более гибким является их поведение. Чем больше испытуемые ориентируюся в своем поведении на ценности, присущие самоактуализирующей личности, тем больше они способны принимать свою агрессию как природное свойство, тем более они контактны. При низких оценках по шкале покорности проявляются также низкие оценки по шкале озабоченности. Низкие оценки по шкале озабоченности, что проявляется в беззаботности в межличностном общении, для человека также характерны внутренняя расслабленность, всепрощение, небрежность по отношению к замечаниям.

Таким образом, в данной группе испытуемых выражены все компоненты дефицита навыков социального взаимодействия;

– 11Д – на наличие дефицита навыков социального взаимодействия указывают корреляционные зависимости между показателями: 1) гибкость поведения и контактность (прямая пропорциональность); 2) общительность – покорность, общительность – озабоченность, общительность – решительность (прямая пропорциональность); 3) покорность – озабоченность (прямая пропорциональность); 4) доверчивость – негативные жизненные позиции личности, в частности, страдательная позиция (прямая пропорциональность).

Это значит, что чем больше испытуемые ориентируются в своем поведении на ценности, присущие самоактуализирующей личности, тем более гибким является их поведение. При низких оценках по шкале общительности проявляются такие качества личности, как застенчивость, робость, покорность, пассивность, осторожность, пессимистичность. При высоких баллах по шкале доверчивости, что указывает на склонность человека задерживать свое внимание на неудачах, увеличивается выраженность страдательной позиции.

Таким образом, в данной группе испытуемых выражены все компоненты дефицита навыков социального взаимодействия.

По горизонтали

На наличие дезадаптации личности указывают корреляционные зависимости между компонентами составляющих ее дефицитов:

– 9Е – между показателями: 1) гибкости поведения (дефицит навыков социального взаимодействия), псевдосамоактуализации, и внутренней поддержки (дефект личностного развития); 2) контактности (дефицит навыков социального взаимодействия), самоуважения и суперэгоистичности (дефект личностного развития); 3) самомнения (дефект личностного развития), озабоченности и решительности (дефицит навыков социального взаимодействия).

Таким образом, в данной группе испытуемых имеется взаимосвязь между дефектом личностного развития и дефицитом навыков социального взаимодействия;

– 9Ж – между показателями: 1) гибкости поведения (дефицит навыков социального взаимодействия), псевдосамоактуализации, и внутренней поддержки (дефект личностного развития); 2) внутренней поддержки, контактностью и негативными жизненными позициями личности (дефицит навыков социального взаимодействия); 3) гибкости поведения (дефицит навыков социального взаимодействия), стремление к познанию (дефицит познавательных интересов), эмоциональная устойчивость и осознание и выражение собственных чувств (дефект личностного развития).

Таким образом, в данной группе испытуемых имеется взаимосвязь между дефектом личностного развития, дефицитом познавательных процессов и дефицитом навыков социального взаимодействия;

– 10А – между показателями: 1) гибкости поведения, межличностной чувствительности (дефицит навыков социального взаимодействия), псевдосамоактуализации, и внутренней поддержки (де-

фект личностного развития); 2) внутренней поддержки и стремления к познанию (дефицит познавательных интересов); 3) гибкостью поведения (дефицит навыков социального взаимодействия), осознанием и выражением собственных чувств (дефект личностного развития), адекватности самовосприятия (дефект личностного развития) и нарушения восприятия целостности бытия (дефект адекватности восприятия внешнего мира); 4) выраженности негативных жизненных позиций (дефицит навыков социального взаимодействия), депрессивного состояния и эмоциональной устойчивости (дефект личностного развития).

Таким образом, в данной группе испытуемых выявлена взаимосвязь между всеми четырьмя компонентами, составляющими дезадаптацию личности. Но наиболее ярко выражена взаимосвязь между дефектом личностного развития и дефицитом навыков социального взаимодействия.

– 10Г – между показателями: 1) гибкости поведения, межличностной чувствительности (дефицит навыков социального взаимодействия), псевдосамоактуализации, и внутренней поддержки (дефект личностного развития); 2) гибкости поведения, межличностной чувствительности (дефицит навыков социального взаимодействия) и креативностью (дефицит познавательных интересов); 3) внутренней поддержкой, самоуважением (дефект личностного развития) и выраженностью негативных жизненных позиций личности (дефицит навыков социального взаимодействия); 4) адекватностью самовосприятия (дефект личностного развития), контактностью и гибкостью поведения (дефицит навыков социального взаимодействия); 5) межличностной чувствительностью (дефект личностного развития) и суперэгоистичностью (дефицит навыков социального взаимодействия); 6) контактностью (дефицит навыков социального взаимодействия) и стрессом (дефект личностного развития).

Таким образом, в данной группе испытуемых выявлены взаимосвязи между дефектом личностного развития, дефицитом позна-

вательных интересов и дефицитом навыков социального взаимодействия. Наибольшее количество взаимосвязей выявлено между компонентами, составляющими дефект личностного развития и дефицит навыков социального взаимодействия;

– 11Г – между показателями: 1) псевдосамоактуализацией, внутренней поддержкой (дефекты личностного развития), гибкостью поведения и межличностной чувствительностью (дефициты навыков социального взаимодействия); 2) псевдосамоактуализацией и креативностью (дефицит стремления к познанию); гибкостью поведения (дефицит навыков социального взаимодействия) и адекватностью самовосприятия (дефект личностного развития); 3) самопринятием (дефект личностного развития) и межличностной чувствительностью (дефицит навыков социального взаимодействия).

Таким образом, в данной группе испытуемых наиболее выражена взаимосвязь между дефектом личностного развития и дефицитом навыков социального взаимодействия;

– 11Д – между признаками 1) псевдосамоактуализацией (дефект личностного развития), ценностной ориентацией, контактностью (дефицит навыков социального взаимодействия) и синергичностью (дефект адекватности восприятия внешнего мира); 2) консерватизмом (дефицит познавательных интересов) и стрессом (дефект личностного развития).

Таким образом, в данной группе испытуемых существуют взаимосвязи между дефектом личностного развития, дефицитом познавательных интересов и навыков социального взаимодействия.

На основе корреляционного анализа экспериментальных данных можно выделить корреляционную связь, проявляющуюся во всех выборках. Это взаимосвязь между показателями 1–4 (общий уровень самоактуализации – ценностные ориентации) – прямо пропорциональная зависимость. В выборках 9Ж, 9Е, 10А и 11Г класса выявлена сильная корреляция, в 10Г и 11Д классах – средняя.

Наиболее ярко проявляется корреляционная зависимость между 1 и 3 показателями (общий уровень самоактуализации и внутренняя поддержка). Она выявлена в 5 из 6 экспериментальных групп (кроме 11Д класса) и во всех пяти случаях является сильной прямо пропорциональной (от 0,74 до 0,9).

Также наиболее ярко выражена прямо пропорциональная корреляционная зависимость между 1 и 5 показателями (общий уровень самоактуализации и гибкость поведения). Она выявлена также в 5 из 6 экспериментальных групп (кроме 11Д класса), и в 4-х случаях из 5 является сильной (от 0,77 до 0,86). В 9-х классах она средняя (0,63–0,66). Причем необходимо отметить усиление корреляционной зависимости между этими показателями по мере взросления учащихся.

Также выражена корреляционная зависимость между 1 и 7 показателями (общий уровень самоактуализации и спонтанность). Данная взаимосвязь является прямо пропорциональной. Она обнаружена также в 5 из 6 экспериментальных групп (кроме 11Д класса). В 9Е и 10А классах (с углубленным изучением иностранного языка) она является сильной, в 9Ж, 10Г и 11Г – средней.

В пяти из шести экспериментальных групп обнаружена прямо пропорциональная корреляционная зависимость между 1 и 9 признаками (общий уровень самоактуализации и самопринятие). В 10А и 11Г классах она является сильной, в остальных – средней. Взаимосвязь между данными показателями не обнаружена в 11Д классе.

В пяти из шести экспериментальных групп (кроме 11Д класса) обнаружена прямо пропорциональная корреляционная зависимость между 3 и 5 признаками (внутренняя поддержка и гибкость поведения). В поточных 10Г и 11Г классах эта связь сильная, в остальных – средняя.

В пяти из шести экспериментальных групп (кроме 9Е класса) обнаружена прямо пропорциональная корреляционная зависимость

между 5 и 13 признаками (гибкость поведения и контактность). Во всех группах взаимосвязь средняя.

В пяти из шести экспериментальных групп (кроме 11Г класса) обнаружена обратно пропорциональная корреляционная зависимость между 36 и 38 признаками (действенная позиция и созерцательная позиция).

Взаимосвязь между 1 и 13 показателями (общий уровень самоактуализации и контактность) обнаружена в 10-х и 11-х классах. Она является средней прямо пропорциональной. В 9-х классах эта взаимосвязь не является статистически значимой.

В экспериментальных группах 9Ж, 10-х и 11Г классах обнаружена прямо пропорциональная взаимосвязь между 3 и 4 показателями (внутренняя поддержка и ценностные ориентации). В 9Ж она является сильной, в остальных – средней. В 9Е и 11Д классах данная взаимосвязь не является статистически значимой.

В четырех экспериментальных группах обнаружена взаимосвязь между 3 и 7 параметрами (внутренняя поддержка и спонтанность). Связь является средней прямо пропорциональной. Она не обнаруживается в общеобразовательных классах 9Ж и 11Д.

В четырех экспериментальных группах обнаружена прямо пропорциональная взаимосвязь между 3 и 9 показателями (внутренняя поддержка и самопринятие), причем в трех случаях она является сильной (в 9Ж, 10Г, 11Г). В 9Е и 11Д классах данная взаимосвязь не является статистически значимой.

В четырех экспериментальных группах обнаружена прямо пропорциональная взаимосвязь между 3 и 13 показателями (внутренняя поддержка и контактность). В 10Г эта связь является сильной, в 9Ж, 10А и 11Г – средней. В 9Е и 11Д классах данная взаимосвязь не является статистически значимой.

В четырех экспериментальных группах обнаружена прямо пропорциональная взаимосвязь между 4 и 7 показателями (ценностные ориентации и спонтанность). Наиболее сильно эта зависи-

мость проявляется в 9Е классе (0,74). В остальных группах эта взаимосвязь является средней. В 10Г и 11Г классах данная взаимосвязь не является статистически значимой.

В четырех экспериментальных группах обнаружена прямо пропорциональная взаимосвязь между 5 и 9 показателями (гибкость поведения и самопринятие). В 9Е и 10-х классах она является средней, в 11Г – сильной, то есть имеется тенденция к увеличению тесноты связи по мере взросления учащихся. Данная взаимосвязь не выявлена у учащихся общеобразовательных классов (9Ж и 11Д).

В четырех экспериментальных группах обнаружена обратно пропорциональная зависимость между 18 и 31 показателями (эмоциональная устойчивость и эргонапряженность). В 10Г классе данная зависимость сильная, в 9Е и 11-х классах – средняя. В 9Ж и 10А зависимость не является статистически значимой.

В экспериментальных группах 9Ж, 10Г, 11Г и 11Д обнаружена прямо пропорциональная взаимосвязь между 27 и 31 показателями (уверенность и эргонапряженность). В 9Ж взаимосвязь является сильной (0,76), в остальных – средней, причем в общеобразовательных классах она является более тесной, чем в остальных. В 9Е и 10А (гуманитарных классах) данная взаимосвязь не является статистически значимой.

Если классифицировать экспериментальные группы по профилю обучения, то выделяются 3 группы: 9Е и 10А – с углубленным изучением иностранного языка, 10Г и 11Г – «поточное» обучение, 9Ж и 11Д – общеобразовательные классы. Среди данных групп были обнаружены следующие корреляционные взаимосвязи:

В поточных классах

– между признаками 1 и 15 (общий уровень самоактуализации и креативность) – средняя прямо пропорциональная зависимость;

– между признаками 9 и 13 (самопринятие и контактность) – средняя прямо пропорциональная зависимость;

– между признаками 10 и 14 (взгляд на природу человека и познавательные потребности) – средняя прямо пропорциональная зависимость;

- между признаками 13 и 40 (контактность и депрессия). В 10Г классе данная зависимость является сильной прямо пропорциональной, в 11Г – средней обратно пропорциональной;

– между признаками 32 и 35 (преобладание отрицательных прогнозов и отрицательный эмоциональный фон) – средняя прямо пропорциональная связь.

Если классифицировать экспериментальные группы по параллелям, то выделяются 3 группы: 9-е классы, 10-е и 11-е. По такому принципу выявлены следующие корреляционные взаимосвязи:

В 10-х классах

– между признаками 3 и 15 (внутренняя поддержка и креативность) – средняя прямо пропорциональная зависимость;

– между 5 и 8 признаками (гибкость поведения и самоуважение) – средняя прямо пропорциональная зависимость;

– между 9 и 13 признаками (самопринятие и контактность) – средняя прямо пропорциональная зависимость;

– между 32 и 39 признаками (преобладание отрицательных прогнозов и выраженность агрессивной позиции) – средняя прямо пропорциональная зависимость;

– между 34 и 39 признаками (наличие конфликтной позиции и наличие агрессивной позиции) – средняя прямо пропорциональная зависимость.

В 9-х и 11-х классах корреляцонных зависимостей, характерных только для каждой из этих двух параллелей, не выявлено.

Таким образом, можно утверждать, что только учащиеся 10-х классов, имеющие внутреннюю поддержку, обладают также и креативностью, только в этой экспериментальной группе гибкость поведения напрямую связана с самоуважением, контактность – с самопринятием, агрессивность – с конфликтностью и депрессией.

Подводя итоги корреляционного анализа, можно сделать следующие выводы:

1) в структуре дезадаптации учащихся общеобразовательной школы наиболее выражены такие компоненты, как дефект личностного развития, дефект адекватности восприятия внешнего мира, дефицит навыков социального взаимодействия;

2) в структуре дезадаптации учащихся старших классов не выявлен дефицит познавательных интересов;

3) среди компонентов, составляющих дефект личностного развития, выражены все пять: псевдосамоактуализация, дефицит внутренней поддержки, дефицит эмоциональной устойчивости, депрессивное состояние, дисбаланс самоконтроля и самомнения;

4) дефект адекватности восприятия внешнего мира обнаружен преимущественно у учащихся 10-х классов, частично – у учащихся 11-х классов и совсем не выявлен у учащихся 9-х классов;

5) среди компонентов, составляющих дефицит навыков социального взаимодействия, наиболее выражен дефицит гибкости поведения, негативные жизненные позиции личности, далее по убывающей – снижение межличностной чувствительности, дефицит коммуникативных навыков и завышение или занижение уровня доверчивости;

6) в общеобразовательных классах выявлены три из четырех компонентов, составляющих дезадаптацию личности (дефект личностного развития, дефицит познавательных интересов, дефицит навыков социального взаимодействия), тогда как в профильных классах – два (дефект личностного развития и дефицит навыков социального взаимодействия).

ГЛАВА 5. ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ДЕЗАДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ И ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Дезадаптация личности учащихся общеобразовательной школы, увеличение количества детей с девиантным поведением в условиях современного общества, провоцирующего проявления подобного поведения, требует коррекции технологических основ образовательного процесса. Для этого необходимы дополнительные меры, позволяющие эффективно работать в новой социально-экономической обстановке. Одной из таких мер может стать введение ***системы социально-психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса**.**

Следует отметить, что усилиями одного-двух штатных школьных психологов проблему профилактики дезадаптации учащихся общеобразовательной школы, и, как следствие, – их девиантного поведения – не решить, поэтому необходима организация планомерного и целенаправленного участия всего педагогического коллектива школы в реализации системы социально-психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса (ССПС УВП). Эта система должна стать привычным компонентом учебно-воспитательного процесса, органично вписываться в его структуру.

Система социально-психологического сопровождения включает в себя два компонента: *диагностический* и *коррекционный*.

Диагностический компонент

Согласно концепции Эльконина-Давыдова, ведущая деятельность – это деятельность, в которой возникают и проявляются главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития. Таким образом, организация психологического сопровождения бу-

---

* Система социально-психологического сопровождения разработана и апробирована совместно с педагогическим коллективом средней общеобразовательной школы №17 г. Ульяновска в рамках областной программы ПИЭР (поисковой исследовательской экспериментальной работы под научным руководством Ю. А. Клейберга), утверждена экспертным советом УИПК ПРО.

дет включать в себя несколько этапов в соответствии с периодизацией развития личности. Предполагаются следующие виды контроля: *входной (тест), выходной (ретест), этапный, промежуточный.* Содержание контроля, вид и содержание работы представлены в приложении Н.

Наиболее распространенным методом изучения личностных черт являются опросники, хотя в настоящее время признается, что применительно к чертам личности большинство существующих и весьма популярных методик слишком громоздки в обработке и проведении.

Очень часто испытуемые стремятся отвечать на вопросы опросников, исходят из того, какими они бы хотели видеть себя. Они выдают желаемый, а не реальный «образ Я». Поэтому психодиагност в этом случае имеет дело не с реальными личностными чертами и даже не со сформированными компенсаторными чертами характера. Это, по сути дела, черты, которые человек только еще желает выработать в себе. В поведении они еще не проявляются, но они уже отражены в ответах на опросник. Опасность такого рода искажения результатов, снижающих достоверность опросников, особенно повышается в тех случаях, когда вопросы ставятся в прямой, «лобовой» форме, когда в опросниках описываются ситуации, крайне значимые для самоуважения и самооценки человека.

Результатом такой диагностики является констатация уже свершившегося факта, то есть подтверждение психодиагностической методикой осознанных индивидом личностных черт. Подобные данные позволяют психологу строить свою психокоррекционную работу с уже сформированными нарушениями. В этом случае проведение профилактической работы представляется проблематичным. Поэтому для обеспечения возможности принятия превентивных мер необходимо вскрыть неосознаваемые субъектом качества личности и работать над их осознанием и коррекцией тогда, когда они находятся еще в скрытой от субъекта форме. На наш взгляд,

наиболее адекватными в данном случае будут проективные методики (методики, основанные на феномене проекции).

Проекция – особый феномен психической жизни, который выражается в приписывании внешним объектам особых свойств, находящихся в определенной взаимосвязи с психическими свойствами, присущими самому индивиду. Она основана на том, что восприятие и интерпретация действительности, предъявляемых стимулов и пр. в определенной степени зависят от потребностей, мотивов, установок, психического состояния личности.

Поэтому применение проективных методик позволяет выделить учащихся *«группы риска»*, то есть таких, которые еще не демонстрируют во внешнем проведении каких-либо видимых девиаций, но имеют скрытые нарушения. Подобные нарушения могут проявиться под воздействием определенных внешних или внутренних факторов.

Данный подход, который включает в себя изначальную диагностику неосознаваемых личностных черт с последующей помощью личности в их осознании и подборе коррекционных методик для их исправления, может использоваться для профилактики девиантного поведения.

Проективные методики используются лишь в индивидуальной психодиагностике. Это связано с тем, что они достаточно трудоемки в интерпретации. Специфика проективного метода заключается в его направленности на выявление, прежде всего, субъективно-конфликтных отношений и их представленности в индивидуальном сознании в виде «личностных смыслов» или «значимых переживаний».

Основой всех проективных методик является возможность посредством косвенного воздействия на значимые области переживания и поведения человека вызывать такие отклики человека на предъявляемый стимул, которые менее всего следуют социально приемлемым образцам поведения.

Проективные методики предназначены для исследования тех глубинных индивидуальных особенностей личности, прежде всего мотивационных образований, которые менее всего доступны непосредственному наблюдению или опросу. Безусловно, применение проективных методик требует высокой профессиональной подготовки и развитой интуиции психолога, проводящего обследование. Однако проективные методики являются более валидными методами психодиагностики личностных черт. Поэтому в ходе эксперимента нами была поставлена задача адаптировать применение проективных методик к условиям группового обследования.

Применение проективных методик не требует специальной подготовки к диагностической процедуре. Кроме того, уровень психологической компетентности психолога практически не влияет на диагностический процесс. Проективные методики также являются оперативными и экономичными. Они свободны от защитных реакций испытуемых, выражающихся в социально одобряемых ответах, либо в уходе от эксперимента – постоянном выборе «нейтральных», «средних» ответов.

Применение проективных методик диагностики позволило опытным путем выявить критерии отклонений, по которым учащихся можно отнести к той или иной «группе риска».

В ходе эксперимента при использовании проективных психодиагностических методик были выявлены следующие критерии, по которым школьников можно отнести к той или иной «группе риска» (см. приложение П).

Таким образом, проективные методы, применяемые на различных этапах личностного развития, представляют собой аналитические попытки сделать заключения относительно значимых факторов, формирующих личность. Они не стремятся к завершенной формулировке личности в целом, так как это пока еще находится за пределами сегодняшних возможностей исследователей, а скорее стремятся дать ряд значимых описательных утверждений

о личности, которые в ряде случаев могут оказаться достаточно полезными.

Коррекционный компонент

Коррекционный компонент системы социально-психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса [16, 23, 84, 87, 102 и др.] включает в себя следующие подходы:

1. Лекторий для родителей по профилактике дезадаптации учащихся и девиантного поведения.

2. Использование элементов АРТ-терапии.

3. Использование функциональной музыки в учебно-воспитательном процессе.

4. Регуляция двигательной активности учащихся на уроках физкультуры.

5. Использование метода темоцентрированного взаимодействия на уроках литературы.

6. Использование элементов психодрамы в работе с учащимися «группы риска».

Рассмотрим подробнее эти методы и эффективность их применения.

1. Организация лектория для родителей по профилактике дезадаптации учащихся и девиантного поведения.

Подростковый возраст называют трудным. И недаром – возраст этот действительно труден как для самих детей, так и для родителей и педагогов. Причин этого много. Поэтому и учителям, и родителям нужно постараться предугадать те перемены, которые будут происходить в детях, вовремя измениться самим – в своем подходе к взрослеющим детям, в способах взаимодействия с ними. Такой подход позволит предотвратить конфликтные ситуации, возникающие между учителями и учениками, между родителями и детьми, и приводящие к дефекту социализации и девиантному поведению.

Правильно построить взаимоотношения с растущим человеком невероятно трудно, а зачастую просто невозможно, если не учитывать законов его физиологического развития, индивидуальные особенности. Кроме того, предварительные беседы с родителями показали незнание ими своих прав и обязанностей, многих правовых вопросов.

Лекторий предлагается проводить один раз в четверть для учителей и родителей. Лекторами выступают сами учителя школы. Роль психолога заключается в составлении анкеты, обработке результатов ее проведения, а также в разработке мини-опросника для получения обратной связи от родителей относительно актуальности тем лекций. Кроме того, в ходе подготовки к лекторию психологом проводятся консультации педагогов относительно подбора литературы психологической направленности. Программа лектория для родителей представлена в приложении Р.

Перед проведением лектория проводится анкетирование родителей (примерные вопросы анкеты представлены в приложении Т). После лекционного занятия с целью получения обратной связи от родителей проводится мини-опросник. Выявляется мнение о различных аспектах организации лектория. При ответах родителям необходимо ориентироваться исключительно на свои личные впечатления. Их просят прочитать альтернативные высказывания и обозначить ту цифру, которая соответствует их впечатлению от лектория. Образец мини-опросника представлен в приложении С.

2. Использование элементов АРТ-терапии.

Столетиями искусство являлось для людей источником наслаждения, но лечение с помощью искусства – феномен относительно новый. Термин АРТ-терапия (art therapy, буквально: «терапия искусством») появился в 1938 г. Ценность применения искусства в терапевтических целях состоит в том, что с его помощью можно на символическом уровне экспериментировать с самыми разными чувствами, исследовать их и давать им выражение. Методика

АРТ-терапии базируется на убеждении, что внутреннее «Я» человека отражается в зрительных образах всякий раз, когда он рисует, пишет картину или лепит скульптуру, не особенно задумываясь о своих произведениях, то есть спонтанно. Образы художественного творчества отражают все виды подсознательных процессов, включая страхи, внутренние конфликты, воспоминания детства, сновидения.

Использование педагогом и психологом арт-терапии в образовательном процессе может способствовать достижению следующих целей:

– дать социально приемлемый выход агрессивности и другим негативным чувствам подростков;

– проработать мысли и чувства, которые обычно подросток привык подавлять;

– наладить отношения между учителем и учеником;

– развить у подростка чувство внутреннего контроля;

– сконцентрировать внимание подростка на своих ощущениях и чувствах;

– развить художественные способности и повысить самооценку.

В психолого-педагогической коррекционной работе метод АРТ-терапии лучше всего использовать для работы с учащимися среднего звена школы. Занятия можно проводить после уроков, когда утомление наиболее сильно выражено. Периодичность – 1 раз в две недели по 40-60 минут. Тематика занятий может быть разнообразна. Главное, чтобы она способствовала эмоциональной разгрузке учащихся. С целью отслеживания эффективности каждого занятия психологом школы в начале и в конце занятия проводится экспресс-диагностика эмоционального состояния учащихся. Как правило, для этой цели используется компьютерный вариант теста Люшера, который позволяет не только быстро провести исследование, но и оперативно получить результат диагностики.

По окончании каждого занятия устраиваются мини-выставки рисунков, где каждый автор озвучивает свое произведение. Психолог оказывает в этом помощь и поддержку, организуя этот заключительный рефлексивный этап занятия. Примерная тематика занятий с использованием элементов АРТ-терапии представлена в приложении У.

Результаты психологического исследования эффективности коррекционных занятий с использованием АРТ-терапии

Испытуемые: 24 учащихся 9Е класса МОУ СОШ №17.

Диагностическая методика: цветовой тест Люшера в модификации Ю. И. Филимоненко.

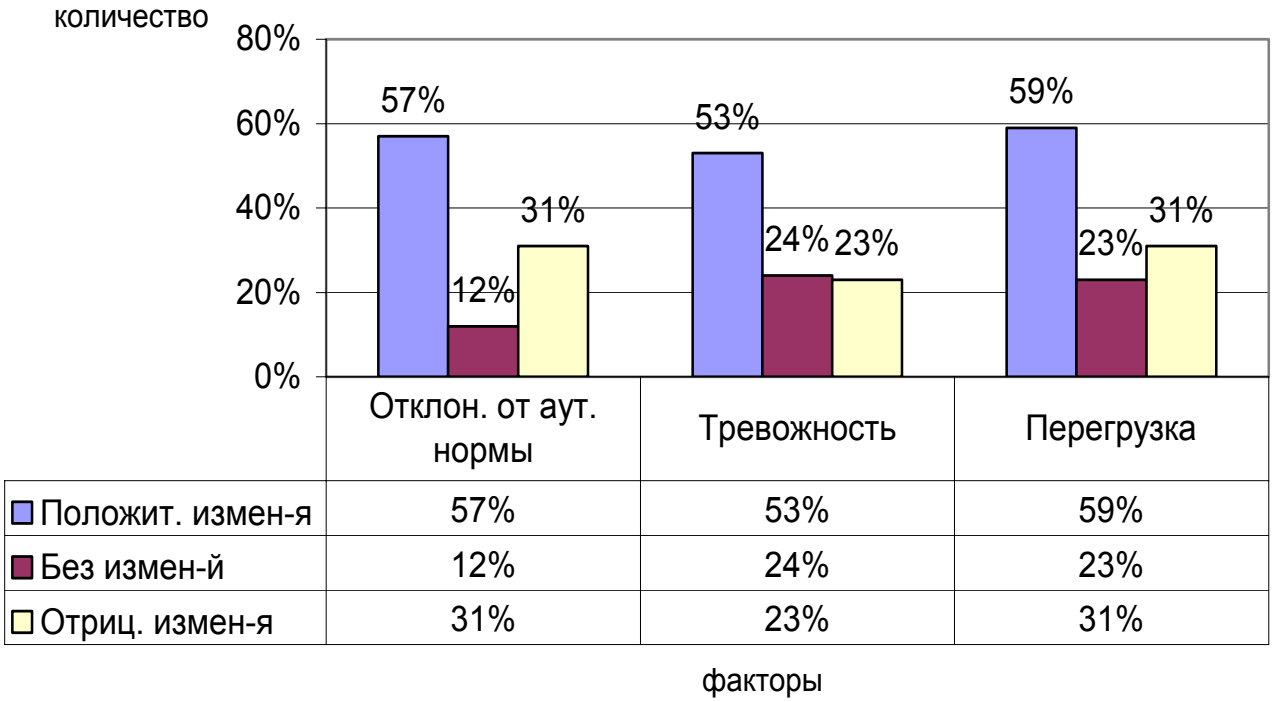
Процедура проведения исследования

Диагностика проводилось до и после коррекционных занятий. По результатам диагностики составлены диаграммы, где в соотношении показаны изменения психологического самочувствия. Для количественной обработки данных был взят биноминальный критерий, позволяющий определить, оказала ли независимая переменная (в данном случае занятия АРТ-терапией) существенное влияние на психологическое самочувствие учащихся по сравнению с исходным уровнем (фоном). Затем был рассмотрен характер изменений (положительные, отрицательные или отсутствие изменений).

На диаграмме 6 видны изменения психологического самочувствия учащихся: уменьшение тревожности, отклонения от аутогенной нормы и незначительное уменьшение перегрузки. Результаты психологического исследования показывают, что в целом после коррекционных занятий у детей происходит уменьшение тревожности (у 53%), отклонения от аутогенной нормы (у 57%) и перегрузки (у 59%). Эти выводы подтверждают и данные, полученные по биноминальному критерию (Z).

Диаграмма 6

Эффективность коррекционных занятий с элементами АРТ-терапии



Так, Z для фактора перегрузки составляет в среднем 1,06–0,26, для фактора отклонения от аутогенной нормы – 1,06–2,26, для фактора тревожности – 2,65. Сравнивая эти данные с табличной величиной Z (1,64), можно сделать выводы о том, что, эмпирическая величина Z по фактору тревожности в 100% случаев выше табличной, по факторам отклонения от аутогенной нормы и перегрузки – в 66% случаев. По данному факту можно сделать вывод о положительном влиянии занятий АРТ-терапией на изменение показателей отклонения от аутогенной нормы, тревожности и перегрузки учащихся.

3. Использование функциональной музыки в учебно-воспитательном процессе.

Любой процесс деятельности, в том числе и учебный, имеет тенденцию принимать ритмическую форму. Зная физический механизм воздействия музыки разного спектрального состава на человека, можно влиять на его эмоциональное и функциональное состояние. Поскольку девиантное поведение вызвано изменениями

эмоционально-мотивационной сферы личности, можно подобрать определенный музыкальный спектр воздействия на человека, позволяющий снизить негативные эффекты, нарушения в эмоционально-мотивационной сфере подростка.

Также известно, что музыка есть средство повышения производительности труда (в данном случае учебного). Позитивное физиологическое воздействие на организм производят только хорошо известные классические и народные произведения. Наилучший результат воздействия музыки на организм человека достигается при дробном включении музыкальных передач, например, на переменах. Музыка может задавать определенный ритм перед началом работы, настраивать на глубокий отдых во время перерыва.

Начальный период учебной смены характеризуется пониженной работоспособностью. Соответственно, необходимо встречать учащихся и преподавателей в школе музыкальной программой, призванной стимулировать функционирование нервно-моторных центров организма, настроить их эмоциональное состояние, познавательные процессы и двигательный аппарат на рабочий ритм. Первая музыкальная перемена помогает быстрее включиться в необходимый рабочий ритм. Музыка должна быть темповой, громкой и состоять она должна из бодрых и жизнерадостных песен, маршей. На последующих переменах можно использовать музыку с учетом вкусов и желаний учащихся. На этапах высокой работоспособности можно включать более спокойную, менее громкую музыку. По окончании последнего урока включается бодрая и веселая музыка. Во время перемен во вторую смену музыка должна быть бодрой и ритмичной.

В начале недели музыка должна звучать несколько громче, чем перед выходными. В целом, по громкости музыка должна лишь создавать фон, превышая обычный шум.

Музыка позволяет пережить накапливающиеся эмоции, чувства безобидным способом, не затрагивая интересы окружающих лю-

дей. В связи с этим функциональная музыка была введена нами в учебно-воспитательный процесс. С этой целью разработана программа использования функциональной музыки в зависимости от времени суток и дня недели*. Роль психолога заключается в подборе литературы по данной теме, а также проведении консультации учителя при подборе музыкальных произведений. Кроме того, на некоторых переменах допускается звучание популярной музыки, так как при подборе музыки было проведено анкетирование учащихся с целью выявления их музыкальных пристрастий.

Программа использования функциональной музыки представлена в приложении Ф.

4. Регуляция двигательной активности учащихся «группы риска» на уроках физкультуры.

Между физическими параметрами человека и складом его характера и личности имеется тесная связь. Используя двигательные упражнения, можно воздействовать на черты характера и личности человека. Так, выполняя двигательные упражнения, можно добиться высвобождения примитивных чувств (гнева, агрессии).

Цель разработанного комплекса упражнений – стимуляция эмоций и выражение их посредством прямого физического высвобождения. Он дает возможность учащимся открыто выражать чувства в контролируемой обстановке, что является прекрасным средством для снятия напряжения и усиления циркуляции крови в организме. По результатам психодиагностики, проведенной психологом, учащиеся «группы риска» объединяются педагогом в группы для регуляции их двигательной активности.

Комплекс упражнений для регуляции двигательной активности учащихся строится на основе телесноориентированной терапии. Поскольку учителя физической культуры не владеют данным методом, упражнения подбирались совместно с психологом*. Далее по-

* Авторы программы: Агеева Л. Г., Шепелева Н. М., учитель музыки средней школы №17 г. Ульяновска.
* Агеева Л. Г. и Рудаев В. С. (учитель физической культуры средней школы №17 г. Ульяновска)

лучился комплекс, где нагрузка для детей подбиралась учителями физкультуры в соответствии с половозрастными особенностями учащихся (см. приложение Х). Основной принцип подбора упражнений – усиленная нагрузка на крупные группы мышц ног, что способствует выплеску эмоций через утомление. Данный комплекс дается на каждом уроке физкультуры и составляет 25% в рамках нагрузки общей физической подготовки.

Эффективность коррекционных занятий на уроках физкультуры по снижению агрессивности учащихся

Исследуемые: 24 учащихся 9Е класса, 19 учащихся 9Ж класса, 26 учащихся 10А класса, 25 учащихся 11Г класса.

Предмет исследования: выраженность агрессии учащихся.

Методика: ДДЧ.

Время проведения исследования: сентябрь 2002 – февраль 2004 года.

Процедура проведения исследования.

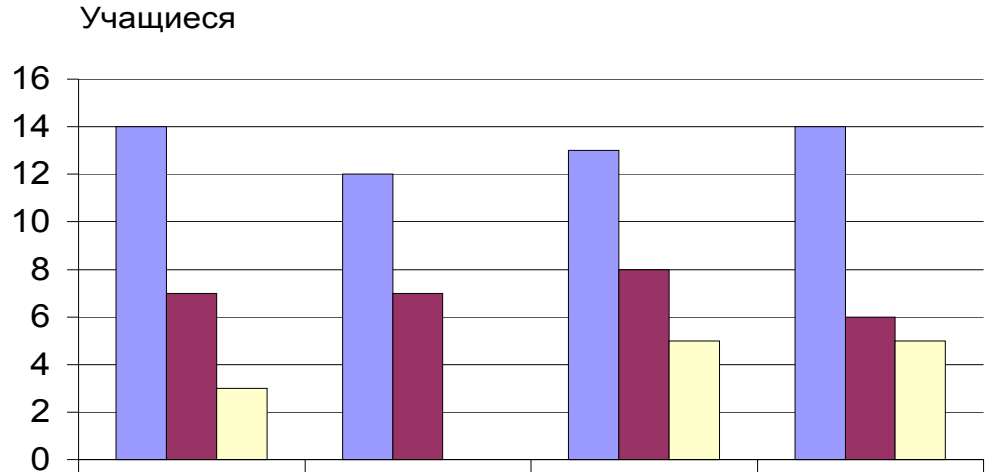
Для определения динамики изменения агрессивности учащихся было проведено лонгитюдное исследование (2 контрольных среза: входная диагностика – до начала применения метода и выходная диагностика – после применения метода) с сентября 2002 года по февраль 2004 года.

С помощью психодиагностики были получены результаты степени выраженности агрессии у учащихся вышеназванных классов. Для количественной обработки данных был использован биноминальный критерий Z, позволяющий определить, оказала ли независимая переменная (в данном случае коррекционные занятия по регуляции двигательной активности) существенное влияние на уровень агрессивности учащихся по сравнению с исходным уровнем (фоном).

По результатам психодиагностики была составлена сравнительная таблица и диаграмма 7, в которых отражено изменение количества агрессивных учащихся.

Диаграмма 7

Эффективность регуляции двигательной активности учащихся



	9Е	9Ж	10А	11Г
Улучшение (снижение агрессивности)	14	12	13	14
Без изменений	7	7	8	6
Ухудшение (повышение агрессивности)	3	0	5	5

Результаты лонгитюдного исследования показывают, что, в целом, после коррекционных занятий количество агрессивных детей уменьшилось (строка «улучшение»). Оценки изменений по биноминальному критерию Z представлены в таблице 5.

Таблица 5

Значения Z для различного характера изменений

Класс / Характер изменений	9Е	9Ж	10А	11Г
Улучшение (снижение агрессивности)	1,96	1,85	1,3	1,79
Ухудшение (увеличение агрессивности)	- 1,6	- 2,38	-1,07	-0,96

Для того чтобы изменения считались значимыми, значение биноминального критерия должно быть больше 1,64. Поэтому, сравнивая полученные данные Z с табличными величинами, можно

сделать вывод, что в 9Е, 9Ж, 11Г классах под воздействием метода регуляции двигательной активности учащихся на уроках физкультуры количество агрессивных учащихся действительно снизилось.

5. Использование метода темоцентрированного взаимодействия (ТЦВ) на уроках литературы*.

Метод темоцентрированного взаимодействия заключается в умении учащихся представить себя на месте литературных героев, дает возможность рассмотреть ситуацию и действия героев литературного произведения как бы «изнутри». Этот прием вызывает интерес у ребят, так как позволяет освободить внутренний голос ребенка.

Он предполагает концентрацию на определенной теме, на которой сосредотачиваются члены группы (класса). В ходе спора, беседы, раздумий по теме и уточняется философский смысл обсуждаемого вопроса. При обращении к методу ТЦВ учитель должен в основу уроков заложить три гуманистические аксиомы, которые являются краеугольными понятиями при такой работе:

1) Все люди одновременно и автономны, и взаимозависимы. Это означает, что каждый ученик должен понимать, что он отличается от других, но, в то же время, нуждается в общении и взаимопомощи.

2) Каждый человек должен быть жизненно активным и стремиться к личностному росту. Это стремление должно уважаться всеми членами классного коллектива.

3) Свобода принятия решений ограничивается как внутренними, так и внешними факторами. Каждый ученик должен понимать, что свободы поведения в полной мере не может быть никогда, что поведение каждого члена общества ограничивается реальными условиями данной группы и всего мира в целом.

---

* Авторы разработки: Агеева Л. Г.; Шакирова А. М., Панова Н. Е., Кривоногова И. И., Свешникова О. П. (учителя русского языка и литературы).

Эти аксиомы необходимо учитывать особенно при формировании темы, так как именно тема является центром, вокруг которого строится вся работа. Очень важно, чтобы формулировка темы, сама тема соприкасалась с интересами детей, учитывала их возрастные особенности.

Метод ТЦВ классифицирует темы следующим образом:

1. Исследовательские.

Они позволяют развивать межличностные отношения типа: «Узнаем других, раскрывая себя». На уроках это происходит в случаях, когда учащимся предлагается «быть» кем-то из героев, то есть не оценивать его со стороны, а попытаться объяснить не только его поступки, но и их мотивы, причины «изнутри», попробовать понять его точку зрения. Таким образом, детям приходится раскрываться самим, оценивать себя и других.

2. Мобилизующие темы.

Они проливают свет на неясности и обеспечивают готовность к работе.

Такая работа позволит учащимся соотнести тему урока со своими взглядами, с проблемами современности.

3. Темы переживания.

Делают упор на осознание актуальности ситуации, рассматриваемой в произведении.

4. Оценочные темы.

Позволяют бросить взгляд на свою жизнь, наметить цели на будущее. Эта группа тем наиболее благодатна, в большей степени позволяет вызывать у детей потребность в выработке объективной самооценки и понимания себя как личности.

Формы использования метода ТЦВ чрезвычайно разнообразны: беседа на уроках литературы, уроки внеклассного чтения, читательские конференции, литературные вечера, уроки развития речи, уроки-дискуссии.

В процессе подготовки и проведения уроков учитель значительно шире, чем при общепринятом изучении программного материала, вводит элементы игры, дискуссии. Отдельные эпизоды из прочитанных произведений инсценируются. Каждое произведение, изучаемое в классе, дает возможность поставить перед учащимися целый комплекс морально-этических проблем. Но в каждом конкретном случае, планируя классные занятия, учитель наметит одну из тех морально-этических проблем, которые он считает наиболее важными для класса. Именно эта проблема определяет содержание внеклассного занятия, проводимого в связи с изучением того или иного произведения.

Дети среднего школьного возраста отличаются необычайной активностью, любознательностью, но вместе с тем они обладают рассеянным вниманием, интересы их неустойчивы, они часто читают бессмысленно и поверхностно, нередко не дочитывают книгу до конца. Этот недостаток коренится в широкой, но не всегда организованной любознательности и активности подростка, в его стремлении «во всем участвовать».

Возраст девятиклассника как старшего подростка создает чрезвычайно благоприятные условия для развивающей работы в таких направлениях мыслительной деятельности, как анализ и синтез, обобщения. Эти функции мышления находятся в это время на стадии становления, формирования, и задача учителя – стимулировать этот процесс, направлять его, давая учащемуся достаточно сложные, но посильные задания. Развитие эстетических чувств, их усложнение и осознанность – все это создает новые возможности для развития, воссоздающего и творческого воображения, умения видеть и чувствовать, сопереживать. Эти возможности должны осуществляться также в процессе целенаправленной деятельности учащихся при руководящей роли учителя.

Развитие оценочного отношения к себе и окружающим является психологическим стимулятором для развития оценочного отно-

шения к произведениям художественной литературы, искусства вообще.

Таким образом, при организации ТЦВ необходимо учитывать специфику возрастных особенностей учащихся, тем произведений по программе, социальных ролей мальчиков и девочек.

6. Использование элементов психодрамы в работе с учащимися «группы риска».

Впервые техника психодрамы стала применяться в Спонтанном театре, организованном Якобом Морено в Вене. Морено обнаружил, что драматический спектакль может оказывать терапевтическое влияние на актеров и что действия обладают преимуществом перед словами в тех случаях, когда надо добиться высокой результативности в исследовании чувств и формировании новых способов поведения и установок.

Эмоциональная разрядка, происходящая в результате участия актера в психодраме – катарсис – является важным шагом к конечному результату – достижению инсайта, или нового понимания проблемы.

В условиях школы в полной мере освоен этот подход быть не может, так как нет специалистов, владеющих этим методом, а также нет соответствующих условий, необходимых для ее проведения. Однако можно использовать элементы этого метода для частичной коррекции дезадаптации и девиантного поведения школьников.

По результатам психодиагностики учащимся подбирается роль в школьном спектакле или праздничном представлении в соответствии с проявлением тех личностных особенностей, которые необходимо корректировать. Так, например, застенчивому ребенку предлагается сыграть роль разбойника или бандита, а агрессивному, с недостаточным самоконтролем – роль, где необходимо уметь держать себя в руках. Таким образом, данное перевоплощение позволит в активной игровой форме получить и отработать необходимые социальные навыки.

Психодрама учитывает актерские способности человека и предоставляет ему возможность и подходящую обстановку для того, чтобы он с помощью ролевой игры мог творчески проработать свои личные внутренние проблемы. В результате чего у ребят наступает эмоциональное осознание своих личностных особенностей и повышение самооценки. Мощная эмоциональная реакция приводит к избавлению от пережитых, когда-то давящих эмоций.

Результаты психологического исследования эффективности применения элементов психодрамы в работе с учащимися «группы риска»

Предмет исследования: психологическое самочувствие учащихся.

Испытуемые: 67 учащихся 9-11 классов МОУ СОШ №17 г. Ульяновска.

Диагностическая методика: Цветовой тест Люшера в модификации Ю. И. Филимоненко.

Процедура проведения исследования.

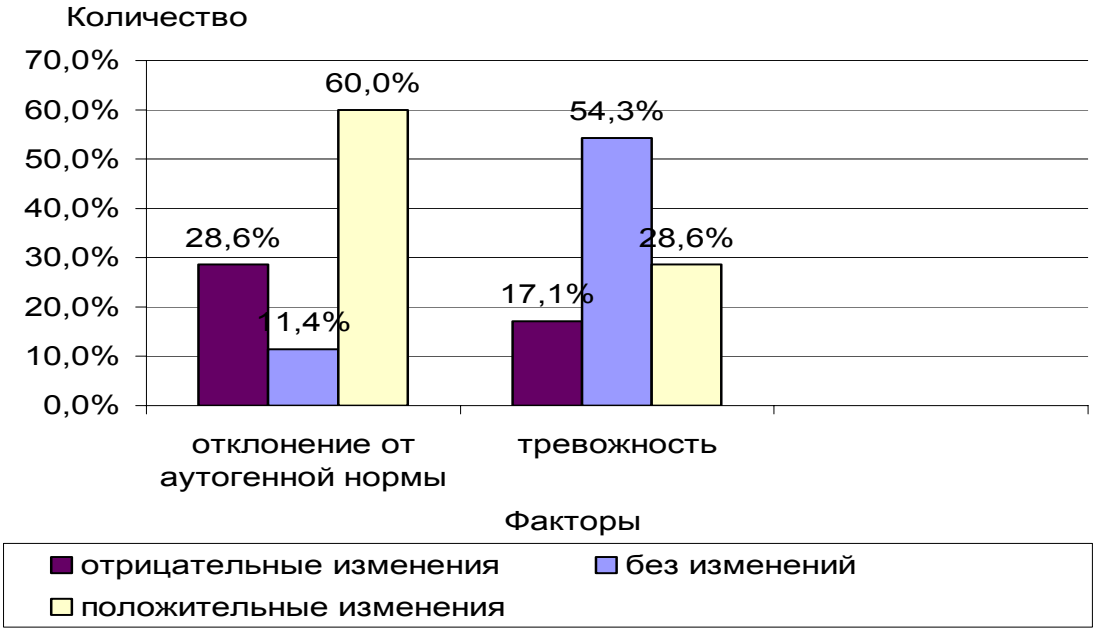
Диагностика психологического самочувствия проводилась до и после коррекционной работы. В качестве эксперимента были взяты «Коммунарские сборы», которые проводились с 8.00 до 22.00 в январе 2003 года на зимних каникулах. Для количественной обработки данных был взят биноминальный критерий, позволяющий определить, оказала ли независимая переменная (в данном случае использование элементов психодрамы) влияние на зависимую переменную (факторы психологического самочувствия учащихся) по сравнению с исходным уровнем (фоном).

По данным психодиагностики были выявлены изменения и затем рассмотрен их характер (положительные, отрицательные или отсутствие изменений), а также их значимость.

Диаграмма 8 отражает изменения психологического самочувствия учащихся, принимавших участие в мероприятии с использованием элементов психодрамы.

Диаграмма 8

Эффективность использования элементов психодрамы



Из диаграммы видно, что наиболее ярко выражены положительные изменения по фактору отклонения от аутогенной нормы (у 60% учащихся), по фактору тревожности ярко выражено отсутствие изменений (у 54% учащихся).

Данные Z значимы по положительному изменению показателя фактора отклонения от аутогенной нормы и составили 3,84. Данные Z значимы по отсутствию изменений показателя тревожности и составили 3,11. Табличное значение для Z (0,05) составляет 1,64.

Поскольку полученные величины Z оказались выше табличных, нулевую гипотезу следует отвергнуть; значит, под воздействием независимой переменной (применение элементов психодрамы) снизился показатель фактора отклонения от аутогенной нормы. По фактору тревожности показатели не изменились.

Таким образом, данные изучения эффективности применения системы социально-психологического сопровождения учебно-

воспитательного процесса с целью профилактики девиантного поведения и коррекции дезадаптации учащихся общеобразовательной школы позволяют сделать вывод о целесообразности ее введения в учебно-воспитательный процесс.

Итак, результаты психодиагностики дезадаптации личности учащихся общеобразовательной школы позволяют сделать как положительные, так и отрицательные *выводы*.

1. К 11-му классу имеется тенденция к увеличению учащихся, не имеющих депрессии. По сравнению с 9-м классом количество учащихся без депрессии в 11-м классе увеличивается в 2,25 раза. Сокращается также количество учащихся с минимальной и легкой депрессией.

2. К 11-му классу уменьшается количество учащихся, имеющих низкие баллы по шкале опоры. Следовательно, по мере приближения к окончанию средней школы учащиеся становятся все более самостоятельными и менее подверженными влиянию извне.

3. Учащимся старших классов общеобразовательной школы свойственно осознавать свои чувства и потребности, а также раскованно и непосредственно выражать свои эмоции.

4. Старшеклассники не только умеют оценить свои достоинства и свойства характера, но также уважать себя за них и принимать такими, какие они есть на самом деле.

5. Подавляющее большинство учащихся старших классов хотят учиться, у них достаточно ярко выражен познавательный интерес. Однако почти треть учащихся старших классах имеет недостаточный уровень развития интеллекта, у пятой части исследуемых выявлена ригидность и консерватизм, нежелание и неумение экспериментировать, отсутствие творческого подхода в решении задач.

6. У современных старшеклассников сложилась целостная система восприятия и оценки окружающего мира, что является показателем зрелости их личности.

7. Чем ближе учащиеся находятся к выпуску из школы, тем больше они ориентируются на ценности, присущие самоактуализирующей личности. Около одной третьей части старшеклассников не только приобрели навыки приспосабливать свое поведение к различным ситуациям, но демонстрируют тактику приспособленчества даже тогда, когда необходимо проявить твердость и приверженность определенным позициям. Однако налицо тенденция к снижению количества учащихся, находящихся в диапазоне самоактуализации, по мере их приближения к окончанию школы.

8. Большинство современных старшеклассников являются чрезмерно общительными, однако их общение носит преимущественно поверхностный характер. Кроме того, основная масса старшеклассников проявляет хитрость, чрезмерную расчетливость и честолюбие.

9. Социально дезадаптированными можно считать около 30% старшеклассников. 64% старшеклассников имеют дисбаланс уровня покорности, что проявляется в импульсивном поведении, чрезмерной социальной активности, враждебности по отношению к окружающим, склонности к риску, неумении видеть опасность.

10. Наряду с низким уровнем развития супер-эго у школьников старших классов высокое самомнение.

11. 34% учащихся склонны воспринимать жизнь безрадостно, пессимистично, в темных тонах. Причем подавляющее большинство старшеклассников не желают принимать активное, деятельное участие в решении каких-либо жизненных вопросов, а предпочитают занимать созерцательную позицию, которая заключается в пассивном созерцании того, какие пути изменения ситуаций предложат окружающие. Причем выражается изначальная готовность к принятию любого из предложенных вариантов.

12. 34% учащихся старших классов общеобразовательной школы имеют либо низкие, либо слишком высокие баллы по шкале межличностной чувствительности, то есть они либо слишком сенси-

тивны и имеют склонность все прощать, либо чрезмерно «толстокожи» по отношению к другим.

13. 30% старшеклассников эмоционально неустойчивы, либо, наоборот, замкнуты в себе и отчуждены от внешнего мира; около 30% старшеклассников либо крайне расслабленны и апатичны, либо, наоборот, фрустрированы и пребывают в состоянии перевозбуждения.

14. По мере приближения учащихся к получению полного среднего образования увеличивается количество учащихся, как с завышенной подозрительностью, так и чрезмерно доверчивых.

Подводя итоги количественного и качественного анализа эмпирических данных исследования дезадаптации личности учащихся общеобразовательной школы, можно сделать следующие *выводы*:

1) Результаты психодиагностики дезадаптации, как подтвердили наши исследования, имеют тенденцию к минимизации его проявления. Этому способствуют, во-первых, естественные возрастные и индивидуально-психологические особенности личности учащегося; во-вторых, разработанная нами система психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса.

2) У учащихся старших классов проявляются не все компоненты дезадаптации личности.

3) Поскольку дезадаптация формируется к концу обучения в школе, необходимо проведение профилактической работы, которая должна включать в себя раннюю диагностику учащихся «группы риска» с целью выявления у них предпосылок развития дезадаптации.

4) В общеобразовательных классах выявлены три из четырех компонентов, составляющих дезадаптацию личности (дефект личностного развития, дефицит познавательных интересов, дефицит навыков социального взаимодействия), в профильных классах –

два (дефект личностного развития и дефицит навыков социального взаимодействия).

5) С целью профилактики и коррекции дезадаптации личности и последующего девиантного поведения учащихся, целесообразно ввести в учебно-воспитательный процесс школы систему социально-психологического сопровождения, направленную на формирование коммуникативных навыков и личностного роста учащихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Социализация осуществляется через ряд условий, которые могут быть названы «факторами». Такими факторами социализации являются: целенаправленное воспитание, обучение и случайные социальные воздействия в деятельности и общении. Не всегда процесс социализации идет гладко: иногда под влиянием неуправляемых социальных воздействий возникает дезадаптация, которая может в дальнейшем привести к девиантному и делинквентному поведению. Таким образом, отклоняющееся, в том числе противоправное, поведение связано с социально-психологическими факторами, способствующими формированию *дезадаптации личности:*

• в организации воспитания, приводящего к развитию антиобщественной ориентации и асоциальной мотивации;

• в понимании социальных ролей, приводящих либо к отрицанию роли, непониманию ее социальной значимости, либо к уклонению от исполнения роли;

• в системе общения (сужение круга общения, общение в группе с отклоняющимся поведением, невозможность удовлетворения потребностей в эмоциональном контакте, самоутверждении и т. д.);

• индивидуального социального опыта, зависящего от ошибок в воспитании, специфики общения (например, в семье), усвоения норм асоциального поведения и т. д.;

• социального контроля, зависящего от недостаточной эффективности деятельности семьи, учебно-воспитательных и производственных организаций, правоохранительных органов;

• в социальной адаптации, отражающей, в частности, процессы миграции и урбанизации.

Подводя итоги исследования причин отклоняющегося поведения детей и молодежи, следует отметить, что недостаточно учитывать лишь социальные факторы, способствующие дезадаптации личности. Большую роль здесь также играют и *психологические*

особенности личности. Поскольку не каждая личность в период аномии становится преступной, придерживаясь общечеловеческих ценностей, или имеет другие виды девиантного поведения вследствие происходящих в обществе изменений, отклоняющееся поведение определяется, скорее всего, ***сочетанием отрицательных факторов внешней среды и психологических особенностей личности*** (Васильев В. Л., Глоточкин А. Д., Дулов А. В., Клейберг Ю. А., Ковалев А. Г., Пирожков В. Ф., Ривман Д. В., Ярушкин Н. Н., Минияров В. М. и др.).

Среди социально-психологических факторов, способствующих дезадаптации, следует отметить и ***важность семейного воспитания*** (Адлер А., Боулби Дж., Лисина Л. И., Спиваковская А. С., Царегородцева Л. М., Лангмейер И., Матейчек З., Шпиц Р. и др.). Семья всегда считалась институтом социализации индивида в обществе (Титма М., Кенкман П., 1972; Саар Э., 1986; Гурко Т. А., 1996).

Анализ литературы по проблеме дезадаптации личности учащихся общеобразовательной школы показывает, что генезис отклоняющегося поведения обусловливают такие разнообразные, но взаимосвязанные факторы, как *индивидный*, действующий на уровне психобиологических предпосылок; *социальный*, определяющийся социально-экономическими условиями существования общества; *психолого-педагогический*, проявляющийся в дефектах школьного и семейного воспитания; *социально-психологический*, раскрывающий неблагоприятные особенности взаимодействия личности со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в учебно-воспитательном коллективе, то есть нарушения социализации, ее дефектность.

Социально-психологическая дезадаптация наступает в тех случаях, когда имеются определенные предпосылки в виде дефектов в самой личности. Это могут быть дефекты ее психических свойств.

Например, бесконтрольность и безнадзорность подростков вне школы учителя и милиция относят каждый к компетенции своих оппонентов. Многие педагоги считают, что работа с «трудными» является уделом работы инспектора по делам несовершеннолетних; работники же милиции считают, что эта категория подростков не регламентирована нормативными актами органов внутренних дел, поэтому не входит в сферу их интересов. Таким образом, на этом примере очевидна необходимость комплексного подхода к устранению условий, детерминирующих противоправное поведение несовершеннолетних.

Непосредственным двигателем человеческих поступков является его собственный разум, его свободная воля. Однако в условиях несправедливо организованного общества, законов, способствующих чрезмерному обогащению одних и обнищанию других, обездоленный человек, во-первых, лишается возможности получить образование, в результате чего он оказывается носителем лишь неполноценного, ущербного разума, во-вторых, он лишается и свободы воли, ибо вынужден ради существования совершать преступления.

Одним из основных институтов социализации молодежи и подростков является школа. Роль школы как института социализации не сводится только к передаче знаний, умений и навыков подросткам, она оказывает воздействие самим характером воспитания, жизнедеятельности ребенка в школе, где он усваивает ценностные ориентации, моральные нормы, навыки группового поведения, обеспечивающие ему переход во взрослую жизнь. Однако чрезмерная заорганизованность, командно-приказной стиль, регулирование всей школьной жизни сковывает инициативу школьника, лишает его ощущения причастности к делу, усредняют индивидуальность. Классическая система образования строится на запоминании различных фактов, идей, концепций, вместо того, чтобы развивать способность к анализу, к критической оценке и выработке

собственных выводов. У будущих специалистов, воспитанных в назидательной (нравоучительной) манере, такие механизмы, как принятие самостоятельных решений, формулировка стоящих задач, а также аналитические навыки не предусмотрены.

Сегодня система образования, обладая относительной стабильностью, оказалась в противоречии с обществом, изменившем ориентиры своего развития. Кризис образования, переживаемый сейчас Россией, достаточно глубок и многолик. И почти все его характерные черты сказываются на положении молодежи.

Смена государственно-политического устройства и социально-экономического строя создала принципиально новую ситуацию в сфере образования, которая не способствует укреплению социально-правовых гарантий каждого молодого человека в получении образования и профессии в соответствии с его интересами и способностями.

Общая неблагоприятная ситуация в школьной жизни фиксируется и результатами социологических опросов. По данным исследования учащихся от 14 до 17 лет среди факторов, вызывающую наибольшую неудовлетворенность учащихся, выделяются: отсутствие права выбора учебных предметов и преподавателей (указали 49,8%), отсутствие необходимой материальной базы, современного оборудования, каждый пятый указал на свою неудовлетворенность организацией учебного процесса, качества преподавания. Часть респондентов негативно оценивает характер отношений с преподавателями (18%). Лишь 10,3% учащихся считают, что учатся в полную меру своих сил и возможностей.

Интенсивное расслоение общества по уровню материального благосостояния, ухудшение условий жизни большей части населения уже вносят свои коррективы, а в будущем скажется еще значительнее на судьбах учащейся молодежи. Реальная возможность получить высшее образование снижается с каждым годом, что уменьшает интерес к учебе и создает негативное отношение к шко-

ле. Сформировавшийся десятилетиями назад и пока сохраняющийся у многих старшеклассников стереотип на продолжение учебы, а после получения полного среднего образования – на поступление в ВУЗ, постепенно станет достоянием меньшей части выпускников 9-х, а затем 11-х классов. Выбор жизненных условий у подростков и молодежи проходит ряд этапов. На каждом из этапов корректируется, а возможно полностью меняется их социальная ориентация. Первый этап выбора, после девятого класса, подростки делают обычно под влиянием родителей, но, вместе с тем, возможно влияние уже сложившейся у подростка социальной ориентации, наличие у них известной самостоятельности при решении вопроса о последующих формах образования либо непосредственном трудоустройстве. Для определенной группы учащихся получение полного среднего образования утратит смысл.

Важной частью мировосприятия школьников становится снижение авторитета знания и науки в целом, поскольку они знают, что труд «интеллигенции» оплачивается ниже, чем труд других слоев общества. Это произошло во многом из-за устойчивого стереотипа невостребованности знаний, низкого престижа интеллектуального и высококвалифицированного труда в системе экономических отношений.

Снижение спроса на интеллектуальный и высококвалифицированный труд служит основным фактором, способствующим обесцениванию и разрушению мотивов получения образования и вместе с тем все снижающегося его качества. Немаловажную роль в снижении ценности общего среднего образования в глазах родителей школьников и, особенно, самих подростков сыграли средства массовой информации и, в частности, молодежная пресса.

Сказалось и снижение уровня государственного финансирования системы образования, равно как и развитие сети коммерческих и элитарных школ, колледжей, лицеев и т. д.

Сегодня в России в связи со сменой политической и экономической ориентации государства, основные традиционные институты социализации находятся в кризисе. Средняя российская семья не способна качественно выполнять свою социализирующую роль, наблюдается резкое падение ее воспитательных функций. Такие же процессы происходят и в школе. Отсутствие финансирования в школе привело к кризису в системе образования – нехватке учителей, недостаточной материально-технической оснащенности учебно-воспитательного процесса и т. п. – все это сказывается на уровне образования детей. Подростки, вследствие занятости родителей, оказываются предоставлены сами себе, социализируются на улице в молодежных неформальных группах. Отсюда резкий рост преступности среди подростков.

Профилизация обучения приводит к тому, что учащиеся попадают в разные условия, влияющие на их дальнейшую социализацию. Так, в общеобразовательных классах оказываются учащиеся, которые в силу своих интеллектуальных способностей не дотягивают до уровня, необходимого для поступления в профильный класс. Кроме того, у учащихся общеобразовательных классов наряду с дефектом личностного развития и дефицитом навыков социального взаимодействия (присутствующими у остальных учащихся) выявлен дефицит познавательных интересов. Это говорит о том, что учащиеся профильных классов адекватно воспринимают действительность, хотят познать окружающий мир, но для его познания у них недостаточно опыта и навыков социального взаимодействия, что, в свою очередь, приводит к дефекту личностного развития. Учащиеся же общеобразовательных классов не стремятся к познанию окружающей действительности, отличаются отсутствием интереса к познанию.

Поскольку в структуре дезадаптации учащихся общеобразовательной школы наиболее выражены такие компоненты, как дефект личностного развития, дефект адекватности восприятия внешнего

мира, дефицит навыков социального взаимодействия, целесообразно включить в образовательную программу такие дисциплины, которые бы позволили не только усваивать новые знания, но и способствовать личностному росту учащихся, вырабатывать навыки социального взаимодействия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Абульханова-Славская, К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.

2. *Авдуевская (Белинская), Е. П.* Особенности социализации подростка в условиях быстрых социальных изменений / Е. П. Авдуевская (Белинская), С. А. Баклушинский // Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника. Труды по социологии образования. – М., 1995. – Вып. 4. – С. 118-132.

3. *Агеев, В. С.* Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – М., 1990. – 202 с.

4. *Акопов, Г. В.* Влияние группового сознания на профессиональное сознание учителя как личности / Г. В. Акопов // Взаимосвязь общей профессиональной культуры педагога как фактор повышения педагогической компетенции. Сб. науч. работ / под редакцией Н. Н. Лобановой. – СПб., 1992. – С. 38-40.

5. *Акопов, Г. В.* Проблема сознания в психологии. Отечественная платформа / Г. В. Акопов. – Самара : СНЦ РАН – Сам. ИКП, 2002. – 206 с.

6. *Александровский, Ю. А.* Системный анализ состояний психической дезадаптации как основа изучения пограничных форм нервно-психических расстройств / Ю. А. Александровский // Вестник АМН СССР. – 1985. – №1. – 82 с.

7. *Алексеева, Е. А.* Рациональность и сознание: Историческо-теоретический очерк проблем обоснования рациональности/ Е. А. Алексеева / под редакцией Д. И. Широканова. – Минск : Навука і тэхніка, АН Беларуси, Институт философии и права, 1991. – 93 с.

8. *Андреева, Г. М.* Психология социального познания: учебное пособие / Г. М. Андреева. – 2-е изд. – М. : Аспект-пресс, 2000. – 288 с.

9. *Антонин, Ю. М.* Психология преступника и расследования преступлений / Ю. М. Антонин, М. И. Еникеев, В. Е. Эминов. – М., 1996. – 196 с.

10. *Антонова, Н. В.* Личностная идентичность педагога и особенности его общения: Автореф. дис. … канд. психол. наук / Н. В. Антонова. – М., 1995. – 39 с.

11. *Асмолов, А. Г.* Личность: психологическая стратегия воспитания / А. Г. Асмолов. – М. : Педагогика, 1985. – 207 с.

12. *Байденко, В. И.* О концепции воспитания в системе общего и профессионального образования Российской Федерации / В. И. Байденко // Гуманизация образования. – Вып. 4. – М., 1998. – С. 170.

13. *Балабанова, Л. М.* Судебная патопсихология (вопросы определения нормы и отклонений) / Л. М. Балабанова. – Донецк : Сталкер, 1998. – 432 с.

14. *Беличева, С. А.* Основы превентивной психологии / С. А. Беличева. – М., 1995. – 163 с.

15. *Беличева, С. А.* Социально-психологические основы предупреждения десоциализации несовершеннолетних: Автореф. дис. … докт. психол. наук / С. А. Беличева. – М., 1989. – 48 с.

16. *Бетенски, М.* Что ты видишь? Новые методы арт-терапии / М. Бетенски ; пер. с англ. М. Золотник. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 156 с.

17. *Блейхер, В. М.* Психопатологическая диагностика / В. М. Блейхер, И. В. Крук. – Киев : Здоровье, 1986. – 280 с.

18. *Блонский, П. П.* Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 691 с.

19. *Бодалев, А. А.* Психология личности / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 187 с.

20. *Бодалев, А. А.* Личность и общение / А. А. Бодалев. – М., 1994. – 19 с.

21. *Божович, Л. И.* Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1978. – №4. – С. 25.

22. *Бойко, Е. Ф.* Формирование коммуникативной компетентности учащихся: [Опыт работы шк. №97 г. Новокузнецка в рамках модели шк. рус. нар. культуры] / Е. Ф. Бойко, С. Е. Иванцов, Е. Н. Чайковская // Научно-методическое сопровождение инновационных процессов в образовании. – Новокузнецк, 2002. – С. 83-99.

23. *Большаков, В. Ю.* Психотренинг / В. Ю. Большаков. – М. : Служба доверия, 1994. – 448 с.

24. *Бочкарева, Г. Г.* Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-нарушителей / Г. Г. Бочкарева // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – С. 56-68.

25. *Братусь, В. С.* Аномалии личности / В. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.

26. *Бурлачук, Л. Ф.* Психодиагностика личности / Л. Ф. Бурлачук. – Киев : Здоровье, 1989. – 168 с.

27. *Васильев, В. Л.* Предупреждение правонарушений несовершеннолетних / В. Л. Васильев. – Л. : общ-во «Знание», РСФСР, Ленингр. Орг., 1980. – 36 с.

28. *Васильев, И. А.* Мотивация и контроль за действием / И. А. Васильев, М. Ш. Магомед-Эминов. – М., 1991. – 219 с.

29. *Везиров, Р. З.* Уголовно-правовые и криминологические аспекты борьбы с преступностью несовершеннолетних в условиях сверхкрупного города / Р. З. Везиров. – М. : Академия управления МВД России, 1998, – С. 17.

30. *Волович, А. С.* Особенности социализации выпускников средней школы / А. С. Волович // Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 1990. – 39 с.

31. *Вульфов, Б. З.* Взаимодействие факторов социализации личности ребенка / Б. З. Вульфов // Сотрудничество семьи, детских

объединений и социальных педагогов в процессе социализации личности ребенка. – Челябинск, 1996. – 47 с.

32. *Выготский, Л. С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр соч. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5. – С. 257-321.

33. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под редакцией В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 264 с.

34. *Газман, О. С.* Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Новые ценности образования. – Вып. 6. – 1996. – 133 с.

35. *Глоточкин, А. Д.* Исправительно-трудовая психология [Учебник для вузов МВД СССР] / А. Д. Глоточкин, В. Ф. Пирожков. – М. : Акад. МВД СССР, 1974 – 426 с.

36. *Гобечия, Ф. В.* Влияние психологических особенностей подросткового возраста на отклоняющееся поведение несовершеннолетних / Ф. В. Гобечия // Психолого-педагогические проблемы предупреждения педагогической запущенности школьников. – М. : Педобщество РСФСР, 1978. – С. 17-27.

37. *Гришин, Д. М.* Взаимодействие объективных и субъективных факторов в процессе нравственного воспитания школьников: Автореф. дис.… д-ра психол. наук / Д. М. Гришин. – М., 1979. – 31 с.

38. *Громбах, С. М.* Школа и психическое здоровье учащихся / С. М. Громбах. – М. : Медицина, 1988. – 277 с.

39. *Гурова, Р. Г.* Выпускник средней школы: Опыт сравнения социол.-пед. исслед. / Р. Г. Гурова; [НИИ общ. пробл. воспитания АПН СССР, Лаб. социол. исслед. Проблем воспитания]. – М. : Педагогика, 1977. – 176 с.

40. *Гурова, Р. Г.* Социологические проблемы воспитания / Р. Г. Гурова. – М. : Педагогика, 1981. – 169 с.

41. *Давыдов, В. В.* Возрастные особенности учащихся и их учет в организации учебно-воспитательного процесса /

В. В. Давыдов ; под редакцией Д. И. Фельдштейн. – М. : Изд-во АПН СССР, 1975. – 230 с.

42. *Дербенев, Д. П.* Психическое здоровье и социальная адаптация в подростковом возрасте и управление ими в условиях социально-экономических перемен / Д. П. Дербенев. – Тверь, 1998. – 96 с.

43. *Драгунова, Т. В.* Некоторые общие вопросы изучения личности подростков / Т. В. Драгунова ; Отв. ред. И. А. Невский // Вопросы изучения детей с отклонениями в поведении. – М., 1969. – С. 7-19.

44. *Дулов, А. В.* Судебная психология / А. В. Дулов. – Минск, 1975. – С. 202-234.

45. *Емельянов, Ю. И.* Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю. И. Емельянов. – М., 1995. – 147 с.

46. *Забрянский, Г. И.* Социология преступности несовершеннолетних / Г. И. Забрянский. – Минск : Минсктиппроект, 1997. – С. 9.

47. *Здравомыслов, А. Г.* Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 126 с.

48. *Зейгарник, Б. В.* Очерки по психологии аномального развития личности / Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь. – М. : МГУ, 1980. – 169 с.

49. *Зинченко, В. П.* Психологическая педагогика: Материалы к курсу лекций. Ч. 1: Живое знание / В. П. Зинченко. – Самара : Самарский Дом печати, 1998. – 296 с.

50. *Зинченко, В. П.* Человеческий интеллект и технократическое мышление / В. П. Зинченко // Коммунист. – 1988. – №3. – С. 96-104.

51. *Ионин, Л. П.* Идентификация и инсценировка / Л. П. Ионин // Социологические исследования. – 1995. – №4. – С. 3-4.

52. *Кармадонов, О. Н.* Социальная девиация как фактическая ценностно-нормативная модель / О. Н. Кармадонов // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – №6. – С. 148-160.

53. *Карпухин, О. В.* Молодежь России: особенности социализации и самоопределения / О. В. Карпухин // Социологические исследования. – 2000. – №3. – С. 124-128.

54. *Клее, М.* Психология подростка: психосексуальное развитие / М. Клее. – М. : Педагогика, 1991. – 215 с.

55. *Клейберг, Ю. А*. Социальная психология девиантного поведения: учебное пособие / Ю. А. Клейберг. – 2-е изд, доп. – М. : Ульяновск, 2005. – 416 с.

56. *Клейберг, Ю. А*. Конфликты и отклонения в социальных системах / Ю. А. Клейберг. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 1995. – 142 с.

57. *Клейберг, Ю. А*. Социальные нормы и отклонения / Ю. А. Клейберг. – 2-е изд., доп. – М. : Вита-Пресс, 1997. – 140 с.

58. *Клюшникова, Е. В.* Изучение внутриличностных детерминант социальной компетентности младших подростков / Е. В. Клюшникова, М. И. Лукьянова // Социальная компетентность детей и подростков: тенденции формирования. – Ульяновск, 2002. – С. 46-54.

59. *Ковалев, А. Г.* Психологические основы исправления правонарушителя / А. Г. Ковалев. – М. : Юрид. лит., 1968. – 136 с.

60. *Колмогорова, Л. С.* Диагностика психологической культуры школьников : практ. пособие для шк. психологов / Л. С. Колмогорова. – Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 360 с.

61. *Кон, И. С.* Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1980. – 191 с.

62. *Кон, И. С.* Ребенок и общество / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1988. – 198 с.

63. *Кон, И. С.* Социализация личности / И. С. Кон. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 286 с.

64. *Конюхов, Н. И.* Словарь-справочник практического психолога / Н. И. Конюхов. – Воронеж, 1996. – 457 с.

65. *Королев, С. Л.* Ценностная направленность современной молодежи / С. Л. Королев. // Философия образования. – 2003. – №6. – С. 35-46.

66. *Кривов, Ю. И.* О месте понятия «социализация» в современной педагогике / Ю. И. Кривов // Педагогика. – 2003. – №2. - С. 35-54.

67. *Кудрявцев, В. Н.* Социально-психологическая характеристика антиобщественного поведения. / В. Н. Кудрявцев. В кн.: Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 66-93.

68. *Куницына, В. Н.* Нарушения, барьеры, трудности межличностного неформального общения // Актуальные проблемы психологической теории и практики / В. Н. Куницына ; под редакцией А. А. Крылова. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. Ун-та, 1995. – С. 28-39.

69. *Леонтьев, Д. А.* Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д. А. Леонтьев, Н. В. Пилипко // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 97-110.

70. *Леонтьев, А. Н.* Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Мысль, 1965. – 550 с.

71. *Леонтьев, А. Н.* Психология общения / А. Н. Леонтьев. – Тарту, 1974. – 34 с.

72. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1977. – 304 с.

73. *Лисовская, Е. Б.* Самоактуализирующаяся личность / Е. Б. Лисовская // Научно-техническая революция и социальная психология. Материалы межгородской конференции. – М. : Наука, 1981. – С. 76-84.

74. *Личко, А. Е.* Эти трудные подростки: записки психиатра / А. Е. Личко. – Л. : Лениздат, 1983. – 126 с.

75. *Ломов, Б. Ф.* Методические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 439 с.

76. *Мальковская, Т. Н.* Социальная активность старшеклассников / Т. Н. Мальковская. – М. : Педагогика, 1988. – 139 с.

77. *Манова-Томова, В. С.* Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте / В. С. Манова-Томова, Г. Д. Пирьов, Р. Д. Пунушлиева. – София : Медицина и физкультура, 1981. – 190 с.

78. *Маслоу, А.* Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. – М., 1982. – С. 110.

79. *Мельников, В. М.* Введение в экспериментальную психологию личности / В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский. – М. : Просвещение, 1985. – 199 с.

80. *Минияров, В. М.* Диагностика и коррекция характерологических свойств личности : учебное пособие / В. М. Минияров. – Самара : АО «Корпорация Федоров», 1997. – С. 120.

81. *Мудрик, А. В.* Концепция воспитания учащейся молодежи в современном обществе / А. В. Мудрик, А. А. Бодалев, З. А. Малькова, Л. И. Новикова, В. А. Караковский. – М., 1991. – 167 с.

82. *Мудрик, А. В.* Социализация и «смутное время» / А. В. Мудрик. – М. : Знание, 1991. – 80 с.

83. *Мясищев, В. Н.* Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. – 112 с.

84. *Никольская, О. С.* Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2000. – 336 с.

85. *Общая* психодиагностика / под редакцией А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 323 с.

86. *Петровская, Л. А.* Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М., 1982. – 127 с.

87. *Петрушин, М.* Музыкальная психотерапия / М. Петрушин. – М. : Владос, 2001. – 287 с.

88. *Пирожков, В. Ф.* Законы преступного мира молодежи (криминальная субкультура) / В. Ф. Пирожков. – Тверь : Приз, 1994. – 320 с.

89. *Прихожан, А. М.* Развитие эмоциональной стороны самосознания / А.М. Прихожан ; под редакцией И. В. Дубровиной // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. – М., 1987. – 160 с.

90. *Прихожан, А. М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – С. 84-86.

91. *Проблемы* психологии современного подростка: Сборник научных трудов / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М., 1982. – 160 с.

92. Профилактика девиантного поведения школьников средствами психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса : учебно-методическое пособие / под общ. ред. Ю. А. Клейберга и Г. В. Юдаковой. – Ульяновск, 2004. – 140 с.

93. *Психология* формирования и развития личности / под редакцией Д. И. Фельдштейна. – М., 1981. – 164 с.

94. *Психологические* проблемы неуспеваемости школьников / под редакцией Н. А. Менчинской. – М. : Педагогика, 1971. – 272 с.

95. *Райгородский, Д. Я*. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / под редакцией Д. Я. Райгородского. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2004. – 672 с.

96. *Ребенок* и подросток в обществе // Отчет о конференции ВОЗ. – Копенгаген, 1980. – 84 с.

97. *Рубинштейн, С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 527 с.

98. *Рубчевский, К. В.* Формы прохождения социализации личности / К. В. Рубчевский. – М. : Просвещение, 2002. – 122 с.

99. *Руденский, Е. В.* Виктимогенный механизм социализации развивающейся личности в педагогическом общении / Е. В. Руденский, Ю. Е. Руденская. – Новосибирск: СибПСИ, 2001. – 65 с.

100. *Руденский, Е. В.* Дефицитарная деформация личности подростка как предмет психологического исследования: научно-реферативный доклад / Е. В. Руденский. – Новосибирск : НГПУ, 2002. – 60 с.

101. *Руденский, Е. В.* Кризис психологических механизмов адаптации личности и проблемы педагогического общения / Е. В. Руденский // Мир психологии. – 1998. – №3. – С. 189-196.

102. *Рудестам, К.* Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. – М., 1990. – 204 с.

103. *Рыбаков, М. М.* Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбаков. – М. : Педагогика, 1990. – 125 с.

104. *Савонько, Е. И.* Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми / Е. И. Савонько // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1966. – 128 с.

105. *Славина, Л. С.* Дети с аффективным поведением / Л. С. Славина. – М. : Просвещение, 1969. – 150 с.

106. *Солдатенко, Н. Г.* Психология трудного подростка / Н. Г. Солдатенко. – Рига : Знание, 1980. – 24 с.

107. *Столяренко, Л. Д.* Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д, 1997. – 262 с.

108. *Стругацкий, А.* Страна багровых туч. Рассказы. Статьи, интервью / А. Стругацкий, Б. Стругацкий. – М., 1993. – С. 361.

109. *Сыромятников, И. В.* Психология девиантного поведения: учебник для студентов Современного Гуманитарного Университета. / И. В. Сыромятников. – М., 2001. – 108 с.

110. *Трудный* подросток: причины и следствия / под редакцией В. А. Татенко. – Киев, 1985. – 175 с.

111. *Тышкова, М.* Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуация / М. Тышкова // Вопросы психологии. – 1987. – №1. – С. 27-34.

112. *Утлик, Э. П.* Психологические основы дисциплины : учебное пособие / Э. П. Утлик. – М. : МО РФ, 1993. – 236 с.

113. *Фельдштейн, Д. И.* Психологические проблемы формирования нравственных качеств в подростковом возрасте / Д. И. Фельдштейн. – Душанбе, 1969. – 127 с.

114. *Фельдштейн, Д. И.* Социализация и индивидуализация – содержание социального взросления и социально-психологической реализации детства / Д. И. Фельдштейн // Мир психологии. – 1998. – №1. – С. 5-11.

115. *Фельдштейн, Д. И.* Трудный подросток (Некоторые психологические вопросы формирования личности детей подросткового возраста) / Д. И. Фельдштейн. – Душанбе : «Ирфон», 1972. – 184 с.

116. *Филимоненко, Ю. И.* Цветовой тест Люшера. Модификация «Попарные сравнения» : методическое руководство / Ю. И. Филимоненко. – СПб., 1993. – 48 с.

117. *Холодная, М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск, 1997. – 107 с.

118. *Цилуйко, М. В.* Влияние средств массовой информации на формирование противоправного поведения подростков / М. В. Цилуйко // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – №1. – 2000.

119. *Чернова, О. Л.* Субъективные предпосылки общения учителя и подростков: Автореф. дис. … канд. психол. наук / О. Л. Чернова. – М., 1991. – 38 с.

120. *Черноушек, М.* Психология жизненной среды / М. Черноушек. – М. : Мысль, 1989. – 174 с.

121. *Чупров, В. И.* Молодежь в общественном воспроизводстве / В. И. Чупров. – 1998. – №3. – С. 13-22.

122. *Шамионов, Р. М.* Личность и ее становление в процессе социализации / Р. М. Шамионов. – Саратов : Изд-во СГПУ, 2000. – 240 с.

123. *Шурыгина, И. И.* Пути наркотизации: обзор материалов биографического исследования / И. И. Шурыгина // Наркомания. Ситуация, тенденции и проблемы. – М. : Изд. Института социологии РАН, 2002. – С. 33-41.

124. *Эльконин, Д. Б.* Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.

125. *Эмоциональная* саморегуляция: теоретические основы и прикладные аспекты / сост. Г. В. Акопов, Л. В. Макеева и др. – 2-е изд., испр. и доп. – Самара : Сам ИКП, 2002. – С.111.

126. *Энциклопедия* психологических тестов. – М. : ТЕРРА – Книжный клуб, 1999. – 400 с.

127. *Ядов, В. А.* Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности / В. А. Ядов // Мир России. – 1995. – Том 4. – №№ 3-4. – С.158-182.

128. *Ядов, В. А.* Диспозиционная концепция личности / В. А. Ядов // Социальная психология. – Л., 1979. – 196 с.

129. *Ярушкин, Н. Н.* Правовая психология : учебное пособие / Н. Н. Ярушкин. – Самара, 2000.

130. *Deaux, K*. Social identities: thoughts on structure and change / K. Deaux // The Relational Self: theoretical convergences in psychoanalysis and social psychology. – New York, 1991. – P. 128-152.

131. *Hogg, M*. The social psychology of group cohesiveness: from attraction to social identity / M. Hogg. – N. Y., 1992. – P. 65-82.

132. *Marcia, J.* Identity in adolescence / J. Marcia // Handbook of adolescent psychology. – N.Y., 1980. – P. 159-187.

133. *Markus, H. R.* Culture and the self: implications for cognition, emotion and motivation / H. R. Markus, S. Kitayama // Psychological Review. – 1997. – P. 224-253.

134. *Maslow, A.* Motivation and personality / A. Maslow. – N.Y., 1954. – P. 253.

135. *Sherif, M.* Group conflict and cooperation: their social psychology / M. Sherif. – London, 1966. – P. 218.

136. *Shostrom, E.* An inventory for the measurement of self-actualization / E. Shostrom // Educational and psychological measurement. – 1964. – V. 24. – №2. – P. 207-218.

137. *Shostrom, E.* Personal orientation inventory / E. Shostrom // Educational and industrial testing service. – N. Y., 1966. – P. 132-142.

138. *Tajfel, H.* Human groups and social categories: Studies in social psychology / H. Tajfel. – Cambridge, 1981. – P. 170.

139. *Tajfel, H.* Social stereotypes and social groups // Intergroup behaviour / H. Tajfel. – Oxford, 1981. – P. 144-167.

140. *Triandis, H. C.* Culture and social behavior / H. C. Triandis. – N.Y. etc., 1999. – P. 117.

141. *Waterman, A. (ed.)* Identity in Adolescence: Processes and Contents / A.(ed.) Waterman. – San-Francisco, 1985. – P. 169.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Определение критериев дезадаптации учащихся старших классов общеобразовательной школы

1) Наличие депрессивных состояний (минимальная депрессия, легкая депрессия, умеренная депрессия, выраженная депрессия, глубокая депрессия). В. А. Жмуровым выделяется 6 уровней выраженности депрессивного состояния: 1-9 баллов – депрессия отсутствует, либо незначительна; 10-24 балла – депрессия минимальна; 25-44 балла – легкая депрессия; 45-67 баллов – умеренная депрессия; 68-87 баллов – выраженная депрессия; 88 и более – глубокая депрессия;

2) наличие псевдосамоактуализации, невротических нарушений (общая сумма по всем шкалам методики САТ, превышающая 70 Т-баллов). Интерпретация результатов теста производится по следующим нормативам:

>70 Т-баллов – псевдосамоактуализация;

55-70 Т-баллов – диапазон самоактуализации;

45- 55 Т-баллов – психическая и статистическая норма;

< 40 Т-баллов – характерны, в основном, для лиц с психическими нарушениями (неврозы, депрессии и т. д.);

3) отсутствие внутренней поддержки, высокая степень зависимости, конформности, несамостоятельности (низкие баллы по шкале опоры – САТ);

4) низкая степень или отсутствие стремления к познанию (низкие баллы по 13 и 14 шкалам САТ);

5) отсутствие или низкая степень межличностной чувствительности (низкие баллы по 11 и 12 шкалам САТ). 11 шкала – шкала принятия агрессии – измеряет способность человека принимать свою агрессивность как природное свойство. Конечно же, речь не идет об оправдании своего антисоциального поведения. При низких

баллах по данной шкале человек обычно старается скрыть это свойство, оказаться от агрессии и подавить ее в себе.

12 шкала – шкала контактности – измеряет способность устанавливать глубокие и тесные контакты с окружающими людьми или, используя ставшую привычной в отечественной социальной психологии терминологию, к субъект-субъектному общению;

6) нарушение гибкости поведения и ценностных ориентаций (низкий балл по 3 и 4 шкалам САТ):

Шкала 3 – шкала ценностной ориентации – измеряет, насколько человек руководствуется ценностями, присущими самоактуализирующейся личности. Высокий балл по данной шкале означает, что человек наиболее полно принимает эти ценности, низкий балл – что он их отвергает.

Шкала 4 – шкала гибкости поведения – измеряет гибкость поведения в различных ситуациях. Высокий балл отражает способность человека быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию, низкий балл означает догматизм, стереотипность поведения.

Шкала 3 характеризует сами ценности, шкала 4 – особенности их реализации в поведении;

7) нарушение восприятия целостности бытия (на нарушение восприятия целостности бытия указывают низкие баллы по 9 и 10 шкалам САТ – Шкалы представлений о природе человека и Шкалы синергии);

8) несформированность коммуникативных навыков (факторы A, N, F по Кеттеллу – менее 4-х или более 6 стэнов; дисбаланс уровня шизо- и аффектотимии фактор A по Кеттеллу – менее 4-х или более 6 стэнов; социальная адаптированность – фактор F по Кеттелу – менее 4-х или более 6 стэнов; заниженный уровень проницательности или, наоборот, чрезмерная расчетливость, отсутствие непосредственности в общении – фактор N по Кеттеллу - менее 4-х или более 6 стэнов; а также использование испытуемыми

тактики «ухода» варианта «б» при описании всех десяти картинок методики ДАТ);

9) снижение уровня интеллекта, консерватизм (факторы B и Q_1 по Кеттеллу – менее 4-х стэнов);

10) снижение эмоциональной устойчивости (факторы C, I, O, Q4 по Кеттеллу). C – «эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость» (1-4 стэна, 9-10 стэнов), I – «жесткость - чувствительность» (1-4 стэна), O – «уверенность» (7-10 стэна), Q_4 – «эргонапряженность» (1-3, 7-10 стэнов);

11) снижение /ли завышение уровня покорности (факторы E, H);

12) снижение уровня суперэгоистичности (факторы G и Q_3);

13) увеличение или уменьшение уровня доверчивости (фактор L). Низкие оценки (1-4 стэна) по фактору указывают на чрезмерную доверчивость, внутреннюю расслабленность, чувство обостренной незначимости человека. Он жалуется на перемены, легко забывает трудности, все прощает, небрежно относится к замечаниям.

Высокие оценки (7-10 стэнов) по данному фактору характеризуют человека как подозрительного, внутренне напряженного, догматичного, раздражительного, ему свойственно большое самомнение. Как правило, такой человек склонен задерживать свое внимание на неудачах, вплоть до тирании требует от окружающих нести ответственность за ошибки. Его интересы обращены на самого себя, он обычно эгоцентричен;

14) затрудненность общения, неконтактность; бедность интеллектуальных ресурсов; снижение способности к интеграции (использование тактики «ухода» по отношению ко всем картинкам – ДАТ). «Уходом» называется поведение испытуемого, направленное на уклонение от требуемых ответов. При «уходе» испытуемый как бы заменяет истинные ответы путем подстановки других ответов. «Уходы» бывают умышленными и неосознанными. Различают 4 варианта «ухода»: а – описательный вариант, б – вариант формального построения сюжета (без наполнения его конкретным со-

держанием), в – подменяющий вариант, г – разветвленный вариант. «Уход» от правильных ответов может иметь место по отношению ко всем картинам или избирательно к некоторым.

«Уход» на все картины – признак:

а) использование испытуемым «ухода» «а» является свидетельством боязни испытания, «боязни теста», признак установки на сокрытие своих интересов, целей, мотивов;

б) использование «ухода» «б» – затрудненности общения, неконтактности;

в) использование «ухода» «в» – интеллектуальной ограниченности (бедность интеллектуальных рисунков);

г) использование «ухода» «г» – сниженной способности к интеграции;

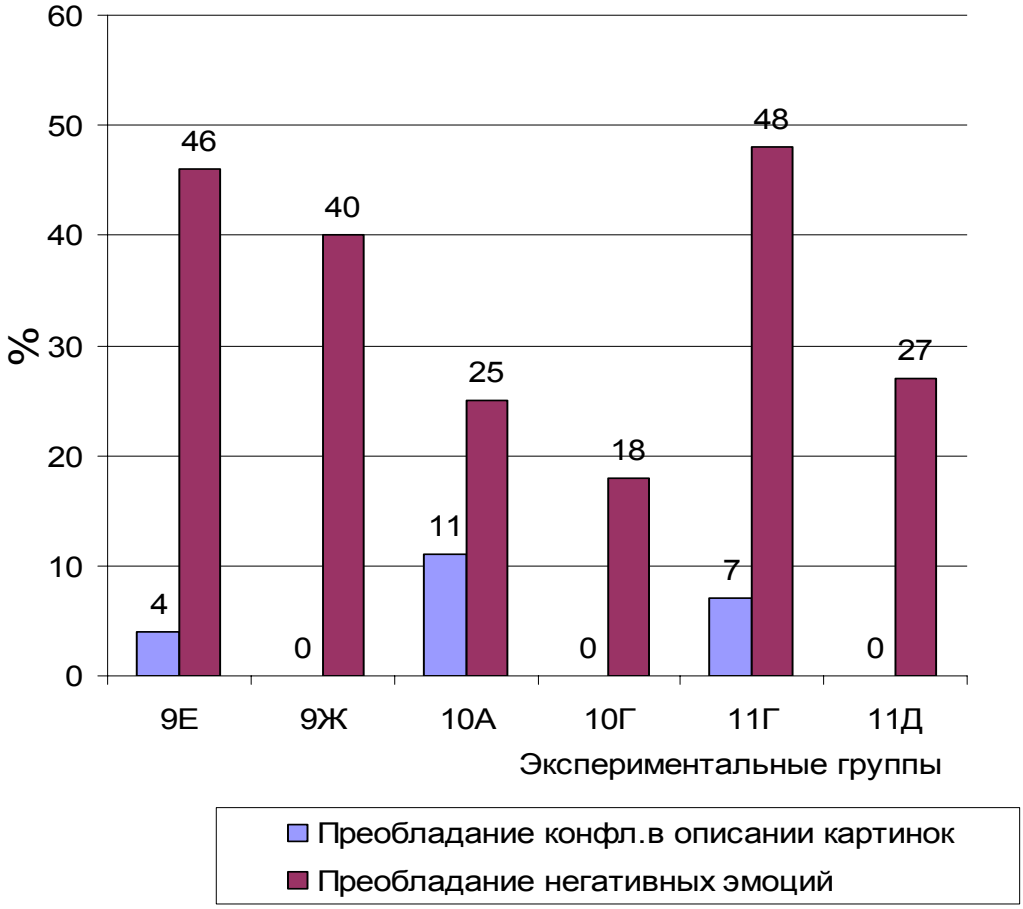
15) наличие внутреннего конфликта (преобладание конфликтных ситуаций при описании сюжетов картинок ДАТ). О выраженности этого критерия свидетельствует преобладание конфликтных ситуаций при описании сюжетов картинок ДАТ. При количестве картинок, равном 10, преобладанием будет считаться присутствие конфликтов в описании как минимум шести картинок;

16) преобладание отрицательного эмоционального фона (преобладание негативных эмоций над позитивными, ориентированность на неблагоприятный исход при описании ситуаций в методике ДАТ). На выраженность этого критерия указывает преобладание негативных эмоций над позитивными. Среди негативных эмоций при описании картинок испытуемыми отмечаются такие, как тревога, страх, горечь, разочарование, грусть, утомление, обида, ненависть, скука и т. д. Среди неблагоприятных исходов отмечаются смерть, отсутствие возможности решения гнетущей проблемы, наказание, невозможность прощения и т. д.;

17) выраженность негативных позиций личности: а) отсутствие действенной позиции, б) преобладание созерцательной, страдательной, агрессивной позиций (при описании ситуаций в методике ДАТ).

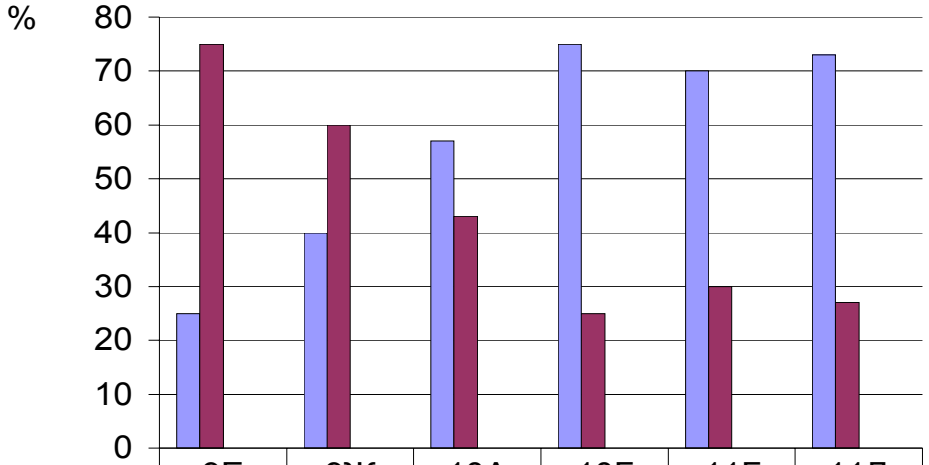
Приложение Б

Показатели депрессивного состояния у старшеклассников



Приложение В

Степень самоактуализации личности учащихся старших классов на основе самоанализа



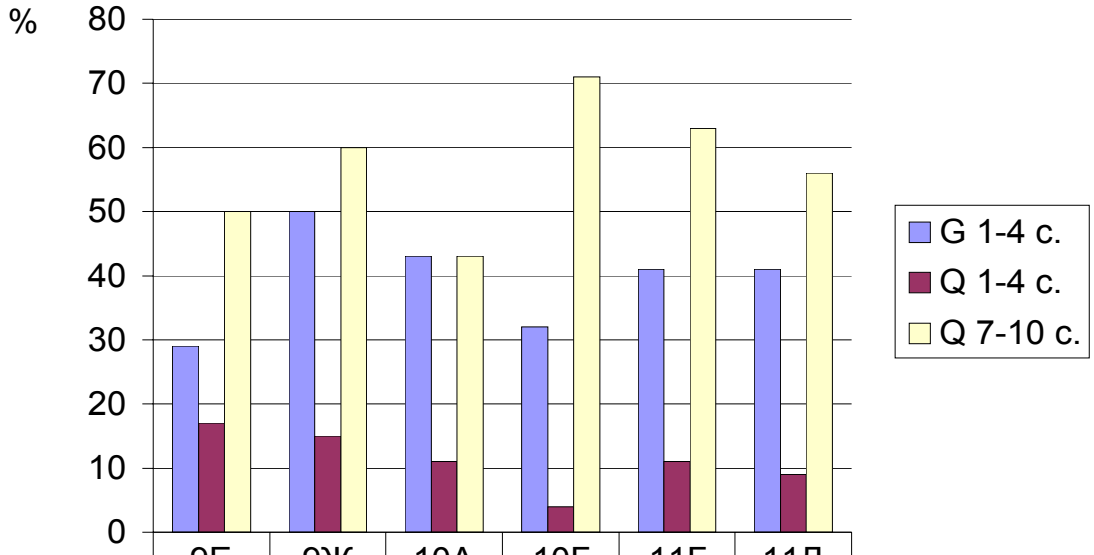
	9Е	9Ж	10А	10Г	11Г	11Д
>70 Т-баллов	25	40	57	75	70	73
55-70	75	60	43	25	30	27
45-55	0	0	0	0	0	0
< 40	0	0	0	0	0	0

Экспериментальные группы

>70 Т-баллов 55-70 45-55 < 40

Приложение Г

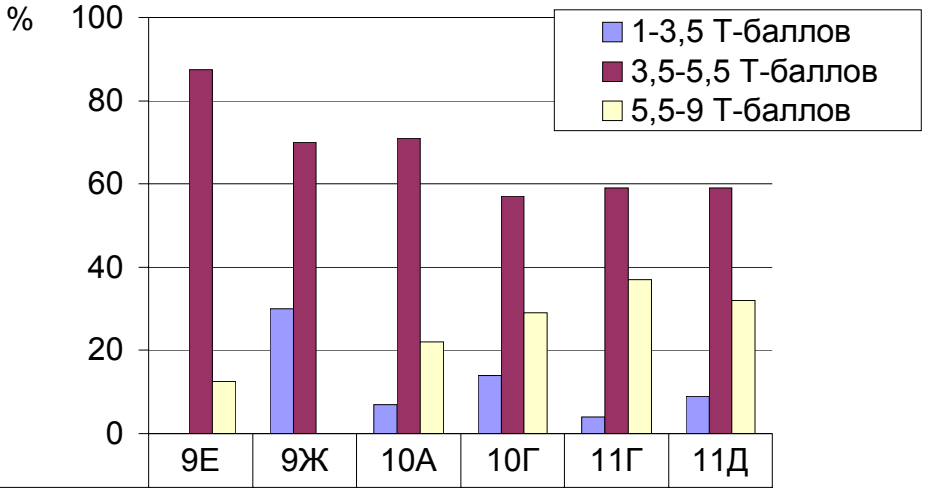
Самоконтроль и самомнение учащихся



	9Е	9Ж	10А	10Г	11Г	11Д
G 1-4 с.	29	50	43	32	41	41
Q 1-4 с.	17	15	11	4	11	9
Q 7-10 с.	50	60	43	71	63	56

Экспериментальные группы

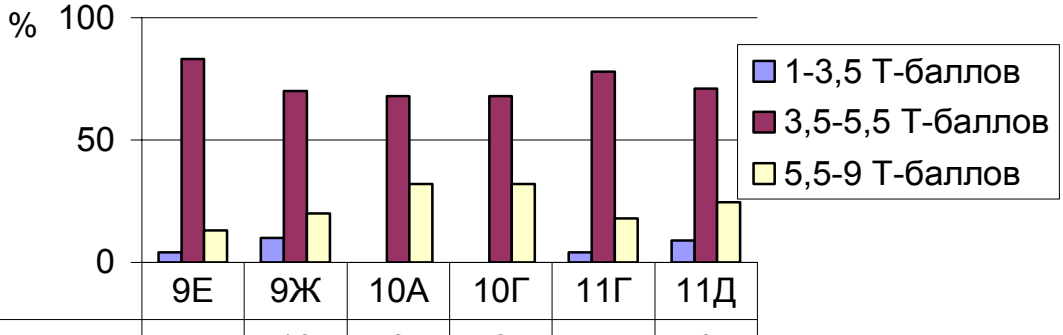
Выраженность стремления к приобретению знаний и творческой направленности школьников



	9Е	9Ж	10А	10Г	11Г	11Д
1-3,5 Т-баллов	0	30	7	14	4	9
3,5-5,5 Т-баллов	87,5	70	71	57	59	59
5,5-9 Т-баллов	12,5	0	22	29	37	32

Экспериментальные группы

Рис. 1. Выраженность стремления к приобретению знаний



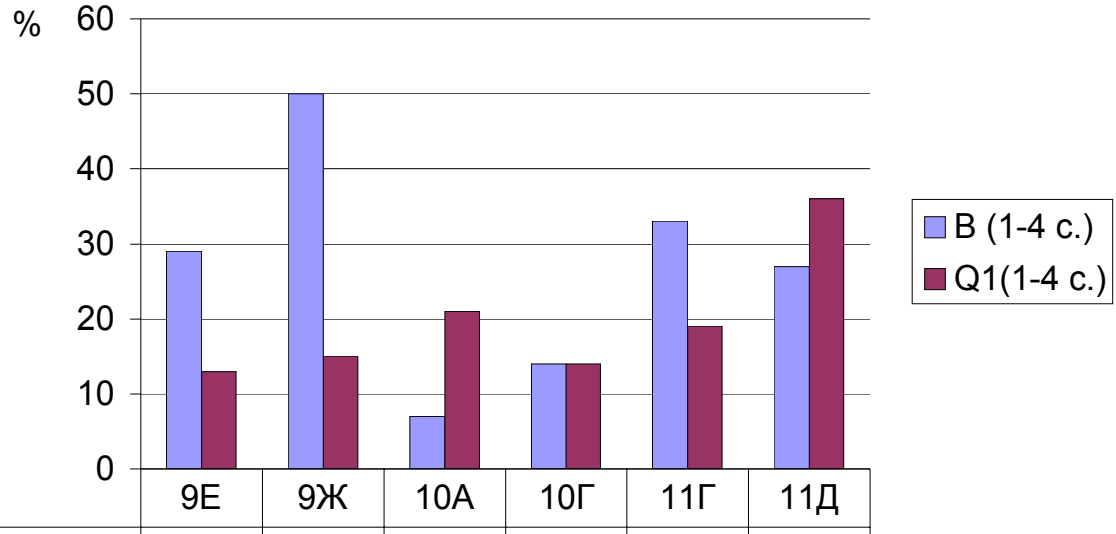
	9Е	9Ж	10А	10Г	11Г	11Д
1-3,5 Т-баллов	4	10	0	0	4	9
3,5-5,5 Т-баллов	83	70	68	68	78	71
5,5-9 Т-баллов	13	20	32	32	18	24,5

Экспериментальные группы

Рис. Д.2. Выраженность творческой направленности

Приложение Ж

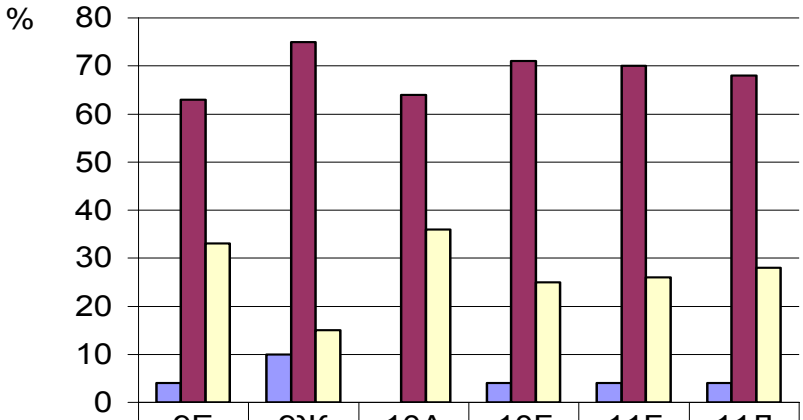
Интеллектуальный уровень учащихся



	9Е	9Ж	10А	10Г	11Г	11Д
В (1-4 с.)	29	50	7	14	33	27
Q1(1-4 с.)	13	15	21	14	19	36

Экспериментальные группы

Представление о природе человека и уровень синергии учащихся

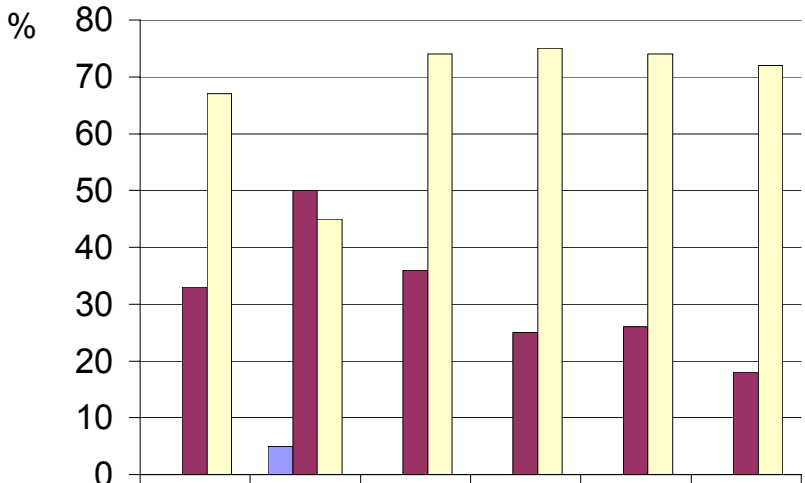


	9Е	9Ж	10А	10Г	11Г	11Д
1-3,5 Т-баллов	4	10	0	4	4	4
3,5-5,5 Т-баллов	63	75	64	71	70	68
5,5-9 Т-баллов	33	15	36	25	26	28

Экспериментальные группы

1-3,5 Т-баллов 3,5-5,5 Т-баллов 5,5-9 Т-баллов

Рис. 1. Представление учащихся о природе человека

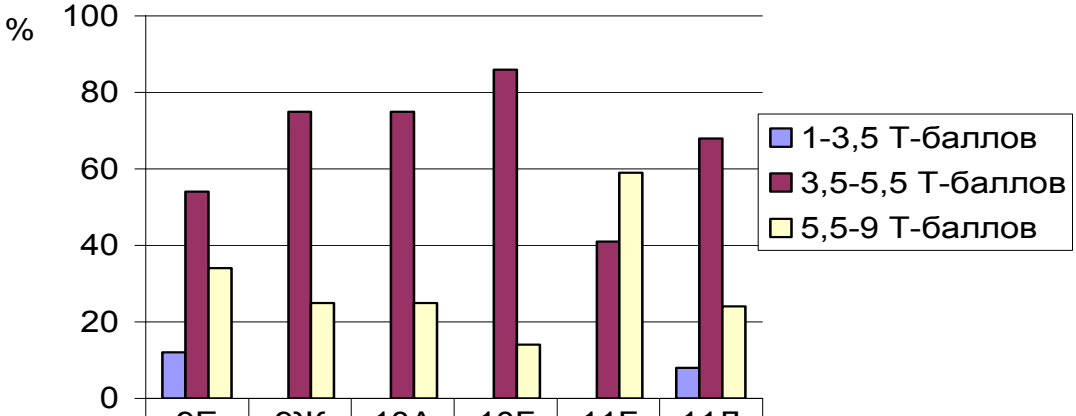


	9Е	9Ж	10А	10Г	11Г	11Д
1-3,5 Т-баллов	0	5	0	0	0	0
3,5-5,5 Т-баллов	33	50	36	25	26	18
5,5-9 Т-баллов	67	45	74	75	74	72

Экспериментальные группы

Рис. 2. Уровень синергии учащихся

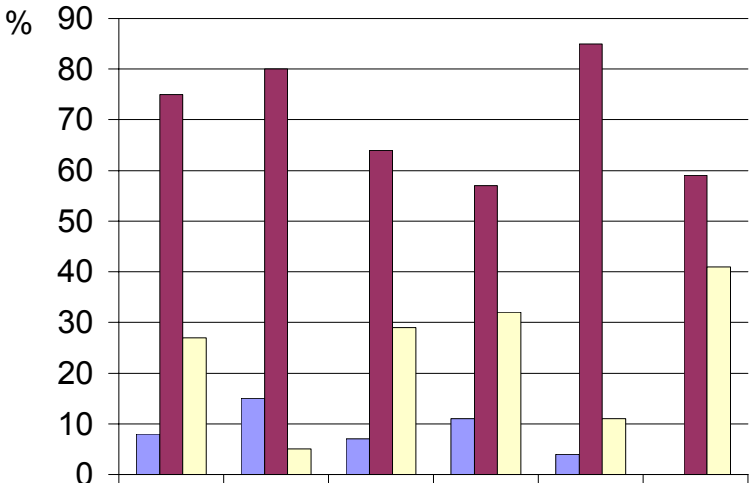
Уровень принятия агрессии и контактности школьников



	9Е	9Ж	10А	10Г	11Г	11Д
1-3,5 Т-баллов	12	0	0	0	0	8
3,5-5,5 Т-баллов	54	75	75	86	41	68
5,5-9 Т-баллов	34	25	25	14	59	24

Экспериментальные группы

Рис. 1. Уровень принятия агрессии



	9Е	9Ж	10А	10Г	11Г	11Д
1-3,5 Т-баллов	8	15	7	11	4	0
3,5-5,5 Т-баллов	75	80	64	57	85	59
5,5-9 Т-баллов	27	5	29	32	11	41

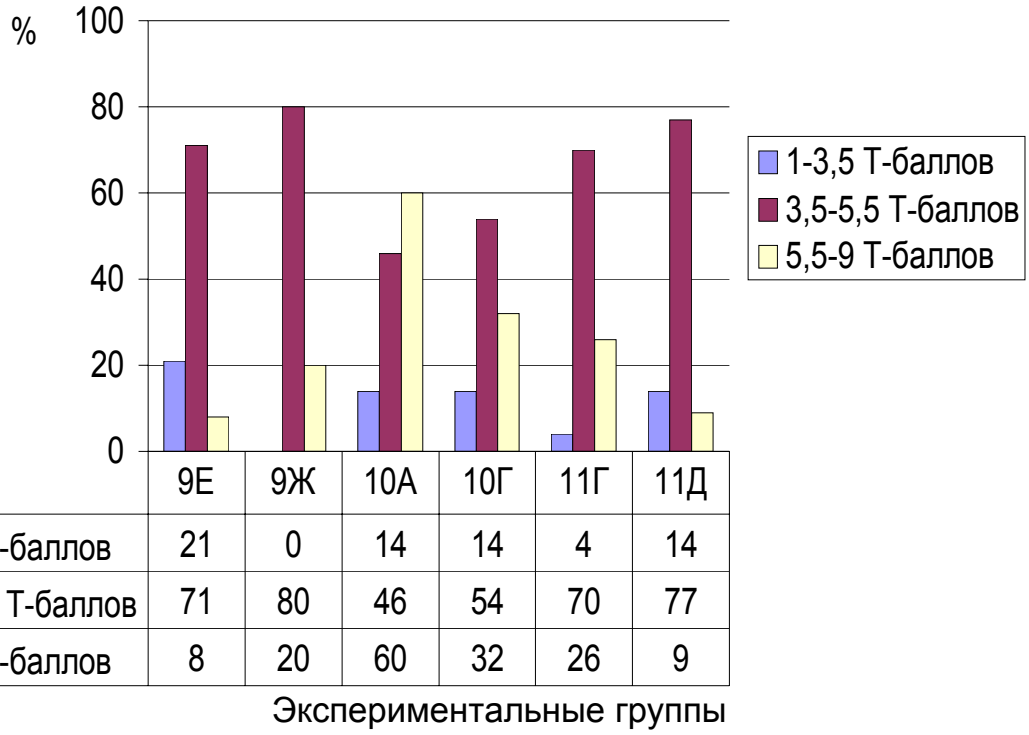
1-3,5 Т-баллов 3,5-5,5 Т-баллов 5,5-9 Т-баллов

Экспериментальные группы

Рис. 2. Уровень контактности школьников

Приложение Л

Ценностные ориентации и уровень гибкости поведения школьников



	9Е	9Ж	10А	10Г	11Г	11Д
1-3,5 Т-баллов	21	0	14	14	4	14
3,5-5,5 Т-баллов	71	80	46	54	70	77
5,5-9 Т-баллов	8	20	60	32	26	9

Рис. 1. Ценностные ориентации школьников

	9Е	9Ж	10А	10Г	11Г	11Д
1-3,5 Т-баллов	4	5	14	11	7	5
3,5-5,5 Т-баллов	83	45	64	39	67	45
5,5-9 Т-баллов	13	50	12	50	26	50

Рис. 2. Уровень гибкости поведения школьников

Приложение М

Корреляционные плеяды

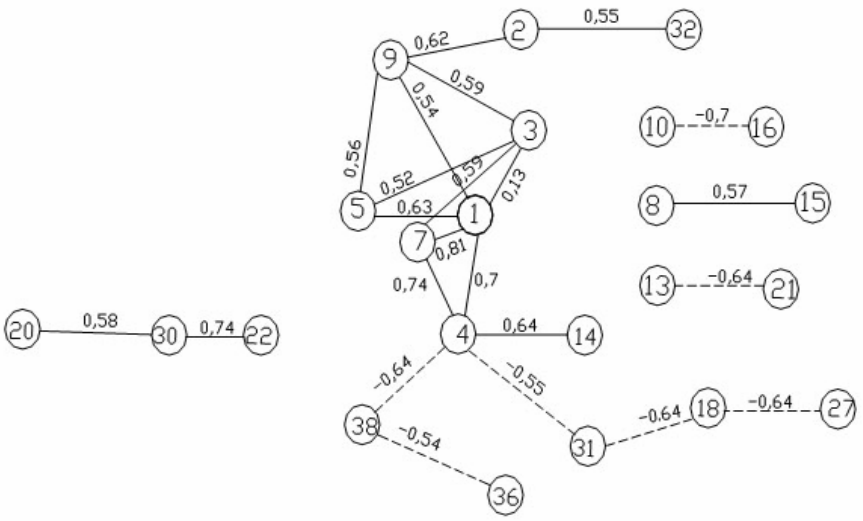


Рис. 1. Корреляционная плеяда 9Е

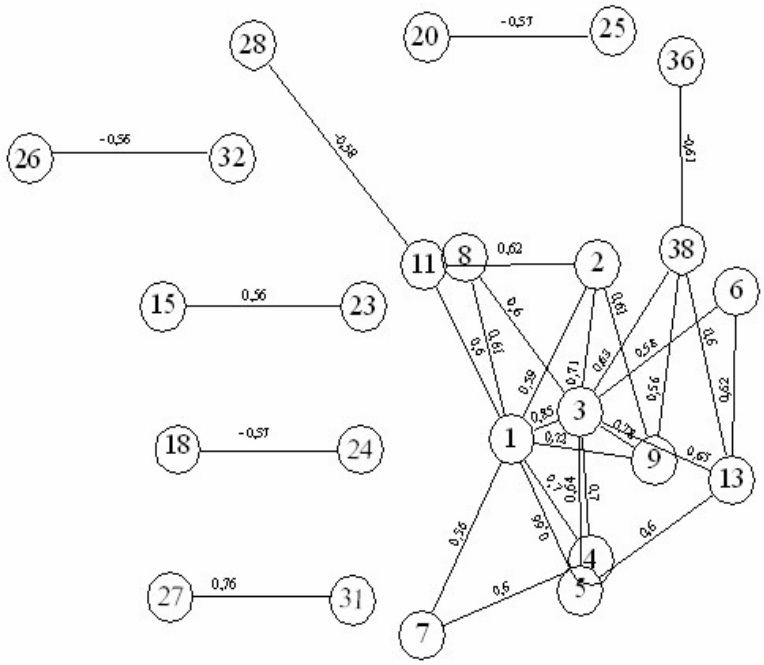


Рис. 2. Корреляционная плеяда 9Ж

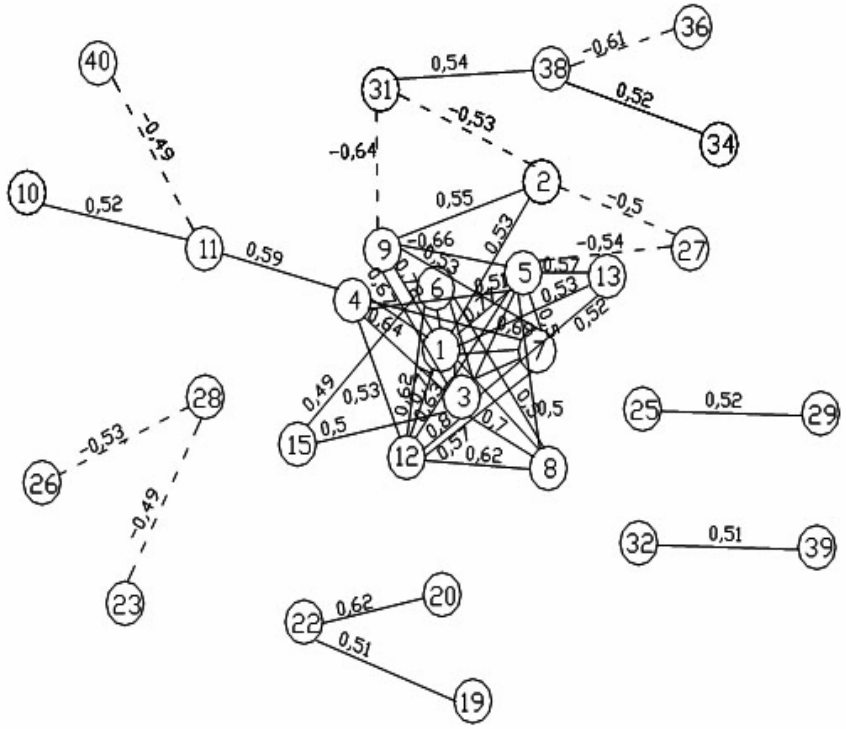


Рис. 3. Корреляционная плеяда 10А класса

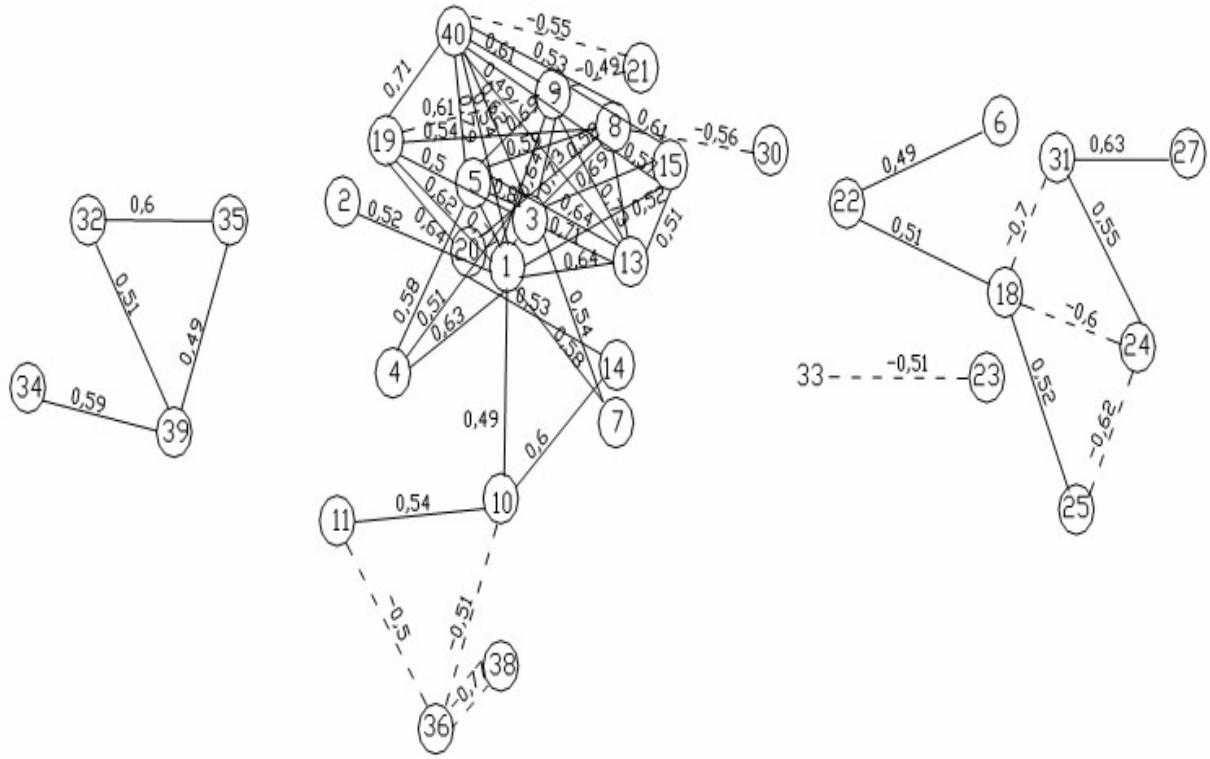


Рис. 4. Корреляционная плеяда 10Г

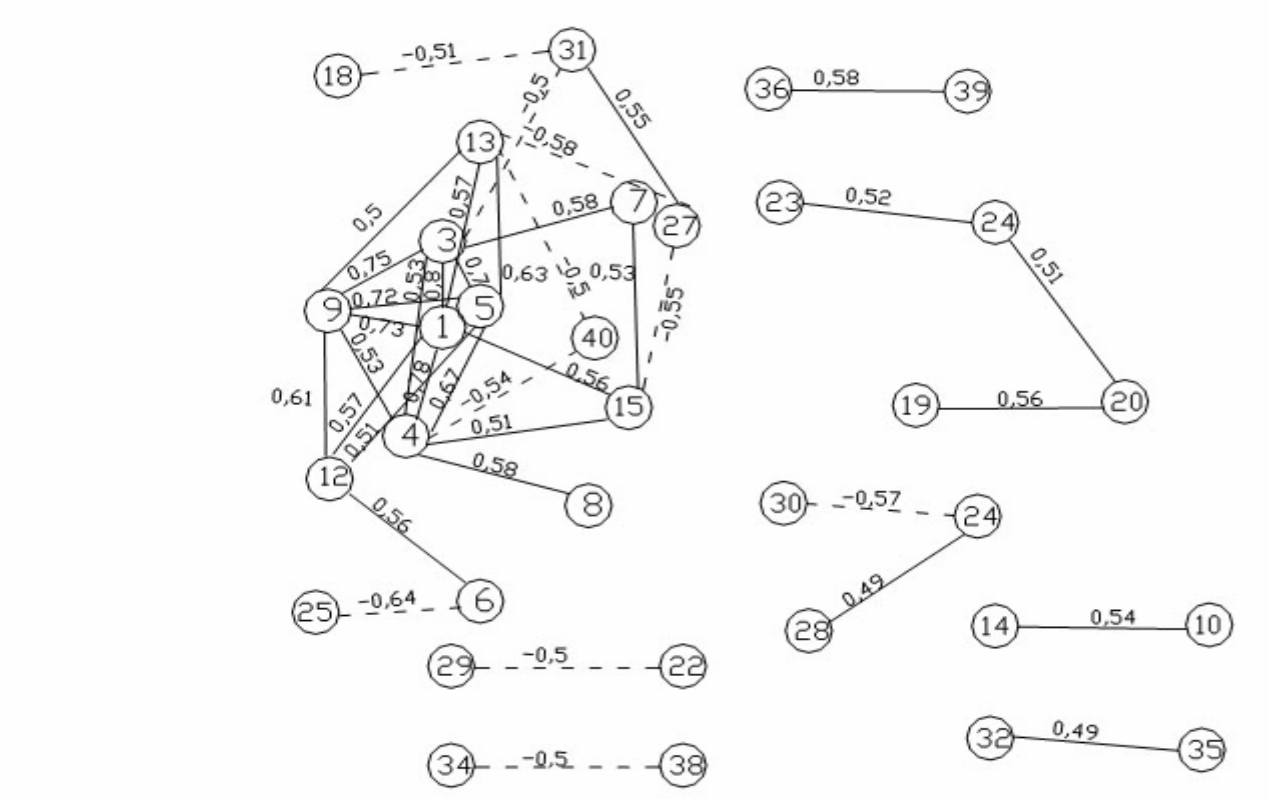


Рис. 5. Корреляционная плеяда 11Г

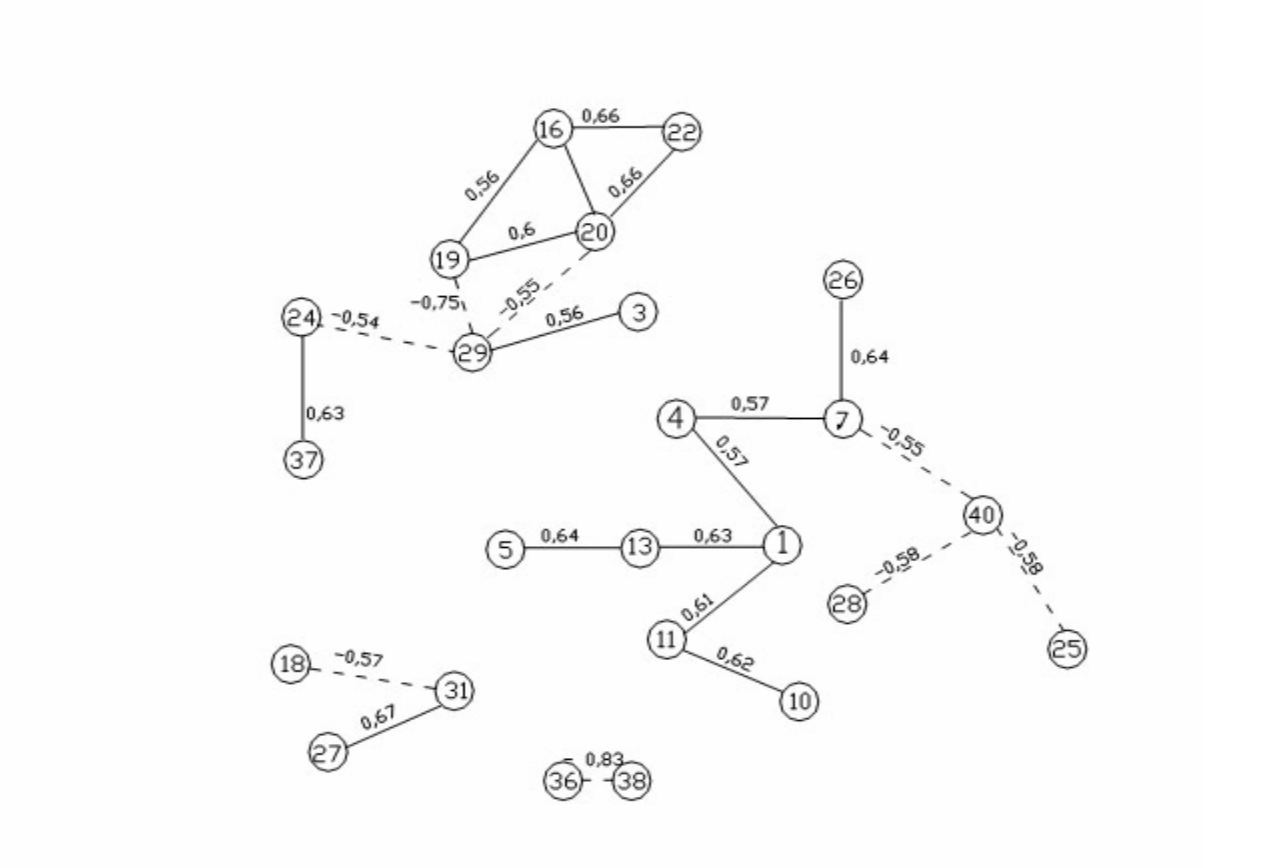


Рис. 6. Корреляционная плеяда 11Д

Приложение Н

Организация системы социально-психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса

Вид контроля	Содержание контроля	Вид работы	Содержание работы
Входной (дошкольники при поступлении в первый класс)	Контроль состояния готовности к школе, включающий контроль уровня интеллектуального развития, мотивы обучения, коммуникативные качества	Составление индивидуальных программ развития для первоклассников	Формирование познавательных процессов, развивающие игры, развитие эмоций
Этапный (выборочно по заявкам учителей, родителей, учащихся)	Диагностика затруднений адаптации к школе и возникающих личностных проблем	Коррекция программ развития – индивидуальное консультирование	Коррекция личностных состояний, дезадаптации, выявление личностных проблем, поддерживающее консультирование
Выходной (в конце четвертого года обучения)	Диагностика уровня интеллектуального развития и развития коммуникативных навыков	Коррекция, индивидуальные консультации, направление в специализированные центры	Рекомендации учителям, родителям, выступление на родительских собраниях, лекции для родителей
Входной (в начале и в конце обучения в пятом классе)	Диагностика адаптации к среднему звену школы, включающая уровень интеллектуального развития, эмоционально-волевую сферу	Коррекция, индивидуальные консультации, тренинги	Коррекция программы индивидуального развития в среднем звене школы
Промежуточный (начало и конец седьмого класса)	Уровень интеллектуального развития, эмоционально-волевая сфера, коммуникативные навыки	Индивидуальные консультации, выступления на родительских собраниях, педсоветах, направление на реабилитацию	Помощь в преодолении кризиса полового созревания, тренинги коммуникативных навыков, снижения агрессивности

Окончание приложения Н

1	2	3	4
Выходной (середина девятого класса)	Связан с предстоящей некоторым выпускникам необходимостью профессионального самоопределения	Индивидуальные консультации учащихся, учителей и родителей, связанные с профессиональной ориентацией школьников	Рекомендации по выбору профессии школьникам, родителям
Промежуточный (середина десятого класса)	Связан с коррекцией интеллектуальной нагрузки детей	Консультации педагогов и администрации школы	Снижение интеллектуальной нагрузки или ее перераспределение, выступления на педсоветах
Выходной (середина одиннадцатого класса)	Определение готовности к выпуску из школы, контроль интеллектуального развития, эмоционально-волевой сферы, коммуникативных навыков, профессионального самоопределения	Консультации по выбору профессии, интеллектуальному развитию и развитию эмоционально-волевой сферы	Групповые тренинги, рекомендации по профессиональному определению, коррекционные мероприятия

Приложение П

Критерии выявления «группы риска» по проективным методикам

№	Группа риска	Мето-дика	Критерий
1.	Агрессивные	ДДЧ Люшер	1) сильный нажим; 2) штриховка; 3) дерево: корни напоминают когти птицы и не проникают в землю; 4) человек: крупная фигура того же пола; одетая фигура, видны пальцы ног; глаза подчеркнуты; ноздри; рот, как яркий штрих; зубы выдающиеся; подбородок увеличен; руки увеличены, подчеркнуты; руки сжаты в кулаки; пальцев больше пяти; пальцы без ладоней; большие пальцы; пальцы длинные; пальцы-стрелы; оружие; 5) Показатель вегетативного тонуса выше 1; сочетание зеленого и красного на первых позициях; черный на первых позициях (особенно, когда красный на последней позиции); на последней позиции сочетания красного с черным, синим, зеленым или серым.
2.	Фрустрированные	ДДЧ Люшер	1) дом: двери очень маленькие; 2) дерево: ствол большой с маленькой листвой; ветви обломанные, наклоненные или неживые; 3) человек: фигура на левой стороне листа; плечи покатые; руки, висящие по бокам; пуговицы; 4) желтый цвет занимает 6-8 позиции; на второй позиций сочетание фиолетового и черного; на третьей позиции сочетание красного и синего, фиолетового с серым, синим или красным; синий цвет на последней позиции.
3.	Склонные к депрессии	ДДЧ Люшер	1) помещение рисунка внизу листа 2) окружение и дополнения: солнце заходящее; тучи; 3) человек: недостаточная детализация; особо тщательная симметрия; узкая шея; отсутствие рук; 4) черный на первой позиции; сочетание

1	2	3	4
			фиолетового и красного на последней позиции, также красного с зеленым и желтого с зеленым.
4.	Отсутствие мотивов достижения	ДДЧ Люшер	1) дерево: ветви опущены вниз; 2) человек: руки спрятаны за спину или опущены, или слишком короткие; 3) на второй позиции серый с красным, черный с красным, на третьей позиции коричневый и красный.
5.	С тенденцией к накоплению аффекта	ДДЧ Люшер	1) очень сильный нажим; 2) человек: крупный рисунок; руки в карманах, ярко заштрихована большая фигура; 3) сочетание синего и зеленого на первых позициях, зеленого с желтым.
6.	С нарушением самоконтроля	ДДЧ	1) дерево: ветви с «незакрытыми» кончиками; 2) человек: яркий контур тела; особо тщательная симметрия; большая диспропорция; абстрактная фигура или фигура из палочек.
7.	С неадекватной самооценкой	ДДЧ Люшер	1) частые стирания; 2) дерево: маленькое; ствол неяркий, контур тонкий; дерево мертвое; повреждения дерева; 3) человек: маленькая фигура того же пола; клоун, карикатура; плечи мелкие; ступни не изображены; 4) фиолетовый цвет занимает 1-2 позиции.
8.	Демонстративные	ДДЧ Люшер	1) дом: прозрачный «стеклянный» ящик; 2) человек: активная фигура того же пола; длинные ресницы; 3) желтый цвет на первой позиции (особенно сочетание фиолетового с желтым).
9.	Проблемы в контактах	ДДЧ Люшер	1) дом: отсутствие окон; окна с занавесками; окна без перекрытий; 2) дерево: «замочная скважина»; ветви двумерные, похожие на пальцы или на палки; 3) человек: голова обращена затылком; волосы не заштрихованы, обрамляют голову, как клещи; руки скрещены на груди; руки вытянуты по бокам; маска; 4) серый на первых позициях; на третьей позиции – синий с красным, желтым или фиолетовым; коричневый с синим, на последней позиции сочетания фиолетового и желтого, фиолетового и коричневого.

1	2	3	4
10	Компульсив-ные	ДДЧ Люшер	1) человек: суставы локтей подчеркнуты, шнурки на ботинках; 2) синий цвет в цветовом ряду устойчиво занимает первую позицию; на первой или последней позиции – желтый с синим.

Приложение Р

Примерная тематика лектория для родителей

Контингент родителей (параллель)	Тема лекции	Краткое содержание лекции	Литература для подготовки	Литература для родителей
7-11	Уголовная ответственность	Лекция раскрывает вопросы ответственности несовершеннолетних за совершение преступлений	УК РФ	УК РФ
7-11	Права и обязанности родителей	Лекция направлена на ознакомление родителей с их правами и обязанностями при воспитании детей	Кодекс о семье и браке РФ	Кодекс о семье и браке РФ
7-8	Легко ли быть подростком?	Лекция освещает основные проблемы, с которыми сталкиваются родители в воспитании подростков	А. Личко «Эти трудные подростки – записки психиатра»; Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина «Психологический справочник учителя»; «Рабочая книга школьного психолога» – под ред. И. В. Дубровиной	Т. Байярд, Д. Байярд «Ваш беспокойный подросток»
9-11	Воспитание детей раннего юношеского возраста	Лекция освещает основные проблемы, с которыми сталкиваются родители в воспитании детей раннего юношеского возраста	И. С. Кон «Психология ранней юности»; И. С. Кон «Психология старшеклассника»	И. С. Кон «Психология ранней юности»; И. С. Кон «Психология старшеклассника»

1	2	3	4	5
7-11	Искусство воспитания	Лекция раскрывает основные психолого-педагогические аспекты в воспитании	П. П. Блонский «Педология»; В. П. Кащенко «Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков»	В. Леви «Нестандартный ребенок»; В. Клайн «Как подготовить ребенка к жизни: Как воспитать победителя»
7-11	Девиантное поведение: понятие и причины	Лекция раскрывает основные причины девиантного поведения и дает необходимые рекомендации по его профилактике	Ю. А. Клейберг «Психология девиантного поведения»; «Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением» – под ред. М. И. Рожкова	А. И. Захаров «Как предупредить отклонения в поведении ребенка»

Приложение С

Экспресс-опрос родителей о необходимости и значимости полученной на лектории информации

Уважаемый родитель! Оцените, пожалуйста, информацию, предложенную Вам на сегодняшнем лектории. В бланке ответов обведите кружочком цифру, соответствующую Вашему отношению к предложенной на лектории информации: «0» означает безличное отношение. Если, по Вашему мнению, критерий выражен в максимальной степени, то нужно зачеркнуть цифру «3» слева, если он отсутствует, то, соответственно, цифру «3» справа.

1.	На лектории был предложен значительный объем информации	3210123	Объем информации незначителен
2.	Вся предложенная информация была для меня новой	3210123	В представленной информации ничего нового для меня не было
3.	Думаю, что подходы, предложенные на лектории, помогут мне в воспитании ребенка	3210123	Думаю, вряд ли можно использовать предложенные подходы в воспитании
4.	Всю информацию я воспринимал (а) с неослабевающим интересом	3210123	Мне было трудно сосредоточиться на излагаемой информации, мешали посторонние мысли
5.	Лекторий оправдал все мои ожидания	3210123	Я не получил (а) от лектория того, что ожидал (а)
6.	Тема лектория актуальная	3210123	Тема лектория не актуальна

Приложение Т

Примерные вопросы анкетирования родителей перед проведением лектория

1. Устраивают ли Вас взаимоотношения с детьми в Вашей семье?

2. Говорят ли с Вами дети «по душам», общаются ли по личным вопросам?

3. Знаете ли Вы друзей Вашего ребенка? Бывают ли они у Вас дома?

4. Участвуют ли дети с Вами в хозяйственных заботах?

5. Часто ли ребенок предлагает Вам свою помощь по дому?

6. Как часто Вы проверяете выполнение домашних заданий?

7. Есть ли у Вас общие с детьми занятия и увлечения?

8. «Детские праздники». Дети предпочитают, чтобы Вы были с ними или хотят проводить их без взрослых?

9. Считаете ли Вы необходимым что-либо изменить в своем общении с детьми?

10. Испытываете ли Вы трудности в воспитании детей?

11. Нужна ли Вам помощь школы в воспитании детей?

12. Какие права Ваших детей Вы можете назвать?

13. Как Вы считаете, кто обязан обеспечить получение детьми основного общего образования?

14. Как Вы считаете, детей какой возрастной категории можно отнести к «группе риска» и почему?

15. Как вы думаете, в чем причина детской преступности?

16. Знаете ли Вы, с какого возраста наступает уголовная ответственность за преступление?

Приложение У

Примерная тематика занятий с использованием метода АРТ-терапии

Возможно проведение интегрированных коррекционных занятий по следующим темам*:

Тема	Цель занятия	Зрительный ряд	Музыкальный ряд	Литературный ряд
«Краски осени»	Знакомство с произведениями искусства об осени, побуждение к передаче своих чувств при восприятии этих произведений в рисунке	Пейзажи И. Левитана, А. Пластова, А. Куинджи, А. Матисса, Ж. Мишеля	П. И. Чайковский «Времена года»	Стихи А. С. Пушкина об осени
«Какой бывает дождь?»	Показать, как искусство передает эмоциональное состояние человека, побуждение к выражению собственных чувств	Картины Ю. Пименова, японская гравюра, Д. Бос «Итальянский пейзаж»	К. Дебюсси «Сады под дождем», «Лунный свет», Л. Бонр «Ласковый дождь»	Н. Языков «Буря», Ф. Тютчев «Летний дождь»
«Изображение фантастических деревьев»	Выражение через образ дерева своего внутреннего эмоционального состояния, изображение себя в виде дерева	И. И. Шишкин «На севере диком», Ж. Депре «Лесной пейзаж», А. Дерен «Роща», А. Матисс «Люксембургский сад».	С. В. Рахманинов «Островок», А. Скрябин «Прелюдия №4», Е. Бачурин «Дерева»	М. Ю. Лермонтов «На севере диком», А.С. Пушкин «Анчар», «Дерево с гитарами»
«Фантастический парк камней»	Ознакомить учащихся с литературным творчеством Японии, стихами хокку; выражение своих чувств с помощью графики	Репродукции японских гравюр	С. В. Рахманинов «Островок»	Японские стихи хокку

* Разработка данных занятий и их апробация осуществлены учителем ИЗО Шуваевой О. А., психологом Агеевой Л. Г., учителем музыки Шепелевой Н. М. средней школы №17 г. Ульяновска.

Продолжение приложения У

1	2	3	4	5
«Далекое прошлое»	Ощутить себя в роли древнего человека, почувствовать его состояние, опасность. Коррекция страхов	Н. Корин «Александр Невский», В. Васнецов «Богатыри», «Аленушка», «Палаты царя Берендея», Н. Рерих «Заморские гости», «Голубиная книга», «Идолы»	Фрагменты оперы «Садко», «Снегурочка», «Руслан и Людмила» Н. Римского-Корсакова; фрагмент кантаты С. С. Прокофьева «Александр Невский»	Фрагменты из былин, отрывки из поэмы А. С. Пушкина «Руслан и Людмила»
«Фантастические животные»	Выявление причин страхов и тревог ребенка	Г. Галлардо «Ключ от королевства», «Свет и тень», «Зимний единорог», В. Ларев- Корольков «Боги подземного царства», «Русалка», «Бесы»	Фрагменты оперы «Садко», «Снегурочка» Н. Римского-Корсакова, Э. Григ «В пещере горного короля»	Отрывки из сказки К. Ершова «Конек-Горбунок», из сказки А. С. Пушкина «Сказка о царе Салтане» (о чудо-лебеде)
«Дивные пещеры под землей»	Выявление тревожности, страха, создание своего мира чувств и переживаний	Репродукции с изображением подземного мира пещер, географические учебные пособия, репродукции с изображением гномов, троллей и т. д.	Э. Григ «В пещере горного короля», «Танец Анитры»	Отрывки из «Властелина колец» Д. Р. Толкиена

Продолжение приложения У

1	2	3	4	5
«Божественная возвышенность»	Пробуждение и выражение наивысших чувств человека	Рафаэль Санти «Сикстинская мадонна», Леонардо да Винчи «Мадонна Литта», «Мадонна с цветком», Н. Рерих «Матерь Мира», «Держательница Мира», «Гималаи»	Д. Б. Перголези «Аве Мария», Ф. Шуберт «Аве Мария», Р. Шуман «Грезы», Ш. Гуно «Аве Мария», Э. Григ «Утро», И. С. Бах «Прелюдия»	А. Блок «Незнакомка», отрывки из А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц»
«Храм моей души»	Создать и изобразить место, где могла бы жить душа человека, где бы проявились духовные богатства человека	А. И. Куинджи «Радуга», «Эльбрус вечером», «Волга», «Море», «Березовая роща»	Э. Григ «Утро», «Вечер», Д. Б. Перголези «Аве Мария», С. В. Рахманинов «Литургия», Ф. Лист «Утешение»	Отрывки из произведений А. Грина «Алые паруса», А. Платонова «Неизвестный цветок»
«Бесконечная вселенная»	Коллективное создание своей вселенной, выражение коллективистских чувств	Музыкальные произведения ансамблей «Спейс» и «Пинк Флойд»	Д. Дэвис «Прорыв орбиты», «Пангенезис» Памелла Ли «Первое утро», «Межпланетная станция», «Шаг к открытию», «Долина открытий», «На астероиде», «Астронавт»	Ф. Тютчев «Как океан объемлет шар земной…», В. Мухина-Петровская «Планета Харрис»

Окончание приложения У

«Рисуем музыку»	Развитие воображения, создание положительных эмоций	Муз. фрагменты из произведений М. К. Чюрлениса, ансамбля «Пинк Флойд»	Репродукции картин М. К. Чюрлениса «Покой», «Весна», «Дружба», «Знаки зодиака. Солнце вступает в знак Стрельца», «Соната весны. Аллегро», цикл картин «Сотворение мира»	Отрывки из повести Р. Фраермана «Дикая собака Динго или повести о первой любви»
«Рисуем сказку»	Развитие воображения. Создание положительного эмоционального фона	Рисунки У. Диснея	П. И. Чайковский «Лебединое озеро», «Щелкунчик»	А. Фет «Шепот, робкое дыханье», отрывки из поэмы А. С. Пушкина «Руслан и Людмила»

Приложение Ф

Программа использования функциональной музыки в учебно-воспитательном процессе

	Понед.	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота
Утро	П. И. Чайковский «Концерт №1»	Ф. Шопен «Вальс №6»	Л. Бетховен «Симфония №5»	С. Рахманинов «Концерт №2»	С. С. Прокофьев «Ромео и Джульетта»	Д. Гершвин «Голубая рапсодия»
1 пер.	Ж. Бизе «Марш Тореадора»	Л. Бетховен «К радости»	Р. Щедрин «Хабанера»	И. Брамс	В. А. Моцарт «Серенада 2-2»	Р. Щедрин «Торреро»
2 пер.	П. Монти «Чардаш»	Р. Родригес «Кумпарсита»	Шуберт «Аве Мария»	Моцарт «Серенада 2-1»	М. И. Глинка «Руслан и Людмила»	И. С. Бах «Токката» и «Фуга ре минор»
3 пер.	Д. Леннон «Вчера»	Э. Морриконе из к/ф «Профессионалы»	И. Николаев «Без тебя»	Ф. Папетти «Дорога в рай»	П. Мориа «Влюбленная женщина»	А. Вентура «Отель “Калифорния”»
4 пер.	Т. Свифт «История любви»	Гр. «Пропаганда» «Никто»	Гр. «Акула» «Слезы на морозе»	Л. Бетховен «Лунная соната»	Гр. «Любэ» «Давай за…»	Лей «История любви»
5 пер.	Гр. «Руки вверх»	Гр. «Акула» «Там, где нет любви»	Гр. АВВА «Ринг»	Гр. «Руки вверх» «Девочка-акула»	Гр. «Пропаганда» «Мел»	Гр. «Биттлз» «Рок-н-ролл»

Приложение X

Регуляция двигательной активности учащихся

Нагрузка учащихся в зависимости от возраста и пола

Класс	Количество повторений (мальчики)	Количество повторений (девочки)
8	10 раз	8 раз
9	15 раз	10 раз
10	20 раз	15 раз
11	25 раз	20 раз

Примерный комплекс упражнений:

1. «Ловля бабочек»

И.п. Упор присев. Задание: выпрыгнуть вверх и хлопнуть вытянутыми руками над головой.

2. «Лягушка»

И.п. Основная стойка. Задание: сделать упор присев, коснуться руками пола, выкинуть ноги сзади, вновь упор присев, руки не сгибать.

3. «Гуси»

И.п. Упор присев, руки за голову, локти отвести назад. Задание: ходьба в приседе вдоль или поперек зала.

4. «Кенгуру»

И.п. Упор присев, руки назад. Задание: прыжки вперед на дальность вдоль или поперек зала.

5. «Змейка»

И.п. Основная стойка, руки на поясе. Задание: прыжки через линию (через скамейку) вправо-влево с продвижением вперед до отметки с возвратом в исходное положение.

6. «Кузнечик»

И.п. Стойка на правой ноге, левую назад, поддерживая рукой. Задание: прыжки на одной ноге со сменой ног.

7. «Гопак»

И.п. Упор присев, левая нога впереди. Задание: в прыжке поменять положение ног. Это упражнение можно выполнять в парах, сидя лицом друг к другу и держась за руки.

8. «Кто выше?»

И.п. Упор присев. Задание: выпрыгнуть как можно выше с вытянутыми вверх руками. Упражнение можно выполнять с партнером, сидя друг напротив друга. Кто выше прыгнет.

Особый азарт вызывают упражнения в парах с элементом соревнования.

Учебное издание

АГЕЕВА Людмила Геннадьевна

Социально-психологическая дезадаптация современных школьников и ее причины

Редактор Штаева М.

ЛР №020640 от 22.10.97.
Подписано в печать 29.12.2009. Формат 60×84/16.
Усл. печ. л. 10,46. Тираж 100 экз. Заказ 760.

Ульяновский государственный технический университет
432027, г. Ульяновск, ул. Сев. Венец, д. 32.

Типография УлГТУ, 432027 г. Ульяновск, ул. Сев. Венец, д. 32.