### Министерство образования РФ

### Федеральное агентство по образованию

*На правах рукописи*

Добрунова Мария Николаевна

**Коррекция девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно-образовательных центров**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:**

доктор педагогических наук,

профессор В.Б. Успенский

Ярославль

2008

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

###### Введение ……………………………………………………………..……….3

**Глава 1. Коррекция девиантного поведения подростков как педагогическая проблема ……………………………………………...………11**

1.1. Сущность девиантного поведения подростков и концептуальные подходы к ее определению …………………………………………….………...11

1.2. Причины девиантного поведения подростков …………………..........46

1.3. Сущность и содержание коррекции девиантного поведения подростков ………………………………………………………………………..67

Выводы по первой главе …………………………………………….……..87

**Глава 2. Организация коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно-образовательных центров…………………....90**

2.1. Особенности коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно-образовательных центров ………………………....90

2.2. Организация опытно-экспериментальной работы по коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно-образовательных центров …………………………………………….................97

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы ………….111

Выводы по второй главе …………………………………………………..144

Заключение …………………………………………………………………147

Библиографический список …………………………………….................156

Приложения…………………………………………………………………194

Введение

**Актуальность исследования**. Рост девиантного поведения различных возрастных категорий населения несовершеннолетней молодежи обозначил актуальность проблемы организации профилактической работы с детьми и молодежью, но в связи с тем, что реализация профилактических технологий осуществляется с детьми, имеющими опыт тех или иных девиантных отклонений в поведении, целесообразно в качестве одного из направлений данного вида деятельности рассматривать работу коррекционную.

С целью коррекции девиантного поведения детей и молодежи используются возможности различных типов образовательных учреждений. При этом существует целый ряд противоречий, которые характерны для теории педагогической науки, а также проявляются между теоретическими исследованиями и практической организацией работы с несовершеннолетней молодежью. Существуют противоречия и в самой практике педагогической деятельности.

В теории это противоречие, которое выражается в том, что, с одной стороны, развивается такая отрасль педагогического знания, как коррекционная педагогика, а с другой стороны, нет достаточного количества исследований, касающихся анализа потенциальных возможностей различных типов образовательных учреждений в области организации коррекции девиантного поведения.

В практике противоречие проявляется в том, что, с одной стороны, преобладает реализация превентивных технологий, а с другой стороны, данные технологии реализуются в отношении детей и подростков, имеющих определенный опыт девиантного поведения, причем отклонения в их поведении очень часто довольно устойчивы и проявляются с достаточной регулярностью.

Существует противоречие и между теорией и практикой, когда для реализации эффективного и результативного процесса коррекции в различных типах образовательных учреждений практика испытывает потребность в теоретико – методическом обосновании данного вида деятельности и наличии конкретных методических разработок для использования в ходе его реализации.

Названные противоречия указывают направление научного поиска и позволяют обозначить **проблему** нашего исследования: каковы педагогические условия эффективности коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно-образовательных центров?

**Цель исследования**: выявить и обосновать комплекс педагогических условий эффективности коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно-образовательных центров.

**Объект исследования:** процесс коррекции девиантных отклонений поведения подростков в оздоровительно-образовательных центрах.

**Предмет исследования:** комплекс условий эффективности коррекции девиантного поведения подростков в оздоровительно-образовательных центрах.

Коррекцию девиантного поведения в своем исследовании мы изучаем в отношении детей подросткового возраста в условиях оздоровительно – образовательных центров.

**Общая гипотеза исследования** состоит в том, что коррекция девиантного поведения подростков – это процесс помощи подросткам в преодолении сложившихся в их поведении стереотипов и образцов поведенческих реакций, которые не соответствуют общепринятым нормам, ценностям и установкам на поведение и взаимоотношения между людьми, основой которого является этиологический подход, сущность которого заключается в изучении причин, приводящих к тем или иным отклонениям в поведении подростков, на основе диагностики личности подростка, его индивидуально-психологических особенностей, а также особенностей взаимодействия ребенка с ближайшим окружением.

**Частной гипотезой исследования,** которая будет проверяться нами в ходе опытно – экспериментальной работы, является предположение о том, что коррекция девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно – образовательных центров будет эффективной при реализации следующего комплекса педагогических условий:

* взаимосвязь программного обеспечения коррекционной деятельности с индивидуальной коррекционной работой с конкретными детьми;
* направленность коррекционного процесса не только на изменение сложившихся у подростка с девиантным поведением установок, ценностей, мотивов и стереотипов поведения, но и на формирование новых высоко- функциональных поведенческих стратегий;
* реализация этиологического подхода в коррекционном процессе, основой которого является диагностика личностных изменений, происходящих в ребенке, и изучение причин этих изменений, а также особенностей его взаимоотношений с ближайшим окружением.

Цель и общая гипотеза исследования обусловили комплекс **задач,** который решался в его ходе:

1. Уточнить сущность понятия «коррекция девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно - образовательных центров».
2. Выявить и проверить в ходе опытно – экспериментальной работы комплекс условий эффективности коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно - образовательных центров.
3. Выявить особенности организации коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно - образовательных центров.
4. Обосновать принципы коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно - образовательных центров.

**Теоретико-методологическая основа нашего исследования:**

- деятельностный подход к развитию личности (Г.М. Андреева; А.Н. Леонтьев; С.Л. Рубинштейн);

- сущностные подходы к проблеме девиантного поведения (Г. Беккер; С.А. Беличева; Я.И. Гилинский; Ю.А.Клейберг; М.А.Ковальчук; А.Коэн; В.Н.Кудрявцев; Р.К. Мертон; Дж. Смелзер);

- концептуальные обоснования сущности коррекции (А.Д. Гонеев; М.А. Ковальчук; Н.И.Лифенцева; Н.В. Ялпаева).

В качестве методологической основы нашего исследования мы также рассматриваем проблемы девиантного поведения в работах В.Н. Иванова; В.Н. Кудрявцева.

В качестве теоретической основы мы опираемся на ранее проведенные исследования, имеющие принципиальное значение для изучения проблемы нашего исследования:

* коррекции девиантного поведения несовершеннолетней молодежи (А.Д. Гонеева; Н.И. Лифенцевой; Н.В. Ялпаевой);
* девиантного поведения детей и подростков (М.А. Ковальчук; Ю.А. Клейберга);
* коррекции агрессивного поведения подростков (А.В. Ковальчук).

Для решения задач исследования и проверки выдвинутой гипотезы был использован комплекс **методов,** включающий в себя теоретические методы – синтез данных психолого-педагогической литературы, абстрагирование, конкретизацию, аналогию; эмпирические методы исследования: опрос, тестирование, наблюдение, беседу, опытно – экспериментальную работу.

## База исследования. Практической базой исследования явились летние смены для трудных подростков, организованные на базе детского оздоровительно - образовательного центра имени В.П. Чкалова, расположенного в Ярославской области.

## Этапы исследования. На первом этапе (2003г.) проводилось пилотажное исследование, разрабатывалась программа коррекции девиантных отклонений в поведении подростков в условиях оздоровительно-образовательных центров.

На втором этапе (2004 – 2005 гг.) изучалась проблема коррекции девиантных отклонений в поведении подростков в условиях оздоровительно-образовательных центров.

На третьем этапе (2005 – 2007 гг.) осуществлялись обобщения и систематизация результатов исследования и литературное оформление диссертации.

**Достоверность и обоснованность результатов исследования** обеспечивались методической обоснованностью исходных теоретических позиций, их анализом, сопоставлением, рассмотрением в динамике; использованием комплекса методов исследования, определенными позитивными изменениями в решении поставленных задач и достижений целей исследования.

Положения и выводы исследования проверялись в процессе опытно-экспериментальной работы, анализ результатов которой показал их положительную динамику.

**Научная новизна исследования:**

- уточнена сущность понятия «коррекция девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно - образовательных центров»;

- выявлен комплекс условий эффективности коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно - образовательных центров;

- выявлены особенности организации коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно - образовательных центров;

- обоснованы принципы коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно - образовательных центров.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в обогащении методологии педагогической науки разработкой проблемы обеспечения эффективности коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно-образовательных центров на основе этиологического подхода, сущность которого заключается в необходимости анализа причин появления отклонений в поведении ребенка или конкретной детской группы и разработке коррекционных технологий, исходя из выявленной причинной обусловленности тех или иных форм девиантного поведения.

**Практическая значимость** исследования: - осуществлена апробация выделенного комплекса условий эффективности коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно - образовательных центров;

* разработаны методические рекомендации для специалистов по коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно - образовательных центров;
* подобран комплекс диагностических методик, который возможно использовать для изучения особенностей личности подростков с девиантным поведением.

**Личный вклад автора** заключается в обосновании особенностей организации коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно - образовательных центров, использовании этиологического подхода как основы организации коррекционной работы и выявлении сущности коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно - образовательных центров.

**На защиту выносятся:**

1. Понятие коррекции девиантного поведения, уточненное в ходе исследования, как процесса помощи подростку в преодолении сложившихся в его поведении стереотипов и образцов поведенческих реакций в ответ на воздействие внешних факторов и под влиянием индивидуально – личностных и характерологических особенностей, а также формирование стратегий высокофункционального поведения в различных жизненных ситуациях, обеспечивающих реализацию социально одобряемых форм поведения.

2. Принципы организации работы коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно-образовательного центра: *субъектности* включения детей и подростков во все мероприятия, проводимые в центре; *сменяемости* видов деятельности, который исключает однообразие и естественно следующий за ним процесс утомления; *оптимальности*, который представляет собой выбор оптимального времени работы с детьми и подростками в ходе тех или иных мероприятий, опирающийся на физические и психические ресурсы конкретного контингента детей.

3. Условия эффективности коррекции девиантного поведения подростков в оздоровительно – образовательном центре: взаимосвязь программного обеспечения коррекционной деятельности ииндивидуальной коррекционной работы с конкретными детьми; направленность коррекционного процесса не только на изменение сложившихся у подростка с девиантным поведением установок, ценностей, мотивов и стереотипов поведения, но и формирование новых высокофункциональных поведенческих стратегий; реализация этиологического подхода в коррекционном процессе, основой которого является диагностика личностных изменений, происходящих в ребенке и изучение причин этих изменений, а также особенностей его взаимоотношений с ближайшим окружением.

4. Основная особенность организации коррекции девиантного поведения подростков в оздоровительно – образовательном центре, которая проявляется в направленности коррекционных воздействий на личность самого подростка и произошедшие в нем изменения, обусловленные опытом девиантного поведения, сложившимся у ребенка в процессе жизнедеятельности в той среде, где она протекает.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Результаты исследования докладывались и обсуждались на ежегодных педагогических чтениях, посвященных К.Д. Ушинскому в Ярославском государственном педагогическом университете, на международной конференции «Психологическое и социально-педагогическое сопровождение детей и молодежи» (Ярославль, 2005), на семинарах для педагогов Ярославской области (2004; 2005 гг.).

Внедрение результатов исследования было осуществлено в приюте Бобруйского районного социально-педагогического Центра (д.Михалёво, Бобруйский район, Могилёвская обл., Республика Беларусь, 2007).

### Структура работы

Диссертация включает введение, две главы, заключение, библиографический список и список приложений.

*Во введении* обоснована актуальность исследования, сформулированы его объект, предмет, цель, задачи; выдвинута гипотеза научного поиска; раскрыты методологические основы диссертации; определены ее научная новизна, теоретическая и практическая значимость; приведены сведения об апробации и внедрении результатов исследования; представлены положения, выносимые на защиту.

В *первой главе -* **«Коррекция девиантного поведения подростков как педагогическая проблема»** - дан анализ сущности девиантного поведения подростков и изучены существующие подходы к пониманию проблемы девиантного поведения подростков. В первой главе рассматриваются представленные в психолого – педагогической литературе взгляды на сущность и содержание коррекции девиантного поведения подростков, а также причины этого поведения. Проведенный анализ позволил нам прийти к собственному пониманию сущности коррекции девиантного поведения подростков и в соответствии с особенностями организации жизнедеятельности ребенка в условиях загородного оздоровительно – образовательного центра выделить принципы и условия эффективности организации коррекции девиантного поведения подростков в данных институтах воспитания.

Во *второй главе -* **«Организация коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно – образовательного центра» -** представлен анализ особенностей коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно – образовательного центра. Материалы данной главы - это собственно практика организации коррекционной работы с подростками, проявляющими различные отклонения в поведении в период летнего отдыха в условиях оздоровительно – образовательного центра. Во второй главе диссертации изложено содержание опытно – экспериментальной работы по проверке комплекса условий эффективности коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно – образовательного центра и представлен анализ полученных результатов.

В *заключении* обобщены результаты теоретического анализа изучаемой проблемы и результаты опытной работы.

В *приложениях* представлены программа коррекции отклоняющегося поведения подростков в условиях оздоровительно-образовательного центра, методики, используемые в исследовании, а также статистические результаты исследования.

**Глава 1. Коррекция девиантного поведения подростков как педагогическая проблема**

**1.1. Сущность девиантного поведения подростков и концептуальные подходы к ее определению**

Изучение отклонений в поведении человека имеет свою историю. Еще Платон, пытаясь объяснить разнообразие в поведении людей, писал, что боги, создавая людей, подмешивают в исходный материал либо глину, либо железо, либо золото и тем самым отводят человеку роль податливого обывателя, твердого воителя, блестящего мыслителя. Гиппократ, поделивший людей на сангвиников, флегматиков, холериков и меланхоликов, пытался объяснить особенности их поведения количеством жидкости, входящей в состав «живительных соков» организма, – крови, слизи, желчи, черной желчи.

В конце XIX века появляется стремление разобраться в причинах отклоняющегося поведения, дать научное обоснование деятельности социальных институтов, занимающихся его предупреждением. Таким образом, уже в XIX веке складывается новый подход к решению обозначенной проблемы, основной сутью которого является стремление вскрыть причины отклоняющегося поведения, выделить его механизмы и факторы, провоцирующие поведенческие отклонения от принятых норм, и на их основе разработать программы мер по предотвращению различных видов девиантного поведения.

Многие ученые применительно к несовершеннолетним с различного рода отклонениями в развитии, которые влияют на их поведение, используют термины: «трудные дети» (К.С. Лебединская, М.М. Райская, М. Раттер, Л.С. Славина); «трудный подросток» (Л.М. Зюбин, В.Г. Степанов, Д.И. Фельдштейн и др.), к категории которых относят детей с отклонениями в нравственном развитии, акцентуациями характера, с нарушениями в аффективно-волевой сфере, отклонениями в поведении; «аномальные дети», имеющие отклонения от того, что является типичным или нормальным, но не включающее патологическое состояние (Л. Пожар, 1996); «дезадаптированные дети» (С.А. Беличева, 1993); "дети, нуждающиеся в специальной заботе" (Л. Кошч, 1974); дети «группы риска» (И.А. Невский, 1996); «ребенок с нарушениями в аффективной сфере» (К.С. Лебединская, М.М. Райская, Г.В. Грибанова, 1988; Л.С. Славина, 1966). Однако названные термины часто несут одностороннюю информацию: бытовую, клиническую, юридическую. Поскольку единой практики употребления  данных понятий нет, порой не ясно, к какой категории отнести ребенка, имеющего те или иные отклонения в поведении. Е.С. Иванов, Г.В. Сафина, Л.М. Шипицина считают правомерным употребление терминов «отклоняющееся, асоциальное, ненормативное, противоправное, преступное поведение» (Е.С. Иванов, Л.М. Шипицина, 1992; Г.В. Сафина, 1993).

В зарубежной науке психология девиантного поведения сложилась как самостоятельная научная и учебная дисциплина. В России эта наука не имеет такого теоретического и эмпирического опыта: она на пути становления и развития. Тем не менее, ни у зарубежных, ни у отечественных авторов нет единой точки зрения на термин «девиантное поведение». Одни исследователи считают, что речь должна идти о любых отклонениях от одобряемых обществом социальных норм, другие предлагают включить в это понятие только нарушения правовых норм, третьи – различные виды социальной патологии (убийство, наркомания, алкоголизм и т.п.), четвертые – социальное творчество [157. С. 7].

Девиантное поведение всегда связано с каким-либо несоответствием человеческих поступков, действий, видов деятельности распространенным в обществе или группах нормам, правилам поведения, идеям, стереотипам, ожиданиям, установкам, ценностям.

По мнению А. Коэна, отклоняющееся, или девиантное, поведение – «это такое поведение, которое идет вразрез с институционализированными ожиданиями, то есть с ожиданиями, разделяемыми и признаваемыми законными внутри социальной системы» [192. С.28].

Девиантным называют поведение, которое не соответствует нормам и ролям. При этом одни ученые предпочитают в качестве точки отсчета («нормы») использовать экспектации (ожидания) соответствующего поведения, а другие – аттитюды (эталоны, образцы) поведения (В.Н. Мясищев, 1995). Некоторые полагают, что девиантными могут быть не только действия, но и идеи (взгляды). Девиантное поведение нередко связывают с реакцией общества на него и тогда определяют как отклонение от групповой нормы, которое влечет за собой изоляцию, лечение, тюремное заключение или другие наказания нарушителя.

Ученые давно обратили внимание на то, что словами «девиантное поведение» называют и конкретные действия конкретного человека, и относительно массовое и устойчивое социальное явление.

Поскольку девиантным признается поведение, не соответствующее социальным нормам, а нормы различны не только в разных обществах и в разное время, но и у различных групп в одном и том же обществе в одно и то же время (правовые нормы и «воровской закон», нормы взрослых и молодежные нормы, правила поведения «истеблишмента» и «богемы» и т.п.), постольку понятие «общепринятая норма» весьма относительно, и, следовательно, относительно и девиантное поведение.

Исходя из этого, девиантное поведение можно определить как «поступок, действия человека и социальное явление» [157. С. 8].

Традиции психолого - педагогического изучения этого явления складывались, в основном, в психоаналитических и социологических школах и использовали большой арсенал методов распознавания, описания и исследования.

Зарубежные педагоги и психологи имели некоторую степень свободы в выборе методологических оснований и перспективных стратегий в решении проблем. Однако во всех исследовательских подходах девиантности и девиантному поведению уделялось недостаточно внимания.

Исследованием различных аспектов девиантного поведения занимаются различные науки: правоведение и медицина (прежде всего психиатрия и наркология), психология и демография, история и статистика, этнография и антропология, однако психологические механизмы, причины, диагностика предрасположенности к девиантному поведению, девиантное поведение как процесс изучаются, прежде всего, психологией.

И все же оформление проблемы девиантности как относительно самостоятельной начало складываться не в рамках психолого – педагогической науки, а в социологических и криминологических трудах, из которых особого внимания заслуживают работы таких авторов, как Ч.Беккария, М.Вебер, Э.Дюркгейм, О.Конт, Р.Мертон, Р.Миллз, Т.Парсонс, Н.Смелзер, Э.Фромм и другие. Из отечественных ученых следует назвать А.А. Александрова, С.А. Беличеву, Б.С. Братуся, Л.С.Выготского, А.А.Габиани, Я.И. Гилинского, С.И. Голода, В.П. Кащенко, Ю.А. Клейберга, В.Т. Лисовского, А.С. Макаренко, Е.В. Руденского, А.С. Свядоща, А.А. Сукало, М.Г. Ярошевского и других ученых.

В конце XIX – начале XX вв. были распространены биологические и психологические трактовки причин девиации. В исследовательских работах отмечалось, что биологический компонент включает генетическую основу человека, особенности обменных процессов, специфику высшей нервной деятельности, отклонения или патологии в соматическом или нервно-психическом развитии и др.

Учитывая влияние внешней среды, обусловленное экономическими, политическими, социальными, культурными, бытовыми и другими факторами, итальянский тюремный врач Цезаре Ломброзо (1835-1909 гг.) вывел положение, что существует прямая связь между преступным поведением и биологическими особенностями человека. На поздних этапах своей деятельности Ломброзо признавал, что преступность в той или иной степени связана и со средой. Он утверждал, что существуют «прирожденные» преступники, они обладают специфическими антропологическими функциями и психологическими признаками. Система мер предупреждения преступности, по Ломброзо, включала лечение, полнейшую изоляцию и прямое физическое уничтожение преступников. Ломброзо полагал, что «криминальный тип» есть результат деградации к более ранним стадиям человеческой эволюции и его можно определить по характерным внешним признакам, таким, как выступающая нижняя челюсть, реденькая бородка и пониженная чувствительность к боли. Учение Ломброзо получило развитие в работах его последователей, которые тоже устанавливали связь между девиантным поведением и определенными физическими чертами людей.

Другой представитель данного направления – известный американский психолог и врач Уильям X. Шелдон – подчеркивал важность строения тела, делая сопоставление между людьми и животными. Он считал, что у собак некоторых пород имеется склонность следовать определенным образцам поведения. У людей определенное строение тела также означает присутствие характерных личностных черт: так, «эндоморфу» (человеку умеренной полноты с мягким и несколько округлым телом) свойственны общительность, умение ладить с людьми и потворство своим желаниям; «мезоморф» (чье тело отличается силой и стройностью) проявляет склонность к беспокойству, он активен и не слишком чувствителен. И, наконец, «эктоморф», отличающийся тонкостью и хрупкостью тела, склонен к самоанализу, наделен повышенной чувствительностью и нервозностью.

Опираясь на исследования поведения двухсот юношей в центре реабилитации, Шелдон сделал вывод, что наиболее склонны к девиантному поведению мезоморфы, хотя они не всегда становятся преступниками.

Известны многочисленные концепции отклоняющегося поведения, начиная от биогенетических до культурно-исторических. Авторы биогенетических концепций, начиная со Ст. Холла и З. Фрейда до Э. Торндайка, К. Бюлера, Э. Мойера, А. Маслоу, отводят ведущую роль в личностном развитии человека его природно-биологическому началу, полагая, что все причины антиобщественного поведения, отклонений в поведении надо искать в биологии человека, в особых генетических структурах преступности. В настоящее время биологическое объяснение сохранилось, но, в основном, оно фокусируется на аномалиях половых хромосом (XY) девианта. В соответствии с нормой женщина обладает двумя хромосомами типа X, в то время как для мужчин характерно наличие хромосомы типа X и одной хромосомы типа Y. Но иногда у отдельных людей имеются дополнительные хромосомы типов X или Y (XXY, XYY или, что встречается очень редко, XXXY, XXYY и т. д.).

Представители датской криминологической школы Уиткин и его коллеги в своих исследованиях состояния преступности в Дании обнаружили, что среди мужчин с составом хромосом XYY наблюдается более высокий уровень правонарушений, чем среди людей, входивших в контрольную группу и не обладавших дополнительными хромосомами. Кроме того, это исследование подтвердило данные, что среди мужчин с составом хромосом типа XYY больше осужденных не за убийства, а за преступления, связанные с присвоением чужой собственности. На основе этих материалов исследователи выразили сомнение по поводу того, что генетическая предрасположенность к агрессии способствует преступности мужчин с хромосомами типа XYY. Вместе с тем, они обладают значительно более низким интеллектуальным потенциалом (что подтвердили тесты оценки уровня интеллектуальности).

Теперь перейдем к характеристике психологического подхода социальных девиаций. Итак, сторонники психологической трактовки связывали девиацию с психологическими чертами (неустойчивостью психики, нарушением психологического равновесия и т. п.), основываясь на том, что некоторые умственные расстройства, особенно шизофрения, могут быть обусловлены генетической предрасположенностью, и, кроме того, некоторые биологические особенности могут оказывать влияние на психику личности.

Психологический подход так же, как и биологические теории, рассмотренные выше, часто показывает, что в попытках применения его к анализу криминального поведения исследователи стремились к психологическому объяснению девиации, подчеркивали важность так называемых общих состояний: «умственных дефектов», «дегенеративности», «слабоумия» и «психопатии». При этом криминологи старались с помощью научных методов установить связь между названными состояниями и криминальным поведением.

Однако тщательные исследования показали, что сущность девиации нельзя объяснить только лишь на основе анализа психологических факторов. Сделанный в 1950 г. Шуэсслер и Кресси критический обзор научных работ последователей данной концепции, основанной на том, что правонарушителям и преступникам свойственны некоторые психологические особенности, нехарактерные для законопослушных граждан, показал на основе фактов, что не было выявлено ни одной психологической черты, например, эмоциональная незрелость, психическая неустойчивость или обеспокоенность, которые могли бы быть наблюдаемы у всех преступников.

В настоящее время большинство психологов и педагогов, признавая значимость особенностей личности и мотивов ее поступков, влияющих на все виды девиантного поведения, отрицают возможность с помощью анализа какой-то одной психологической черты, конфликта или «комплекса» объяснить сущность преступности или любого другого типа девиации. В частности, Н. Смелзером и его последователями девиация характеризуется как результат сочетания многих социальных и психологических факторов [105].

Итак, биологическое и психологическое объяснения девиации связаны, главным образом, с анализом природы девиантной личности. Социологическое же объяснение учитывает социальные и культурные факторы, на основе которых людей считают девиантами.

Авторы социологизаторских концепций (Д. Ватсон и др.) полагают, что в поведении человека нет ничего врожденного и каждое его действие, поступок – это лишь продукт внешней стимуляции; поэтому, манипулируя внешними раздражителями, можно «изготовить» человека любого склада.

В последнее время наблюдается сближение «биосоциальных» и «социально-биологических» теорий отклоняющегося поведения. В этом отношении показательны концепции неоломброзианцев, где речь идет уже не о «прирожденности» (Ч. Ломброзо), а о «предрасположенности» человека к преступному поведению (Т. Гиббенс, X. Джонс, В. Зауер, Л. Стейнер и др.).

Зарождение социологии девиантного поведения обычно связывают с именем французского социолога и философа Э.Дюркгейма (1858-1917 гг.) и его концепцией аномии, которая легла в основу дальнейших исследований социальных отклонений. Дюркгейм рассматривал аномию как условие одной из анормальных форм разделения труда, под которой он понимал отсутствие (или недостаток) интеграции или взаимоприспособляемости, порождаемое индустриальными кризисами, конфликтами между трудом и капиталом и усиливающейся специализацией труда.

Он считал, что «аномия возникает потому, что разделение труда не может продуцировать достаточно эффективные контакты между его участниками и адекватные регуляции социальных отношений» [26. С. 293-294].

Дюркгейм полагал, что девиация столь же естественна, как и конформизм, а отклонение от норм несет не только отрицательное, но и положительное начало. Так, например, девиация подтверждает роль норм, ценностей, дает более полное представление о многообразии норм; способствует социальному изменению, раскрывает альтернативу существующему, ведет к совершенствованию социальных норм. Реакция общества, социальных групп на девиантное поведение уточняет границы социальных норм, укрепляет и обеспечивает социальное единство.

В вышедшей в 1895 г. работе «Правила социологического метода» Дюркгейм описал как задачу социологии установление «нормального» через выявление отклоняющегося поведения, влекущего за собой санкции. Лишь отклоняющееся указывает на то, что всеми считается нормальным. То, что подобная социология узаконивает всеобщую данность и общественное принуждение, Дюркгейм считал положительным моментом, ибо социология должна быть полезна для общества.

Он выделял различные типы общества и полагал, что некий социальный факт «нормален» всегда лишь относительно определенного социального типа на той или иной фазе его развития. В связи с общим пониманием общества как средства интеграции индивидов Дюркгейм в своем классическом исследовании «Самоубийство» дает этиологическую классификацию самоубийств, критерием которой является характер связи между индивидами и обществом [121. С. 305].

По этому критерию Дюркгейм выделяет две пары полярных типов самоубийств. Связь индивидов и общества рассматривается им в двух аспектах. В первом анализируется степень сплоченности индивидов в обществе: ее ослабление и индивидуальная изоляция приводят к эгоистическому самоубийству, которое проистекает оттого, что люди не видят смысла в жизни; а исключительно сильные социальные связи вызывают альтруистическое самоубийство, поскольку индивидуальное существование ценится низко и индивид видит смысл жизни вне ее самой.

Во втором исследуется степень регламентации, урегулированность связей и отношений в обществе. По мнению Дюркгейма, слишком сильная социальная регламентация и контроль ведут к фаталистическому суициду, а их недостаток или отсутствие - к аномическому. Социальной причиной этого суицида Дюркгейм считал аномию в обществе, при которой отсутствует четкая непротиворечивая регуляция поведения индивидов, образуется нормативный вакуум, когда старые нормы и ценности уже не соответствуют реальным отношениям, а новые еще не утвердились. Аномия вызывает ослабление социальных рамок и принуждения, недостаток общественного регулирования и контроля.

Итак, Дюркгейм делает вывод, что состояние аномии способствует повышению уровня различных форм девиантного поведения. Вообще же общество невозможно без социальной патологии. Он определяет преступность как феномен, который обладает всеми признаками нормального явления, ибо преступность тесно связана с условиями жизни любого коллектива. «Преступность – нормальное явление потому, что общество без преступности невозможно» [297. С.15].

В книге второй «Самоубийства» Дюркгейм формулирует общее понятие аномии, под которым понимает состояние социальной дезорганизации [121. С. 324-327]. Он специально обращает внимание на то, что в коммерческом и промышленном мире аномия является хронической [121. С. 338]. Все сказанное позволяет сделать вывод, что Дюркгейм трактует аномию как состояние разрушенности или ослабленности нормативной системы общества, которое вызывается резкими изменениями, скачками в развитии - периодами упадка и расцвета.

Хотя теория Дюркгейма подвергалась критике, основная мысль о том, что социальная дезорганизация является причиной девиантного поведения, и в наши дни считается общепризнанной.

Социальной дезорганизации посвящены работы У.Томаса и  
Ф. Знаниецкого, которые усматривали в социальной дезорганизации универсальный процесс, неотъемлемую часть социальных изменений, а также Э. Тириакьяна, Р. Фэриса, Т. Шибутани, которые расценивали различные формы отклоняющегося поведения как следствие социальной дезорганизации.

Концепции социальной дезорганизации рассматривают социальные силы, которые «толкают» человека на путь девиантности. Проблемы такого поведения рассматривает и теория социального конфликта.

Конфликтологический подход к девиации представлен группой социологов, которые называют себя «радикальными криминологами» (Л. Козер, Л.Ф. Селин, З. Тейлор). Они считают, что культурные образцы поведения являются отклоняющимися, если основаны на нормах другой культуры (субкультуры), и отвергают все теории преступности, трактующие ее как нарушение общепринятых законов. При этом создание законов и подчинение им - часть конфликта, происходящего в обществе между различными группами.

Конфликтологи, разделяющие марксистскую точку зрения, утверждали, что законы и деятельность правоохранительных органов - это орудие, которое правящие классы (владеющие средствами производства) используют против тех, кто лишен власти. Таким образом, «радикальная криминология» занимается анализом сущности самой законодательной системы и не интересуется, почему люди нарушают законы. Сторонники этой теории рассматривают девиантов не как нарушителей общепринятых правил, а скорее как бунтарей, выступающих против капиталистического общества, которое стремится, отмечает Тейлор, «изолировать и поместить в психиатрические больницы, тюрьмы и колонии для несовершеннолетних множество своих членов, якобы нуждающихся в контроле» [103. С.30].

Другим представителем теории конфликта Л.Ф. Селиным подчеркивалось, что девиантность возникает в результате конфликтов между нормами культуры. Он занимался изучением поведения отдельных групп, нормы которых отличаются от норм остального общества. Это обусловлено тем, что интересы группы не соответствуют нормам общества.

Л. Козер [103] указывал на то, что наличие реальной угрозы для социальной группы, увеличивая ее сплоченность, уменьшает отклонения ее членов от групповых норм и усиливает репрессии к тем, кто проявляет отклонения. Согласно теории конфликта культур, образцы поведения в социальной системе считаются отклоняющимися, если они основаны на нормах чуждой культуры, а культурные теории девиантности по сути похожи на концепции социальной дезорганизации, но делают акцент на анализ культурных ценностей, благоприятствующих девиантности, другими словами, сил, «побуждающих» людей к девиантному поведению.

Так, Миллер [103], один из представителей культурологическогонаправления, утверждал, что существует ярко выраженная субкультура низшего слоя общества, одним из проявлений которой является групповая преступность. Эта субкультура придает огромное значение таким качествам, как готовность криску, выносливость, стремление к острым ощущениям и «везение». Члены банды руководствуются этими ценностями в своей жизни, поэтому другие люди,и, в первую очередь, представители средних классов начинают относиться к ним как к девиантам. Многие исследователи утверждают, что преступности обучаются, то есть девиантное поведение усваивается в процессе общения с преступниками. Так, если большинство друзей или родственников того или иного человека занимаются преступной деятельностью, то существует вероятность, что он станет преступником. Значит, криминальная девиация является результатом преимущественного общения с носителями преступных норм, при этом важную роль играют не контакты с безличными организациями или институтами, а повседневное общение.

Роберт Кинг Мертон сосредоточил свое внимание на анализе дисфункциональных явлений в обществе. По его мнению, «отклоняющееся от нормы поведение» может быть расценено как симптом несогласованности между определенными культурой устремлениями и социально организованными средствами их удовлетворения.

В 1938 годуР.К. Мертон внес некоторые изменения в теорию  
Э. Дюркгейма. Он существенно развил и модифицировал термин аномия. С его точки зрения, аномия представляет собой результат конфликта или рассогласованности между «культурой» и «социальной культурой». По мнению Мертона, возникновение девиации происходит в результате разрыва между культурными целями общества и социально одобряемыми средствами достижения таких целей, как получение высшего образования. Не все люди в силу определенных социально-экономических причин могут получить высшее образование, а уровень развития общества требует высококвалифицированных специалистов. Та часть населения, которая не может получить требуемый уровень образования, начинает удовлетворять свои образовательные потребности, но уже в криминальной среде. В результате вычленяются пять типов отклоняющегося поведения, возникающих как способ приспособления индивидов к условиям их ближайшего окружения: подчинение, инновация (обновление), ритуализм, ретретизм (уход от жизни – бродяги, отщепенцы, хронические алкоголики, наркоманы), мятеж.

Подчинение (или конформизм) является самым распространенным и обычным поведением, которое характеризует общество как не аномичное, так как предполагает согласие с целями общества и законными средствами их достижения. Молодой человек или девушка, которые получают хорошее образование, находят престижную работу и успешно продвигаются вверх по служебной лестнице, являются олицетворением этой модели поведения. Они ставят перед собой цель, связанную с достижением финансового успеха, и достигают ее законными средствами. Следует учитывать, что конформизм представляет собой единственный тип не девиантного поведения.

Вторая возможная реакция называется инновацией, при которой речь может идти как о положительном вкладе, так и о негативно - девиантном поведении (криминал). Инновация предполагает согласие с целями общества, но отрицание социально одобряемых способов их достижения. По Мертону, она проистекает, когда социальная структура, регламентирующая институциональные средства достижения культурных целей, не позволяет всем членам общества достичь последних. А это приводит к тому, что индивиды, неспособные эффективно удовлетворить акцентируемые культурой устремления, обращаются к средствам антиморального и преступного характера.

Третья реакция, названная ритуализмом, предполагает отрицание целей общества, но согласие (порой доведенное до абсурда) использовать социально одобряемые средства. Ритуализм обнаруживается в тех группах, где деятельность, первоначально задуманная в качестве средства достижения цели, становится самоцелью, но поведение «ритуалиста», как считает и сам Мертон, не рассматривается в обществе как девиантное.

Если конформизм господствует, то приспособление типа ретретизма встречается реже всего. Ретретизм, по мнению Мертона, возникает у тех индивидов, которые полностью интериоризировали культурные цели, но находят недоступными учрежденные средства их достижения, а выбор незаконных средств для них невозможен в силу их эффективной социализации. Пораженчество, квиетизм и самоустранение проявляют себя в психических механизмах бегства от действительности, с неизбежностью ведущего к бегству от требований, предъявляемых обществом.

Мятеж, подобно ретретизму, связан с одновременным отрицанием социально одобряемых целей и средств, но мятеж приводит к формированию новых целей и средств, заменяющих старые.

Анализируя данную классификацию, можно прийти к выводу, что конформизм и девиация – это две части одних и тех же весов, отдельные категории, и что девиация не является продуктом абсолютно негативного отношения к общепринятым стандартам, как часто предполагают многие.

Таким образом, концепция Мертона включает в себя весь спектр социального поведения, классификация которого определяется соотношением целей и средств, принятых или отвергнутых индивидами. При таком подходе аномия обусловливает все пять форм поведения, не объясняя специфическую детерминацию каждого вида в отдельности. Поэтому правильнее было бы рассматривать аномию как необходимую, но не единственную предпосылку отклоняющегося поведения, продолжив поиск дополнительных специфических факторов. Наряду с этим возникала целесообразность выделения факторов, обусловливающих дифференциацию в доступе к законным средствам достижения успеха [6. С. 75].

Американский социолог А. Коэн называет отклоняющимся поведением такое, которое “идет вразрез с институционализированными ожиданиями”, а англичанин Д. Уолш, представитель феноменологической социологии, утверждает, что “социальное отклонение – это в значительной степени приписываемый статус”, то есть только субъективное обозначение, “ярлык”, а не объективное явление. По его мнению, отклонение – это не внутреннее, присущее определенному действию качество, а результат социальной оценки и применения санкций. Очевидно, что подобные характеристики отклоняющегося поведения полностью не раскрывают его природу и объективные антинормативные свойства.

Отклонения могут происходить в сфере индивидуального поведения, они представляют собой поступки конкретных людей, запрещаемые общественными нормами. Вместе с тем в каждом обществе много отклоняющихся субкультур, нормы которых осуждаются общепринятой, доминирующей моралью общества. Такие отклонения определяются как групповые.

Другой американский социолог, Толкотт Парсонс, расширил формулировку аномии Мертона и включил ее в более широкую теорию анализов взаимодействия. Если Мертон полагал, что разрыв между культурными целями и институционализированными средствами является определяющим фактором напряжения, то для Парсонса он представляет собой один из конкретных случаев напряжения.

Парсонс конструирует модель из трех переменных (активность-пассивность; отношение к индивидам и нормам; отчуждение - подчинение) и выводит восемь разновидностей отклоняющегося поведения. Он определял аномию как «состояние, при котором значительное число индивидов находятся в положении, характеризующемся серьезным недостатком интеграции со стабильными институтами, что существенно для их собственной личной стабильности и успешного функционирования социальных систем. Обычной реакцией на это состояние является ненадежность поведения» [157. С. 12]. Согласно такому подходу, аномия возрастает в связи с беспорядочностью и конфликтами нравственных норм в обществе. Люди начинают ограничиваться нормами отдельных групп и в результате не имеют стабильной перспективы, в соответствии с которой им необходимо принимать решения в повседневной жизни. В этом понимании аномия выглядит как результат свободы выбора без устойчивого восприятия действительности и при отсутствии стабильных взаимосвязей с семьей, государством и другими основными институтами общества. Поведение подростков и молодежи он рассматривает в свете понятия аномии – состояние, в котором ценности и нормы не являются более ясными указателями должного поведения или теряют свою значимость.

Теория аномии также нашла новое выражение в понятии «социальных обручей», введенном Трэвисом Хирши, который утверждал, что чем больше люди верят в ценности, принятые обществом (например, в правильность законов), чем активнее они стремятся к успешной учебе, участию в социально одобряемой деятельности (например, во внешкольных занятиях) и чем глубже их привязанность к родителям, школе и сверстникам, тем меньше вероятность, что они совершат девиантные поступки. Однако исследование, проведенное Хинделангом, показало, что слишком глубокая привязанность к сверстникам способствует правонарушениям. Это означает, что группы сверстников действительно регулируют поведение своих членов, но они же могут поощрять преступное поведение.

Роберт Дьюбин ввел переменную, отражающую отношения индивида к группе, и разграничил фактическое поведение и нормы [133. С. 147-164]. Выделив ценностный и поведенческий аспекты, он вывел четырнадцать видов адаптации за счет расширения типологии инновации и ритуализма.

Г. Беккер выдвинул теорию штампов, клеймения: «назови человека отклоняющимся – и он таким станет» (1963), утверждая, что некоторая степень безнормности имеет место в любом обществе из-за «несовершенства социализации внутренних конфликтов и новшеств». Он считал, что девиация – это «стигма» (клеймо), которое группы, обладающие властью, ставят на поведении менее защищенных групп или отдельного человека [297. С.226].

И. Гоффман выделяет три типа стигм:

1. физическая стигма – хромота, слепота и другие телесные увечья;
2. люди с недостатками, связанными с волей, – алкоголики, наркоманы, душевнобольные;
3. расовая стигма.

Поскольку теория И. Гоффмана рассматривает стигмацию в контексте криминологии, то к его классификации Ю.А. Клейберг добавляет еще один вид – морально-правовую – преступники, проститутки. Личность с морально-правовой стигмой можно охарактеризовать как однажды дискредитировавшую себя с нравственной и правовой стороны в глазах общественности. Гоффман, таким образом, дихотомически разделил людей на «нормальных», чье поведение совпадает с общественно ожидаемым, и «стигматизированных», чей внешний вид и образ жизни отклоняются от общепринятых норм той или иной социальной общности.

Авторы радикальной криминологии (Турк, Квинни, Тэйлор, Янг) отстаивали позицию, что девиация – это результат противодействия нормам капиталистического общества [297. С.226].

Как пишет профессор социологии Калифорнийского университета в Беркли (США) Нейл Джозеф Смелзер, «девиация с трудом поддается определению, что связано с неопределенностью и многообразием поведенческих ожиданий. Девиация ведет за собой изоляцию, лечение, исправление или другое наказание» [5. С.78]. Н. Дж. Смелзер предложил свою теорию социальных детерминант коллективного поведения, девиации и социального контроля, в которой выделяет три основных компонента девиации:

а) человека, которому свойственно определенное поведение;

б) норму или ожидание, являющееся критерием оценки поведения как девиантного;

в) другую группу или организацию, реагирующую на данное поведение.

Девиантность Н. Дж. Смелзер определяет как соответствие или несоответствие поступков социальным ожиданиям.

Важный вклад в развитие аномической теории внесли Говард и Ормен (1960), представившие теорию дифференцированных возможностей, тогда как в распоряжении членов какой-либо социальной системы имеются законные средства различного масштаба, далеко не каждому индивиду открыт доступ к нелегальным средствам. Подход Говарда и Ормена представлял собой попытку связать два основных направления социально-психологической мысли по проблеме девиантного поведения, а именно – представленную аномическую теорию и теорию дифференцированных возможностей.

Согласно теории дифференцированной ассоциации, которая была впервые сформулирована Сазерлендом в 1939 г., девиантному поведению учатся в интеракции (взаимодействии) с другими индивидами в процессе коммуникации [297. С.227].

Кроме того, в социологии отклоняющегося поведения на первый план выходят интеракционные, этнометодологические и феноменологические концепции, но в то же время концепция аномии остается классической.

Особое место среди разнообразных теорий и концепций девиантного поведения занимают исследования психоаналитической ориентации, основоположником которых является 3. Фрейд. Представители психоаналитической ориентации с отклоняющимся поведением, включая нервно-психическое отклонение, социальную девиацию, отмечают чувства повышенной тревожности, агрессивности, стремления к разрушительным действиям.

Из современных западных исследований девиантного поведения интерес представляют работы таких ученых, как Д. Доттер, П. Монсон, а также Х. Хайес, использующий интегрированную теорию для объяснения молодежных правонарушений. Он (Хайес) объединил элементы теорий «навешивания ярлыков», дифференциальных связей (ассоциаций), социального обучения и социального контроля в модель, объясняющую и первоначальные, и продолжающиеся правонарушения.

Он указывал, что «ослабевший социальный контроль способствует возможности связи молодежи с преступным миром, научению преступному поведению, совершению первых правонарушений. Первичная преступность увеличивает вероятность быть негативно оцененным родителями. Эти оценки усиливают вероятность будущих правонарушений». Полученные Хэйесом результаты служат веским аргументом для использования интегрированной теории в изучении молодежной преступности.

Взаимосвязь первичных и последующих правонарушений с негативными общественными санкциями рассмотрена в работах К. Дэмфауса и X. Каштана. Проблемы антисоциального поведения в школе, оптимальные стратегии и практики его преодоления анализирует в своих работах К. Боудич, половые различия в факторах социального контроля рассматривают С.Г. Тиббеттс и Д.К. Херц, проблемы преступности, наркомании и других девиантных адаптаций на примере лонгитюдных исследований X. Б. Каплана отражены в работе Е.Е. Лабеффа, причины появления «человека криминального» рассматривает М. Экерстром.

Но необходимо отметить, что единая теория девиантности, учитывающая и структуру детерминации девиантного поведения, и формы социальной реакции на девиации, и социально- психологические факторы вовлеченности в девиантность, пока не разработана на данный момент ни в нашей стране, ни за рубежом.

Реальные условия для формирования и развития психологии девиантного поведения и «социальный заказ» на нее появились в СССР лишь в период хрущевской «оттепели» и возрождения отечественной психологии. В 1971 году независимо друг от друга были изданы небольшие по объему работы двух ленинградских авторов (Я.И. Гилинского, В.Н. Кудрявцева), в заглавие которых впервые были внесены слова «отклоняющееся (девиантное) поведение». В них ставился вопрос о необходимости рассмотрения различных нежелательных для общества нормонарушающих проявлений с позиции более общей социологической теории, поскольку отклоняющееся поведение есть именно социальный феномен. Отмечалось значение понимания и выбора критерия «отклонения», оценки и измерения его величины, а также направленности.

С точки зрения Я.И. Гилинского, отклоняющееся поведение может быть как со знаком «минус», так и со знаком «плюс», то есть негативное – отрицательное; позитивное – социальное, научное, техническое, художественное творчество. Эта позиция была поддержана В.Н. Кудрявцевым. В отечественной литературе эта проблема носит дискуссионный характер [104. С.116].

В ранних отечественных публикациях отдавалось должное марксистско-ленинской трактовке предмета, содержалось много идеологически вынужденных положений – об исторической ограниченности и переходящем характере девиаций, о преимуществах социалистической системы. В 70-е годы появляется все больше трудов, посвященных проблемам формирующейся психологии девиантного поведения, таких авторов, как В.С. Афанасьев, А.А. Габиани, Я.И. Гилинский, В.Н. Кудрявцев, Р.С. Могилевский и др. Важным этапом явился выход книги «Социальные отклонения» - сборника отечественного монографического исследования проблем девиантологии, изданного в 1984 году. Результаты первых крупных эмпирических исследований девиантного поведения отражены в трудах таких исследователей, как Я.И. Гилинский, А.С. Пашков, Э. Раска, Л. Спиридонов.

В конце 70-х – начале 80-х годов сложилось несколько исследовательских центров девиантности: на базе Лаборатории социологических исследований НИИ комплексных социальных исследований (НИИКСИ) при Ленинградском государственном университете, Сектор социальных проблем алкоголизма и наркомании Института социальных исследований АН СССР, Научно-исследовательская лаборатория социологии преступности МВД Грузинской ССР, Лаборатория социологии девиантного поведения Тартуского государственного университета [104. С.119].

В рамках психологии девиантности начинают формироваться относительно самостоятельные научные направления: социальный контроль и социальная работа, военная девиантология. В 90-е годы начинается активное взаимодействие российских и зарубежных девиантологов – участие в конференциях, совместных исследовательских проектах. Кризис российского общества в 1995 году – экономический, экологический – приводит к резкому росту девиантных проявлений. Это, в свою очередь, объективно определяет повышенный спрос на девиантологические исследования.

В отечественной литературе под девиантным поведением (Я.И. Гилинский, И.С. Кон,  В.Г. Степанов, Ю.И. Фролов и др.) понимается следующее:

1. Поступок, действия человека, не соответствующие официально установленным  или фактически сложившимся в данном обществе нормам, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали.

2. Социальное явление, выраженное в массовых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным  или фактически сложившимся в данном обществе нормам.

В первом значении девиантное поведение является преимущественно предметом общей и возрастной психологии, педагогики, психиатрии. Во втором значении – предметом социологии и социальной психологии.

Поскольку девиантное поведение стало ассоциироваться со многими негативными проявлениями (олицетворением «зла» в религиозном мировоззрении, симптомом «болезни» с точки зрения медицины, «незаконным» в соответствии с правовыми нормами), возникла даже тенденция считать его «ненормальным». Поэтому следует подчеркнуть точку зрения Я.И. Гилинского, В.Н. Кудрявцева о том, что «девиации как флуктуации в неживой природе, мутации в живой природе (С.И. Коржинский, 1899; Де Фриз, 1903) являются всеобщей формой, способом изменчивости, следовательно, жизнедеятельности и развития любой системы» [104. С.125]. Поскольку функционирование социальных систем неразрывно связано с человеческой жизнедеятельностью, в которой социальные изменения реализуются также путем девиантного поведения, отклонения в поведении естественны и необходимы. Они служат расширению индивидуального опыта. Возникающее на основе этого разнообразие в психофизическом, социокультурном, духовно-нравственном состоянии людей и их поведении является условием совершенствования общества, осуществления социального развития.

Следует отметить точку зрения В.А. Петровского и Э. Фроммао том, что в нонконформизме заложен рост конструктивного начала человеческого "Я". При этом девиации должны носить социально-творческий характер: различные виды научно-технического и художественного творчества (К.К. Платонов). Социально-негативный характер девиаций деструктивен как для личности, так и для общества. Однако именно этот тип отклоняющегося поведения вызывает наибольший интерес исследователей и чаще рассматривается в  социально-психологической  литературе (И.В. Дубровина, 1998; А. Игнатенко, 1997; А.А. Радугин, К.А. Радугин, 1997; Ж.Т. Тощенко, 1994; С.С. Фролов, 1996). Главными результатами развития отечественной психологии девиантности и социального контроля можно назвать освоение достижений мировой и отечественной психологии.

Из узкодисциплинарных исследований отдельных проявлений социальных девиаций выросла и сформировалась специальная социологическая теория – девиантология. Это позволило изучать и объяснять различные формы позитивного и негативного девиантного поведения с общих, системных позиций как проявления некоторых единых закономерностей и механизмов социального бытия. При этом девиантное поведение рассматривается не как патология, а как естественный и необходимый результат эволюции социума, как дополнительные конформным формы жизнедеятельности. «Отклонение» не есть объективная характеристика определенных видов поведения, а лишь следствие соответствующей общественной оценки. По мнению Я. И. Гилинского, это очень важно для политики социального контроля – принципиально невозможно «искоренить», ликвидировать, преодолеть негативное девиантное поведение и отдельные его виды. Речь может идти лишь об адекватных способах и методах регулирования, управления ими [81. С.75].

Будучи порождением социально-экономических, культурологических изменений, характеристики девиантности служат показателем, зеркалом «общественного бытия и качества» населения.

Психология девиантности и социального контроля оказывает существенное влияние на другие научные направления дисциплины, изучающие общий объект. В трудах суицидологов, наркологов, психологов, криминологов все в большей степени рефлексируются идеи девиантологии (А. Абрумова, Ю. Блувштейн, А. Дьяченко и др.).

Современная Россия являет собой идеальную совокупность всех девиантогенных факторов – состояние аномии, резкая социальная дифференциация и поляризация, глубокий экономический кризис, социальная дезорганизация. В этих тяжелых для страны условиях исследование различных форм девиантности приобретает особенную теоретическую и прикладную значимость.

Новейшие теории девиации делают акцент на характер общества и стремятся выявить, в какой мере оно заинтересовано в создании и сохранении девиации, обращая внимание на исправление не какого-то конкретного человека, а всего общества.

Наиболее перспективными представляются следующие направления научно-исследовательской деятельности в рассматриваемой сфере: создание в регионах и в России в целом системы мониторинга девиантного поведения; сравнительные исследования с зарубежными партнерами по актуальным проблемам социальных девиаций; анализ девиантного поведения как протестной реакции в условиях социального конфликта; изучение действующих форм социального контроля с точки зрения их адекватности природе, генезису, закономерностям девиантного поведения; исследования позитивных девиаций как возможной альтернативы негативным проявлениям (проблема анализирования социального недовольства и протеста) [104].

Каждое общество имеет свою определенную систему норм, включающую требования к поведению и обязанности членов данного общества. Система норм зависит от уровня социально-экономического, политического, духовного развития общества, а также от производственных и общественных отношений. Система норм по отношению к социально-экономическому развитию является зависимой переменной. Социальные нормы формируются неизбежно как следствие коммуникации и кооперации людей, они являются имманентной (от лат. Immanens – пребывающий в чем-либо, свойственный чему-либо) и основополагающей составной частью любой формы социализации человека. Не существует ни одного общества или группы людей без системы норм, определяющих их поведение. Отклонение или несоблюдение этих норм является социальным отклонением, или девиацией. Девиантное поведение является одной из наиболее важных проблем любого социального общества. Оно всегда было, есть и будет присутствовать в человеческом обществе. И как бы мы ни хотели от этого избавиться, всегда будут существовать люди, называемые девиантами, то есть те, которые не могут или не хотят жить по правилам и нормам, принятым в том обществе, в котором они живут.

Понятие «социальная норма» достаточно широкое. В зарубежной научной литературе имеется большое число работ, так или иначе анализирующих это понятие, однако систематического методологического анализа норм все же на сегодняшний день не существует.

Различные исследователи, давая определения девиантному поведению, почти всегда упоминают конфликт с социальными нормами. Следователь­но, чтобы отнести то или иное поведение к отклоняющемуся от норм, не­обходимо разобраться, что же такое норма. Прежде всего, хотелось бы под­черкнуть относительность этого понятия. Определений этого феномена существует множество. Занимались данной проблемой многие из упомянутых выше исследователей, изучавших девиации: М. Вебер, Э. Дюркгейм, Р. Линтон, Р. Мертон, Р. Миллз, Р. Моррис, Т. Парсонс, У. Самнер и другие; отечественные ученые М.И. Бобнева, С.А. Даштамиров, Ю.А. Клейберг, В.М. Пеньков, В.Д. Плахов, А.А. Ручка, В.А. Ядов и др.

В нормах заложены определенные способы действия, в соответствии с которыми индивиды строят и оценивают свою деятельность, направляют и регулируют поведение.

Ю.А. Клейберг выделяет три принципиально различных определения:

- Социальные нормы – средства социальной регуляции поведения индивидов и групп. Определение дано М.И. Бобневой в 1978 году.

- Социальные нормы – совокупность требований и ожиданий, которые предъявляет социальная общность своим членам с целью осуществления деятельности, поведения установленного образца. Данное определение нормы предложено А.А. Ручкой в 1990 году [37. С. 23].

- Социальная норма – обусловленный социальной практикой социокультурный инструмент регулирования отношений в конкретно-исторических условиях жизни общества. Определение было сформулировано Ю.А. Клейбергом в 1997 году [157. С.28].

Особенностью социальных норм является то, что в них закладывается программа достижения желаемого результата социального действия, а также они выступают как фактор воспитания.

Все социальные нормы можно классифицировать в зависимости от того, насколько строго соблюдается их исполнение.

За нарушение одних норм следует мягкое наказание – неодобрение, ухмылка, недоброжелательный взгляд.

За нарушение других норм - жёсткие санкции: тюремное заключение, даже смертная казнь.

Определённая степень неподчинения нормам существует в любом обществе и в любой группе.

Социальные нормы действенны в том случае, если они становятся компонентом индивидуального сознания личности. Именно тогда они действуют как факторы и регуляторы поведения и самоконтроля; социальная норма выступает как добровольное самообязательство.

Социальные нормы выполняют в обществе очень важные функции:

-регулируют общий ход социализации,

-интегрируют индивидов в группы, а группы в общество,

-контролируют отклоняющееся поведение,

-служат образцами, эталонами поведения.

Каким образом удаётся достичь этого при помощи норм? Во-первых, нормы – это также и обязанности одного лица по отношению к другому или другим лицам. Запрещая новичкам общаться с начальством чаще, чем со своими товарищами, малая группа накладывает на своих членов определённые обязательства и ставит их в определённые отношения с начальством и товарищами. Стало быть, нормы формируют сеть социальных отношений в группе, обществе.

Во-вторых, нормы это ещё и ожидания: от соблюдающего данную норму человека окружающие ждут вполне однозначного поведения. Когда одни пешеходы движутся по правой стороне улицы, а идущие навстречу – по левой, возникает упорядоченное, организованное взаимодействие. При нарушении правила возникают столкновения и беспорядок. Ещё более наглядно действие норм проявляется в бизнесе. Он в принципе невозможен, если партнёры не соблюдают писаные и неписаные нормы, правила, законы. Стало быть, нормы формируют систему социального взаимодействия, которая включает мотивы, цели, направленность субъектов действия, само действие, ожидание, оценку и средства.

Нормы выполняют свои функции в зависимости от того, в каком качестве они себя проявляют:

- как стандарты поведения (обязанности, правила) или

- как ожидания поведения (реакция других людей).

Из всего этого следует, что если индивид соблюдает все нормы, предписанные обществом, то его поведение не является отклоняющимся; если же он не соблюдает какие-либо правила, то поведение данного индивида будет девиантным. Но обычно в обществе не существует людей, которые бы соблюдали абсолютно все нормы.

Особым критерием нормы может служить приспособленность к условиям жизни.

Понятия «норма» и «отклонение», по словам Ю.А. Клейберга, используются для характеристики процесса развития и социального поведения ребенка. Отклонения могут носить как негативный, так и позитивный характер. Например, отклонениями от нормы в развитии ребенка являются и умственная отсталость, и талантливость. Такие негативные отклонения в поведении, как преступность, алкоголизм, наркомания, оказывают отрицательное влияние и на процесс социального становления человека, и на развитие общества в целом. Позитивные же отклонения в поведении, к которым можно отнести все формы социального творчества, например, экономическую предприимчивость, научное и художественное творчество, напротив, служат развитию социальной системы, замене старых норм новыми.

В.Д. Менделевич подчеркивает, что  девиация - это граница между нормой и патологией, крайний вариант нормы. Девиантность нельзя определить, не опираясь на знание норм. В медицине норма – это совершенно здоровый человек; в педагогике – успевающий по всем предметам ученик; в социальной жизни – отсутствие преступлений. Труднее всего определить «психологическую норму» как совокупность неких свойств, присущих большинству людей, эталон поведения (В.Ф.Курлов, М.Д. Матюшкина, Е.Э. Смирнова, 1999). Это - нормы-идеалы. Поскольку уровень интериоризации норм в разных  социальных средах имеет существенные отличия, а нормы-идеалы, система основных ценностей носят глобализированный характер, они трудно применимы к конкретным социальным объектам (П.А. Сорокин, 1993). Не случайно Л. Пожар (1996) предлагает рассматривать норму в трех разных значениях: статистическую, функциональную (индивидуальную) и идеальную. При этом идеальная норма - это оптимальный способ существования личности в оптимальных социальных условиях. Поскольку каждый индивид имеет собственный специфический путь развития,  любое отклонение можно считать девиацией лишь в сравнении с этим трендом. Таким образом, функциональная (индивидуальная) норма принимает во внимание единичность индивида, но не отражает неких свойств, присущих большинству людей, событий.

Статистическая норма как самая большая частота появления определенного показателя соответствует общему предположению о том, что  большинство людей относится к нормальным людям. Однако при этом нормальными пришлось бы считать только обывателей, конформистов, причисляя к нормальным людям с патологией, и даже сверходаренных. Имеющиеся возможные отклонения от этой «среднестатистической нормы» расцениваются как варианты нормы, проявления особенностей характера, личности, как уникальный результат взаимодействия индивидуальности и специфических особенностей ситуации. Но статистическая норма не позволяет увидеть перспективы успешного обучения, социализации, дальнейшего психологического развития личности.

Наиболее приемлемым при разграничении нормы и девиации считается так называемый статистически-адаптационный подход, при котором “норма” представляет собой что-то среднее, устоявшееся, не выделяющееся из массы или что-то наиболее приспособленное к окружающей среде [5. С. 78].

Нормативность поведения личности может быть определена в соответствии с социально-психологическими нормативами (СПН) общества и социокультурными особенностями конкретного района, региона. М.М. Семаго отмечает, что в настоящее время таких СПН просто нет. Следует отметить, что время существования норм может быть кратким, исчисляясь десятилетиями и даже годами, что происходит в настоящее время (динамическая норма как «живой процесс»). Сложность анализа связана с недостаточностью информации о психологической норме в современной ситуации развития общества, характеризующейся распространением норм криминальной субкультуры (В. Ф. Пирожков, 1998).

Итак, норму в психологии можно рассматривать как эталон поведения, следование личности принятым в данном сообществе в конкретное время нравственным требованиям. В идеальной поведенческой норме гармоничная норма (адаптивность и самоактуализация) должна  сочетаться с креативностью индивида (В.Д. Менделевич, 2001).

По мнению А. Кулка, к критериям нормальности ребенка, взрослого и пожилого человека следует относить

- субъективную удовлетворенность, характерную больше для зрелого человека, чем для ребенка или подростка;

- идентичность, которая становится устойчивой к 5-6 годам;

- целостность, приобретаемую в период длительной социализации;

- автономность, типичную для гармоничного взрослого;

- адекватность восприятия реальности;

- толерантность к фрустрации;

- резистентность по отношению к стрессу;

- социальную адаптацию;

- оптимальное самоутверждение [105. С. 203].

Однако гармоничная норма не отражает устойчивых различий психологии людей разного возраста, наиболее существенных и ценных сторон их жизнедеятельности. Следовательно, должны существовать еще и возрастные ее варианты, учитывающие особенности времени и места проживания индивида, служащие ориентирами при разграничении нормы и девиации. В процессе оценки возрастной поведенческой нормы В.Д. Менделевич предлагает анализировать различные стили деятельности, которым должен соответствовать человек определенного возраста: коммуникативный стиль; волевые характеристики; интеллектуальные, эмоциональные и психомоторные  особенности; стиль устной и письменной речи. Но четких возрастных особенностей предлагаемых критериев он не приводит, так как они могут быть выделены лишь в соответствии с определенным подходом к норме и девиации.

В психологию из медицины пришел нозоцентрический (психиатрический) подход, рассматривающий поведение с позиций поиска и обнаружения симптомов болезни (Ю.А. Александровский, С.А. Беличева), психопатологии. Норма при этом - это отсутствие патологии, а  отклоняющееся поведение подразумевает наличие явной или скрытой психопатологии. В рамках психиатрического подхода девиантные формы поведения рассматриваются как преморбидные (доболезненные) особенности личности, способствующие формированию тех или иных психических расстройств и заболеваний (А.Е. Личко, В.Д. Менделевич, А.С. Попов и др.). Основные критерии отграничения психопатий от вариантов нормы, акцентуаций и других форм поведенческих расстройств, предложенные П.Б. Ганнушкиным, остаются до настоящего времени наиболее надежными при разграничении психической нормы и патологии (девиации).

Следует рассмотреть различные нормоцентрические подходы к оценке поведенческой нормы и девиации. Если в естественных науках ориентируются на "норму-точку" (например, нормальная температура тела человека - 36,7), то в социальных науках  "норма" - это интервал, "оптимальная зона, в пределах которой система не переходит на патологический уровень" (В.Ф. Курлов, М.Д. Матюшкина, Е.Э. Смирнова). Я.И. Гилинский социальную норму определяет как "исторически сложившийся в конкретном обществе предел, меру…допустимого поведения" [79. С.52].

Этнокультуральный подход рассматривает девиации сквозь призму традиций определенного сообщества людей: девиантом считается тот, чье поведение отличается от норм, принятых в его микросоциуме, кто проявляет поведенческую ригидность, не способен адаптироваться к новым  этнокультуральным условиям. Поскольку критерии отклонений заложены в культуре, потребность в оперировании понятием "девиация" возникает при сопоставлении традиций с инновациями, когда происходящие асоциальные явления начинают восприниматься как "новая" норма (Л.Б. Филонов, 1998).

Девиантным поведением в рамках гендерного подхода может считаться гиперролевое поведение, инверсия шаблонов гендерного стиля, изменение сексуальных ориентаций.

Профессиональный подход в оценке поведенческой нормы и девиаций базируется на представлении о существовании профессиональных и корпоративных стилей поведения и традиций. Профессиональная норма - это технический стандарт, свод правил для медиков, объединенных "клятвой Гиппократа", модель поведения типичного представителя определенной профессии. Их нарушение расценивается как девиация.

Отклоняющимся может считаться поведение, не соответствующее возрастным шаблонам и традициям, являющееся следствием акселерации, ретардации, гетерохронности развития. Наличие стандарта, фиксирующего типичные черты ребенка определенного хронологического возраста, позволяет нам рассматривать каждого отдельного ребенка как вариант, более или менее отклоняющийся от основного типа. С учетом стандарта - ребенка массового типа возрастного развития - Л.С. Выготский выделил отсталого ребенка, ребенка-примитива с задержкой развития социокультурного происхождения и ребенка- дезорганизатора (как "трудного", так и одаренного). Подросток с девиантным поведением - это, как правило,  ребенок-дезорганизатор.

Психологический подход рассматривает девиантное поведение в связи с внутриличностным конфликтом, деструкцией и саморазрушением личности,  блокированием личностного роста и деградацией личности. Польский ученый Я. Щепаньский предлагает считать нормальной среднюю (в статистическом смысле) личность, адаптированную и ведущую себя в рамках установленных социальных критериев, а также целостную личность, то есть такую, все основные элементы которой функционируют в координации с другими.

Норма в его понимании – это «способность к установлению душевных контактов с окружающими, подчинение общественным целям, выбор законных средств для достижения личных целей и ряд других признаков» [312. С. 36].

Если при определении нормы и девиации исходить из какого-то одного предпочитаемого исследователем подхода в зависимости от рамок культуры, в которой он проживает, нельзя однозначно определить, что есть норма, а что девиация. Однако феноменологический подход, использующий принципы понимающей, а не объясняющей психологии (К. Ясперс), позволяет объективно подойти к оценке отклоняющегося поведения, способствовать пониманию его механизмов, мотивов совершения личностью девиантных поступков; увидеть за каждым из отклонений в поведении механизм психогенеза, выбрать адекватную и эффективную тактику коррекционного воздействия. Феноменологическая (личностная) парадигма позволяет отметить, что в практике психологи нередко сталкиваются не с отклоняющимся, а с  непринимаемым, отвергаемым, отклоняемым взрослыми поведением. Так, ярлык «девиантных» среди педагогов носят недисциплинированные дети, которые постоянно привлекают к себе внимание, доставляют наибольшее беспокойство использованием нецензурной и жаргонной лексики, эпизодическим употреблением алкоголя, табака, драками  (С.А. Бадмаев, 1999; В.А. Захарчук, 1998; О.Б. Крушельницкая, 1999  и др.).

Следует подчеркнуть, что с позиций самого подростка некие возрастные и личностные особенности позволяют считать поведение, рассматриваемое  взрослыми как отклоняющееся, "нормальными" игровыми ситуациями, которые отражают стремление к необычайным ситуациям, приключениям, завоеванию признания, испытанию границ дозволенного (Л.Б. Ермолаева-Томина, 1995, В.С. Мухина, 1995; К.Г. Мяло, 1991; Д.И. Фельдштейн, 1998; Л.Б. Филонов, 1979). Поисковая активность подростка служит расширению границ индивидуального опыта. Х. Ремшмидт (1994) отмечает, что в период взросления трудно провести границу между нормальным и патологическим поведением. Поэтому мы придерживаемся мнения М.Ю. Кондратьева, О.Б. Крушельницкой, Н.И. Озерецкого о том, что  девиантом можно называть того подростка, кто “не просто одноразово и случайно отклонился от поведенческой нормы, а постоянно демонстрирует девиантное поведение”, которое носит социально-негативный характер.

С определенными оговорками к девиантам можно отнести и категорию одаренных, поскольку и те, и другие резко выделяются среди сверстников, как в реальной жизни, так и в образовательных учреждениях среди объектов фронтальных педагогических воздействий. Не случайно Д. Симонтон и Ф. Фарли отмечали существенную близость между творческой и девиантной личностью (особенно с аддиктивным поведением). Это особый тип - "искатель возбуждения". Отличие заключается в том, что для подлинного творчества удовольствие составляет сам процесс творчества, а "для девиантной разновидности поисковой активности основной целью является результат - удовольствие".

Таким образом, в педагогике и психологии понятия «норма» и «отклонение» позволяют выделить определенную точку отсчета, относительно которой можно уточнять причины, вызывающие те или иные отклонения, выяснять, каким образом они влияют на процесс социализации ребенка, и на основе этого строить практическую социально-психологическую деятельность.

С.А. Беличева подчеркивает, что асоциальное поведение несовершеннолетних имеет свою специфическую природу и рассматривается как результат социопатогенеза, идущего под влиянием различных целенаправленных (организованных) и стихийных (неорганизованных) воздействий на личность ребенка, подростка, юноши [31. С. 20].

В отечественной педагогике XX века девиантное поведение исследовали такие ученые как В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.С.Макаренко, С.Т. Шацкий, и многие другие.

Данный вопрос рассматривался и учеными – педологами, однако, начиная с 30-х годов, снизилась возможность исследований по данной проблеме в силу гонений на педологию.

В последнее десятилетие значительный вклад в разработку педагогических основ проблемы девиантного поведения несовершеннолетней молодежи внесли В.Г. Бочарова, Б.З. Вульфов, М.А.Галагузова, С.И. Григорьев, В.И. Загвязинский, Ю.А.Клейберг, М.А. Ковальчук.

Проблема девиантного поведения в педагогике рассматривается, главным образом, в отношении подросткового и юношеского возрастных периодов развития, так как именно дети, находящиеся на данных возрастных этапах развития, в большей степени, чем другие возрастные категории детства входят в группу риска, в связи с тем, что для них характерны такие особенности:

* внутренние трудности переходного периода, начиная с психогормональных процессов и кончая перестройкой «Я – концепции»;
* пограничность и неопределенность социального положения;
* противоречия, обусловленные изменением механизма социального контроля: детские формы контроля, основанные на соблюдении внешних норм, предъявляемых взрослым обществом, уже не действуют, а новые, взрослые, предполагающие сознательный самоконтроль, еще не сложились или не окрепли.

В своем исследовании мы обращаемся к работе с детьми – подростками и на основании вышепроведенного анализа концептуальных подходов к проблеме девиантного поведения под данным видом поведения понимаем целостный поведенческий акт, действия или поступки подростков, не соответствующие общепринятым социальным, культурным и нравственным нормам, а также нормам, традициям и образцам поведения в тех группах, в которых протекает их жизнедеятельность, если эти нормы и традиции не вступают в противоречия с общепринятыми в том обществе , в котором живет подросток.

Рассматривая сущность девиантного поведения, по нашему мнению, необходимо учитывать следующее:

- общепринятый образ жизни в широком значении этого понятия, как совокупность типичных для данного общества форм жизнедеятельности людей, способов удовлетворения ими своих потребностей;

- часто повторяющиеся ситуации, в которых находится ребенок, и которые предъявляют к его поведению определенные требования;

* личностные особенности самого ребенка, особенности развития его личности на конкретном возрастном этапе.

Подведя итог вышесказанному, подчеркнем, что в ходе своего исследования мы рассматриваем возможности организации коррекционной работы с подростками, проявляющими отклонения в поведении не только в специализированных центрах и общеобразовательных школах, но и в таких институтах воспитания, как оздоровительно – образовательные центры, поскольку практика организации такой работы в период летнего отдыха детей получила широкое распространение в различных регионах РФ, но нет достаточного научно – методического обоснования данного вида деятельности. Прежде чем перейти к обоснованию содержания коррекции девиантного поведения подростков, мы ответим на логически следующий вопрос, касающийся причин девиантного поведения подростков, анализу которых посвящен следующий параграф нашего диссертационного исследования.

**1.2. Причины девиантного поведения**

Девиантное поведение имеет сложную природу, обусловленную самыми разнообразными причинами, находящимися в сложном взаимодействии и взаимовлиянии.

Ученые пытаются объяснить истоки и причины отклоняющегося поведения. Одни считают, что люди предрасположены к определенным типам поведения по своему биологическому складу (Ч. Ломброзо). Другие связывают девиантное поведение с особенностью строения тела (Э. Кречмер, Х. Шелдон), аномалиями половых хромосом (Прайс, Уиткин). Третьи находят психологические объяснения девиации, обосновывая ее «умственными дефектами», «дегенеративностью», «слабоумием» и «психопатией», как бы запрограммированностью отклонений (З. Фрейд). Есть еще и культурологические объяснения девиаций, строящиеся на позиции признания «конфликта между нормами культуры» (В.Ф. Миллер, Л.Ф. Селин); этногенетическое направление, в котором поведение человека рассматривается как детерминированное системой функционирующих в данной культуре и отдельных субкультурах правил, аналогичных грамматическим правилам, как «социальная грамматика поведения» (Р. Харе); теория «фокального» («фокусного») взросления Дж. Коулмена, согласно которой взросление имеет квантовую природу – трудности возникают в определенных точках развития подростка. Свои «пики» имеют взаимоотношения подростка с родителями, сверстниками, отношение к самому себе, процесс полового созревания, приводящие к девиациям в поведении и сознании.

Профессор В.Н. Иванов выделяет такие причины девиации:

- изменения в социальных отношениях общества, которые получили отражение в понятии «маргинализация», то есть его неустойчивость;

- «промежуточность»;

- «переходность»;

- распространение различного рода социальных патологий.

«Главный признак маргинализации, - пишет Е. Стариков, - разрыв социальных связей, причем в «классическом» случае последовательно рвутся экономические, социальные и духовные связи». Экономические связи рвутся в первую очередь и в первую же очередь восстанавливаются. Медленнее всего восстанавливаются духовные связи, ибо они зависят от известной «переоценки ценностей» [357. С. 20].

Одной из характерных черт социального поведения маргиналов является снижение уровня социальных ожиданий и социальных потребностей. Одним из самых тяжелых последствий этого для общества является его примитивизация, проявляющаяся в производстве, в быту, в духовной жизни. Основным социальным источником усиления маргинализации общества является растущая безработица в ее явных и скрытых формах.

Каковы перспективы самой маргинализации общества? В самом общем виде на этот вопрос можно ответить следующим образом. Под влиянием происходящих в обществе изменений, вызванных рыночными реформами, часть маргиналов будет продолжать движение по нисходящей, то есть опускаться на социальное дно (люмпенизироваться). Вторая часть маргиналов находит постепенно способы адаптации к новым реальностям, обретает новый социальный статус, новые социальные связи и качества. Они заполняют новые ниши в социальной структуре общества, начинают играть более активную, самостоятельную роль в общественной жизни.

Трактовка причин девиантного поведения тесно связана с пониманием самой природы этого социально-психологического явления. Известно, что в человеческом поведении сочетаются компоненты различного уровня: биологические, психологические и социальные. В зависимости от того, какому из них в рамках той или иной теории придается главное значение, определяются и основные причины этого поведения.

1. *Биологические факторы* выражаются в существовании неблагоприятных физиологических или анатомических особенностей организма, затрудняющих его социальную адаптацию. К ним относятся:

- генетические, которые передаются по наследству, физические и психические травмы во время беременности, хронические и соматические инфекционные заболевания, черепно-мозговые и психические травмы, венерические заболевания; влияние наследственности, отягощенной алкоголизмом;

- психофизиологические, связанные с влиянием на организм человека психофизиологических нагрузок, конфликтных ситуаций, химического состава окружающей среды;

- физиологические, включающие в себя дефекты речи, внешнюю непривлекательность, недостатки конституционно-соматического склада человека, которые в большинстве случаев вызывают негативное отношение со стороны окружающих, что приводит к искажению системы межличностных отношений ребенка в среде сверстников, коллективе [302. С.218].

Биологическая трактовка природы и причин девиантного поведения имеет давнюю историю, однако классические научные труды этого направления появились лишь в прошлом веке. Прежде всего, это работы итальянского врача-психиатра Ч. Ломброзо, в которых он обосновывал связь между анатомическим строением человека и преступным поведением. Он ввел понятие «врожденный преступник», которого можно определить по ряду физических, анатомо-антропологических признаков, включающих, в частности, массивную, выдвинутую вперед нижнюю челюсть, сплющенный нос, редкую бороду, приросшие мочки уха, низкий лоб и т.д.

В XX веке также предпринимались попытки объяснять девиантное поведение биологическими факторами. В частности, У. Шелдон обосновал связь между типами физического строения человека и формами поведения.

У. Пирс в результате генетических исследований в середине 60-х годов пришел к выводу, что наличие лишней игрек-хромосомы у мужчин обусловливает предрасположенность к криминальному насилию.

Однако в целом биологические концепции девиантного поведения мало популярны в современном научном мире.

1. *Психологические факторы*, в которые включаются наличие у ребенка психопатологии или акцентуации отдельных черт характера. Эти отклонения выражаются в нервно-психических заболеваниях, психопатии, неврастении, пограничных состояниях, повышающих возбудимость нервной системы и обусловливающих неадекватные реакции подростка.

Дети с акцентуированными чертами характера, что является крайним вариантом психической нормы, чрезвычайно уязвимы для различных психологических воздействий и нуждаются, как правило, в социально-медицинской реабилитации наряду с мерами воспитательного характера.

По мнению В. Бородина и В.Н. Кудрявцева, характерологические подростковые реакции такие, как отказ, протест, группирование, являются следствием эмоционально зависимых, дисгармоничных семейных отношений.

1. *Социально-педагогические факторы* выражаются в дефектах школьного, семейного или общественного воспитания, в основе которых лежат половозрастные и индивидуальные особенности развития детей. Они могут привести к отклонениям в ранней социализации ребенка в период детства с накоплением негативного опыта. К социально-педагогическим факторам относят также стойкую школьную неуспеваемость ребенка с разрывом связей со школой – педагогическую запущенность, ведущую к несформированности у подростка познавательных мотивов, интересов и школьных навыков.

Важным фактором отклонений в психосоциальном развитии ребенка является неблагополучие семьи. Выделяют следующие стили семейных взаимоотношений, ведущих к формированию асоциального поведения несовершеннолетних:

- дисгармоничный стиль воспитательных и внутрисемейных отношений, сочетающий в себе, с одной стороны, потворство желаниям ребенка, гиперопеку, а с другой – провоцирование ребенка на конфликтные ситуации; или характеризующийся утверждением в семье двойной морали: для семьи – одни правила поведения, для общества – совершенно другие;

– нестабильный, конфликтный стиль воспитательных влияний в неполной семье, в ситуации развода, длительного раздельного проживания детей и родителей;

– социальный стиль отношений в дезорганизованной семье с систематическим употреблением алкоголя, наркотиков, аморальным образом жизни, криминальным поведением родителей [191. С. 135].

1. *Социально-экономические факторы* включают социальное неравенство; расслоение общества на богатых и бедных; обнищание значительной массы населения, ограничение социально приемлемых способов получения достойного заработка; безработицу; инфляцию.
2. *Морально-этические факторы* проявляются, с одной стороны, в низком морально-нравственном уровне современного общества, разрушении ценностей, падении нравов; с другой – в нейтральном отношении общества к проявлениям девиантного поведения.

Личность ребёнка и подростка формируется не сама по себе, а в окружающей его среде. Особенно важна роль малых групп, в которых подросток взаимодействует с другими людьми. Прежде всего, это касается семьи. Разные авторы выделяют различные типы неблагополучных семей, где появляются дети с отклонениями в поведении. Эти классификации не противоречат, а дополняют, иногда повторяя друг друга.

Л.С. Алексеева различает следующие виды неблагополучных семей:

- конфликтная;

- аморальная;

- педагогически некомпетентная;

- асоциальная.

Г.П. Бочкарёва выделяетсемьи:

- с неблагополучной эмоциональной атмосферой, где родители не только равнодушны, но и грубы, неуважительны по отношению к своим детям;

- в которых отсутствуют эмоциональные контакты между её членами, наблюдается безразличие к потребностям ребёнка при внешней благополучности отношений. Ребёнок в таких случаях стремится найти эмоционально значимые отношения вне семьи;

- с нездоровой нравственной атмосферой, где ребёнку прививаются социально нежелательные потребности и интересы, он вовлекается в аморальный образ жизни.

З.В. Баерунас выделяет варианты воспитательных ситуаций, которые способствуют появлению отклоняющегося поведения:

- отсутствие сознательного воспитательного процесса;

- высокий уровень подавления и даже насилия в воспитании, исчерпывающий себя, как правило, к подростковому возрасту;

- преувеличение из эгоистических соображений самостоятельности ребёнка;

- хаотичность в воспитании из-за несогласия родителей.

А.Е. Личко выделяет 4 неблагополучные ситуации в семье:

- гиперопека различных степеней: от желания быть соучастником всех проявлений внутренней жизни детей (их мыслей, чувств, поведения) до семейной тирании;

- гипоопека, нередко переходящая в безнадзорность;

- ситуация, создающая "кумира" семьи, – постоянное внимание к любому побуждению ребёнка и неумеренная похвала за весьма скромные успехи;

- ситуация, создающая "золушек" в семье, – появилось много семей, где родители уделяют много внимания себе и мало детям [219. С. 150].

Сочетание неблагоприятных биологических, психологических, семейных и других социально-психологических факторов искажает весь образ жизни подростков. Характерным для них становится нарушение эмоциональных отношений с окружающими людьми. Подростки попадают под сильное влияние подростковой группы, нередко формирующей асоциальную шкалу жизненных ценностей. Сам образ жизни, среда, стиль и круг общения способствуют развитию и закреплению девиантного поведения. Таким образом, имеющий место отрицательный микроклимат во многих семьях обусловливает возникновение отчуждённости, грубости, неприязни определённой части подростков, стремления делать всё назло, вопреки воли окружающих, что создаёт объективные предпосылки для появления демонстративного неповиновения, агрессивности и разрушительных действий.

Интенсивное развитие самосознания и самокритичности приводит к тому, что ребёнок в подростковом возрасте обнаруживает противоречия не только в окружающем мире, но и собственного представления о себе.

На первой стадии подросткового периода (в 10-11 лет) ребёнка характеризует весьма критичное отношение к себе. Около 34% мальчиков и 26% девочек (по данным Д.И. Фельдштейна) дают себе полностью отрицательные характеристики, отмечая преобладание отрицательных черт и форм поведения, в том числе грубости, жестокости, агрессивности. При этом у детей этого возраста преобладает физическая агрессивность и менее всего выражена агрессивность косвенная. Вербальная агрессия и негативизм находятся на одной ступени развития.

Ситуативно-отрицательное отношение к себе сохраняется и на второй стадии подросткового возраста (в 12-13 лет), обусловливаясь, в значительной мере, оценками окружающих, как взрослых, так и сверстников. В этом возрасте наиболее выраженным становится негативизм, отмечается рост физической и вербальной агрессии, тогда как агрессивность косвенная, хотя и даёт сдвиг по сравнению с младшим подростковым возрастом, всё же менее выражена.

На третьей стадии подросткового возраста (в 14-15 лет) наблюдается сопоставление подростками своих личностных особенностей, форм поведения с определёнными нормами, принятыми в референтных группах. При этом на первый план у них выходит вербальная агрессивность, что на 20% превышает показатели в 12-13 лет и почти на 30% - в 10-11 лет. Агрессивность физическая и косвенная повышаются несущественно, так же, как и уровень негативизма [300. С.54].

Стихийно складывающиеся компании сверстников объединяют подростков, близких по уровню развития, интересам. Группа закрепляет и даже культивирует девиантные ценности и способы поведения, оказывает сильное влияние на личностное развитие подростков, становясь регулятором их поведения. Утрачиваемое подростками чувство дистанции, ощущение допустимого и недопустимого приводят к непредсказуемым событиям. Существуют особые группы, для которых характерна установка на немедленное удовлетворение желаний, на пассивную защиту от трудностей, стремление перекладывать ответственность на других. Подростков в этих группах отличает пренебрежительное отношение к обучению, плохая успеваемость, бравада невыполнением обязанностей: всячески избегая выполнять какие-либо обязанности и поручения по дому, готовить домашние задания, а то и посещать занятия, подобные подростки оказываются перед лицом большого количества "лишнего времени". Но для этих подростков характерно именно неумение содержательно проводить досуг. У подавляющего большинства таких подростков отсутствуют какие-либо индивидуальные увлечения, они не занимаются в секциях и кружках. Они не посещают выставки и театры, крайне мало читают, а содержание прочитанных книг обычно не выходит за рамки приключенческо-детективного жанра. Бессодержательно проводимое время толкает подростков на поиск новых "острых ощущений ". Алкоголизация и наркотизация теснейшим образом вплетаются в структуру девиантного образа жизни подростков. Часто подростки распитием спиртного как бы отмечают свои "заслуги": удачные похождения, хулиганские поступки, драки, мелкие кражи.Объясняя свои плохие поступки, подростки имеют неправильное представление о нравственности, справедливости, смелости, храбрости.

Наиболее важной причиной вовлечения молодежи в девиантную среду является дезорганизация жизни семей, разрушение сложившихся нравственно-этических норм и традиций семейного уклада. Вследствие правовой, моральной, экономической незащищенности усилилась конфликтность отношений между супругами, родителями и детьми. К следствиям этого кризисного состояния можно отнести следующие проявления сегодняшней жизни нашего общества:

- усиливающееся расслоение общества как результат перехода к рыночным отношениям, резкое снижение уровня жизни малообеспеченных семей;

- развитие теневых, рыночных отношений среди подростков и юношества, появление подросткового и юношеского рэкета, рост имущественных преступлений;

- расширение безнадзорности и появление беспризорности как социального явления;

- рост подростковой преступности, вовлечение детей и подростков во взрослые преступные группировки;

- приобщение молодежи к наркотикам и токсикомании;

- распространение подростковой и юношеской проституции;рост молодежного суицида;

- падение авторитета родителей и педагогов, обострение конфликтности в школе и семье.

И это далеко не полный перечень тревожных обстоятельств, делающих проблему социальной и педагогической помощи семье весьма актуальной.

В свою очередь, неблагополучные семьи подразделяются на четыре кате­гории: конфликтная, аморальная, педагогически несостоятельная и асоциальная семья.

Наиболее распространенной в ряду неблагополучных является конфликтная семья, составляющая около 60% от общего числа. Отношения в такой семье находятся постоянно в состоянии конфликта, в них не затухают ссоры и супруги не видят выхода из сложившейся ситуации. Результатом постоянных скандалов становится постепенное разрушение семьи, утрата положительных эмоций, чувства ответственности друг за друга и детей.

«Крайними» в такой обстановке становятся дети, которые замкнуты, подавлены, нервозны, легко возбудимы, и вывести их из подобного длящегося не день и не месяц стресса очень трудно.

Если грубость, скандалы усугубляются пристрастием к алкоголю, превращаются в привычку, и со всем этим смиряются и менять ситуацию не хотят, то семья из конфликтной трансформируется в аморальную. Такому превращению способствуют:

1. наличие у одного из супругов таких отрицательных качеств, которые неизбежно порождают грубые, деспотичные формы взаимодействия в семье;
2. потеря надежды одного из супругов добиться чего-то мирным путем, что вызывает потребность в так называемых ответных реакциях (взаимные измены, совместное распитие спиртного, драки и т. п.);
3. отсутствие опыта положительного поведения в родительской семье, так как большинство супругов в аморальных семьях сами выходцы из таких же семей и не представляют, что отношения супругов, родителей и детей могут быть иными.

Аморальная семья не является разновидностью семьи конфликтной из-за полного отсутствия стремления к общим целям. Более того, конфликт и есть та цель, ради которой люди живут вместе. Такая семья живет по принципу «чем хуже, тем лучше», в ней забыты все этические, моральные нормы поведения и отношений. Конфликтную и аморальную семью объединяет то обстоятельство, что положение в них детей оказывается в прямой зависимости от внутрисемейных отношений, а воспитательный фактор приобретает значение производного.

Педагогически несостоятельные семьи характеризует низкая общая культура в сочетании с отсутствием психолого-педагогической и нежелание что-либо изменять и исправлять в самих себе, в содержании и методах воспитания. Постоянное игнорирование социально-педагогических требований приводит к полному расхождению таких семей с обществом, к конфронтации с ним. Дети вслед за родителями перестают соблюдать и социальные, и педагогические нормы, что может привести к отчуждению от мира взрослых.

Причины аномальных явлений в таких семьях различны. Среди них - нежелание родителей считаться с индивидуальным своеобразием личности ребенка, излишняя опека, ничем не оправданные ограничения, непоследовательность в отношениях, педантизм, жажда поучать и др.

Рассогласование во взаимоотношениях с ребенком становится источником возникновения конфликта в семье в целом. Родители или объединяются для ведения «войны» с собственным ребенком, или, пытаясь свалить вину за все неприятности, связанные с ним, друг на друга, начинают взаимные обвинения, что нередко становится причиной распада семьи. Недаром социологи фиксируют пики разводов именно в тех семьях, где дети достигли подросткового возраста.

Асоциальная семья - подходящая среда для таких людей. Дети с ранних лет находятся в обстановке пренебрежения к общепринятым социальным и моральным нормам, воспринимают навыки отклоняющегося и противоправного поведения.

Подводя итог, можно сделать вывод, что большинство молодых людей с асоциальным поведением живут в семьях, в которых родители также ведут асоциальный образ жизни. Воспитательные воздействия, сводимые к физическому наказанию, низкий морально-этический уровень семьи формируют соответствующие устойчивые формы поведения, затрудняющие социальную адаптацию детей.

Для детей из неблагополучных семей характерна низкая степень социальной нормативности. От своих благополучных ровесников они отличаются дисгармоничностью интеллектуальной сферы, неразвитостью произвольных форм поведения, повышенной конфликтностью, агрессивностью, неадекватной самооценкой, низким уровнем саморегуляции и самостоятельности, отрицательной волевой направленностью. Лишенные эмпатийного общения, они и сами не способны к сочувствию, сопереживанию, отзывчивости к чужой беде. У них отмечается недостаток социальных связей и навыков общения со сверстниками и взрослыми, ограниченность, а порой и искаженность социального опыта. Их эмоциональное состояние и поведение определяются, главным образом, текущими событиями, стремлением жить сегодняшним днем, получить сиюминутные удовольствия [14. С. 16].

Таким образом, источник формирования отрицательных черт характера лежит в несоответствии уровня притязаний подростка с оценкой окружающих. Грубой и недопустимой ошибкой взрослых является выражение антипатий, упреки, что усугубляет конфликт, причем в реальной жизни молодые люди часто сталкиваются именно с такими формами обращения.

Неблагополучие многих семей, неблагоприятные семейные отношения обусловливают отчужденность детей, проявление жестокости и насилия по отношению к ним. Рост социального сиротства и резкое снижение воспитательного воздействия семьи влекут за собой резкие формы асоциального поведения молодежи.

Дети и подростки, растущие в неблагополучных, конфликтных семьях, характеризуются широким спектром психических аномалий и отклонений в поведении. Ухудшается состояние здоровья детей и молодежи; получают распространение болезни, имеющие социальную обусловленность (туберкулез, сифилис, ВИЧ-инфекция); учащаются стрессы, неврозы, проявления агрессивности. Быстро растет число необучающихся и неработающих молодых людей.

Однако многочисленны также случаи проявления отклоняющегося поведения в благополучных семьях. Дело в том, что семья - это далеко не единственный (хотя и важнейший) институт в обществе, участвующий в социализации личности. Нормы, воспринятые с детства, могут быть пересмотрены или отброшены в ходе взаимодействия с окружающей действительностью, в частности, с социальным окружением.

Обобщив представленные в психолого – педагогической науке причины девиантного поведения подростков, в своем исследовании мы выделяем несколько групп таких причин.

Первая группа причин - сужение или отсутствие жизненных перспектив.

Дети и молодежь зачастую брошены на произвол судьбы, они не видят для себя реальных жизненных перспектив, считая, что общество не может предложить достойной альтернативы девиантному или преступному образу жизни.

Нельзя не отметить здесь феномен маргинализации массового сознания и поведения. Речь идет об отказе значительной части подростков, молодежи от собственных усилий, направленных на соответствие резко возросшим требованиям среды, необходимым для обеспечения достаточно высокого уровня жизни за счет интенсивной учебы, работы, активной конкуренции за хорошо оплачиваемое место в сфере производства, торговли, финансов и услуг. Такую социально пассивную позицию сегодня могут занимать как дети лиц с высокими доходами (паразитирующая на родителях «золотая молодежь»), так и представители малообеспеченных слоев населения. Происходит дезактуализация ранее нормативного социального поведения.

Вторая группа причин - низкий образовательный уровень у значительной части подростков, поведение которых характеризуется как девиантное.

И здесь следует отметить, что в формировании личности подростка активно должна участвовать школа, которая является другим, и в отличие от семьи, государственным, социализирующим институтом, который должен эффективно осуществлять процесс социализации подрастающего поколения.

В настоящий момент школа, как и другие социальные институты в России, переживает кризис и находится в состоянии перманентной трансформации. Во многом в связи с этим в период обучения школьникам не всегда прививаются необходимые навыки самооценки своего поведения, недостаточно закрепляются установки против антиобщественных влияний и неблагоприятных жизненных ситуаций; зачастую не налаживаются правильные взаимоотношения между педагогами и учениками, в результате чего ученики замыкаются в себе, а затем попадают под влияние нежелательной среды.

Сегодняшняя школа практически не занимается вопросами внешкольной работы, организацией досуга детей. Ослабла связь школы с семьями подростков, особенно с теми, которые числятся в качестве неблагополучных. Школьные педагоги и руководители, не желая возиться с «трудными» подростками, стараются всеми способами избавиться от них. Этому также способствует российский закон «Об образовании», снизивший «планку» обучения до 9 классов и создавший практические предпосылки «вытеснения на улицу» неуспевающих и трудновоспитуемых детей и подростков. Круг интересов таких ребят, как правило, ограничен, отсутствие знаний заменяется нездоровым интересом, пустым времяпрепровождением, различного рода девиациями: курением, выпивкой, хулиганством.

Третья группа причин- незанятость трудом и учебой.

Предлагаемая Департаментом Федеральной службы занятости населения и Молодежной биржей труда работа является для большинства подростков непопулярной. Она низкооплачиваема, да и эта незначительная заработная плата подростка в большинстве случаев постоянно задерживается.

Таким образом, общественно полезный труд оказывается уже необязательным средством обеспечения существования; на его место приходят спекуляция, криминальные формы «бизнеса», в том числе торговля наркотиками.

По данным Федеральной службы занятости, среди безработных преобладает молодежь, не достигшая 25-летнего возраста (20 %). При этом в составе безработных заметно выросло число молодых людей, ни дня не работавших после окончания учебных заведений. Между тем безработные молодые специалисты особенно уязвимы перед угрозой маргинализации и дальнейшего исключения из соответствующих статусных групп.

В связи с ухудшением материального положения населения и понижением возраста трудоустройства подростки до 18 лет, не имеющие по закону статуса безработных, но фактически таковыми являющиеся, по данным Министерства труда и социальной защиты РФ, составляют 45% от общей численности безработной молодежи. На эту категорию следует обратить особое внимание, поскольку именно она является источником формирования слоя с «нулевым статусом». Не получив профессионального образования и не будучи включенным ни в какие формы занятости, кроме досуга, этот слой представляет собой типичный результат процесса социального исключения из трудовой сферы. Оказавшись отчужденными от прав и будучи не в состоянии обеспечить свои базовые потребности, группы с нулевым статусом являются резервом так называемых социально отверженных и групп риска и прочной социальной базой преступности.

Итак, в обществе формируется слой несовершеннолетних, которые выбиваются из нормальной для ребенка колеи социализации, забрасывают учебу, испытывают значительные физические и нервные перегрузки, легко попадают под влияние криминальной среды, что деформирует их духовное развитие.

Повсеместно растет число подростков, нуждающихся во временной работе, но пока не сложилась безотказная система трудоустройства детей как на временную, так и постоянную работу. Ее поиск осуществляется детьми главным образом на уровне семейно-родственных отношений, дружеских связей или самостоятельно, поэтому особое внимание всех заинтересованных в государстве и обществе сил должно быть сосредоточено на проблеме здоровья, защите прав ребенка, в том числе и содержании детского труда. Необходима серьезная поддержка детского труда, защита детей как на правовом, так и на организационном уровне.

Четвертая группа причин- недостаточное внимание к организации воспитательной работы в образовательных учреждениях и переход на платную основу досуговой деятельности.

Этому способствует резкое уменьшение доступности культурных центров, музеев, спортивных сооружений. В настоящий момент инфраструктура молодежного досуга коммерциализируется и часто ориентируется на обслуживание интересов лишь высокооплачиваемой части населения.

Большинство подростково-молодежных клубов и спортивных секций прекратили свою работу. Отсюда подросток, юноша оказывается предоставленным самому себе, на улице, в группе таких же безнадзорных детей. В этой среде он получает первую сигарету, стакан вина, наркотик, итоговым результатом в худшем варианте становится наркотизация и преступление.

Пятая группа причин - это углубляющийся правовой нигилизм определенной части населения.

Здесь мы должны отметить роль СМИ, которые нередко пропагандируют «красивый» образ жизни криминальных дельцов, простоту получения баснословных доходов, получаемых в этом преступном бизнесе. В значительной мере под воздействием этого влияния наблюдается массовая терпимость или даже принятие всеми поколениями норм существования и форм поведения криминально ориентированных сообществ. Отсюда и «легкость» приобщения к преступному бизнесу в различных его проявлениях.

Шестая группа причин – отсутствие единойсистемы работы по профилактике девиантного поведения несовершеннолетней молодежи на различных уровнях и недостаточная правовая пропаганда среди молодежи.

Нередко из поступков молодых людей, их объяснений видно, что они не осознают общественной опасности своих действий. Это можно объяснить их непониманием пределов допустимого и недопустимого, неправильной оценкой своих поступков. Многие имеют смутное представление о законах, об уголовной ответственности, о своих правах и обязанностях.

Помимо общих причин девиантного поведения и их действия в молодежной среде, можно назвать и некоторые факторы, определяющие большую вероятность реализации тех или иных форм отклонений.

Так, неудовлетворенная потребность в самоутверждении относительно часто приводит к насильственным преступлениям. Есть факторы, усиливающие тягу молодежи к алкоголю и объясняющие «выбор» именно этой формы девиантного поведения. Так, если алкоголь вообще облегчает общение между людьми, то для подростков и молодежи данное его свойство становится особенно значимым: в силу недостаточности социального опыта, робости, неискушенности в общении между полами некоторые пытаются с помощью алкоголя приобрести больше уверенности в себе, преодолеть смущение, чувство (обоснованное или необоснованное) неполноценности и т. п.

Посредством злоупотребления алкоголем подростки демонстрируют свою «взрослость», принадлежность к миру взрослых (так называемое «статусное» употребление алкоголя).

Когда нравственные нормы запрещают совершать некоторые действия, которые многие личности желают совершить, возникает другой феномен отклоняющегося поведения - нормы оправдания. Это культурные образцы, с помощью которых люди оправдывают осуществление каких-либо запретных желаний и действий без открытого вызова существующим моральным нормам.

Таким образом, рассмотрев причины, объясняющие возникновение девиаций в подростковом возрасте, можно сделать следующие выводы: девиантное поведение обусловлено целым рядом факторов – биологических, психологических, социально-педагогических, морально-этических, социально-экономических.

Социально-экономические условия и психолого-педагогические обстоятельства одинаково важны в формировании и развитии молодого растущего организма, как и конституция его тела, психобиологические и индивидуально-типологические особенности. Поэтому при оценке и характеристике отклоняющегося поведения несовершеннолетних необходимо иметь в виду поведение подростка, проявляющееся не только в его стиле, внешних, поддающихся визуальному наблюдению чертах, но и во внутреннем содержании.

Причины, влияющие на проявление девиантного поведения у подростков, действуют не изолированно друг от друга, а в тесном единстве и взаимодействии. Как подтверждают многочисленные исследования, психобиологические факторы, определяющие развитие психики ребенка, его интеллектуальные возможности, взаимосвязаны с индивидуально-психологическими особенностями формирования характера, его эмоционально-волевой и мотивационной сферы. Вместе с тем психолого-педагогические условия, в которых оказывается ребенок (семья, классный коллектив, учителя и воспитатели), могут повлиять на специфику и особенности развития личности ребенка, направленность его поведения; индивидуально-типологические характеристики ребенка, его внешние данные или деформации поведения, речи в различных социальных и социально-педагогических условиях (внешкольная среда, ближайшее окружение сверстников) могут значительно сказаться на судьбе несовершеннолетнего, характере его социализации.

Вышеобозначенные причины, их взаимное влияние на ребенка вызывают с его стороны проявление девиантного поведения. Различные авторы выделяют различные виды девиаций. Выделение конкретных видов девиантного поведения носит условный характер и используется в целях подробного изучения наиболее распространенных в той или иной группе или в данный период времени отклонений в поведении несовершеннолетней молодежи, а также с целью классификации различных проявлений девиаций. В реальных условиях жизнедеятельности девиантное поведение носит множественный характер, т.е. в поведении подростка сочетаются различные виды девиаций, при приоритетной выраженности того или иного вида, причем эта выраженность может быть очень динамичной и зависеть от многих факторов.

Существуют различные классификации девиантного поведения.

В.Д. Плахов (1995), рассматривая некоторые виды, выделяет следующие формы отклоняющегося поведения: асоциальное (аморальное, деструктивное, политическое преступление), делинквентное (криминальное) и паранормальное. Однако остается неясным, почему же делинквентное поведение выделено в отдельный тип и не является ли оно видом асоциального.

Ф. Патаки (1987), рассматривая девиантный акт как неприемлемую форму решения внутренних и внешних противоречий, «ошибочные образцы решения конфликта», определяет «твердое ядро», содержащее бесспорные типы девиантного поведения: преступность, алкоголизм, употребление наркотиков, проституция, самоубийство. Ученый отмечает, что девиантное поведение всегда располагает такими зонами, которые смешиваются и могут быть отнесены как к болезненным проявлениям, так и к нормальным, и даже оставаться без внимания, если общество относится к ним терпимо (как, например, к абортам и гомосексуализму в различных культурах, в разные эпохи). Патаки отмечает, что девиантные явления обнаруживают большое разнообразие и своеобразный цикличный динамизм, иногда переплетаясь одно с другим, выступая независимо друг от друга или испытывая воздействие общественных процессов - демографических, миграционных, экономических и др.

Н. Смелзер приводит наиболее яркие примеры  девиации (бесчеловечные поступки, которые всегда вызывают осуждение): убийство, кровосмешение, изнасилование. Выделяя три основных компонента девиации (человек, которому свойственно определенное поведение; норма (или ожидание), которая является критерием оценки девиантного поведения; некий другой человек, группа или организация, реагирующая на поведение), он отмечает, что ожидания, определяющие девиантное поведение, со временем меняются; среди населения могут возникать разногласия по поводу законности и правильности ожиданий; различные слои населения могут выражать разные точки зрения по поводу девиантности некоторых типов поведения - курения, употребления наркотиков, нарушения правил дорожного движения и пр. Поскольку критерии определения девиантного поведения неоднозначны и часто вызывают разногласия, трудно точно установить, какие типы поведения можно считать девиантными.

С.А. Беличева среди отклонений от нормы выделяет асоциальный тип отклоняющегося поведения; рассматривает социальные отклонения корыстной направленности (хищения, кражи и т.п.), агрессивной ориентации (оскорбление, хулиганство, побои), социально-пассивного типа (уклонение от гражданских обязанностей, уход от активной общественной жизни); считает, что они различаются по степени общественной опасности, по содержанию и целевой направленности. Ею выделяется докриминогенный уровень, когда несовершеннолетний еще не стал объектом преступления, и криминогенные проявления – асоциальное поведение преступной ориентации.

Асоциальность рассматривается как наиболее общее понятие, означающее любое отклонение от социальных норм. При этом С.А. Беличева различает несоциализированные формы проявления асоциальности, которые выступают в виде негативизма, конфликтности, агрессивности, направлены против множества людей, групп или учреждений, и социализированные нарушения, которые могут проявляться в тех же видах, но по отношению к отдельным людям девиант сохраняет лояльность и не проявляет асоциального поведения (например, банда не совершает краж внутри своей группы). С нашей точки зрения, и ту, и другую форму можно считать девиацией поведения.

Поскольку социальная запущенность означает устойчивое и полное игнорирование социальных норм, длительное и общее социальное пренебрежение, всякого социально запущенного можно считать асоциальным, но не всякий, обнаруживающий асоциальное поведение, социально запущен. Таково же соотношение между делинквентностью и социальной запущенностью. Не случайно, однако, С.А. Беличева, Т.А. Василькова, Ю.В. Василькова, Л.М. Зюбин, В.Г. Степанов и другие отмечают, что социальная запущенность детей и подростков ведет к возникновению и распространению асоциального поведения.

В.Д. Менделевич (2001) выделяет формы поведения, включающие в себя клинические проявления отклонений от нормы, - делинквентное, аддиктивное, патохарактерологическое, психопатологическое, на базе гиперспособностей; подчеркивает, что при психопатологических типах девиантного поведения значение ситуативных факторов нивелируется. Следовательно, при анализе непсихопатологических типов значимы как личностные факторы (индивидуально-психологические особенности человека), так и ситуативные.

В настоящее время большое внимание уделяется выявлению и описанию отклонений в поведении, связанных с патохарактерологическими особенностями личности (И.В. Белашева, 1999; Н.Я. Иванов, 1994; А.Е. Личко, 1983 и др.). Менее изученным остается поведение, характерное для последней  из выделенных форм (К.К. Платонов).

Подведя итог вышепроведенному анализу, отметим, что этиологический подход к анализу девиантного поведения является основанием для обоснованной организации профилактической и коррекционной работы с детьми, в поведении которых отмечаются различные отклонения. На наш взгляд, безусловная необходимость профилактической роботы очевидна, как очевиден и тот факт, что реализация профилактических технологий сталкивается с проблемой наличия у ребенка подросткового возраста девиантного опыта, что снижает эффективность процесса профилактики и делает необходимым предварить его организацией коррекционной деятельности, в ходе которой сглаживаются имеющиеся отклонения в поведении; подросток приобретает опыт социально одобряемых поступков и действий, корректируется его система индивидуальных ценностных ориентацией и установок, определяющих его поведение. Сущности и содержанию коррекции девиантного поведения подростков посвящен следующий параграф нашего диссертационного исследования.

**1.3.Сущность и содержание коррекции девиантного поведения подростков**

Перемены, происходящие в нашем обществе сегодня, с особой остротой обозначили проблему помощи детям с отклоняющимся поведением и уровень работы действенной системы мер коррекции.

Под коррекцией понимается система психолого-педагогических воздействий, направленных не только на преодоление или ослабление отрицательных качеств личности ребенка, но и формирование противоположных по отношению к ним положительных качеств [65. С.58].

В России имеются опыт и традиции социально-профилактической и коррекционной работы с детьми. Социально-педагогическое направление этой работы представлено такими педагогами, как А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий. Важнейшим фактором в воспитательной и коррекционно-реабилитационной работе выступает созданная и организованная педагогами воспитывающая среда. Работы М.И. Буянова, А.И. Захарова, А.Е. Личко посвящены обобщению большого этнического материала, связанного с исследованием и реабилитацией детей с нервно-психическими заболеваниями и пограничными состояниями. В застойный период, как его теперь называют, в развитии нашего общества невозможно было с достаточной полнотой исследовать психологические предпосылки отклоняющегося поведения, в то же время невозможно было и полноценное изучение социальных причин, так как это приводило к выводам, противоречащим доктрине непогрешимого социалистического строя, поэтому несмотря на то, что проблема была обозначена, кардинальных мер профилактики и реабилитации детей с отклоняющимся поведением разработано не было.

Большая российская педагогическая энциклопедия под редакцией В.В. Давыдова дает следующее определение коррекционно-воспитательной работы: «коррекционно-воспитательная работа, система специальных приемов и мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков развития аномальных детей. В отечественной педагогике это понятие направлено не только на исправление отдельных нарушений, оно охватывает все категории аномальных детей и осуществляется совместной деятельностью педагогов и врачей» [44. С. 471 ].

Для эффективности коррекции отклоняющегося поведения необходимы многомерные воздействия на личность и ее ближайшее социальное окружение, комплексные реабилитационные мероприятия с целью формирования оптимальных способов социально-психологической реадаптации и разрешения внутри- и межличностных проблем и конфликтов.

Практика психокоррекционной работы в области отклоняющегося поведения располагает широким арсеналом приемов терапевтического воздействия на личность – от элементарных методов убеждения до комплексных программ аналитической терапии. Однако закономерным образом корректировать отклоняющееся поведение психотерапевт может, лишь осознав системные основания и механизмы коррекционного взаимодействия в целом.

В психолого-педагогической литературе в настоящий момент пока от­сутствуют системные исследования коррекционно-педагогической деятель­ности, не ведется еще целостного изучения взаимосвязи между коррекцион­ной деятельностью и единым педагогическим процессом. Поэтому, чтобы выяснить сущность и природу коррекционно-педагогической деятельности с детьми с отклонениями в развитии и поведении, мы обратились к педагоги­ческой практике специальных образовательных учреждений, научным иссле­дованиям в области дефектологии, специальной психологии и коррекцион­ной педагогики.

В «Педагогической энциклопедии» И.А. Каиров (1962 – 1968) понятие «коррекция» определяет как исправление (частичное или полное) недостатков психического и физического развития у аномальных детей с помощью специальной системы педагогических приемов и мероприятий. Причем коррекция рассматривается как педагогическое воздействие, которое не сводится к тренировочным упражнениям, направленным на исправление (ликвидацию) отдельно взятого дефекта, а подразумевает воздействие на личность ребенка в целом.

В специальной справочной литературе понятие «коррекция» также трактуется как «система специальных педагогических мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков развития аномальных детей, сориентированных на исправление не только отдельных нарушений, но и на формирование личности всех категорий аномальных детей» [108. С. 38].

В учебниках и учебных пособиях по специальной педагогике и различ­ным отраслям дефектологических знаний разнообразные виды коррекционной деятельности (развивающей, обучающей, воспитывающей) рассматри­ваются как процесс, как система мер, направленных на исправление или ос­лабление отклонений в психическом и физическом развитии аномального ре­бенка (В.В. Воронкова, И.Г. Еременко, С.Д. Забрамная, В.А. Лапшин., Б.П. Пузанов и др.).

Ряд авторов, в зависимости от предмета их научного интереса, типа и вида аномалии ребенка, уточняют вектор корректирующего воздействия. Так, например, И.Г. Еременко (1985) подчеркивает, что это «сложная система воздействия на умственно отсталых учащихся, которая в сочетании с медицинской помо­щью направлена на преодоление воздействий на психическую сферу детей с нарушением высшей нервной деятельности и основывается на использовании их компенсаторных возможностей, суть которых проявляется в замещении нарушенных функций» [124. С. 47].

Коррекция может рассматриваться «как процесс или система мер, при­меняемых по отношению к человеку, обществу с целью восстановления нормы жизнедеятельности в случае, когда эта норма нарушается, а существованию организма, общества или психике человека грозит опасность, или же в случае, когда принятая в рамках одной системы рассмотрения норма не достигается без специально организованного воздействия на соответствующий субъект и объект жизнедеятельности» [311. С. 95-97].

Для организации и проведения коррекционной работы, для определе­ния ее результативности необходимы сравнения, сопоставления нормы и отклонений от нее. В психолого-педагогической науке существуют различные диагностические методики по выявлению уровней трудновоспитуемости и педагогической запущенности подростков, по определению степени отклонений в поведении несовершеннолетних (С.А. Беличева, Л.М. Зюбин, А.И. Кочетов и др.). При оценке отклонений в любом поведении необходимо учитывать возрастные особенности и половую принадлежность ребенка, длительность сохранения отклонений, жизненные обстоятельства, вызывающие временные колебания в поведении и эмоциональном состоянии подростков, зависимость дифференциации нормы и отклонения от социокультурных условий, тяжесть и частоту проявления симптомов, сопровождающих отклонения в поведении, сравнение проявлений отклонений с наиболее характерными чертами личности ребенка и др. [289].

Решая вопрос об отклонениях в поведении и выборе алгоритма коррекционно-педагогической деятельности с ним, необходимо учитывать целый комплекс психолого-педагогических условий и социально-педагогических факторов, сопровождающих данное явление.

Коррекционно-педагогическая деятельность, по мнению А.Д. Гонеева, - это «сложное социально-педагогическое явление, пронизывающее весь образовательный процесс (обучение, воспитание и развитие), выступающее как его подсистема, куда входят объект и субъект педагогической деятельности, ее целевой, содержательный, операционно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты» [87. С. 58]. Поэтому наряду с коррекционно-развивающей, коррекционно-профилактической существует и воспитательно-коррекционная, и психокоррекционная деятельность и др. Исходя из существующего положения и трактовки коррекционной работы, правомерно говорить о коррекционно-педагогическом процессе как составной части единого образовательного процесса, в который входит обучение, воспитание и развитие ребенка.

Коррекция как особая форма психолого-педагогического воздействия теоретически базируется на следующих фундаментальных положениях:

- положении теории деятельности А.Н. Леонтьева, состоящем в том, что позитивно влиять на процесс развития – значит управлять ведущей деятельностью, в данном случае воздействовать на деятельность по воспитанию подростков и на их ведущую деятельность;

- положении социальной ситуации развития Л.С. Выготского как едини­цы анализа динамики развития ребенка, т.е. совокупности законов, которыми определяется возникновение и изменение структуры личности ребенка на каждом возрастном этапе;

- положение теоретических концепций личности С.Л. Рубинштейна о формах психологических контактов между людьми;

- положении, разработанном в теоретической концепции В.Н. Мясищева, согласно которому личность является продуктом системы значимых отношений, поэтому эффективная коррекция немыслима без включения в коррекционный процесс самого ребенка и его окружения;

- положении, разработанном Д.Б. Элькониным, о том, что коррекционный потенциал игры заключается в практике новых социальных отношений, в которые включается человек в процессе специально организованных групповых коррекционных занятий.

В работах по дефектологии (специальной педагогике) коррекцию чаще всего связывают с развитием ребенка, поскольку она, прежде всего, нацелена на исправление вторичных отклонений в развитии аномальных детей. «Коррекционно-педагогическую работу невозможно оторвать от образовательного процесса, включающего в себя обучение, воспитание и развитие. Поэтому коррекционное развитие как специально организуемый и направляемый процесс не может существовать вне коррекционного обучения и воспитания» [350. С. 11].

Поскольку развитие учащихся осуществляется в ходе обучения и в процессе воспитания, то, естественно, и коррекционное воздействие будет присутствовать в этой деятельности.

Наиболее глубоко психолого-педагогическую сущность коррекционной деятельности и ее профилактическую направленность, на наш взгляд, раскрыли психологи и психотерапевты (С.А. Бадмаев, Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидере, А.С. Спиваковская и др.), которые видят коррек­цию как «особым образом организованное психологическое воздействие, осуществляемое по отношению к группам повышенного риска и направленное на перестройку, реконструкцию тех неблагоприятных психологических новообразований, которые определяются как психологические факторы риска, на воссоздание гармоничных отношений ребенка со средой» [331. С. 68].

В качестве рабочего понятия с педагогической точки зрения А.Д. Гонеев предлагает следующее определение коррекционно-педагогической деятельности: как «планируемый и особым образом организуемый педагогический процесс, реализуемый с подростком или группой подростков, имеющих незначитель­ные отклонения в развитии и девиации в поведении, и направленный не только на исправление и реконструкцию индивидуальных качеств личности и недостатков поведения, но и на создание необходимых условий для ее формирования и развития, способствующий полноценной интеграции подростков в социум» [87. С. 94].

А.Д. Гонеев в своей позиции исходит из того, что коррекционно-педагогическая деятельность - составная и неотъемлемая часть педагогического процесса как динамической педагогической системы, как специально организованного, целенаправленного взаимодействия педагогов и воспитанников, направленного на решение развивающих и образовательных задач, тем более что при коррекции девиаций в поведении и отклонений в развитии важно учитывать то, что взаимодействие субъектов педагогического процесса своей конечной целью имеет присвоение воспитанниками опыта, накопленного обществом (как стратегическая задача), и освоение положительных нравственных норм и правил, культуры поведения (тактическая задача).

Особо, по мнению А.Д. Гонеева, необходимо отметить еще и то, что взаимодействие педагогов и воспитанников на содержательной основе с использованием разнообразных средств - есть существенная характеристика педагогического процесса, протекающего в любой педагогической системе, в том числе и коррекционно-педагогической.

Коррекционная деятельность в рамках любой педагогической системы может быть представлена как взаимосвязанная последовательность решения бесчисленного множества задач разного уровня сложности, а воспитанники, в свою очередь, должны быть включены в их решение, так как они взаимодействуют с педагогами. С этой точки зрения единицей коррекционно-педагогического процесса целесообразно определить материализованную педагогическую задачу как воспитательную ситуацию, характеризующуюся взаи­модействием педагогов и воспитанников с определенной целью (коррекция отклонений в развитии и поведении подростков).

Педагогическая задача, имея четкую структуру, позволяет рассмотреть коррекционную деятельность в строгой логике и последовательности: анализ ситуации и постановка педагогической задачи; проектирование вариантов решения и выбор оптимального для данных условий; осуществление плана решения задач на практике, включающего организацию взаимодействия, регулирование и корригирование течения педагогического процесса; анализ результатов решения.

Целесообразность и необходимость проведения коррекционно-педагогической работы в образовательной системе в современных условиях обусловлены как внешними социально-педагогическими обстоятельствами (изменением социальной ситуации, сменой нравственных ценностей и моральных требований), так и особенностями внутренних психических процессов, происходящих в духовном мире подростков, в их сознании, мироощущении, отношении к социуму. Кроме того, как отмечают исследователи, целесообразность коррекционного воздействия мотивируется и рядом индикаторов неблагополучия в развитии подрастающего поколения. Основными из них являются нарушение коммуникации в системе отношений "ребенок - взрослый" и "ребенок - сверстник", утрата взаимопонимания, дезинтеграция сложившихся ранее форм обучения; низкий уровень достижений, значительно расходящийся с потенциальным уровнем ребенка; поведение, отклоняющееся от социальных норм и требований; переживание ребенком состояния эмоционального неблагополучия, эмоциональный стресс и депрессия; наличие экстремальных кризисных жизненных ситуаций; аномальные кризисы развития, которые, в отличие от нормативных возрастных кризисов, не связаны с завершением цикла развития, не ограничены во времени и носят исключительно разрушительный характер, не создавая условий и не содействуя формированию психологических новообразований, знаменующих переход к но­вому возрастному циклу и др. [151].

Если исходить из посылки ряда исследователей (С.А. Бадмаев, Г.М. Бреслав и др.), рассматривающих отклонение в поведении как несоответствие уровня развития и поведения ребенка системе предъявляемых требований и ожиданий, не выходящих за пределы "низкой нормы" и не обусловленных органическим поражением центральной нервной системы, т.е. отклонением в развитии неорганической этиологии, то, по утверждению Л.С. Выготского, ведущим в определении цели коррекционной работы является «предупреждение развития вторичных дефектов по сравнению с задачами исправления уже образовавшихся первичных дефектов». Под «вторичным дефектом» он понимал нарушение развития социокультурных высших психических функций, то есть, говоря о возможностях коррекционной помощи, необходимо иметь в виду не столько тяжесть самого органического поражения, сколько возможности социальной компенсации этого первичного дефекта за счет развития высших функций [74].

Одним словом, основополагающим психолого-педагогическим аспектом коррекционной работы должно стать обеспечение условий для формирования высших форм психической деятельности в соответствии с базовыми законами онтогенетического развития (законом среды, законом развития высших психических функций). Следовательно, коррекционно-педагогическая работа, как отмечалось выше, должна строиться не как совокупность отдельных упражнений, не как простая тренировка западающих умений и навыков, а как целостная осмысленная деятельность ребенка, органически вписывающаяся в систему его повседневной жизнедеятельности и систему его социальных отношений.

Следует согласиться с утверждением отечественных психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина о том, что цель коррекционной работы должна определяться пониманием закономерностей психического развития ребенка как активного деятельностного субъекта этого процесса, реализуемого в сотрудничестве со взрослыми в форме усвоения общественно-исторического опыта путем его интериоризации.

При формулировке коррекционно-педагогических целей необходимо иметь в виду, что

- цели коррекции должны формулироваться в позитивной, а не в негативной форме;

- они должны быть реалистичны и соотносимы с продолжительностью коррекционной работы;

- цели коррекции должны быть привлекательными и оптимистичными, вызывающими желание и стремление у подростка их достигнуть;

- наконец, они должны учитывать индивидуальные и психологические возможности ребенка, коррелировать с существующими социально-педагогическими условиями и микросоциумом подростка.

Цели и задачи педагогического процесса должны опираться на основные правила, ведущие идеи, основополагающие требования к деятельности и поведению, вытекающие из закономерностей педагогического процесса, то есть на педагогические принципы. В педагогической науке принципы - это основа, первоначало, в них отражаются требования к организации педагогической деятельности (в том числе и к коррекционно-педагогической), определяются ее направления, конечная цель и результат деятельности. Принципы способствуют интеграции различных средств, форм, методов и приемов в целостную систему, определяют стратегическое направление целостного подхода к решению задач коррекционно- педагогического процесса.

М.И. Рожков и М.А. Ковальчук считают, что «профилактическая, коррекционная и реабилитационная работа – это компоненты единого воспитательного процесса, игнорирование одного из которых негативно сказывается на эффективности реализации других и в целом воспитательного процесса» [172. С. 20].

Педагогическая коррекция, по их мнению, представляет собой «комплекс мер различного характера помощи подросткам, имеющим девиантное поведение» [172. С. 20].

В данном аспекте педагогическая коррекция носит общий характер и определяется приоритетными проблемами и имеющимися отклонениями в поведении ребенка, которые наиболее выражены и являются преобладающими.

Это более широкое и общее понятие педагогической коррекции. В узком смысле слова педагогическая коррекция – процесс помощи ребенку, связанный с устранением десоциализирующих влияний со стороны ближайшего окружения, вызывающих конкретный вид отклонений в его поведении.

Рассматривая педагогическую коррекцию как процесс, М.И. Рожков и М.А. Ковальчук выделяют следующие этапы его реализации:

- формулировка социально-педагогической проблемы;

- выдвижение гипотез о причинах агрессивного поведения подростков;

- диагностика;

- разработка коррекционной программы;

- выбор форм, методов и методик коррекционной работы;

- определение направлений педагогической коррекции;

- осуществление программы;

- анализ результатов реализации программы и оценка эффективности коррекционной работы [172].

Поскольку педагогическая коррекция – это процесс помощи ребенку в преодолении возникших проблем, вызванных конкретными отклонениями в его поведении, то данный процесс должен быть программно обеспечен.

В психолого-педагогической и специальной литературе существуют различные подходы к классификации принципов коррекционной деятельности. С.Д. Забрамная (1995) выделяет принципы коррекционной деятельности, исходя из диагностической направленности коррекционного процесса.

На профилактическую направленность коррекционной деятельности с несовершеннолетними в создании системы основополагающих положений (принципов) опирается Г.М. Потанин (1995). Особенностями психического развития ребенка и своеобразием межличностных отношений детей с отклонениями в развитии и поведении руководствуются в создании системы коррекционных принципов Г.В. Бурменская (1990), О.А. Карабанова (1997).

А.Д. Гонеев определил группу собственно коррекционно-педагогических принципов, создающих базу для педагогической коррекции отклоняющегося поведения и развития детей и подростков.

В коррекционно-педагогической деятельности наиболее значимыми являются следующие общепедагогические *принципы:*

- целенаправленность педагогического процесса;

*-*  целостность и системность;

*-*  гуманистическая направленность педагогического процесса, уважение к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему;

*-* опора на положительное в человеке, сознательность и активность;

*-*  сочетание прямых и параллельных педагогических действий.

В совокупности данные принципы активизируют педагогический процесс, задействуют в нем социальнозначимые силы, создают поле дополнительного педагогического влияния, подключая воздействие ученического коллектива, силу его общественного мнения.

Несомненно, и другие общепедагогические принципы находят свое достойное место в процессе формирования модели коррекционно-педагогической деятельности. Вместе с тем общая направленность коррекционно-педагогического процесса требует углубления, усиления одних и ослабления других аспектов деятельности, более четкой и выверенной тактики воздействия.

В теории и практике коррекционной деятельности накоплен богатый опыт в разработке основополагающих положений педагогического процесса. Наиболее обоснованными и экспериментально отработанными являются принципы психологической коррекции, предложенные Г.В. Бурменской, О.А. Карабановой, А.Г. Лидере [150].

По мнению А.Д. Гонеева, ведущим в системе специальной коррекционно-педагогической деятельности является принцип системности коррекционных, профилактических и развивающихзадач, где системность и взаимообусловленность задач отражает взаимосвязанность развития различных сторон личности ребенка и их гетерохронность, то есть неравномерность развития. Закон неравномерности, гетерохронности развития личности подростка свидетельствует о том, что каждый человек находится как бы на разных уровнях развития в различных состояниях в одном и том же возрастном периоде: на уровне благополучия, соответствующего «норме» развития, на уровне «риска», то есть угрозы возникновения потенциальных трудностей развития, и на уровне «актуальных трудностей развития», объективно выражающихся в разного рода отклонениях от нормативного хода развития. Необходимо не забывать при этом, что все аспекты развития личности, ее сознания и деятельности также взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Поэтому при определении целей и задач коррекционно-педагогической деятельности необходимо исходить из ближайшего прогноза развития подростка, а не из сиюминутной ситуации его отклоняющегося поведения. Своевременно принятые превентивные (профилактические) меры позволят избежать ненужных осложнений в его развитии и поведении, а следователь­но, необходимости развертывания в дальнейшем полномасштабных специальных коррекционных мероприятий. Вместе с тем любая программа коррекции развития воспитанника должна быть направлена не столько на коррекцию отклонений в развитии и поведении, на их предупреждение, сколько на создание благоприятных условий для наиболее полной реализации потенциальных возможностей гармонического развития личности подростка.

*Принцип единства диагностики и коррекции* обеспечивает целостность педагогического процесса. Невозможно вести эффективную и полномасштабную коррекционную работу, не зная исходных данных об объекте. Трудно подобрать необходимые методы и приемы коррекции отклоняющегося поведения и развития, если у нас нет объективных данных о подростке, о причинах и характере девиации, особенностях его взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

Коррекционно-педагогический процесс требует постоянного систематического контроля, фиксации происшедших изменений или их отсутствия, то есть контроля динамики хода и эффективности коррекции, проведения диагностических процедур, пронизывающих (охватывающих) все этапы коррекционно-педагогической деятельности - от постановки целей до их достиже­ния, получения конечного результата.

*Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка* в коррекционно-педагогическом процессе целесообразнее рассматривать как принцип «нормативности»развития личности, как последовательность сменяющих друг друга возрастов, возрастных стадий онтогенетического развития. Понятие «психологический возраст» ввел Л.С. Выготский, который видел в этом «новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период» [73. С. 248].

Д.Б. Эльконин, характеризуя психологический возраст, выделяет три его параметра, которые необходимо учитывать при формулировке коррекционных целей и организации коррекционно-педагогического процесса:

1) «социальная ситуация развития» (по Л.С. Выготскому) - единица анализа динамики развития ребенка, то есть совокупность законов, которыми определяются возникновение и изменение структуры личности ребенка на каждом возрастном этапе;

2) уровень сформированности психологических новообразований и их значение на данном этапе возрастного развития; подростковый возраст, как никакой другой, богат на психологические новообразования (в сфере сознания, деятельности, системы взаимоотношений с окружающими);

3) уровень развития ведущей деятельности подростка как деятельности, играющей решающую роль в его развитии (здесь общение и его роль в коррекционно-педагогическом процессе становятся наиболее значимыми, без чего довольно трудно построить коррекционный процесс).

*Деятельностный принцип коррекции* определяет тактику проведения коррекционной работы и способы реализации поставленных целей. Исходным моментом в их достижении является организация активной деятельности подростка, создание необходимых условий для ориентировки ребенка в сложных конфликтных ситуациях, выработки алгоритма социально приемлемого поведения подростка.

Ведущая деятельность подростка определяет его отношение к миру, позицию и взаимодействие с теми элементами социальной среды, которые в соответствующий момент являются источниками развития, задает типичные для данной возрастной стадии формы общения в системе отношений «ребенок - сверстник», «ребенок - взрослый». При планировании и организации коррекционно-педагогической деятельности следует выбирать наиболее адекватную целям и задачам коррекции «модель деятельности», чтобы в ее содержании, формах и методах реализации были посильные сложные ситуации, которые подросток в состоянии был бы разрешить, а разрешение их направ­ляло бы его в положительное русло развития.

Принцип деятельностного подхода является методологическим принципом построения процесса коррекции.

*Принцип комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности.* Ни в психологии, ни в педагогике не существует универсальных приемов воздействия, способствующих переориентации, изменению направленности личности, резкому изменению поведения подростка. Поэтому в коррекционной педагогике необходима некая совокупность способов и средств, методов и приемов, учитывающих и индивидуально-психологические особенности личности, и состояние социальной ситуации, и уровень материально-технического и учебно-методического обеспечения педагогического процесса, и подготовленность к его проведению учителей. Должны присутствовать при этом определенная логика и последовательность применения педагогических методов и коррекционных приемов, определенная ступенчатость воздействия на сознание подростка, его эмоционально-чувственную сферу, вовлечение его в активную индивидуальную или групповую деятельность со сверстниками или взрослыми.

*Принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения*.Ребенок не может развиваться вне социального окружения, оно - активный его компонент, составная часть системы целостных социальных отношений. Его отклонение в развитии и поведении есть результат не только его психофизиологического состояния, но и активного воздействия на него родителей, ближайших друзей и сверстников, педагогического и ученического коллективов школы, то есть сложности в его поведении - следствие отношения подро­стка с ближайшим окружением, форм и способов их совместной деятельности и общения, характера межличностных контактов с социумом. Следовательно, успех коррекционной работы с подростком без сотрудничества с родителями или другими взрослыми, без опоры на взаимоотношения со сверстниками в зависимости от характера отклонений в развитии и поведении оказывается либо недостаточно эффективным, либо попросту безрезультатным.

Таким образом, основополагающие положения системы коррекционно-педагогической деятельности формируют ее базу, определяют логику коррекционного процесса, намечают общую стратегию и конкретную тактику на соответствующих ступенях управления процессом педагогической коррекции развития и поведения подростков.

Поскольку коррекционно-педагогическая деятельность - составная часть единого педагогического процесса, то она должна обладать определенным «рабочим полем», должна быть очерчена «кругом влияния», сферой своего воздействия, а также иметь определенную структуру и направления (векторы) воздействия.

Опираясь на общеизвестную схему B.C. Леднева [206] о соотношении феноменов обучения, воспитания и развития в системе образования в виде пересекающихся окружностей, символизирующих взаимосвязь этих трех компонентов, Б.К. Тупоногов [350] адаптировал эту схему и попытался представить графически ее как систему коррекционного образования детей с на­рушением развития, как бы определяя основное поле коррекционно-педагогической деятельности с аномальными детьми. Суть этой схемы привлекла наше внимание и была спроецирована на систему образовательно-коррекционной работы с детьми с отклоняющимся поведением [89]:

- в рамках концепции специального образования и воспитания девиантных детей коррекционно-педагогическая деятельность занимает центральное (сердцевинное) положение в едином педагогическом процессе;

- коррекционная деятельность находится на перекрестке составных частей общего образования, в то же время имеет свою специфическую направленность при осуществлении учебно-воспитательного процесса;

- по объему и значимости коррекционно-педагогического процесса в системе специального образования ему отводится довольно заметное место на пересечении составляющих образовательного процесса (обучение, воспитание, развитие);

- коррекция как социальная система должна иметь самостоятельный выход, взаимодействовать с социальной средой, поскольку она для коррекционно-педагогического процесса является не компонентным элементом, а окружающей сферой, границей поля взаимодействия и взаимовлияния компонентов единого педагогического процесса.

Социальная среда сказывается на всех уровнях педагогического процесса, она определяет социальные цели специального образования: становле­ние и разностороннее развитие личности учащегося, социально-трудовую реабилитацию, компенсацию дефекта, усвоение социального опыта человечества в доступной форме. Одним словом, вся система коррекционно-педагогической работы направлена на то, чтобы реабилитировать и социально адаптировать школьника с отклонениями в развитии и поведении к реалиям окружающего мира, сделать его полноправным и активным членом общества.

Определив рамки коррекционно-педагогической деятельности и его ведущие компоненты, необходимо обозначить основные стратегические направления коррекционной работы:

-корректирующее воздействие на ребенка средовыми факторами (природными, социальными), то есть «терапия средой»;

-особая организация учебного процесса (его коррекционная направленность);

-специальный подбор культурно-массовых и оздоровительных мероприятий; психогигиена семейного воспитания.

В коррекционно-педагогической работе с подростками с отклоняю­щимся поведением выделяются следующие направления:

- нормализация и обогащение отношений подростков с окружающим миром, прежде всего, с педагогами и детским коллективом;

- компенсация пробелов и недостатков в общем развитии подростка, усиление деятельности в той области, которую он любит, в которой может добиться хороших результатов (компенсация в области интересного дела, увлечения подростка спортом, техникой, музыкой и др.);

- восстановление положительных качеств личности, которые получили у подростка незначительную деформацию (девиацию);

- постоянная стимуляция положительных качеств, не утративших социальной значимости; интенсификация положительного развития личности, формирование ведущих положительных качеств;

- усвоение и накопление социальноценного жизненного опыта, обогащение практической деятельности в различных сферах жизни;

- накопление навыков нравственного поведения, здоровых привычек и потребностей на основе организации деятельности учащихся по удовлетворению их интересов;

- исправление как преодоление отрицательного, то есть ликвидация пробелов в формировании положительных и искоренение отрицательных ка­честв и вредных привычек [193].

Ю.А. Клейберг основными путями корректировки асоциального поведения подростков считает следующие:

-постановка перед подростками проблем, адекватных их возрастным особенностям, которые ранее не привлекали их внимания: сообщение неординарной информации, которая в соответствии с возрастными особенностями должна заинтересовать подростков;

-постановка перед коллективом или группой подростков определенной альтернативы, необходимость обсуждения которой объективно диктуется характером жизнедеятельности ребят. Этот способ эффективен при условии адекватности альтернативы возрастным особенностям подростков, соответствия ее специфическим интересам и возможностям подростков;

-переориентация членов коллектива или группы подростков. Переориентация достигается в процессе усложнения жизнедеятельности или за счет расширения круга общения коллектива или группы подростков. Кроме того, возможен путь постановки целей перед группой подростков, которые внешне соответствуют их актуальным интересам, а в действительности требуют для своей реализации переориентации их интересов. Этот способ эффективно применялся Ю.А. Клейбергом в работе подростковых клубов; особую роль в корректировке асоциального поведения подростков играет характер взаимоотношения педагога с подростками. В том случае, когда они доброжелательные, доверительные, то корректировка асоциального поведения и сознания подростков происходит под влиянием личности педагога [157].

Вышепроведенный анализ сущности и содержания коррекции девиантного поведения подростков, представленный в психолого – педагогической науке, позволил нам прийти к следующему пониманию коррекции девиантного поведения: это процесс помощи подростку в преодолении сложившихся в его поведении стереотипов и образцов поведенческих реакций в ответ на воздействие внешних факторов и под влиянием индивидуально – личностных и характерологических особенностей , а также формирование стратегий высокофункционального поведения в различных жизненных ситуациях, обеспечивающих реализацию социально одобряемых форм поведения. Коррекцию девиантного поведения в своем исследовании мы рассматриваем в условиях оздоровительно – образовательных центров.

Оздоровительно-образовательный центр – временное объединение детей и подростков, которое часто называют временным коллективом. Особенности временного детского объединения:

- ограниченный срок существования;

- разнородность состава детей;

- автономность существования;

- четко обозначенное пространство жизнедеятельности.

На детей (на период пребывания в оздоровительно-образовательном центре) значительно снижено влияние семьи, ближайших друзей, привычной социальной среды жизнедеятельности ребенка. Коррекционная работа в условиях оздоровительно-образовательного центра - это деятельность специалистов, направленная на разрушение сложившихся у ребенка установок, представлений, ценностей, мотивов и стереотипов поведения и формирование новых. Основная цель детей, приезжающих в оздоровительно-образовательный центр, – отдых и развлечения, поэтому коррекционная работа должна представлять собой единую составную часть общевоспитательного процесса в центре и обеспечивать условия, позволяющие ребенку максимально выразить себя, удовлетворить имеющие потребности и реализовать интересы, а также чувствовать себя комфортно в процессе общения со сверстниками и взрослыми.

Исходя из вышесказанного, основными принципами организации работы по коррекции отклоняющегося поведения подростков в условиях оздоровительно-образовательного центра являются следующие:

* субъектности включения детей и подростков во все мероприятия, проводимые в центре;
* сменяемости видов деятельности, который исключает однообразие и естественно следующий за ним процесс утомления;
* оптимальности, который представляет собой выбор оптимального времени и методов работы с детьми и подростками в ходе тех или иных мероприятий, опирающийся на физические и психические ресурсы конкретного контингента детей.

На эффективность коррекции девиантного поведения подростков в оздоровительно – образовательном центре, по результатам нашего исследования, влияют такие условия :

* взаимосвязь программного обеспечения коррекционной деятельности и индивидуальной коррекционной работы с конкретными детьми;
* направленность коррекционного процесса не только на изменение сложившихся у подростка с девиантным поведением установок, ценностей, мотивов и стереотипов поведения, но и формирование новых высокофункциональных поведенческих стратегий(термин *высокофункциональное поведение* введен В.П. Вострокнутовым для обозначения наиболее результативного поведения в конкретной ситуации);
* реализация этиологического подхода в коррекционном процессе, основой которого является диагностика личностных изменений, происходящих в ребенке и изучение причин этих изменений, а также особенностей его взаимоотношений с ближайшим окружением.

Выделенные нами условия были реализованы в ходе организации коррекции девиантного поведения подростков в оздоровительно – образовательном центре им. В.П. Чкалова, где в период летнего отдыха были организованы смены, на которые направлялись дети, проявляющие различные отклонения в поведении из различных районов Ярославской области, большинство из которых состояло на учете в инспекции по делам несовершеннолетних.

Содержание и результаты опытно – экспериментальной работы по апробации комплекса условий эффективности коррекции девиантного поведения подростков рассматриваются нами во второй главе диссертационного исследования.

**Выводы по первой главе диссертационного исследования «Коррекция девиантного поведения подростков как педагогическая проблема»**

Первая глава диссертационного исследования посвящена анализу сущности девиантного поведения подростков и изучению существующих подходов к пониманию проблемы девиантного поведения подростков. В первой главе мы также рассматриваем вопрос, касающийся причин девиантного поведения подростков и рассматриваем представленные в психолого – педагогической литературе взгляды на сущность и содержание коррекции девиантного поведения подростков. Проведенный анализ позволил нам прийти к собственному пониманию сущности коррекции девиантного поведения подростков и в соответствии с особенностями организации жизнедеятельности ребенка в условиях загородного оздоровительно – образовательного центра выделить принципы и условия эффективности организации коррекции девиантного поведения подростков в данных институтах воспитания.

Изучение вышеназванных вопросов позволило нам сделать следующие выводы:

1. Девиантное поведение – это целостный поведенческий акт, действия или поступки подростков, не соответствующие общепринятым социальным, культурным и нравственным нормам, а также нормам, традициям и образцам поведения в тех группах, в которых протекает их жизнедеятельность, если эти нормы и традиции не вступают в противоречия с общепринятыми в том обществе, в котором живет подросток.

2. Диагностика девиантного поведения должна основываться на анализе общепринятого образа жизни в широком значении этого понятия как совокупности типичных для данного общества форм жизнедеятельности людей, способов удовлетворения ими своих потребностей, часто повторяющихся ситуаций, в которых находится ребенок, и которые предъявляют к его поведению определенные требования; личностных особенностей самого ребенка, особенностей развития его личности на конкретном возрастном этапе.

3. Выделение конкретных видов девиантного поведения носит условный характер и используется в целях подробного изучения наиболее распространенных в той или иной группе или в данный период времени отклонений в поведении несовершеннолетней молодежи, а также с целью классификации различных проявлений девиаций. В реальных условиях жизнедеятельности девиантное поведение носит множественный характер, т.е. в поведении подростка сочетаются различные виды девиаций, при приоритетной выраженности того или иного вида, причем эта выраженность может быть очень динамичной и зависеть от многих факторов.

4. Сущность этиологического подхода к анализу девиантного поведения подростков заключается в изучении причин, приводящих к тем или иным отклонениям в поведении подростков, на основе диагностики личности подростка, его индивидуально - психологических особенностей, а также особенностей взаимодействия ребенка с ближайшим окружением.

5**.** Коррекция девиантного поведения – это процесс помощи подростку в преодолении сложившихся в его поведении стереотипов и образцов поведенческих реакций в ответ на воздействие внешних факторов и под влиянием индивидуально – личностных и характерологических особенностей , а также формирование стратегий высокофункционального поведения в различных жизненных ситуациях, обеспечивающих реализацию социально одобряемых форм поведения.

6**.** Принципами организации работы по коррекции отклоняющегося поведения подростков в условиях оздоровительно-образовательного центра являются следующие: субъектности включения детей и подростков во все мероприятия, проводимые в центре; сменяемости видов деятельности, который исключает однообразие и естественно следующий за ним процесс утомления; оптимальности, который представляет собой выбор оптимального времени работы с детьми и подростками в ходе тех или иных мероприятий, опирающийся на физические и психические ресурсы конкретного контингента детей.

7. Условиями эффективности коррекции девиантного поведения подростков в оздоровительно – образовательном центре, по результатам нашего исследования, являются следующие: взаимосвязь программного обеспечения коррекционной деятельности с индивидуальной коррекционной работой с конкретными детьми; направленность коррекционного процесса не только на изменение сложившихся у подростка с девиантным поведением установок, ценностей, мотивов и стереотипов поведения, но и формирование новых высокофункциональных поведенческих стратегий; реализация этиологического подхода в коррекционном процессе, основой которого является диагностика личностных изменений, происходящих в ребенке и изучение причин этих изменений, а также особенностей его взаимоотношений с ближайшим окружением.

**Глава 2. Организация коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно - образовательных центров**

**2.1. Особенности коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно-образовательных центров**

Коррекция девиантного поведения подростков, как принято считать, является задачей и целевой функцией деятельности специализированных центров помощи семье и детям, коррекционная работа также является одним из направлений деятельности образовательных учреждений, которые посещает ребенок. В последние годы в практике организации работы с детьми и молодыми людьми в России, в поведении которых отмечаются те или иные отклонения, наметилось направление использования потенциала оздоровительно – образовательных центров с целью реализации коррекционной деятельности различным кругом специалистов. Опыт подобной деятельности имеется и в Ярославской области. В качестве эксперимента в Ярославской области были организованы специальные смены для трудных подростков в период летних каникул на базе оздоровительно – образовательного центра им. В.П.Чкалова. Организация коррекционной деятельности в условиях оздоровительно – образовательных центров имеет свои особенности по сравнению с другими институтами воспитания, реализующими данный вид деятельности.

Основной особенностью является направленность коррекционной работы на личность самого подростка и произошедшие в нем изменения, в связи со сложившимся опытом девиантного поведения в основной среде жизнедеятельности.

С целью организации коррекционной деятельности в досуговой сфере, а именно организации досуговой деятельности детей, которая является основной в условиях оздоровительно – образовательных центров, авторы предлагают различные методы и методики.

Ю.А. Клейберг выделяет и предлагает несколько методов и методик коррекционно-воспитательной работы: метод, преследующий цель вызвать заинтересованность и приобщить к действию; метод репродуцирования; метод закрепления и обогащения; метод содействия и творчества и др.

При помощи этих методов воспитания, используемых последовательно и параллельно, достигается непрерывность в развитии личности подростка. В каждом из них используются действия и приемы, специфические для данного метода, но частично и некоторые приемы, характерные для других методов воспитания и коррекции. Это зависит от личности подростка, от деятельности, которую он проводит, от социального опыта и т.п. В этом как раз и проявляется диалектическая зависимость содержания развития личности и ее конкретной характеристики.

Дадим основную характеристику основным методам, названным выше:

1. *Метод, направленный на стимулирование интереса и приобщение*. Он применяется для того, чтобы вызвать у подростков установку и стремление к участию в определенной позитивной деятельности, а это можно считать началом реализации конкретной воспитательной цели, сформированной педагогом. При этом методе воспитание осуществляется на эмоционально-рациональном уровне. Заинтересованность вызывается педагогом при помощи таких приемов, как рассказ, беседа, показ, чтение, игра и пр. Она направляет внимание, эмоции, мысли подростков на цели и деятельность, которые будут способствовать формированию необходимых социальных качеств.

Главный результат этого уровня воспитания – возникновение у подростков установки на определенную социально ценную деятельность и цели, связанные с такой деятельностью.

1. *Метод репродуцирования* обеспечивает практическое осуществление воспитательной и коррекционной деятельности, организованной педагогом на том же уровне. При помощи этого метода достигается практически воспроизводящий уровень процесса воспитания, нацеливание подростка на выполнение действия определенным образом и на установление определенных межличностных отношений. Направленность деятельности в этом случае достигается, прежде всего, специфическими приемами, имеющимися в арсенале педагога (упражнения, поручения, «взрыв», режим, традиция, поощрения, требования и др.). С их помощью конкретизируются действия подростков, определяется их последовательность, выясняются связь между всеми участниками, требования к деятельности, ее характер. Репродуцирование со стороны подростка действий, отношений происходит благодаря использованию применявшихся и раньше приемов (слушания, наблюдения, записывания). В социально-педагогической практике в сфере досуга посредством этого метода педагог помогает подростку приобретать минимум знаний и умений, накапливать личный социальный опыт для самостоятельной деятельности, в которой он сможет решать свои социальные проблемы.
2. *Метод закрепления и обогащения* воздействует на дальнейшее формирование у подростков необходимых социальных качеств. При помощи этого метода активизируются самостоятельные усилия подростков, стимулируется их самоорганизация. Закрепление у подростков необходимых социальных качеств в целях усиления их самостоятельности осуществляется педагогом с помощью прежних приемов, но соотнесенных с новыми задачами и новым уровнем воспитания. Из новых приемов используются прежде всего такие, как личный пример, критика и самокритика, дискуссия, постановка перспективы, общественное мнение и др. Происходит закрепление личностных качеств, необходимых для жизни в социальных общностях разной ориентации (трудовой, учебной, семейной и т.п.).

Главный результат этого метода – дальнейшее совершенствование социальных качеств личности подростка.

4*. Метод содействия и творчества* доводит развитие воспитательного процесса до самого высокого уровня – осознанности и осуществления его подростками. Приемы педагога становятся здесь в большей степени приемами самих подростков. Воспитывающая деятельность приобретает характер самостоятельной деятельности. Его задача – помочь подросткам закрепить организаторские умения – осуществляется также и приемами, которые прежде им использовались. Но характерны для данного метода такие приемы педагогического воздействия, как авторитет, воспитывающая ситуация и др.

Во всех рассмотренных выше методах воспитания и коррекции один и тот же прием может применяться и видоизменяться в зависимости от рода деятельности, возраста, социального опыта подростков.

Решение проблемы коррекции девиантных отклонений становится сейчас главной задачей не только для родителей и педагогов, но и для государственных, муниципальных управлений и комитетов. В последнее время этому способствует увеличение числа детских и подростковых клубов в России, а также едва налаживающееся сотрудничество образовательных учреждений с социально - психологическими центрами, другими реабилитационными центрами и фондами. Однако система взаимодействия таких центров и образовательных учреждений не всегда достаточно эффективна по причине ограниченности программ, их однонаправленности: имеется в виду тот факт, что работа с детьми ведется лишь в школьный период, в пределах школы. На каникулах (особенно это касается летнего отдыха) дети попадают в летние оздоровительные учреждения, центры, лагеря, остальные - остаются либо на попечении родителей, либо во власти улицы. Проблему организации своего досуга они решают легко: конечно же, на улице в компании постоянных друзей, а содержательная и интересная деятельность, увлекательные занятия во время отдыха отсутствуют. Именно в летний период, по данным правоохранительных органов, увеличивается количество правонарушений среди детей и подростков, поэтому занять эту категорию детей, не только организовать интересный отдых, но и провести коррекционную работу с целью формирования установок на социально-одобренные образцы поведения - задача не из легких. Большинство детей, попадающих в оздоровительно-образовательные центры, состоят на учете в детской комнате милиции за бродяжничество, мелкое хулиганство, склонность к поджогам, употребление психоактивных веществ и пр. Сейчас все больше и больше появляется оздоровительно-образовательных центров, которые несут не только функцию предоставления отдыха, но и коррекционную.

В связи с этим становится актуальным вопрос о планомерной и системной организации летнего отдыха детей, в частности, в детских лагерях, оздоровительно-образовательных центрах.

Летний оздоровительно-образовательный центр является, с одной стороны, формой организации свободного времени детей, а с другой стороны - учреждением дополнительного образования, в задачи которого входит обучение и воспитание детей.

Сейчас летние центры являются частью социальной среды, в которой дети открывают, реализуют свои возможности, приобретают опыт социального взаимодействия в отрыве от привычной семейной или школьной атмосферы. Дополняя и расширяя влияние семьи и школы на ребенка, преследуется цель: содействие социальному, духовному и моральному благополучию, здоровому физическому и психическому развитию ребенка. С учетом сегодняшнего характера развития нашего общества, ведущие задачи воспитания должны быть направлены на формирование у детей умения ориентироваться в достаточно сложной ситуации, развитие навыков саморегуляции, коммуникативной компетенции, навыков преодолевающего поведения.

Коррекционная работа в условиях оздоровительно-образовательного центра - это деятельность специалистов, направленная на разрушение сложившихся у ребенка установок, представлений, ценностей, мотивов и стереотипов поведения и формирование новых.

В оздоровительно-образовательном центре им. В.П. Чкалова нами реализовывалась коррекционная программа, разработанная преподавателем Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского М.А. Ковальчук и психологом А.В. Ковальчук.

Задачи коррекционной работы в условиях оздоровительно – образовательного центра:

- формирование у детей и подростков навыков определения круга позитивных ценностей и негативных факторов («Что хорошо, а что плохо»);

- формирование позитивной самооценки («Я – особенный»), чувства собственного достоинства, отношения к себе как к независимой, самостоятельной личности;

- формирование ценностного и одновременно ответственного отношения к себе;

- тренировка навыков принятия ответственных решений, отстаивания убеждений и позиций (ролевые тренинги: правильные решения как основа успеха);

- накопление знаний факторов и ситуаций риска; правил безопасного адаптивного, ответственного поведения в ситуациях риска; приемов ухода от риска, в том числе при внешнем давлении (умение сказать «нет»);

- закрепление навыков конструктивного и позитивного (содержательного и эффективного) общения между собой и с взрослыми;

- формирование адекватных представлений о чувствах, эмоциях, настроении, их влиянии на поведение; управление чувствами, преодоление «стрессов»;

* формирование ценностного отношения к своему здоровью («Знай себя», «Береги себя»), адекватная регуляция своего состояния и самочувствия.

Данные задачи решались нами в ходе реализации программы коррекции девиантного поведения подростков на базе оздоровительно – образовательного центра им. В.П. Чкалова.

Цель коррекционной программы, реализуемой в центре, заключалась в стимулировании внутреннего личностного роста, раскрытии потенциальных возможностей, развитии самосознания и саморегуляции, выработки новых отношений и форм общения с людьми.

В ходе коррекционной работы использовались такие методы, как тренинги, сюжетно-ролевые игры, социодрама, ролевые игры, психокоррекционные техники.

Большинство ребят, с которыми мы работали в центре, имели большой девиантный опыт: бродяжничество, токсикомания, курение, дромомания и т.д. Озлобленность, обида, мстительные чувства и в то жевремя чувствовины - вот что влияет на взаимоотношения таких подростков друг с другом и окружающими. Потерянобазовое доверие к миру, а с этим и умение принимать себя такого как есть. Типичные черты «трудных» - низкая самооценка, неумение контролировать свои поступки, неспособность нести за них ответственность. Очень низко оценивая свою жизнь, подросткине способны ценить высоко и жизнь других.

В самом начале работы было принято решение создать атмосферу равенства «трудного» отряда среди других. Ребят не только не изолировали, но и активно включали в спортивные и массовые мероприятия. Это помогло адаптации детей, повышению их самооценки. Совместное существование и общение позволило “трудным” подросткам расширить и обогатить свой внутренний мир и привести к болееширокому выбору в направлении их дальнейшей деятельности.

Подведя итог вышесказанному, подчеркнем, что коррекционно-воспитательная деятельность направлена, главным образом, на разрушение определенных установок, представлений, ценностей, мотивов, стереотипов поведения и формирование новых с целью достижения самореализации личности в обществе, осуществляемой социально-педагогическими средствами. Это разрушение проявляется в изменении взглядов, переосмыслении, переоценивании многого в жизни, и в результате чего происходит коррекция поведения личности в соответствии с нормами, принятыми в социальном окружении, обществе в целом. Благодаря этой деятельности происходит разрушение ранее сформированных мотивов, установок и т.п.

Необходимость в коррекционно-воспитательной деятельности возникает в случаях социальных отклонений в поведении подростка, юноши, вызванных, главным образом, социальными нарушениями. Помощь, оказываемая личности подростка, имеет здесь характер коррекционно-воспитательной деятельности. Ее цель – разрушение проявляющихся элементов готовности к асоциальному поведению и формирование устойчивой системы норм и ценностей, соответствующих нормам и ценностям общества.

**2.2.**  **Организация опытно-экспериментальной работы по коррекции девиантного поведения в условиях оздоровительно – образовательных центров**

Опытно-экспериментальная работа по коррекции девиантных отклонений в поведении подростков в условиях оздоровительно-образовательного центра включала в себя два взаимосвязанных этапа:

Первый – исследование психологических особенностей личности и социального взаимодействия подростков, склонных к девиантному поведению.

Второй – реализация коррекционной программы в условиях летнего оздоровительно-образовательного лагеря.

Базой опытно-экспериментальной работы являлись смены для трудных подростков, склонных к девиантному поведению, в оздоровительно-образовательном лагере имени В.П.Чкалова, расположенном в Ярославской области.

В исследовании приняли участие 128 человек, из них 73 человека – дети в возрасте от 8 до 10 лет, 55 человек – от 11 до 13 лет.

В выборке были представлены 90 лиц мужского пола и 38 - женского.

В начале исследовательской работы испытуемые были разделены на две возрастные подгруппы: от 8 до 10 лет; и от 11 до 13 лет.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы - исследования психологических особенностей личности и социального взаимодействия подростков, склонных к девиантному поведению, мы использовали следующий комплекс методик:

1. Методику EPI (тест Айзенка).
2. Характерологический опросник К. Леонгарда.
3. Опросник Басса-Дарки.
4. Методику склонности к отклоняющемуся поведению (СОП).
5. Опросник на выявление особенностей эмпатии.
6. Метод социометрических измерений (социометрия Я.Морено).
7. **Методика EPI (тест Айзенка)** диагностирует такие личностные характеристики, как экстраверсия – интроверсия и нейротизм (эмоциональная стабильность – нестабильность), которые трансформируются в процессе развития в ее психологические особенности. Многолетний опыт применения в психодиагностике данной методики позволяет говорить о ее высокой информативности, практической полезности и надежности. Определение типологии по шкале «экстраверсия – интроверсия», «нейротизм» позволяет учитывать индивидуально-психологические особенности подростков в процессе педагогического общения, в анализе прогнозирования поведения и межличностного общения учащихся. Экстраверсия – интроверсия и нейротизм представляют собой достаточно важные поведенческие координаты описания личности, известные задолго до Айзенка [34. С. 15] и имеющие универсальный характер. Айзенк (1960) постулировал положение о существовании некоего континуума «норма – психическое расстройство». Каждое из личностных измерений покоится на определенном физиологическом фундаменте и тем самым рассматривается как генетически обусловленное. По идеям Айзенка, опросник выявляет базисные измерения личности. Не случайно широко известно соотнесение экстраверсии – интроверсии и нейротизма с классической типологией темперамента.

Тест состоит из 57 вопросов (см. Приложение 1), относящихся к 3-м шкалам: экстраверсия – интроверсия; нейротизм – эмоциональная устойчивость; лживость - искренность. На вопросы необходимо отвечать либо «да», либо «нет». Интерпретация теста проводится согласно коду. Если по шкале «Искренность» испытуемый набирает от 0 до 3-х баллов, – его ответы считаются откровенными; 4 – 6 баллов по данной шкале говорят о ситуативной искренности; больше 7 баллов – о лживости как степени искренности при ответах на вопросы теста, но не о лживости как личностной характеристике.

*1 фактор – экстраверсия – интроверсия.*

Экстравертированный тип характеризуется обращенностью личности на окружающий мир. Таким людям свойственны импульсивность, инициативность, общительность, гибкость поведения, постоянное стремление к контактам, тяга к новым впечатлениям, раскованные формы поведения, высокая двигательная и речевая активность; они легко откликаются на различные предложения, «зажигаются», берутся за их выполнение, но также легко могут и бросить начатое, берясь за новое дело.

Интровертированный тип характеризуется направленностью личности на себя, на явления собственного мира. Таким людям свойственны: низкая общительность, замкнутость, склонность к самоанализу, рефлексии, заторможенность движений и речи. Их круг друзей обычно ограничен; прежде чем взяться за дело, они анализируют условия, ситуацию, задачу, склонны к планированию своих действий. Внешнее проявление эмоций находится под контролем, что не свидетельствует о низкой эмоциональной чувствительности.

*2 фактор – нейротизм - эмоциональная стабильность.*

Высокие показатели по шкале нейротизма связаны с эмоционально-волевой неустойчивостью, повышенной тревожностью, низким самоуважением, иногда с вегетативными расстройствами. Низкие показатели по шкале эмоциональной стабильности – нестабильности характеризуют личность как эмоционально устойчивую.

Пересечение этих двух биполярных характеристик позволяет достаточно четко отнести подростка к одному из 4-х типов темперамента: холерик, меланхолик, сангвиник, флегматик.

Интерпретация показателей по шкалам «Экстравертированность» и «Нейротизм» осуществлялась по следующей схеме:

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Численный показатель  (в баллах) | 0-2 | 3-6 | 7-10 | 11-14 | 15-18 | 19-22 | 23-24 |
| Шкала  «Экстра-вертированность» | Сверх-  Интро  верт | Интроверт | Потенциальный интроверт | Амбиверт | Потенциальный экстраверт | Экстраверт | Сверх-экстраверт |
| Шкала «Нейротизм» | Сверх-конкор  дант | Конкордант | Потенциальный конкордант | Нормостеник | Потенци-  альный дискордант | Дискордант | Сверх-дискордант |

С.В.Ковалев (1991), А.А.Реан (1999), считают, что любой из этих типов может достигать высокого уровня социальной адаптации, но, скорее всего, разными путями и способами, выбирая и реализуя адекватный тип адаптационного процесса.

1. **Характерологический опросник К. Леонгарда**, предназначенный для выявления акцентуаций характера. Опросник включает в себя 88 вопросов (см. Приложение 2), 10 шкал, соответствующих определенным акцентуациям характера. Первая шкала характеризует личность с высокой жизненной активностью, вторая шкала показывает возбудимую акцентуацию. Третья шкала говорит о глубине эмоциональной жизни испытуемого. Четвертая шкала показывает склонность к педантизму. Пятая шкала выявляет повышенную тревожность, шестая – склонность к перепадам настроения, седьмая шкала говорит о демонстративности поведения испытуемого, восьмая – о неуравновешенности поведения. Девятая шкала показывает степень утомляемости, десятая – силу и выраженность эмоционального реагирования.

При подсчете баллов по каждой шкале опросника Леонгарда для стандартизации результатов значение каждой шкалы умножается на определенное число (см. Приложение 2). Акцентуированные личности не являются патологическими. Они характеризуются выделением ярких черт характера.

Автор опросника выделяет 10 акцентуаций:

- Демонстративный тип. Высокие оценки по этой шкале говорят о повышенной способности к вытеснению, демонстративности поведения.

- Педантичный тип. Высокие оценки говорят о ригидности, инертности психических процессов, о долгом переживании травмирующих событий.

- Застревающий тип. Основная черта этого типа – чрезмерная стойкость аффекта со склонностью к формированию сверхценных идей.

- Возбудимый тип. Таким людям свойственна повышенная импульсивность, ослабление контроля над влечениями и обсуждениями.

- Гипертимический тип. Высокие оценки говорят о постоянном повышенном фоне настроения в сочетании с жаждой деятельности, высокой активностью, предприимчивостью.

- Дистимический тип. Этот тип является противоположным предыдущему, характеризуется сниженным настроением, фиксацией на мрачных сторонах жизни, идеомоторной заторможенностью.

- Тревожно-боязливый тип. Основная черта – склонность к страхам, повышенная робость и пугливость, высокий уровень тревожности.

- Циклотимический тип. Людям с высокими оценками по этой шкале соответствует смена гипертимических и дистимических фаз.

- Аффективно-экзальтированный тип. Лицам этого типа свойственен большой диапазон эмоциональных состояний, они легко приходят в восторг от радостных событий и в полное отчаяние от печальных.

- Эмотивный тип. Это чувствительные и впечатлительные люди, отличаются глубиной переживаний в области тонких эмоций в духовной жизни человека.

1. **Опросник Басса-Дарки,** позволяющий провести диагностику как агрессии в целом, так и отдельных ее видов.

А.Басс и А.Дарки в 1957 году предложили опросник для выявления важных, по их мнению, показателей и форм агрессии: физической, вербальной, косвенной. Эта методика предназначена для диагностики уровня враждебности и агрессивности подростков.

А.Басс, воспринявший ряд положений своих предшественников, разделял понятия «агрессия» и «враждебность» и определил последнюю как «реакцию, развивающую негативные чувства и негативные оценки людей и событий». Создавая опросник, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности, А. Басс и А. Дарки выделили следующие виды агрессивных реакций:

* + физическая агрессия – использование физической силы против другого человека;
  + косвенная агрессия – окольным путем направлена на другое лицо или ни на кого не направлена;
  + раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении, вспыльчивость, грубость;
  + негативизм – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов;
  + обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия;
  + подозрительность – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред;
  + вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятье, угрозы);
  + чувство вины – возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло и ощущает угрызения совести.

При составлении опросника авторы пользовались следующими принципами:

1. Вопрос может относиться только к одной форме агрессии.
2. Вопросы формулируются таким образом, чтобы в наибольшей степени ослабить влияние общественного одобрения ответа на вопрос.

Опросник состоит из 75 утверждений, представленных в Приложении 3, на которые испытуемый отвечает «да» или «нет».

1. **Методика склонности к отклоняющемуся поведению (СОП)**, разработанная А.Н. Орлом (см. Приложение 4) , направлена на диагностику следующих взаимосвязанных форм девиантного поведения:

* агрессивное поведение;
* саморазрушающее и самоповреждающее поведение;
* аддиктивное поведение;
* делинквентное поведение;
* поведение, направленное на преодоление каких-либо норм и правил.

Кроме того, в число измеряемых характеристик автор включил такую, как волевой контроль поведенческих проявлений эмоциональных реакций, так как контроль поведенческих проявлений эмоциональных реакций в значительной мере является характеристикой, определяющей формы и способы проявления девиантных установок.

Для женской части подростковой популяции на характер девиантного поведения существенно влияет такая характеристика, как принятие своей женской социальной роли и весь комплекс ожиданий, установок и поведенческих стереотипов, связанных с этим. Это побудило автора методики включить в женский вариант методики шкалу, направленную на измерение степени принятия женской социальной роли.

Что же касается собственно психологического феномена, на изучение которого направлена методика, то А.Н.Орлу представляется продуктивной идея, предложенная В.Н. Иванченко, А.Г. Асмоловым, С.Н. Ениколоповым, ввести в контекст анализа противоправного поведения понятие «установка» в его собственно психологическом смысле.

Установка понимается автором как готовность (склонность) к определенным образом направленной деятельности, то есть в данном случае к совершению действий, поступков, имеющих девиантный характер.

Разработчиками методики СОП предпринята попытка конструирования психодиагностической методики, охватывающей комплекс взаимосвязанных проявлений отклоняющегося поведения подростков, направленной непосредственно на анализ психологической реальности, скрывающейся за девиантными поведенческими проявлениями, в частности такого аспекта, как личностные и социальные установки подростков в сфере отклоняющегося поведения.

1. **Опросник на выявление особенностей эмпатии** (см. Приложение 5), разработанный И.М. Юсуповым (эмпатия – вчувствование в переживания другого человека). Эмпатия – сопереживание – умение поставить себя на место другого, способность человека к произвольной отзывчивости на переживания других людей [376]. Опросник включает в себя следующие шкалы:

* Эмпатия к родителям.
* Эмпатия к животным.
* Эмпатия к старикам.
* Эмпатия к детям.
* Эмпатия к героям художественных произведений.
* Эмпатия к незнакомым и малознакомым людям.
* Общий уровень эмпатии.

Обработка результатов осуществляется с помощью ключа-дешифратора. После проведения подсчетов полученные результаты интерпретируются по уровню развития эмпатии.

6.Динамика взаимоотношений в группе исследовалась с помощью **метода социометрических измерений** **(социометрия Я.Морено)**, целью которого являются изучение психологической структуры группы; изучение межличностных взаимоотношений в группе; определение уровня развития группы и тенденции ее дальнейшего развития.

Вместе с официальной и неофициальной структурой общения, отражающей рациональную, нормативную, обязательную сторону человеческих взаимоотношений, в любой социальной группе всегда имеется психологическая структура неофициального или неформального порядка, формирующаяся как система межличностных отношений, симпатий и антипатий. Особенности такой структуры во многом зависят от ценностных ориентаций участников, их восприятия и понимания друг друга, взаимооценок и самооценок. Неформальная структура зависит от формальной структуры группы в той степени, в которой индивиды подчиняют свое поведение целям и задачам совместной деятельности, правилам ролевого взаимодействия. С помощью социометрии можно оценить это влияние. Социометрические методы позволяют выразить внутригрупповые отношения в виде числовых величин и графиков и таким образом получить ценную информацию о состоянии группы.

Наиболее общей задачей социометрии является изучение неофициального структурного аспекта социальной группы и царящей в ней психологической атмосферы.

Социометрическая карточка или социометрическая анкета составляется на заключительном этапе разработки программы.

Когда социометрические карточки заполнены и собраны, начинается этап их математической обработки, который будет представлен ниже.

Использование социометрического теста позволяет проводить измерение авторитета формального и неформального лидеров.

Социометрическая методика проводится групповым методом, ее проведение не требует больших временных затрат (до 15 мин.). Она весьма полезна в прикладных исследованиях, особенно в работах по совершенствованию отношений в коллективе, но она не является радикальным способом разрешения внутригрупповых проблем, причины которых следует искать не в симпатиях и антипатиях членов группы, а в более глубоких источниках.

Информация, полученная с помощью методик, позволяет выявить индивидуальные различия и создать благоприятные условия обучения с учетом индивидуальных особенностей подростка.

Подросткам были предложены методики в следующей последовательности:

- тест Айзенка;

- характерологический опросник К. Леонгарда;

- опросник Басса-Дарки;

- методика склонности к отклоняющемуся поведению (СОП), работа с которой проводилась по группам: отдельно девочки, отдельно мальчики, при этом каждый ребенок имел свою тестовую тетрадь и действовал самостоятельно. Ограничения по времени не было;

- опросник на выявление особенностей эмпатии;

- метод социометрических измерений (социометрия Я.Морено).

Работа проводилась как индивидуально, так и по группам.

Исследование проводилось с 28 июня по 27 августа 2003 года.

Обработка результатов проводилась в несколько этапов.

1. Обработка результатов по Методике EPI (тест Айзенка).

Полученные данные по указанной методике обрабатывались в соответствии с кодом (см. Приложение 1). За каждый ответ, совпадающий с кодом опросника, начисля­ется 1 балл. Были также подсчитаны средние выборочные значения по всей выборке, а также отдельно для мальчиков и девочек.

1. Обработка результатов по опроснику К. Леонгарда.

Результаты характерологического опросника К.Леонгарда обрабатывались также с помощью ключа (см. Приложение 2). Были также подсчитаны средние выборочные значения по всей выборке, а также отдельно для мальчиков и девочек.

3. Обработка результатов по вопроснику Басса-Дарки. Полученные данные по указанной методике обрабатывались в соответствии с ключом (см. Приложение 3). По каждому показателю методики подсчитывалась сумма баллов. Итоговым баллом по показателю враждебности является сумма по 5 и 6 шкале. Итоговым баллом по показателю агрессивности является сумма баллов по 1, 3 и 7 шкалам. Были также подсчитаны средние выборочные значения по всей выборке, а также отдельно для мальчиков и девочек.

4. Обработка результатов по методике склонности к отклоняющемуся поведению (СОП). Результаты методики обрабатывались также с помощью ключа (см. Приложение 4). Так как методика имеет 2 варианта – мужской и женский – статистическая обработка, соответственно, проводилась отдельно для мальчиков и девочек.

5. Обработка результатов по опроснику на выявление особенностей эмпатии. Полученные данные обрабатывались в соответствии с ключом (см. Приложение 5, таблица 3). По каждому показателю опросника подсчитывалась сумма баллов, а также общая сумма. Были также подсчитаны средние выборочные значения по всей выборке, а также отдельно для мальчиков и девочек.

6. Обработка результатов метода социометрических измерений (социометрия Я.Морено).

Вначале исследования каждому подростку выдается социометрическая карточка или социометрическая анкета. В ней каждый член группы должен указать свое отношение к другим членам группы по выделенным критериям. Критерии определяются в зависимости от программы данного исследования. В качестве критерия нами была выбрана степень доверия сокровенной для ребенка тайны. Каждый член группы должен был выбрать того, кому можно доверить тайну и того, кому он ни при каких условиях не доверился бы.

Простейшими способами количественной обработки полученных результатов являются табличный, графический и индексологический.

Вначале следует построить простейшую социоматрицу. Результаты выборов разносятся по матрице с помощью условных обозначений.

Анализ социоматрицы по каждому критерию дает достаточно наглядную картину взаимоотношений в группе (см. Приложение 6, табл. 5).

Основное достоинство социоматрицы – возможность представить выборы в числовом виде, что, в свою очередь, позволяет проранжировать членов группы по числу полученных и отданных выборов, установить порядок влияния в той или иной конкретной группе.

Е+ положительные выборы,

Е- отрицательные выборы.

Социометрический статус (Сс) – это свойство личности как элемента социометрической структуры занимать определенную пространственную позицию (локус) в ней, то есть определенным образов соотноситься с другими элементами. Такое свойство развито у элементов групповой структуры неравномерно и для сравнительных целей может быть измерено числом – индексом социометрического статуса. Элементы социометрической структуры – это личности, члены группы. Каждый из них в той или иной мере взаимодействует с каждым, общается, непосредственно обменивается информацией. В то же время, каждый член группы, являясь частью целого группы, своим поведением воздействует на свойства целого. Реализация этого воздействия протекает через различные социально-психологические формы взаимовлияния. Субъективную меру этого влияния подчеркивает величина социометрического статуса, но личность может влиять на других двояко: либо положительно, либо отрицательно. Поэтому принято говорить о положительном и отрицательном статусе. Статус может измерять потенциальную способность человека к лидерству. Чтобы высчитать социометрический статус, необходимо воспользоваться данными социоматрицы.

7. Проведен корреляционный анализ, в ходе которого были подсчитаны коэффициенты корреляции между шкалами используемых опросников. Обнаружены также значимые связи между полом/возрастом и шкалами используемых методик.

8. Подсчитана статистическая значимость различий между возрастными подгруппами, а также группой мальчиков и группой девочек с использованием Т-критерия Стьюдента.

На втором этапе опытно-экспериментальной работы подростки, выборка которых была описана при обосновании содержания первого этапа опытно-экспериментальной работы, были включены в коррекционную работу, программа которой была разработана нами на основе полученных результатов исследования психологических особенностей личности и социального взаимодействия подростков на первом этапе.

В связи с тем, что в Ярославской области стало практикой обеспечивать отдых и оздоровление трудных детей и подростков, летом 2003 года на базе оздоровительно-образовательного лагеря им. В.П.Чкалова были проведены по инициативе общественного движения «За здоровый образ жизни» три смены для таких детей в возрасте от 8 до 13 лет. Мы провели с ними на основании проведенного изучения с использованием методики EPI (тест Айзенка), характерологического опросника К. Леонгарда, опросника Басса-Дарки, методики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП), опросника на выявление особенностей эмпатии, метода социометрических измерений (социометрия Я.Морено) коррекционную работу. В связи с тем, что подростки, прибывшие в лагерь, – это дети, которые проявляли не только агрессивное поведение, но наблюдались такие отклонения в их поведении, как воровство, попрошайничество, разбой, бродяжничество, употребление спиртных напитков и других психоактивных веществ (данные анализа личных дел и характеристик на прибывших детей), коррекционная работа, в которую они были включены, носила общий характер и была направлена на разрушение сложившихся у детей установок, представлений, ценностей, мотивов и стереотипов поведения и формирование новых.

Коррекция девиантного поведения подростков представляла собой компонент общекоррекционной работы, которая включала 4 этапа:

1 этап – изучение детей, прибывших в оздоровительно-образовательный лагерь;

2 этап – формирование стратегий высокофункционального поведения, установок и мотивов, его определяющих;

3 этап – коррекция девиантных проявлений в поведении подростков;

4 этап – эмоциональная разрядка.

Программа коррекции девиантного поведения подростков реализовывалась на 3 и 4 этапах общекоррекционного процесса.

Перед началом реализации предлагаемой программы необходимо, чтобы каждый ребенок, прибывший в оздоровительно-образовательный лагерь, адаптировался к новым условиям, новому окружению, у него сформировалась положительная мотивация к участию в коррекционном процессе и пребыванию в лагере. В связи с этим важным вопросом стоит установление контакта и формирование положительной мотивации к сотрудничеству с прибывшим в центр ребенком, поэтому первым этапом реализации коррекционной программы является изучение детей, прибывших в оздоровительно – образовательный центр, а дети адаптируются к новым условиям жизнедеятельности в центре. Программа коррекции девиантного поведения подростков представлена нами в Приложении 7.

**2.3. Анализ результатов опытно – экспериментальной работы**

Как было описано в п. 2.1. опытно-экспериментальная работа включала два этапа и осуществлялась на базе оздоровительно-образовательного детского лагеря им. В.П. Чкалова.

После включения подростков в программу коррекционной работы и ее реализации мы провели оценку полученных результатов на основе выбранных нами методик.

Анализируя полученные результаты на первом этапе опытно-экспериментальной работы, можно сказать:

1. Тест Айзенка позволил выявить, что по шкале «экстраверсия» было получено следующее процентное соотношение испытуемых всей выборки:

* Потенциальный интраверт – 4%;
* Амбиверт – 35%;
* Потенциальный экстраверт – 48%;
* Экстраверт – 13%.

Наглядно результаты представлены на нижеследующем рисунке.

Количество испытуемых в %

48

35

13

4

потенциальный амбиверт потенциальный экстраверт Показатели

интраверт экстраверт экстравертированности

по тесту Айзенка

**Рис.1. Процентное соотношение испытуемых с различным уровнем экстравертированности**

Можно сказать, что 48% данной выборки свойственны общительность, импульсивность.

По шкале «нейротизм»:

* Сверхдискордант - 2%
* Дискордант – 24%;
* Потенциальный дискордант – 34%;
* Нормостеник – 30%;
* Потенциальный конкордант – 9%;
* Сверхконкордант – 1%.

Процентное соотношение полученных результатов можно увидеть на Рис. 2.

Количество испытуемых в %

34

30

24

9

2

1

сверхдискордант дискордант потенциальный нормостеник потенциальный сверхконкордант

дискордант конкордант Показатели

нейротичности

по тесту Айзенка

**Рис.2. Процентное соотношение испытуемых с различным уровнем невротичности**.

Анализ первичных статистических данных (см. Приложение 8, таблица 6) показал, что по шкале «экстраверсия» выявлен средний балл, который указывает на наличие наиболее типичного показателя для данной группы испытуемых - «потенциальный экстраверт». А по шкале «нейротизм» - «потенциальный дискордант». Это означает, что данная выборка характеризуется эмоциональной неустойчивостью, импульсивностью, тревожностью, уровнем самоуважения и возможными вегетативными расстройствами.

Первичные статистические данные по первой возрастной подгруппе (от 8-10 лет) представлены в Приложении 9, таблице 7, по второй подгруппе (от 11-13 лет) – Приложение 10, таблица 8.

Анализируя полученные результаты, можно сделать следующие выводы:

- по шкале «экстраверсия» было получено следующее процентное соотношение испытуемых первой подгруппы:

* потенциальный интраверт – 5%;
* амбиверт – 43%;
* потенциальный экстраверт – 43%;
* экстраверт – 9%.

- испытуемые второй подгруппы распределились следующим образом:

* потенциальный интраверт – 4%;
* амбиверт – 10%;
* потенциальный экстраверт – 70%;
* экстраверт – 16%.

Наглядно динамику возрастных изменений показателя экстравертированности можно увидеть на нижеследующем Рис. 3.

Количество испытуемых в %

70

43

16

10

9

5

4

пот. интраверт амбиверт пот. экстраверт экстраверт Показатели экстарвертированности

по тесту Айзенка

**Рис. 3. Полигон частот и гистограмма возрастных изменений показателя экстравертированности.**

- от 8 до 10 лет - от 11 до 13 лет

Из Рис. 3 видно, что с возрастом экстравертированность повышается. Ориентация личности на мир внешних объектов становится более значима, повышается общительность, импульсивность, гибкость поведения, высокая социальная приспособляемость.

Возрастные различия по шкале «экстраверсия» подтверждаются также сравнением возрастных групп по Т-Критерию Стьюдента, представленном в Приложении 11.

По второму фактору – «нейротизм» - также выявлена заметная динамика (см. Рис. 4).

По первой подгруппе выявлено следующее распределение испытуемых:

* сверхдискордант – 2%;
* дискордант – 20%;
* потенциальный дискордант – 36%;
* нормостеник – 30%;
* потенциальный конкордант – 10%;
* сверхконкордант – 2%.

# Вторая подгруппа опрошенных имеет следующее распределение:

* сверхдискордант – 4%;
* дискордант – 30%;
* потенциальный дискордант – 32%;
* нормостеник - 24%;
* потенциальный конкордант – 10%;

количество испытуемых в %

36

32

30

24

20

10

4

2

сверхдискорд. дискорд. пот. дискорд нормостен. пот.конкорд. сверхконкорд. Показатели

нейротичности

по тесту Айзенка

##### Рис. 4. Полигон частот и гистограмма возрастных изменений показателя нейротичности.

- от 8 до 10 лет - от 11 до 13 лет

Как видно из Рис. 4, нейротизм с возрастом повышается. Дети становятся более эмоционально неустойчивыми, тревожными, чрезвычайно нервозными.

Далее обратимся к рассмотрению половых различий по проведенному тесту.

Подсчеты первичных статистических данных мужской подвыборки (90 человек) представлены в Приложении 12 (таблице 9); женской части подвыборки (38 человек) в Приложении 13 (таблице 10).

Анализируя результаты, следует отметить, что мужской пол более экстравертированный (15, 2 баллов), чем женский (14, 8 баллов) и менее невротичен (15, 3 баллов). Наглядно соотношение подвыборок представлено на нижеследующем Рис. 5

Выборочное среднее показателей теста Г. Айзенка

16,7

15,3

15,2

14,8

М Ж М Ж пол

Экстраверсия Нейротизм компоненты

**Рис. 5. Гистограмма половых различий по показателям экстраверсии и нейротизма.**

Корреляционный анализ (см. Приложение 23) показал наличие связи между полом и показателем «нейротизм» (r=0,32).

1. Согласно результатам проведенного опросника К. Леонгарда, высокий балл был получен по шкале «эмотивный тип» (18,6 баллов), что говорит о глубине эмоциональных переживаний в области духовной жизни, повышенной чувствительности (см. Рис. 1 Приложения 15).

Результаты исследования первой возрастной подгруппы показали, что наиболее развит такой показатель, как «эмотивный тип» (18,9 баллов), во второй подгруппе (см. Рис. 2 Приложение 16)– «гипертимный тип» (18,5 баллов).

Исходя из полученных результатов, можно сказать:

- младшему возрасту в большей степени свойственна чувствительность, ранимость, а старшему – повышенный фон настроения;

- с возрастом отмечена тенденция к увеличению активности, импульсивности, возбудимости, ригидности, инертности психических процессов, демонстративности поведения, стремление быть в центре внимания;

- тенденция к снижению таких характеристик личности, как ранимость, чрезмерная впечатлительность, тревожность.

Сравнение возрастных групп по Т-критерию Стьюдента (см. Приложение 11) показало, что существуют различия по признаку 14 – экзальтированный тип (t = 2,03) – у первой возрастной подгруппы по этому признаку получен более высокий балл, соответственно, в 8-10 лет детям свойственен большой диапазон эмоциональных состояний, они легко приходят в восторг от радостных событий и в полное отчаяние от печальных.

Исследование половых различий показало, что в обеих подвыборках, как в мужской, так и в женской, был получен высокий балл по шкале «эмотивный тип» (см. Приложения 12, 13). У мужской части подвыборки он составил 17,9 баллов, а у женской - 20,2 баллов. Это свидетельствует о глубине эмоциональных переживаний в области духовной жизни. Сравнение подвыборок c помощью корреляционного анализа (см. Приложение 14), а также по Т-критерию Стьюдента (см. Приложение 17) подтвердило наличие высоких баллов у обоих полов. Выявлены также отличия между подвыборками по шкалам «тревожный тип» (t=3, 5 баллов) и «демонстративный тип» (t=4,2 балла) – согласно сравнению выборок по Т-критерию Стьюдента. Корреляционный анализ также подтвердил указанное различие, а также была установлена связь между полом испытуемых и шкалой «неуравновешенный тип» (r=0,31) и шкалой «циклотимный тип» (r=0,33) . Женская часть подвыборки оказалась более тревожна, демонстративна и неуравновешенна.

1. Диагностика состояния агрессии позволила сделать вывод о том, что в данной выборке наиболее выраженным из всех показателей является «чувство вины» (7,6 баллов). Это, в свою очередь, говорит о том, что у большей части испытуемых присутствует возможное убеждение в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущает угрызения совести. Наглядно выборочное среднее можно увидеть в Приложении 18 (Рис.3.). Необходимо также отметить, что индекс враждебности превышает норму (11, 5 баллов, в то время как норма равна 6-7 +3 баллов). Согласно полученным результатам, можно судить о том, что исследуемая нами выборка имеет повышенную враждебность к окружающим.

Исследование динамики возрастных изменений (см. Приложение 19, Рис. 4) показателей опросника показала:

- как в первой, так и во второй подгруппе у испытуемых наиболее выражен такой показатель, как чувство вины;

- с возрастом отмечено повышение косвенной агрессии, раздражения, обиды, чувства вины;

- снижение физической агрессии, негативизма, подозрительности, вербальной агрессии.

Отмечено, что индекс агрессивности с возрастом повышается (см. Рис. 6).

Выборочное среднее показателя агрессивности

19,0

18,9

От 8 до 10 лет от 11 до 13 лет Возраст

#### Рис. 6. Динамика возрастных изменений показателя агрессивности

Вероятно, повышение индекса агрессивности связано с самоутверждением в значимой для подростка группе. Чтобы быть принятым в данную группу, подросток должен соответствовать поведению членов данной группы( повышение индекса агрессивности).

Исследование половых различий показало, что у мужского пола более выражен такой показатель, как чувство вины (7,4 баллов), а у женского – вербальная агрессия (8, 5 баллов). На наш взгляд, выраженный показатель вербальной агрессии у женского пола связан с тем, что девочки относятся с большим уважением в своей группе к тем девочкам, которые «могут ответить», прибегнув к «сильным выражениям». Показатели выборочного среднего мужской подвыборки представлены в Приложении 12 (таблица 9), женской – в Приложении 13 (таблица 10) . Сравнение выборок по Т-критерию Стьюдента показало, что существуют отличия между полами по следующим показателям: раздражение (t=3, 02 балла), обида (t=4, 28 баллов), подозрительность (t=4. 08 баллов), вербальная агрессия (t=5, 30 баллов); а также по индексу враждебности (t=5, 34 баллов) и индексу агрессивности (t=4,15 баллов). Высокие баллы по данным показателям были получены по женской части выборки. С помощью корреляционного анализа была установлена связь между полом испытуемых и следующими показателями: раздражение (r=0,39), обида (r=0,45), подозрительность (r=0,45), вербальная агрессия (r=0,46), чувство вины (r=0,32), индекс враждебности (r=0,50), индекс агрессивности (r=0,43). Выраженность данных показателей, как было отмечено выше, наблюдаются у женской части выборки.

По результатам проведенной нами коррекционной работы заметно снизилось проявление физической агрессии, уменьшились подозрительность и невербальная агрессия. В группе девочек снизились показатели вербальной агрессии, подозрительность и раздражение. У девочек и мальчиков отмечена сформированность умений контролировать эмоциональные проявления, изменение в сторону усиления адекватности самооценки, оценки действий и поступков других людей.

Таким образом, сравнение полученных результатов до начала опытно-экспериментальной работы и после ее окончания позволяет сделать вывод об их положительной динамике.

1. По проведенной методике диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) в целом отмечена настороженность к ситуации исследования; выявлены конформные установки испытуемых, склонность следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения (48,8 баллов), высокий уровень социального контроля; низкая ценность собственной жизни, склонность к риску, выраженная потребность в острых ощущениях (52,3 баллов), наличие агрессивных тенденций у испытуемых (52,8 баллов); слабость волевого контроля эмоциональной сферы, нежелание или неспособность контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций (53,1 баллов). Что касается женской части выборки, то по шкале «принятие женской социальной роли» выявлено непринятие женской социальной роли (средний бал составил 49,5 баллов), что свидетельствует об отвержении традиционно женских ценностей и готовности к реализации мужских поведенческих стереотипов. Наглядно полученные средние баллы можно увидеть в Приложении 20 (Рис. 5).

Шкала №1 - «установки на социальную желательность» - предназначена для измерения готовности представлять себя в наиболее благоприятном свете с точки зрения социальной желательности. Испытуемые распределились следующим образом (см. Рис. 7):

* 37% опрошенных показали умеренную тенденцию давать при заполнении опросника социально-желательные ответы (от 50 до 60 баллов);
* 33% испытуемых демонстрировали строгое соблюдение даже малозначимых социальных норм, умышленное стремление показать себя в лучшем свете, настороженность по отношению к ситуации обследования (более 60 баллов);
* У 22% отмечена высокая настороженность по отношению к психодиагностической ситуации (от 70 до 89 баллов);
* 8% опрошенных не склонны скрывать собственные нормы и ценности, корректировать свои ответы в направлении социальной желательности (менее 50 баллов).

количество испытуемых в %

37

33

22

8\_

менее 50 от 50 до 60 более 60 от 70 до 89 баллы

**Рис. 7. Процентное соотношение испытуемых по шкале «установка на социальную желательность» (методика СОП)**

По шкале №2 – «склонность к преодолению норм и правил» - соотношение испытуемых стало следующим:

* у 30% опрошенных были отмечены нонконформистские установки, склонность противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, тенденция «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть;
* у 10 % испытуемых выявлена чрезвычайная выраженность нонконформистских тенденций, проявление негативизма;
* 60% показали конформные установки, склонность следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения.

Наглядно описанное выше представлено на Рис. 8.

Количество испытуемых в %

60

30

10

менее 50 от 50 до 60 от 60 до 70 баллы

**Рис. 8. Процентное соотношение испытуемых по шкале «склонность к преодолению норм и правил» (методика СОП)**

Результаты диагностики по шкале №3 – «склонность к аддиктивному поведению» - показали следующее распределение испытуемых:

* 14% опрошенных предрасположены к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, склонны к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. Ориентированы на чувственную сторону жизни, отмечено наличие сенсорной жажды (от 50 до 70 баллов).
* У 1% выявлена выраженная психологическая потребность в аддиктивных состояниях, что необходимо выяснять в ходе применения дополнительных психодиагностических средств (более 70 баллов).
* У 85% отмечена невыраженность вышеперечисленных тенденций, хороший социальный контроль поведенческих реакций (менее 50 баллов).

На Рис. 9 отражены полученные результаты.

Количество испытуемых в %

85

14

1

менее 50 от 50 до 70 более 70 баллы

**Рис. 9. Процентное соотношение испытуемых по шкале «склонность к аддиктивному поведению» (методика СОП)**

Шкала №4 – «склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению», предназначенная для измерения готовности реализовать различные формы аутоагрессивного поведения, позволила распределить испытуемых следующим образом (см. Рис. 10):

* у 60% опрошенных выявлена низкая ценность собственной жизни, склонность к риску, выраженная потребность в острых ощущениях (от 50 до 70 баллов);
* 40 % испытуемых показали отсутствие готовности к реализации саморазрушающего поведения, отсутствие тенденции к соматизации тревоги (менее 50 баллов).

Количество испытуемых в%

60

40

менее 50 от 50 до 70 баллы

**Рис. 10. Процентное соотношение испытуемых по шкале «склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению» (методика СОП)**

Шкала №5 – «склонность к агрессии и насилию», предназначенная для измерения готовности испытуемого к реализации агрессивных тенденций в поведении, показала следующие результаты:

* у 30% испытуемых отмечено наличие агрессивных тенденций у испытуемых (от 50 до 60 баллов);
* 30% опрошенных имеют агрессивную направленность во взаимоотношениях с другими. Склонны решать проблемы посредством насилия, в поведении отмечена тенденция использовать унижение партнера по общению как средство стабилизации самооценки (от 60 до 70 баллов);
* 40 % испытуемых показали невыраженность агрессивных тенденций, неприемлемость насилия как средства решения проблем (менее 50 баллов).

Результаты наглядно представлены на нижеследующем Рис. 11.

Количество испытуемых в %

40

30

менее 50 от 50 до 60 от 60 до 70 баллы

**Рис. 11. Процентное соотношение испытуемых по шкале «склонность к агрессии и насилию» (методика СОП)**

По шкале №6 – «шкала волевого контроля эмоциональных реакций» - испытуемые распределились следующим образом:

* 60% опрошенных имеют слабость волевого контроля эмоциональной сферы, нежелание или неспособность контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций (от 50 до 70 баллов);
* у 40% выявлен жесткий самоконтроль любых поведенческих эмоциональных реакций, чувственных влечений (менее 50 баллов).

Полученные результаты отражены на Рис. 12.

количество испытуемых в %

60

40

менее 50 от 50 до 70 баллы

**Рис. 12. Процентное соотношение испытуемых по шкале «волевого контроля эмоциональных реакций» (методика СОП).**

Шкала №7 – «склонность к делинквентному поведению» - позволила дифференцировать лиц с зафиксированными правонарушениями, вступавших в конфликт с общепринятым образом жизни и правовыми нормами. Испытуемые распределились следующим образом (см. Рис. 13):

* у 40% опрошенных отмечено наличие делинквентных тенденций, низкий социальный контроль (от 50 до 60 баллов);
* 7% испытуемых имеют высокую готовность к реализации делинквентного поведения (более 60 баллов);
* у 53% выявлена невыраженность вышеперечисленной тенденции (менее 50 баллов).

Количество испытуемых в %

53

40

7

менее 50 от 50 до 60 более 60 баллы

**Рис. 13. Процентное соотношение испытуемых по шкале №7 методики СОП.**

Возрастных изменений по проведенной методике выявления не найдено.

Исследование половых различий показало, что у женской части подвыборки выявлен более высокий балл (40, 0 балла) по шкале «склонность к аддиктивному поведению», чем у мужской (42, 6 баллов). Это свидетельствует о том, что у женского пола социальный контроль поведенческих реакций выше, чем у мужского. Выявлено также отличие по шкале «склонность к агрессии и насилию» (55, 395 баллов), что подтвердил и проведенный корреляционный анализ (r=0,33). Женская часть подвыборки оказалась более агрессивна, тревожна и демонстративна. Как показал корреляционный анализ, показатели тревожности (r=0,42) , эмотивности (r=0,40), циклотимности (r=0,33), демонстративности (r=0,47) и неуравновешенности (r=0,31) значимо коррелируют с полом испытуемых. Это говорит о том, что по вышеуказанным показателям женская часть выборки отличается большей выраженностью.

1. Опросник на выявление особенностей эмпатии показал, что наиболее развит такой показатель, как эмпатия к детям (10, 3 баллов). Исследуемые нами дети и подростки воспитываются в многодетных семьях, где им приходится присматривать за младшими братьями и сестрами. Этим и объясняется высокий балл по данной шкале (см. Рис. 14).

выборочное среднее

10,3

10,1

9,7

8,8

8,6

8,4

к родителям к животным к старикам к детям к героям худ.произв. к незнак и малозн.люд.

Показатели эмпатии

**Рис. 14. Гистограмма выборочного среднего показателей эмпатии**

Необходимо отметить, что очень высокий уровень эмпатии наблюдается у 2% опрошенных, высокий – у 25%, средний – у 64%, низкий – у 9%.

Среднее выборочное по данной выборке составило 56 баллов.

Количество испытуемых в %

64

25

9

2

низкий средний высокий очень высокий уровни

эмпатии

**Рис. 15. Процентное соотношение испытуемых с различным уровнем эмпатии**

В 2002 году было проведено исследование эмпатии у детей в старшем школьном возрасте на выборке, численностью 103 человека. Возрастные границы составили от 14 до 17 лет. Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы №55 Фрунзенского района города Ярославля.

В сравнении с данным исследованием, можно отметить, что дети, воспитывающиеся в неблагополучных семьях имеют более высокий общий уровень эмпатии (среднее выборочное у старших школьников составило 46 баллов) и у них наиболее высокий балл был получен по шкале эмпатия к детям (10,3 баллов), в то время как у старших школьников наиболее развитой оказалась эмпатия к родителям (9,3 баллов).

Первичные статистические данные по исследованию эмпатии 2002 года у старших школьников представлены в Приложении 21 (таблице 11).

Анализ динамики возрастных изменений показателей эмпатии показал, что в первой возрастной подгруппе (от 8 до 10 лет) наиболее развит такой показатель, как эмпатия к детям (10, 8 баллов). Возможно, это объясняется особенностью данной выборки – многие дети воспитываются в многодетных семьях, где старшие должны присматривать и участвовать в воспитании младших, в некотором роде, заменяя мать (см. Рис. 6 Приложения 22). Во второй подгруппе (11-13 лет) наиболее развитым является эмпатия к родителям (10, 1 балл).

С возрастом отмечено изменение следующих показателей:

- повышение уровня развития эмпатии к животным, эмпатии к незнакомым и малознакомым людям;

- снижение уровня развития эмпатии к старикам, эмпатии к детям, эмпатии к героям художественных произведений.

Неизменным остается лишь один показатель – эмпатия к родителям.

В сравнении с исследованием, проведенным в 2002 году (см. Таблицу 11 Приложение 21), где наиболее выраженным явился показатель эмпатия к родителям (9, 3 балла), можно сказать, что родители являются наиболее значимыми людьми для ребенка любого возраста.

Что касается общего уровня эмпатии, то можно отметить, что с возрастом выявлено общее снижение, что наглядно отражено на Рис. 16.

Выборочное среднее показателя общего уровня эмпатии

56,2

55,6

46,0

8-10 лет 11-13 лет 14-17 лет Возрастные группы

##### Рис. 16. Динамика возрастных изменений показателя общего уровня эмпатии

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод о том, что с возрастом дети, подростки становятся менее эмпатийны.

Исследование половых различий показало, что женская часть выборки более эмпатийна. Выборочное среднее показателей эмпатии женской подвыборки представлен ниже.

Выборочное среднее показателей эмпатии

12,0

10,6

9,8

9,3

9,2

8,6

к к к к к к Показатели эмпатии

родителям живот. старикам детям героям .х. п незнак. люд.

##### Рис. 17. Гистограмма выборочного среднего показателей эмпатиии женской подвыборки

Как видно из Рис.17, у женского пола наиболее развита эмпатия к детям (12, 0 баллов). Высокий показатель связан, вероятно, с исторически сложившейся ролью женщины, как матери, хранительницы домашнего очага. В то время как мужчины стремятся создать определенную материальную базу.

У мужской части выборки наиболее развитым оказался такой показатель, как эмпатия к родителям (9, 9 баллов). Наглядно распределение показателей среднего выборочного по мужской подвыборке представлено на Рис. 18.

Выборочное среднее показателей эмпатии

9,9

9,71

9,70

8,7

8,38

8,33

к к к к к к Показатели эмпатии

родителям животн. старикам детям героям х.п. незнак. люд.

##### Рис. 18. Гистограмма выборочного среднего показателей эмпатии мужской подвыборки

Сравнительный анализ по Т-критерию Стьюдента (см. Приложение 17) также показал отличие между подвыборками в признаке эмпатия к детям (t = 4,69 баллов). Было подтверждено, что женская часть выборки более эмпатийна к детям, чем мужская.

Корреляционный анализ позволил выявить связь между полом испытуемых и эмпатией к животным (r =0,32) и эмпатией к детям (r = 0,46). Данные показатели наиболее развиты, как было отмечено, у женского пола.

Отмечено также отличие и в общем уровне развития эмпатии (см. Рис. 19).женская часть выборки более сензитивна, более эмпатийна.

Среднее выборочное

59,0

54,7

Мужской пол Женский пол Пол испытуемых

##### Рис. 19. Гистограмма выборочного среднего показателей общего уровня эмпатии.

Принимая во внимание исследование 2002 года, проводимое на старшем школьном возрасте, следует отметить, что как мужской, так и женский пол наиболее эмпатийным оказался к родителям. Результаты наглядно представлены на нижеследующих Рисунках.

Выборочное среднее показателей эмпатии

9,4

7,8

7,7

6,7

6,4

5,3

к к к к к к Показатели эмпатии

родит. живот. старикам детям героям х.п. незнак. людям

##### Рис. 20. Показатели выборочного среднего мужской подвыборки (исследование 2002 года)

Выборочное среднее показателей эмпатии

9,4

8,5

8,3

6,7

6,6

к к к к к к Показатели эмпатии

родителям животн. старикам детям героям х.п. незнак. людям

##### Рис. 21. Показатели выборочного среднего женской подвыборки (исследование 2002 года)

Из рисунков видно, что женская часть выборки более сензитивна и эмпатийна по сравнению с мужской подвыборкой.

**6**. Динамика взаимоотношений в группе исследовалась с помощью метода социометрических измерений (социометрия).

Результаты исследования приведены в Таблице 5 Приложения 6.

Поскольку исследование проводилось в течение 3 смен в детском оздоровительном лагере, анализировать результаты мы будем по каждой смене отдельно.

Выявлена тенденция к увеличению количества желающих занять лидерскую позицию. На начало 1 смены было выявлено10% лидеров (№7,9,33,43), в то время, как на конец смены их количество возросло до 12% (№7,9,12,33,38). Количество положительных выборов уменьшилось на конец смены – с 72% до 58%. Аутсайдеров также стало меньше к концу смены: если вначале формирования коллектива их насчитывалось 12% (№2,9,13,24,38), то в конце смены их количество упало до 7% (№5,13,24). Следует заметить, что количество отрицательных выборов в общем по смене возросло с 88 % до 93%.

Во второй смене выборы членов группы несколько отличаются от выборов в первой смене. Отмечена тенденция к увеличению количества лидеров – вначале смены их насчитывалось 12% (№6,12,13,21,34), а в конце смены 28% (№5,6,8,12,13,20,21,25,31,33,39,43). Количество положительных выборов так же, как и в первой смене, уменьшилось – от 86% до 72%. Аутсайдеров к концу смены стало больше (от 5% (№4,10) до 7% (№4,10,28)). В целом количество отрицательных выборов на протяжении смены уменьшилось с 95% до 93%.

Поскольку в третьей смене дети были разделены на 2 отряда, анализ полученных результатов мы будем проводить раздельно для каждого отряда.

В первом отряде количество лидеров возросло с начала до конца смены (вначале их количество составляло 5% (№8), в конце смены 15% (№4,12,16). На конец смены количество положительных выборов уменьшилось от 95% до 85%. Число аутсайдеров также заметно возросло (от 10% (№11,14) до 15% (№2,14,15)). При этом количество отрицательных выборов уменьшилось с 90% до 70%.

Во втором отряде распределение выборов членов группы в целом совпадает с первым отрядом, за исключением того, что количество лидеров, по сравнению с первым отрядом, уменьшилось (вначале смены их было 27% (№23,26, 27,29,32), а в конце смены 16% (№28,32,37)).

Необходимо отметить, что на протяжении всего времени пребывания во временном коллективе на личность всегда осуществлялось влияние группы. Членам группы, которые хотели активно участвовать в жизни группы, занимать лидерские позиции, приходилось считаться с групповыми нормами и правилами. В связи с этим наблюдалось изменение характерологических особенностей детей. В группе получали признание дети менее невротичные, по типу акцентуаций – гипертимные, с наличием вербальной агрессии.

Как было выявлено выше, большая часть представителей данной выборки склонна следовать общепринятым нормам и стереотипам. И когда в группе появлялся ребенок, который противоречил установленным нормам поведения, шансы занять лидерскую позицию у него снижались, появлялась возможная позиция аутсайдера.

В целом можно отметить, что дети отмечали тех, кто наиболее ярко умел себя подавать в своей возрастной группе.

На основе анализа результатов проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Данная выборка характеризуется со стороны эмоциональной неустойчивости, импульсивности, тревожности.
2. Она отличается глубиной эмоциональных переживаний в области духовной жизни, повышенной чувствительности (18, 5 баллов).
3. У детей и подростков наиболее выраженным из всех показателей является «чувство вины» (7,6 баллов). Это, в свою очередь, говорит о том, что у большей части испытуемых присутствует возможное убеждение в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущает угрызения совести.
4. Индекс враждебности превышает среднее значение (11, 5 баллов, в то время, как среднее значение равно 6-7 +3 баллов). Согласно полученным результатам, можно судить о том, что исследуемая нами выборка имеет повышенную враждебность к окружающим.
5. В целом отмечено:

* у 60% опрошенных показали конформные установки, склонность следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения, высок уровень социального контроля;
* у 60% опрошенных выявлена низкая ценность собственной жизни, склонность к риску, выраженная потребность в острых ощущениях;
* 14% опрошенных предрасположены к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, склонны к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем; ориентированы на чувственную сторону жизни, отмечено наличие сенсорной жажды;
* 60% опрошенных имеют слабость волевого контроля эмоциональной сферы, нежелание или неспособность контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций;
* у 40% опрошенных отмечено наличие делинквентных тенденций, низкий социальный контроль;
* 7% испытуемых имеют высокую готовность к реализации делинквентного поведения.

Что касается женской части выборки, выявлено непринятие женской социальной роли (средний бал составил 49,5 баллов) как в первой возрастной подгрупппе, так и во второй. Это свидетельствует об отвержении традиционно женских ценностей и готовности к реализации мужских поведенческих стереотипов.

6. Как уже указывалось выше, особенностью данной выборки является также то, что большинство детей воспитывается в многодетных семьях. Отсюда объясняется высокий балл по шкале «эмпатия к детям» (10,3 баллов).

Необходимо отметить, что очень высокий уровень эмпатии наблюдается у 2% опрошенных, высокий – у 25%, средний – у 64%, низкий – у 9%.

В сравнении с исследованием, проведенным в 2002 году на старшем школьном возрасте, можно отметить, что дети, воспитывающиеся в неблагополучных семьях, имеют более высокий общий уровень эмпатии (среднее выборочное у старших школьников составило 46 баллов, а среднее выборочное по данной выборке - 56 баллов). И у них наиболее высокий балл был получен по шкале эмпатия к детям (10,3 баллов), в то время как у старших школьников наиболее развитой оказалась эмпатия к родителям (9,3 баллов).

7. С возрастом показатели экстравертированности и нейротичности повышаются. Ориентация личности на мир внешних объектов становится более значима, повышается общительность, импульсивность, гибкость поведения, высокая социальная приспособляемость. Дети становятся более эмоционально неустойчивыми, тревожными, чрезвычайно нервозными.

8. Младшему возрасту (возрастная группы 8-10 лет) в большей степени свойственна чувствительность, ранимость, а старшему (возрастная группа 11-13 лет) – повышенный фон настроения.

Выявлены различия по признаку «экзальтированный тип» (t= 2,03) – у первой возрастной подгруппы (8-10 лет) по этому признаку получен более высокий балл, соответственно, в 8-10 лет детям более свойственен большой диапазон эмоциональных состояний, они легко приходят в восторг от радостных событий и в полное отчаяние от печальных.

9. Как в первой, так и во второй возрастной подгруппе у испытуемых наиболее выражен такой показатель, как чувство вины.

По результатам исследования было отмечено, что индекс агрессивности с возрастом повышается. Вероятно, повышение индекса агрессивности связано с самоутверждением в значимой для подростка группе. Чтобы быть принятым в желаемую группу, подросток должен принять на себя поведение, соответствующее поведению членов данной группы.

1. В первой возрастной подгруппе (от 8 до 10 лет) наиболее развит такой показатель, как эмпатия к детям (10, 8 баллов). Возможно, это объясняется особенностью данной выборки – многие дети воспитываются в многодетных семьях, где старшие должны присматривать и участвовать в воспитании младших, в некотором роде, заменяя мать. Во второй подгруппе (11-13 лет) наиболее развитым является эмпатия к родителям (10, 1 балл).

В сравнении с исследованием, проведенным в 2002 году, где также наиболее выраженным показателем явилась эмпатия к родителям (9, 3 балла), можно сказать, что родители являются наиболее значимыми людьми для ребенка любого возраста.

Что касается общего уровня эмпатии, то можно отметить, что с возрастом выявлено общее снижение.

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод о том, что с возрастом дети, подростки становятся менее эмпатийны.

11. Мужской пол более экстравертированный (15, 2 баллов), чем женский (14, 8 баллов) и менее невротичен (15, 3 баллов).

Выявлена связь между полом и показателем «нейротизм» (r=0,32).

12. Как у мужской части подвыборки, так и у женской отмечены эмоциональные переживания в области духовной жизни. Выявлены также отличия между подвыборками по шкалам «тревожный тип» (t=3, 5 баллов) и «демонстративный тип» (t=4,2 балла) – согласно сравнению выборок по Т-критерию Стьюдента. Корреляционный анализ также подтвердил указанное различие, а также была установлена связь между полом испытуемых и шкалой «неуравновешенный тип» (r=0,31) и шкалой «циклотимный тип» (r=0,33) . Женская часть подвыборки оказалась более тревожна, демонстративна и неуравновешенна. Женскому полу в большей степени, чем мужскому свойственна смена фаз настроения.

13. У мужского пола более выражен такой показатель, как чувство вины (7,4 баллов), а у женского – вербальная агрессия (8, 5 баллов). На наш взгляд, выраженный показатель вербальной агрессии у женского пола связан с тем, что девочки относятся с большим уважением в своей группе к тем девочкам, которые «могут ответить», прибегнув к «сильным выражениям». Существуют отличия между полами по следующим показателям: раздражение (t=3, 02 балла), обида (t=4, 28 баллов), подозрительность (t=4. 08 баллов), вербальная агрессия (t=5, 30 баллов); а также по индексу враждебности (t=5, 34 баллов) и индексу агрессивности (t=4,15 баллов). Высокие баллы по данным показателям были получены по женской части выборки. Установлена связь между полом испытуемых и следующими показателями: раздражение (r=0,39), обида (r=0,45), подозрительность (r=0,45), вербальная агрессия (r=0,46), чувство вины (r=0,32), индекс враждебности (r=0,50), индекс агрессивности (r=0,43). Выраженность данных показателей, как было отмечено выше, наблюдаются у женской части выборки.

14. У женской части подвыборки выявлен более высокий балл (40, 053 балла) по шкале «склонность к аддиктивному поведению», чем у мужской (42, 611 баллов), что свидетельствует о том, что у женского пола социальный контроль поведенческих реакций выше, чем у мужского. Выявлено также отличие по шкале «склонность к агрессии и насилию» (55, 395 баллов), что подтвердил и проведенный корреляционный анализ (r=0,33). Женская часть подвыборки оказалась более агрессивна, тревожна и демонстративна. Как показал корреляционный анализ, показатели тревожности (r=0,42) , эмотивности (r=0,40), циклотимности (r=0,33), демонстративности (r=0,47) и неуравновешенности (r=0,31) значимо коррелируют с полом испытуемых. Это говорит о том, что по вышеуказанным показателям женская часть выборки отличается большей выраженностью.

15. Выявлено, что женская часть выборки более эмпатийна.

У женского пола наиболее развита эмпатия к детям (12, 0 баллов). Высокий показатель связан, вероятно, с исторически сложившейся ролью женщины, как матери, хранительницы домашнего очага. В то время, как мужчины стремятся создать определенную материальную базу.

У мужской части выборки наиболее развитым оказался такой показатель, как эмпатия к родителям (9, 9 баллов).

Обнаружена связь между полом испытуемых и эмпатией к животным (r=0,32), эмпатией к детям (r=0,46). Данные показатели наиболее развиты, как было отмечено, у женского пола.

16. Принимая во внимание исследование 2002 года, проводимое на старшем школьном возрасте, следует отметить, что как мужской, так и женский пол наиболее эмпатийным оказался к родителям.

Женская часть выборки более сензитивна и эмпатийна по сравнению с мужской подвыборкой.

17. По результатам исследования межличностных отношений в группе, можно отметить, что с начала смены наблюдается тенденция к увеличению количества претендующих на лидерские позиции так же, как и количество аутсайдеров. В целом количество как положительных, так и отрицательных выборов к концу лагерной смены уменьшается. Как правило, лидерами выступали более агрессивные, враждебно настроенные подростки. В группе ценилась сила, ловкость, смекалка. Данная тенденция отмечена как у мальчиков, так и у девочек в более старшем возрасте.

Аутсайдерами, как было замечено, становились более слабые дети в группе, которых легко можно было обидеть, которые были более плохо одеты, чем другие, а также отличались от остальных по интеллектуальным способностям (1 смена - №13, 24; 3 смена - №15, 14). Нужно отметить, что в данной выборке распространенным явлением было воровство. Такого ребенка, как правило, отвергала группа (1 смена - №2 (- 7)).

В младшем возрасте среди девочек лидером могла стать та, которая была активная, отзывчивая, неагрессивная, занимающая высокие места в различных конкурсах, что-то умела делать своими руками, а также следующая общепринятым нормам поведения (1 смена - №7).

В старшем возрасте девочки ценили, прежде всего, силу, умение «постоять за себя», «дать сдачи» мальчику (2 смена - №21).

В период знакомства с детьми до начала реализации коррекционной программы мы наблюдали обширный диапазон эмоциональных состояний подростков. Они легко приходили в восторг от радостных событий и в полное отчаяние от печальных.

После включения подростков в программу коррекционной работы и ее реализации мы провели оценку полученных результатов на основе методик, наблюдения за поведением детей и экспертной оценки специалистами.

Можно отметить следующие изменения:

- снизилась доля аутсайдеров в группах, поведение которых отвергалось группой в начале работы и в ее ходе изменилось в положительную сторону, поэтому большая часть детей успешно адаптировалась в группе сверстников;

- снизилось проявление физической агрессии у мальчиков, уменьшилась подозрительность и невербальная агрессия также в мужской части выборки. В группе девочек снизились показатели вербальной агрессии, подозрительность и раздражение;

- у девочек и мальчиков к концу смены отмечена сформированность умений контролировать свои эмоциональные проявления по сравнению с началом пребывания детей в центре, когда наблюдался обширный диапазон эмоциональных состояний подростков. Они до начала реализации коррекционной программы легко приходили в неудержимый восторг от радостных событий и также легко - в крайнюю отчаянность от печальных. Изменилась самооценка подростков в сторону ее адекватности.

- изменились показатели, характеризующие склонность к отклоняющемуся поведению в положительную сторону, после реализации коррекционной программы наблюдалось значительное уменьшение склонности к аддиктивному и насильственному поведению как у мальчиков, так и у девочек; Высокий уровень агрессивности, тревожности и демонстративности в женской части выборки до начала опытно – экспериментальной работы значительно снизился к ее концу;

- изменилась оценка детей в отношении качеств личности, которые было принято считать одобряемыми. Если в начале смены дети отмечали как положительные такие личностные качества, как физическая сила, активное противостояние взрослым, жесткость в обращении с людьми и цинизм, то в ходе работы все больше предпочтений отдавалось таким качествам, как отзывчивость, честность, доброта;

- неизменными остались показатели эмпатии, как до начала опытно – экспериментальной работы, так и после ее окончания, более эмпатийной оставалась женская часть выборки. У девочек в большей степени развита эмпатия к детям и животным, в мужской части выборки - к родителям. Выявленные, до начала опытно – экспериментальной работы, возрастные изменения эмпатии были зафиксированы и после ее окончания.

Программа коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно-образовательного центра была успешно внедрена в приюте Бобруйского районного социально-педагогического Центра (СПЦ), расположенном в д.Михалёво, Бобруйского района, Могилёвской области, Республики Беларусь. Особенностью данного приюта является то, что в нем содержатся дети, нуждающиеся в социально-педагогической, психологической помощи, оказавшиеся в экстремальных жизненных ситуациях. Притом, несовершеннолетние, находящиеся в социально-педагогическом центре, обучаются в Михалёвском учебно-педагогическом комплексе «Детский сад – общеобразовательная школа».

Основными задачами приюта районного социально-педагогического Центра являются:

-предоставление несовершеннолетним временного места проживания до определения совместно с органами опеки и попечительства наиболее оптимальных форм его жизнеустройства;

-обеспечение несовершеннолетних квалифицированной правовой, психолого-педагогической, социальной и медицинской помощью;

-осуществление психолого-педагогической и социальной реабилитации несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении;

-профилактическая работа по предупреждению безнадзорности несовершеннолетних;

-оказание помощи по ликвидации трудной жизненной ситуации в семье.

В программе коррекции девиантного поведения подростков приняли участие 20 человек в возрасте от 8 до 16 лет, из которых 14 лиц - мужского пола и 6 – женского.

Результаты, полученные после проведения коррекционной работы, позволили сделать следующие выводы:

* в подростковой группе значительно снизилась доля аутсайдеров, поведение которых в начале работы отвергалось группой;
* отмечено значительное уменьшение склонности к отклоняющемуся поведению, насильственному поведению;
* уменьшились показатели интровертированности подростков;

- у мальчиков снизились показатели физической агрессии, в женской группе уменьшились показатели вербальной агрессии;

* у девочек и мальчиков отмечена сформированность умений контролировать эмоциональные проявления, изменение в сторону усиления адекватности самооценки, оценка действий и поступков других людей.

Таким образом, сравнение полученных результатов до начала опытно-экспериментальной работы и после ее окончания позволяет сделать вывод об их положительной динамике.

**Выводы по второй главе диссертационного исследования «Организация коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно-образовательных центров»**

Во второй главе диссертационного исследования представлен анализ особенностей коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно – образовательного центра. Материалы данной главы - это собственно практика организации коррекционной работы с подростками, проявляющими различные отклонения в поведении в период летнего отдыха в условиях оздоровительно – образовательного центра. Во второй главе диссертации изложено содержание опытно – экспериментальной работы по проверке комплекса условий эффективности коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно – образовательного центра и представлен анализ полученных результатов.

Рассмотрение вышеобозначенных вопросов позволило нам прийти к следующим выводам:

1. Основной особенностью коррекции девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно – образовательных центров является направленность коррекционных воздействий на личность самого подростка и произошедшие в нем изменения, обусловленные опытом девиантного поведения, сложившимся у ребенка в процессе жизнедеятельности в основной социальной среде.

2. Коррекционная работа в условиях оздоровительно-образовательного центра - это деятельность специалистов, направленная на разрушение сложившихся у ребенка установок, представлений, ценностей, мотивов и стереотипов поведения и формирование новых.

3. Задачи коррекционной работы в условиях оздоровительно – образовательного центра:

- формирование у детей и подростков навыков определения круга позитивных ценностей и негативных факторов («Что хорошо, а что плохо»);

- формирование позитивной самооценки («Я – особенный»), чувства собственного достоинства, отношения к себе как к независимой, самостоятельной личности;

- формирование ценностного и одновременно ответственного отношения к себе;

- тренировка навыков принятия ответственных решений, отстаивания убеждений и позиций (ролевые тренинги: правильные решения как основа успеха);

- накопление знаний факторов и ситуаций риска; правил безопасного адаптивного, ответственного поведения в ситуациях риска; приемов ухода от риска, в том числе при внешнем давлении (умение сказать «нет»);

- закрепление навыков конструктивного и позитивного (содержательного и эффективного) общения между собой и с взрослыми;

- формирование адекватных представлений о чувствах, эмоциях, настроении, их влиянии на поведение; управление чувствами, преодоление «стрессов»;

- формирование ценностного отношения к своему здоровью («Знай себя», «Береги себя»), адекватная регуляция своего состояния и самочувствия.

4. Цель коррекционной программы, реализуемой в центре, заключалась в стимулировании внутреннего личностного роста, раскрытии потенциальных возможностей, развитии самосознания и саморегуляции, выработки новых отношений и форм общения с людьми.

**Заключение**

Современная ситуация развития российского общества сопровождается как положительными тенденциями в экономической и социальной сферах, так и тенденциями негативными. Одной из таких негативных тенденций является рост девиантных отклонений в поведении различных категорий населения. Наиболее остро проблема девиантного (отклоняющегося) поведения стоит в такой возрастной категории, как подростковый и юношеский этапы возрастного развития. Это обусловлено тем, что для детей данного возраста характерны такие особенности:

* внутренние трудности переходного периода, начиная с психогормональных процессов и кончая перестройкой «Я – концепции»;
* пограничность и неопределенность социального положения;
* противоречия, обусловленные изменением механизма социального контроля: детские формы контроля, основанные на соблюдении внешних норм, предъявляемых взрослым обществом, уже не действуют, а новые, взрослые, предполагающие сознательный самоконтроль, еще не сложились или не окрепли.

Это обусловило обращение в ходе нашего исследования именно к детям – подросткам, у которых в поведении сложились те или иные отклонения от принятых в обществе социальных, нравственных, и культурных норм взаимоотношений между людьми.

Анализ различных концептуальных подходов к проблеме девиантного поведения, сложившихся в психолого-педагогической науке, позволил нам прийти к пониманию девиантного поведения детей и подростков как явления, под которым мы в своем исследовании понимаем целостное поведение, отдельные действия и поступки подростков, которые не соответствуют общепринятым социальным, нравственным и культурным нормам в поведении людей в том обществе, в котором проходит жизнедеятельность подростка, а также нормам, традициям и образцам поведения ближайшего окружения ребенка, если эти нормы и традиции не вступают в противоречие с общепринятыми.

Оценивая то или иное поведение подростка как девиантное , необходимо учитывать следующее:

- общепринятый образ жизни в широком значении этого понятия, как совокупность типичных для данного общества форм жизнедеятельности людей, способов удовлетворения ими своих потребностей;

- часто повторяющиеся ситуации, в которых находится ребенок, и которые предъявляют к его поведению определенные требования;

- личностные особенности самого ребенка, особенности развития его личности на конкретном возрастном этапе.

Причины, влияющие на проявление девиантного поведения у подростков, действуют не изолированно друг от друга, а в тесном единстве и взаимодействии. Как подтверждают многочисленные исследования, психобиологические факторы, определяющие развитие психики ребенка, его интеллектуальные возможности, взаимосвязаны с индивидуально-психологическими особенностями формирования характера, его эмоционально-волевой и мотивационной сфер. Вместе с тем психолого-педагогические условия, в которых оказывается ребенок (семья, классный коллектив, учителя и воспитатели), могут повлиять на специфику и особенности развития личности ребенка, направленность его поведения; индивидуально-типологические характеристики ребенка, его внешние данные или деформации поведения, речи в различных социальных и социально-педагогических условиях (внешкольная среда, ближайшее окружение сверстников) могут значительно сказаться на судьбе несовершеннолетнего, характере его социализации.

Вышеобозначенные причины, их взаимное влияние на ребенка вызывают с его стороны проявление девиантного поведения. Авторы выделяют различные виды девиаций. Это выделение носит условный характер и используется в целях подробного изучения наиболее распространенных в той или иной группе или в данный период времени отклонений в поведении несовершеннолетней молодежи, а также с целью классификации различных проявлений девиаций. В реальных условиях жизнедеятельности девиантное поведение носит множественный характер, т.е. в поведении подростка сочетаются различные виды девиаций, при приоритетной выраженности того или иного вида, причем эта выраженность может быть очень динамичной и зависеть от многих факторов.

Одной из задач нашего исследования было обоснование сущности и содержания коррекции девиантного поведения подростков. Анализ взглядов на сущность коррекционной работы, изложенный в работах отечественных психологов и педагогов, позволил нам прийти к следующему пониманию сущности коррекции девиантного поведения подростков: это процесс помощи подростку в преодолении сложившихся в его поведении стереотипов и образцов поведенческих реакций в ответ на воздействие внешних факторов и под влиянием индивидуально – личностных и характерологических особенностей, а также формирование стратегий высокофункционального поведения в различных жизненных ситуациях, обеспечивающих реализацию социально одобряемых форм поведения.

Организация коррекции девиантного поведения подростков основывается на реализации этиологического подхода. Сущность данного подхода к анализу девиантного поведения подростков заключается в изучении причин, приводящих к тем или иным отклонениям в поведении подростков, на основе диагностики личности подростка, его индивидуально - психологических особенностей, а также особенностей взаимодействия ребенка с ближайшим окружением. В своем исследовании коррекцию девиантного поведения подростков мы рассматриваем в условиях оздоровительно – образовательных центров. Оздоровительно-образовательный центр – временное объединение детей и подростков, которое часто называют временным коллективом. Особенности временного детского объединения: ограниченный срок существования; разнородность состава детей; автономность существования; четко обозначенное пространство жизнедеятельности.

На детей (на период пребывания в оздоровительно-образовательном центре) снижено влияние семьи, ближайших друзей, привычной социальной среды жизнедеятельности ребенка. Коррекционная работа в условиях оздоровительно-образовательного центра - это деятельность специалистов, направленная на разрушение сложившихся у ребенка установок, представлений, ценностей, мотивов и стереотипов поведения и формирование новых. Основная цель детей, приезжающих в оздоровительно-образовательный центр, – отдых и развлечения, поэтому коррекционная работа должна представлять собой единую составную часть общевоспитательного процесса в центре и обеспечивать условия, позволяющие ребенку максимально выразить себя, удовлетворить имеющиеся потребности и реализовать интересы, а также чувствовать себя комфортно в процессе общения со сверстниками и взрослыми.

Исходя из вышесказанного, основными принципами организации работы по коррекции отклоняющегося поведения подростков в условиях оздоровительно-образовательного центра являются следующие: принцип субъектности включения детей и подростков во все мероприятия, проводимые в центре; принцип сменяемости видов деятельности, который исключает однообразие и естественно следующий за ним процесс утомления; принцип оптимальности, который представляет собой выбор оптимального времени работы с детьми и подростками в ходе тех или иных мероприятий, опирающийся на физические и психические ресурсы конкретного контингента детей.

Условиями эффективности коррекции девиантного поведения подростков в оздоровительно – образовательном центре, по результатам нашего исследования являются следующие: взаимосвязь программного обеспечения коррекционной деятельности с индивидуальной коррекционной работой с конкретными детьми; направленность коррекционного процесса не только на изменение сложившихся у подростка с девиантным поведением установок, ценностей, мотивов и стереотипов поведения, но и формирование новых высокофункциональных поведенческих стратегий; реализация этиологического подхода в коррекционном процессе, основой которого является диагностика личностных изменений, происходящих в ребенке, и изучение причин этих изменений, а также особенностей его взаимоотношений с ближайшим окружением.

Данные условия были апробированы нами в ходе опытно – экспериментальной работы на базе детского оздоровительно – образовательного центра им. В.П.Чкалова (Ярославская область). Коррекция девиантного поведения подростков является задачей и целевой функцией деятельности специализированных центров помощи семье и детям, коррекционная работа также является одним из направлений деятельности образовательных учреждений, которые посещает ребенок. В последние годы в практике организации работы с детьми и молодыми людьми в России, в поведении которых отмечаются те или иные отклонения, наметилось направление использования потенциала оздоровительно – образовательных центров с целью реализации коррекционной деятельности различным кругом специалистов. Опыт подобной деятельности имеется и в Ярославской области. Организация коррекционной деятельности в условиях оздоровительно – образовательных центров имеет свои особенности по сравнению с другими институтами воспитания, реализующими данный вид деятельности. Основной особенностью является направленность коррекционной работы на личность самого подростка и произошедшие в нем изменения, в связи со сложившимся опытом девиантного поведения в основной среде жизнедеятельности.

В опытно – экспериментальной работе приняли участие 128 человек, из них 73 человека – дети в возрасте от 8 до 10 лет, 55 человек – от 11 до 13 лет.

В выборке были представлены 90 лиц мужского пола и 38 женского.

Коррекция девиантного поведения подростков представляла собой компонент общекоррекционной работы, которая включала 4 этапа:

1 этап – изучение детей, прибывших в оздоровительно-образовательный лагерь;

2 этап – формирование стратегий высокофункционального поведения, установок и мотивов, его определяющих;

3 этап – коррекция девиантных проявлений в поведении подростков;

4 этап – эмоциональная разрядка.

Программа коррекции девиантного поведения подростков реализовывалась на 3 и 4 этапах общекоррекционного процесса.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы - исследования психологических особенностей личности и социального взаимодействия подростков, склонных к девиантному поведению, мы использовали следующий комплекс методик:

* методику EPI (тест Айзенка);
* характерологический опросник К. Леонгарда;
* опросник Басса-Дарки;
* методику склонности к отклоняющемуся поведению (СОП);
* опросник на выявление особенностей эмпатии;
* метод социометрических измерений (социометрия Я.Морено).

На втором этапе опытно-экспериментальной работы подростки были включены в коррекционную работу, программа которой была разработана нами на основе полученных результатов исследования психологических особенностей личности и социального взаимодействия подростков на первом этапе.

В ходе реализации коррекционной программы решался следующий комплекс задач:

- формирование у детей и подростков навыков определения круга позитивных ценностей и негативных факторов («Что хорошо, а что плохо»);

- формирование позитивной самооценки («Я – особенный»), чувства собственного достоинства, отношения к себе как к независимой, самостоятельной личности;

- формирование ценностного и одновременно ответственного отношения к себе;

- тренировка навыков принятия ответственных решений, отстаивания убеждений и позиций (ролевые тренинги: правильные решения как основа успеха);

- накопление знаний факторов и ситуаций риска; правил безопасного адаптивного, ответственного поведения в ситуациях риска; приемов ухода от риска, в том числе при внешнем давлении (умение сказать «нет»);

- закрепление навыков конструктивного и позитивного (содержательного и эффективного) общения между собой и с взрослыми;

- формирование адекватных представлений о чувствах, эмоциях, настроении, их влиянии на поведение; управление чувствами, преодоление «стрессов»;

- формирование ценностного отношения к своему здоровью («Знай себя», «Береги себя»), адекватная регуляция своего состояния и самочувствия.

Цель коррекционной программы, реализуемой в центре, заключалась в стимулировании внутреннего личностного роста, раскрытии потенциальных возможностей, развитии самосознания и саморегуляции, выработки новых отношений и форм общения с людьми.

Анализ полученных результатов, оцениваемый с использованием методик, которые применялись на первом этапе опытно – экспериментальной работы, позволил зафиксировать следующие изменения:

- снизилась доля аутсайдеров в группах, поведение которых отвергалось группой в начале работы и в ее ходе изменилось в положительную сторону, поэтому большая часть детей успешно адаптировалась в группе сверстников;

- снизилось проявление физической агрессии у мальчиков, уменьшилась подозрительность и невербальная агрессия также в мужской части выборки. В группе девочек снизились показатели вербальной агрессии, подозрительность и раздражение;

- у девочек и мальчиков к концу смены отмечена сформированность умений контролировать свои эмоциональные проявления по сравнению с началом пребывания детей в центре, когда наблюдался обширный диапазон эмоциональных состояний подростков. Они до начала реализации коррекционной программы легко приходили в неудержимый восторг от радостных событий и также легко - в крайнюю отчаянность от печальных. Изменилась самооценка подростков в сторону ее адекватности.

- изменились показатели, характеризующие склонность к отклоняющемуся поведению в положительную сторону, после реализации коррекционной программы наблюдалось значительное уменьшение склонности к аддиктивному и насильственному поведению как у мальчиков , так и у девочек; Высокий уровень агрессивности, тревожности и демонстративности в женской части выборки до начала опытно – экспериментальной работы значительно снизился к ее концу;

- изменилась оценка детей в отношении качеств личности, которые было принято считать одобряемыми. Если в начале смены дети считали положительными такие личностные качества, как физическая сила, активное противостояние взрослым, жесткость в обращении с людьми и цинизм, то в ходе работы все больше предпочтений отдавалось таким качествам, как отзывчивость, честность, доброта;

- неизменными остались показатели эмпатии, как до начала опытно – экспериментальной работы, так и после ее окончания, более эмпатийной оставалась женская часть выборки. У девочек в большей степени развита эмпатия к детям и животным, в мужской части выборки - к родителям. Выявленные до начала опытно – экспериментальной работы возрастные изменения эмпатии были зафиксированы и после ее окончания.

Программа коррекции отклоняющегося поведения подростков в условиях оздоровительно-образовательных центров была успешно внедрена в приюте Бобруйского районного социально-педагогического Центра (СПЦ) и позволила сделать вывод о положительной динамике.

**Библиографический список**

1. Абрамова, Г.С. Введение в практическую психологию [Текст] / Г.С. Абрамова. – М.: Междунар. пед. Академия, 1995. – 264 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, - 1980. – 335 с.
3. Аванесов, Г.А. Прогнозирование и организация борьбы с преступностью [Текст]/ Г.А. Аванесов, С.Е. Вицин. – М.: Знание, - 1972. – 32 с.
4. Аванесов, Г.А. Криминология и социальная профилактика [Текст] / Г.А. Аванесов. – М.: 1980. – 215 с.
5. Аванесов, Г.А.Основы криминологического прогнозирования [Текст]: учебн. пособие для вузов / Г.А. Аванесов; под ред. Н.А. Стручкова. – М., 1970. – 53 с.
6. Аванесов, Г.А. Теория и методология криминологического прогнозирования [Текст] / Г.А. Аванесов. – М.: Юрид. литература, 1972. – 334 с.
7. Азаров, Ю.П. Педагогика любви и свободы [Текст] / Ю.П. Азаров. – М.: Фирма «Топикал», 1994. – 607 с.
8. Азаров, Ю.П. Семейная педагогика [Текст] / Ю.П. Азаров. – М.: «Аргументы и факты», 1993. – 608 с.
9. Актуальные проблемы социологии девиантного поведения и социального контроля [Текст] / Отв. ред. Я.И. Гилинский – М., 1992 г. – 180 с.
10. Александров, А.А. Современная психотерапия [Текст]: курс лекций / А.А. Александров. – СПб.: Академия проект, 1997. – 335 с.
11. Александров, А.А. Цели и задачи психотерапии при основных типах делинквентного поведения у подростков [Текст] / А.А. Александров // Возрастные аспекты групповой психотерапии при нервно-психических заболеваниях. – Л.: ЛГУ, 1988. – 123 с.
12. Алексеева, Е.В. Наш проблемный подросток [Текст]: учебное пособие / Е.В. Алексеева, О.Е. Байтингер, О.Б. Долгинова. – СПб.: «Союз», 1999. – 144 с.
13. Алемаскин, М.А. Воспитательная работа с подростками [Текст] / М.А. Алемаскин. – М., 1979. – 152 с.
14. Алмазов, Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних [Текст] / Б.Н. Алмазов. – Свердловск: УрГУ, 1986. – 150 с.
15. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 384 с.
16. Анисимов, Л.Н. Профилактика пьянства и наркомании среди молодежи [Текст] / Л.Н. Анисимов. – М., 1989. – 214 с.
17. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV – XVII вв. [Текст] / С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров. – М.: Педагогика, 1985. – 363 с.
18. Антология социальной работы [Текст]: в 2 т. / М.В. Фирсов. – М.,1994. – Т.1. История социальной помощи в России. – 308 с.
19. Антология социальной работы Т.2. Феноменология социальной патологии / Сост. М.В. Фирсов. – М., 1995. – 316 с.
20. Антонян, Ю.М. Неблагополучные условия формирования личности в детстве и вопросы предупреждения преступности [Текст] / Ю.М. Антонян, Е.Г. Самичев. – М., 1983. – 83 с.
21. Арзуманян, С.Д. Микросреда и отклонения социального поведения детей и подростков [Текст] / С.Д. Арзуманян. – Ереван: Луйс, 1980. – 112 с.
22. Аромштам, М.С. Ребенок и взрослый в «педагогике переживания» [Текст] / М.С. Аромштам. – М.: Линка – Пресс, 1998. – 112 с.
23. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст] / В.Г. Асеев. – М.: Изд-во «Мысль», 1976. – 158 с.
24. Асеев, В.Г. Нормативное управление социальным развитием [Текст] / В.Г. Асеев. – М.: Профиздат, 1998. – 127 с.
25. Атоян, А.И. Маргинальность и право [Текст] / А.И. Атоян // Социально-политический журнал. – 1994. – №8. – С.52-58.
26. Бадмаев, С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников [Текст] / С.А. Бадмаев. – М.: Магистр, 1998. – 95 с.
27. Баженов, В.Г. Воспитание педагогически запущенных подростков [Текст] / В.Г.Баженов. – Киев, 1986. – 185 с.
28. Барабанов, В.В. Знать трудности в развитии детей и учиться их преодолевать [Текст] / В.В. Барабанов // Материалы международной научно-практической конференции по проблеме воспитания детей в детских домах. – М., – 1995. – С.23-26.
29. Башкатов, И.П. Психология групп несовершеннолетних правонарушителей [Текст] / И.П. Башкатов. – М.: Прометей, 1993. – 252 с.
30. Башкатов, И.П. Психология неформальных подростково-молодежных групп [Текст] / И.П. Башкатов. – М.: Информпечать, 2000. – 334 с.
31. Беличева, С.А. Основы превентивной психологии [Текст] / С.А. Беличева. – М.: Редакционно-издат. Центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1994. – 221 с.
32. Беличева, С.А. Сложный мир подростка [Текст] / С.А. Беличева. – Свердловск: Сред.-Урал. кн. Изд-во, 1984. – 129 с.
33. Белкин, А.С. Внимание – ребенок. Причины, диагностика, предупреждение отклонений в поведении школьников [Текст] / А.С. Белкин. – Свердловск: Сред. – Урал. кн. изд-во, 1981. – 126 с.
34. Бестужев – Лада, И.В. Факторы риска [Текст] / Бестужев-Лада И.В. – М., 1989. – 146 с.
35. Битикас, Б.П. Введение в диагностику воспитания [Текст] / Б.П. Битикас. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
36. Блонский, П.П. Трудные школьники [Текст] / П.П. Блонский. – М., 1930. – 205 с.
37. Бобнева, М.И. Социальные корни и регуляция поведения [Текст] / М.И. Бобнева. – М.: Наука, 1978. – 79 с.
38. Бодалев, А.А. Личность и общение [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
39. Бодалев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 256 с.
40. Божович, Е.Д. Психологические особенности развития личности подростка [Текст] / Е.Д. Божович. – М.: Знание, – 1979. – 39 с.
41. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Изд-во «Институт формирования психологии», - 1995. – 349 с.
42. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Божович Л.И. – М.: Просвещение, - 1968. – 464 с.
43. Божович, Л.М. Этап формирования личности в онтогенезе [Текст] / Л.М. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 1. – С.23-25.
44. Большая российская педагогическая энциклопедия [Текст] / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика. – 1998. – 320 с.
45. Бочарова, В.Г. Личность, семья, община [Текст] / В.Г. Бочарова // Соц.работа. – 1992. – № 1. – С.22-26.
46. Бочарова, В.Г. Педагогика социальной работы [Текст] / В.Г. Бочарова. – М.: SvR-Аргус, 1994. – 228 с.
47. Братусь, Б.С. Аномалии личности [Текст] / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.
48. Братусь, Б.С. Закономерности развития деятельности и проблемы психолого-педагогического воздействия на личность [Текст] / Б.С. Братусь, Лишин О.В. // Вестник МГУ. – 1982. – №1. – Сер.14. Психология. – С.12-19.
49. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонение [Текст] / Г.М. Бреслав. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.
50. Брускова, Е.С. Семейный тип воспитания должен быть приоритетным [Текст] / Е.С. Брускова // Материалы международной научно-практической конференции по проблеме воспитания детей в детских домах. – М.: 1995. – С.71-74.
51. Брускова, Е.С. Семья без родителей [Текст] / Е.С. Брускова. – М.: Знание, 1993. – 127 с.
52. Брускова, Е.С. С миру по шиллингу… О модели детского дома с семейным воспитание [Текст] / Е.С. Брускова. – М.: Просвещение, 1992. – 94 с.
53. Буева, Л.П. Социальная среда и сознание личности [Текст] / Л.П. Буева. – М., 1968. – 230 с.
54. Буева, Л.П. Человек: Деятельность и общение [Текст] /Л.П.Буева. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
55. Булатов, P.M. Подростково-молодежные группировки [Текст] / Р.М. Булатова // Советская юстиция. – 1991. – № 2. – С.32-37.
56. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологическое консультирование [Текст] / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 134 с.
57. Буянов, М.И. Нервный ребенок [Текст] / М.И. Буянов. – М.: Знание, 1997. – 191 с.
58. Буянов, М.И. Основы психотерапии детей и подростков [Текст] / М.И. Буянов. – Киев: Выща шк., 1990. - 189 с.
59. Буянов, М.И. Размышления о наркомании [Текст]: кн. для учителя / М.И. Буянов. – М.: Просвещение, 1990. – 77 с.
60. Буянов, М.И. Ребенок из неблагополучной семьи [Текст] / М.И. Буянов. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
61. Буянов, М.И. Ребенку нужна родительская любовь [Текст] / М.И. Буянов. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
62. Быков, С.В. Социально-психологические детерминанты девиантного поведения подростков [Текст]: монография / С.В. Быков; под общ. ред. В.А. Якушина; М-во образования Рос. Федерации. Волж. ун-т им. В.Н. Татищева. – Тольятти, 2003. – 170 с.
63. Бютнер, К. Жить с агрессивными детьми [Текст] / К.Бютнер. – М.: Просвещение, 1991. – 141 с.
64. Вавилова, Л.Н. Коррекция девиантного поведения у воспитанников детского дома [Текст]: дис. …канд. пед. наук : 13.00.01 . – М., 2003 . – 154 с.
65. Вахромов, Е.Е. Психологические особенности самоактуализации подростков с отклоняющимся поведением [Текст]: автореферат дис. …канд. психол. наук. – М., 2003. – 20 с.
66. Ветров, Н.М. Профилактика правонарушений среди молодежи [Текст] / Н.М. Ветров. – М.: Юрид. лит., 1980. – 182 с.
67. Вишневский, Ю.Р. Социология молодежи [Текст] / Ю.Р. Вишневский, В.Т. Шапко. – Екатеринбург. – 1995. – 170 с.
68. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 176 с.
69. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность [Текст]: хрестоматия: учебн. пособие для студ. пед. вузов / Сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М.: Академия, 1999. – 624 с.
70. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков [Текст] / Под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Арагуновой. – М.: Просвещение, - 1967 г. – 330 с.
71. Волков, Б.С. Методы изучения психики ребенка [Текст] / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1994. – 80 с.
72. Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 512 с.
73. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст]: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – Т.5. – 369 с.
74. Гаврилова, Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии [Текст] / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – №2. – С.45-51.
75. Гарбузов, В.И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье [Текст] / В.И. Гарбузов. – СПб.: Изд-во АО «Сфера», 1994. – 158 с.
76. Георгиевская, Ю.В. Девиации в молодежной среде как социальный процесс [Текст]: дис. … канд. социол. наук: 22.00.04. – М., 2002. – 195 с.
77. Гилинский, Я.И. Социология девиантного (отклоняющегося) поведения [Текст]: уч. Пособие / Я.И. Гилинский, В.Г. Афанасьев. – СПб, 1993. – 272 с.
78. Гилинский, Я.И. Девиантность, преступность, социальный контроль [Текст] / Я.И. Гилинский. – СПб.: Изд-во Р. Асланова «Юрид. центр Пресс», - 2004. – 320 с.
79. Гилинский, Я.И. Криминология: Теория, история, эмпирическая база, социальный контроль [Текст]: курс лекций / Я.И. Гилинский. – СПб и др.: Питер, 2002. – 377 с.
80. Гилинский, Я.И. Социология девиантного поведения как специальная социологическая теория [Текст] / Я.И. Гилинский // Социологические исследования. – 1991. – №4. – С.72-78.
81. Гилинский, Я.И. Творчество: Норма или отклонение? [Текст] / Я.И. Гилинский // Социологические исследования. – 1990. – №2. – С.41-49.
82. Гиппенрейтер, Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина // Вопросы психологии. – 1993. – №4. – С.61-68.
83. Гладкова, С. Аутотренинг. Антистрессовые методики [Текст] / С.Глакова. - Серия «Будь здоров!» - Ростов н/Д: «Феникс», 2002. – 320 с.
84. Гозова, А.П. Изучение психологического развития аномальных детей [Текст] / А.П. Гозова, Ю.А. Кулагин, В.И. Лубовский // Дефектология. – 1983. – №6. – С.3-16.
85. Гонеев, А.Д. Коррекционно-педагогическая подготовка учителя в системе его профессионального становления [Текст] / А.Д. Гонеев // Проблемы подготовки специалистов по коррекционной педагогике и специальной психологии: Сб.научн.трудов. – Курск, 1998. – Т.1. – 459 с.
86. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики [Текст] / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева. – М.: Академия, 2002. – 271 с.
87. Гонеев, А.Д. Профилактика и педагогическая коррекция отклоняющегося поведения подростков [Текст] / А.Д. Гонеев. – Курск, 1998. – 140 с.
88. Гонеев А.Д. Теоретические основы подготовки учителя и коррекционно-педагогической деятельности с подростками [Текст]: автореф.дисс…докт.пед.наук. – Курск, 2001.
89. Гребенюк, О.С. Введение в деятельность педагога-исследователя [Текст]: научно-методическое пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: КО ЧПК и ПРО, 1998. – 55 с.
90. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности [Текст] / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: КГУ, 2000. – 572 с.
91. Гребенюк, О.С. Общая педагогика [Текст]: курс лекций / О.С. Гребенюк. – Калининград: Калининград. ун-т, 1996. – 107 с.
92. Гребенюк, О.С. Педагогика индивидуальности [Текст]: курс лекций / О.С. Гребенюк. – Калининград: Калининград. ун-т, 1995. – 93 с.
93. Григорьев, С.И. Психолого-педагогические основы социальной педагогики [Текст] / С.И. Григорьев, Л.Д. Демина. – Барнаул, 1996. – 260 с.
94. Гришенко, Л.А. Психология отклоняющегося поведения и задачи подростковой реабилитации трудновоспитуемых учащихся [Текст] / Л.А. Гришенко, Б.Н. Алмазов. – Свердловск, 1987. – 160 с.
95. Губочкин, П.И. Социально-психологические факторы и коррекция алкогольной зависимости [Текст]: дис. …канд. психол. наук: 19.00.05. – Ярославль, 1998. – 150 с.
96. Гуревич, К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников [Текст] / К.М. Гуревич. – М.: Знание, 1988. – 79 с.
97. Гурко, Т.А. Особенности развития личности подростков в различных типах семей [Текст] / Т.А. Гурко //Социс. – 1996. – №3. – С.8-14.
98. Гурко, Т.А. Трансформация института современной семьи [Текст] / Т.А. Гурко //Социс. – 1995. – №10. – С.21-25.
99. Гурьева, В.А. Юношеские психопатии и алкоголизм [Текст] / В.А. Гурьева, В.Я. Гиндикин. – М., 1980. – 190 с.
100. Гурски, С. Внимание, родители: наркомания! [Текст] / С. Гурски. – М., 1989. – 210 с.
101. Девиантное поведение в России: проблемы и перспективы исследования. Материалы сессии Академии социологических наук.- М., 1994. - С.6-7.
102. Девиантное поведение подростков: гендерное измерение: теорет. и приклад. аспекты работы с несовершеннолет. правонарушителями. – Рязань, Ряз. гос. пед. ун-т С.А. Есенина, 2003. – 163 с.
103. Девиантность, преступность, социальный контроль (Deviancy, criminality, social control) [Текст]: избр. ст. / Я.И. Гилинский. – СПб; Изд-во Р.Асланова «Юрид. центр Пресс», 2004: ГУП Тип. Наука. – 320 с.
104. Девиантность и социальный контроль в России (Х1Х-ХХ вв.): Тенденции и социологическое осмысление [Текст] / Я. Гилинский, В. Афанасьев, Н. Бараева; отв. ред. Я.И. Гилинский; - СПб.: Алетейя, 2000. – 384 с.
105. Дементьева, И.Ф. Семья в системе стартовых жизненных условий старшеклассников [Текст] / И.Ф. Дементьева // Социс. – 1995. – № 6. – С.28-34.
106. Демин, М.В. Природа деятельности [Текст] / М.В. Демин. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 168 с.
107. Дербенев, Д.П. Социальная адаптация подростков [Текст] / Д.П. Дербенев // Социологический журнал. – 1997. – № 1. – С.20-28.
108. Дефектология. Словарь-справочник [Текст] / под ред. Б.П. Пузанова. – М., 1996. – 80 с.
109. Димов, В.М. Причины девиантного поведения российской молодежи (социологический аспект) [Текст] / В.М. Димов // Вестник МГУ. Социология и Политология. – 1997. – № 3. – С.45-55.
110. Димов, В.М. Проблемы девиантного поведения российской молодежи [Текст] / В.М. Димов // Вестник Московского университета. Сер.18. Социология и Политология. – 1997. – №3. – С.47-54.
111. Добрин, К.Ю. Социология девиантного поведения подростков [Текст]: учеб. пособие для студентов техн. вузов, обучающихся на гуманит. спец./ К.Ю. Добрин. – Саратов : Сарат. гос. техн. ун-т , 1999. – 46 с.
112. Долгова, А.И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних [Текст] / А.И. Долгова. - М., 1981. – 280 с.
113. Донченко, Е.А. Личность: конфликт, гармония [Текст] / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. – Киев: Политиздат Украины, 1989. – 173 с.
114. Дриль, Д.А. Этюды по педагогической психологии [Текст]: о влиянии социальной среды на формирование личности несовершеннолетнего правонарушителя / Д.А. Дриль. – СПб., 1997. - 130 с.
115. Дубинин, Н.П. Генетика, поведение, ответственность: о природе антиобщественных поступков и путях их предупреждения [Текст] / Н.П. Дубинин [и др.]. – М.: Политиздат, 1989. – 350 с.
116. Дубровина, И.В. Особенности психологического развития детей в семье и вне семьи [Текст] / И.В. Дубровина, М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1982. – 230 с.
117. Дубровина, И.В. Руководство практического психолога [Текст] / И.В. Дубровина. – М.: Academia, 1995. – 121 с.
118. Дубровина, И.В. Школьная психологическая служба [Текст]: вопросы теории и практики / И.В. Дубровина. – М.: Педагогика, 1991. – 230 с.
119. Дюркгейм, Э. Норма и патология [Текст] / Э. Дюркгейм // Рубеж. Альманах социальных исследований. – Сыктывкар: ИПОСГУ. 1991. - №2. - С. 82-88.
120. Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда [Текст]: метод социологии / Э.Дюркгейм. - Л., 1991. – 430 с.
121. Дюркгейм, Э. Самоубийство [Текст]: социологический этюд / Э.Дюркгейм.- Пер. с фр. - М.: Мысль, 1994. – 380 с.
122. Елисеев, О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности [Текст] / О.П. Елисеев; под ред. В.Н. Панферова. – Псков: Изд-во Псковского областного института усовершенствования учителей, 1994. – 280 с.
123. Емельянов, В.П. Преступность несовершеннолетних с психическими аномалиями [Текст]: учебн. пособие / В.П. Емельянов. – Саратов, 1980. – 250 с.
124. Еременко, И.Г. Олигофренопедагогика [Текст] / И.Г. Еременко. – Киев, 1985. – 265 с.
125. Жигарев, Е.С. Криминологическая характеристика несовершеннолетних и организация их правового воспитания [Текст]: учеб. пособие / Е.С. Жигарев. – М., 1990. – 320 с.
126. Журавлев, Д.Н. Трудные дети и проблема отклоняющегося поведения (аналитический аспект) [Текст] / Д.Н. Журавлев, А.В. Ковальчук // Ярославский педагогический вестник. – 2003. - №3. – С.82-85.
127. Забрянский, Г.И. Механизм формирования антисоциальных подростковых и юношеских групп [Текст]: Криминологи о неформальных молодежных объединениях / Г.И. Забрянский. - М., 1990. – 183 с.
128. Заверткина, Е.Г. Коррекция девиантного поведения подростков [Текст]: учебно - методическое пособие / Е.Г. Заверткина, М.Н. Миронова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2006. - 112 с.
129. Заиграев, Г.Г. Борьба с алкоголизмом: Проблемы, пути решения [Текст] / Г.Г. Заиграев. – М., 1986. – 84 с.
130. Залысина, И.А. Некоторые особенности психологического развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи [Текст] / И.А. Залысина, Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1985. - №4. – С.12-17.
131. Замбацявичене, Э.Ф. К разработке стандартизированной методике для определения умственного развития нормальных и аномальных детей [Текст] / Э.Ф. Замбацявичене // Дефектология. – 1984. - №1. – С.28-34.
132. Захаров, А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка [Текст] / А.И. Захаров. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
133. Захаров, А.И. Неврозы у детей: Анализ, этиология и патогенез [Текст] / А.И. Захаров. – М.: Медицина, 1988. – 248 с.
134. Здоровье, развитие, личность [Текст] / Под ред. Г.Н. Сердюковской, Д.Н. Крылова, У. Кляйнпетер. – М.: Медицина, 1990. – 336 с.
135. Зеленский, В.В. Аналитическая психология [Текст] Словарь (с английскими и немецкими эквивалентами) / В.В. Зеленский. – СПб.: Б.С.К., 1996. – 324 с.
136. Зеньковский, В.В. Психология детства [Текст] / В.В. Зеньковский. – Екатеринбург: «Деловая книга», 1995. – 372 с.
137. Зинченко, В.В. Человек развивающийся [Текст] Очерки российской психологии / В.В. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 290 с.
138. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики: психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [Текст] / В.П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002. – 431с.
139. Зиятдинова, Ф.Г. Образование и наука в трансформирующемся обществе [Текст] / Ф.Г. Зиятдинова // Социс. - 1998. -№11.-С.68-75.
140. Знаков, В.В. Понимание асоциальными подростками ситуации насилия и унижения человеческого достоинства [Текст] / В.В. Знаков // Вопросы психологии. – 1990. - №4. – С.20-27.
141. Зюбин, Л.М. О природе асоциального поведения несовершеннолетних [Текст] / Л.М. Зюбин // Вопросы психологии. – 1973. - №4. – С.59-63.
142. Зюбин, Л.М. Учебно-воспитательная работа с трудными учащимися [Текст]: метод. пособие / Л.М. Зюбин. – М.: Высш. школа, 1982. – 1991 с.
143. Иванов, В.Н. Девиантное поведение: причины и масштабы [Текст] / В.Н. Иванов // Социально-политический журнал. – 1995. - №2. – С.47-57.
144. Иванов, Н.Г. Нравственность, безнравственность, преступность [Текст] / Н.Г. Иванов // Государство и право. – 1994. - №11. – С.26-32.
145. Иванова, Н.П. Семейный детский дом: реальность, проблемы и перспективы в современной России [Текст] / Н.П. Иванова, Е.В. Орлова, В.В. Рысьев. – М.: Дом, 1995. – 80 с.
146. Иванян, А.Н. Проблемы охраны здоровья населения [Текст] / А.Н. Иванян, С.Б. Крюковский. – Смоленск: СГМИ, 1997. – 223 с.
147. Изучение мотивации поведения детей [Текст] / Под ред.Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной. – М.: Просвещение, 1972. – 351 с.
148. Каган, Е.В. Психогенные формы школьной дезадаптации [Текст] / Е.В. Каган // Вопросы психологии. – 1984. - №4. – С.89-95.
149. Калина, Н.Ф. Основы психотерапии [Текст] / Н.Ф. Каплина. – М.: «Рефл-бук», 1997. – 271 с.
150. Карабанова, О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка [Текст] / О.А. Карабанова. – М., 1997. – 191 с.
151. Карвасарский, Б.Д. Неврозы [Текст] / Б.Д. Карвасарский. – М.: «Медицина», 1990. – 572 с.
152. Карпец, И.И. Преступность: иллюзии и реальность [Текст] / И.И. Карпец. – М.: Рос. право, 1992. – 431 с.
153. Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция: испр. недостатков характера у детей [Текст]: книга для учителя / В.П. Кащенко. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1994. – 223 с.
154. Кетле, А. Социальная система и законы, ею управляющие [Текст] / А. Кетле. - СПб. 1986. – 121 с.
155. Классному руководителю [Текст]: учеб.-метод. пособие / Под ред.М.И. Рожкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 280 с.
156. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения [Текст]: учебное пособие для вузов / Ю.А. Клейберг. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М», 2001. – 160 с.
157. Клейберг, Ю.А. Социальная работа и коррекция девиантного поведения подростков [Текст] / Ю.А. Клейберг. – Кемерово, 1996. – 133 с.
158. Клейберг, Ю.А. Социально-педагогическая коррекция девиантного поведения подростков в сфере досуга [Текст]: дис. …д-ра пед. наук: 13.00.05. – СПб., 1995. – 430 с.
159. Клейберг, Ю.А. Социальные номы и отклонения [Текст] / Ю.А. Клейберг. – 2-е изд.доп. – М.: Вита-пресс, 1997. – 142 с.
160. Климачев, Е.В. Социальная педагогика: Девиантное поведение [Текст]: практикум для студентов / Е.В. Климачев. – М.: МГУЛ, - 2004 (Изд-во Моск. гос. ун-та леса) – 42 с.
161. Клюева, Н.В. Психолог и семья [Текст] / Н.В. Клюева. – Ярославль: Академия развития, 2001. – 159 с.
162. Ковалев, А.Г. Психология личности [Текст] / А.Г. Ковалев. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1970. – 391 с.
163. Ковалев, В.И. Мотивы поведения и деятельности [Текст] / В.И. Ковалев. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
164. Ковальчук, А.В. Педагогическая коррекция агрессивного поведения подростков [Текст]: монография / А.В. Ковальчук, Н.Г. Рукавишникова, Д.Н. Журавлев. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004. – 135 с.
165. Ковальчук, М.А. Факторы, способствующие приобщению к употреблению психоактивных веществ несовершеннолетней молодежью [Текст] / М.А. Ковальчук, А.В. Ковальчук // Ярославский педагогический вестник, 2003. - №2. – С.21-29.
166. Ковальчук, М.А. Профилактика и коррекция девиантного поведения в детской среде [Текст]: монография / М.А. Ковальчук, А.В. Ковальчук, А.М. Ходырев. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005.- 130 с.
167. Ковальчук, М.А. Особенности проявления девиантного поведения у подростков [Текст] / М.А. Ковальчук, М.Н. Миронова // Наши дети. – Ярославль: Изд-во ООО «Герион», 2005. – №2. – С.7-8.
168. Ковальчук, М.А. Работа с трудными детьми и подростками в условиях оздоровительно-образовательного летнего лагеря [Текст] / М.А. Ковальчук, М.Н. Миронова //Наши дети. Ярославль: Изд-во ООО «Герион», 2003. – №4. – С.4-5.
169. Ковальчук, М.А. Факторы риска формирования у несовершеннолетней молодежи мотивации приобщения к употреблению психоактивных веществ (ПАВ) [Текст] / М.А. Ковальчук, М.Н. Миронова // Педагогические науки. – М.: Изд-во «Компания Спутник+», 2005. - №6(16). – С.28-36.
170. Ковальчук, М.А. Проблема социального воспитания детей группы риска [Текст]: учебно-методическое пособие / М.А. Ковальчук, М.Н. Миронова, А.М. Ходырев. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2004. – 93 с.
171. Ковальчук, М.А. Профилактика девиантного поведения старшеклассников [Текст]: монография / М.А. Ковальчук. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2002.- 242 с.
172. Ковальчук, М.А. Программа подготовки педагогов образовательных учреждений к организации работы по профилактике наркомании среди детей и подростков [Текст] / М.А. Ковальчук, М.И. Рожков, А.В. Волков. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2002. – 126 с.
173. Ковальчук, М.А. Профилактическая работа: как ее организовать в среде детей и подростков? [Текст]: методические рекомендации / М.А. Ковальчук, М.И. Рожков, А.В. Волков. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2003. – 260 с.
174. Ковальчук, М.А. Профилактика безнадзорности как средство предупреждения наркомании в среде несовершеннолетней молодежи [Текст] / М.А. Ковальчук, Н.Г. Рукавишникова // Наши дети. – Ярославль: Изд-во ООО «Герион», 2003. - №3. – С.4-8.
175. Ковальчук, М.А. Памятка для родителей по профилактике употребления детьми и подростками психоактивных веществ [Текст] / М.А. Ковальчук, Ю.А. Ходнева, А.В. Ковальчук. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. – 35 с.
176. Ковальчук, М.А. Детская безнадзорность и причины, ее обуславливающие [Текст] / М.А. Ковальчук, Ю.А. Ходнева, Н.Г. Рукавишникова // Наши дети. – Ярославль: Изд-во ООО «Герион», 2003. - №2. – С.7-10.
177. Коган, В.Е. Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание [Текст] / В.Е. Коган // Вопросы психологии. – 1992. - № 2. - С. 36-48.
178. Колесов, Д.В. Беседы об антиалкогольном воспитании [Текст]: кн.для учителя / Д.В. Колесов. – М.: Просвещение, 1987. – 77 с.
179. Колесов, Д.В. Учителю о психологии и физиологии подростка [Текст] / Д.В. Колесов, И.Ф. Мягков.- М.: Просвещение. 1986. – 80 с.
180. Колесов, Д.В. Не допустить беды: О сущности и профилактике наркомании и токсикомании [Текст] / Д.В. Колесов. – М.: Педагогика, 1988. – 60 с.
181. Колесов, Д.В. Предупреждение вредных привычек у школьников [Текст] / Д.В. Колесов. – Мн: Нар. асвета, 1987. – 173 с.
182. Колесов, Д.В. Современный подросток. Взросление и пол [Текст]: учебн. пособие / Д.В. Колесов; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Флинта, 2003. – 197 с.
183. Колесов, Д.В. Эволюция психики и природа наркотизма [Текст] / Д.В. Колесов. – М.: Педагогика, 1991. – 310 с.
184. Комлев, Ю.Ю. Социология девиантного поведения: вопросы теории [Текст] / Ю.Ю. Комлев, Н.Х. Сафиуллин; М-во образования Рос. Федерации. – Казань: Изд-во Казан, ун-та , 2000. –158 с.
185. Компаниец, О.Б. Девиантное поведение школьников: детерминирующие социальные факторы [Текст]: дис. …канд. социол. наук: 22.00.06. – Казань, 2001. – 207 с.
186. Кон, И.С. Психология старшеклассника [Текст] / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1982. – 207 с.
187. Кон, И.С. Ребенок и общество [Текст] / И.С. Кон. – М., 1988.
188. Кондрашенко, В.Т. Общая психотерапия [Текст] / В.Т. Кондрашенко, И. Донской, С.А. Игумнов. – 6-е изд., исправленное – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 458 с.
189. Кондрашенко, В.Т. По лабиринтам души подростка [Текст] / В.Т. Кондрашенко, А.Г. Чернявская. – Мн.: Высш. школа, 1991. – 72 с.
190. Конюхов, Н.И. Словарь-справочник практического психолога [Текст] / Н.И. Конюхов. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1996. – с.39.
191. Кочетов, А.И. Работа с трудными детьми [Текст] / А.И. Кочетов, Н.Н. Верцинская. - М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
192. Кочетов, А.И. Мастерство перевоспитания [Текст] / А.И. Кочетов. – Мн, 1981. – 159 с.
193. Коэн, А. Исследование проблем социальной дезорганизации и отклоняющегося поведения [Текст] / А. Коэн // Социология сегодня. – М., 1965. – 267 с.
194. Краткий психологический словарь [Текст] / Под ред.А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – с.227.
195. Кудрявцев, В.Н. Закон, поступок, ответственность [Текст] / В.Н. Кудрявцев. – М.: Наука, 1986. – 448 с.
196. Кудрявцев, В.Н. Причины правонарушений [Текст] / В.Н. Кудрявцев. – М.: Наука, 1976. – 287 с.
197. Кузнецова, И.И. Психолого-педагогическое обеспечение коррекционно-развивающей работы в школе [Текст]: пособие для адм. шк., педагогов и психологов / И.И. Кузнецова, Т.В. Ахутина, М.Р. Битянова. – Кн. 1 – М.: НМЦ «Дар им. Л.С. Выготского; образовательный центр «Педагогический поиск», 1997. – 118 с.
198. Курек, Н.С. Нарушения психической активности и злоупотребление психоактивными веществами в подростковом возрасте [Текст] / Н.С. Курек; Научн.-исслед. ин-т наркологии М-ва здравоохранения Рос. Федерации. – Научн. изд. – СПб.: Алетейя, 2000. – 217 с.
199. Ланцова, Л.А. Социологическая теория девиантного поведения [Текст] / Л.А. Ланцова, М.Ф. Шурупова // Социально-политический журнал. – 1993. - №4.
200. Лапланш, Ж. Словарь по психоанализу [Текст] / Ж.Лапаланш, Ж. Понталис; пер.с франц. Н.С. Автоналовой.- М.: Высш.шк., 1996. – 623 с.
201. Лебединская, К.С. Подростки с нарушениями в аффективной сфере: Клинико-психологическая характеристика «трудных» подростков [Текст] / К.С. Лебединская, М.М. Райская, Г.В. Грибанова / Научн.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 168 с.
202. Лебединский, В.В. Нарушения психологического развития у детей [Текст]: учебн. пособие / В.В. Лебединский. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 167 с.
203. Леви, В.Л. Нестандартный ребенок [Текст] / В.Л. Леви. – Хабаровск: Кн. изд-во, 1990. – 316 с.
204. Левин, Б.М. Наркомания и наркотики [Текст] / Б.М. Левин, М.Б. Левин. – М., 1991.
205. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы [Текст] / В.С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.
206. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
207. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
208. Лесгафт, П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. Школьные типы [Текст] / П.Ф. Лесгафт // Избр. пед. соч.: в 2-х тт. – М.: АПН РСФСР, 1951. – с.63.
209. Лещинский, В.И. Учимся управлять собой и детьми [Текст]: пед. практикум / В.И. Лещинский, С.В. Кульневич. – М.: Просвещение, 1995. – 240 с.
210. Линг, С. По лезвию бритвы: социально-психологический анализ преднамеренного риска [Текст] / С.Линг // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия Социология. – 1993. – №2. – С.34-45.
211. Липник, В.Н. Взрослые за детей в ответе [Текст] / В.Н. Липник. – М., 1979.
212. Липунова, О.В. Психология, диагностика и коррекция отклонения поведения [Текст]: практ. пособие для студентов, практ. психологов, педагогов, родителей / О.В. Липунова. – Комс. – на – Амуре: Изд-во Комсом. – на – Амуре гос. пед. ун-та, 2002. – 66 с.
213. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И. Лисина / науч. исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
214. Лихачев, Б.Т. Методологические основы педагогики [Текст] / Б.Т. Лихачев. – Самара: Изд-во СИУ, 1998. – 200 с.
215. Лихачев, Б.Т. Общие проблемы воспитания школьников [Текст] / Б.Т.Лихачев. – М.: Просвещение, 1979. – 167 с.
216. Личко, А.Е. Подростковая наркология [Текст] / А.Е. Личко, В.С. Битенский. – М., 1991.
217. Личко, А.Е. Основные типы нарушений поведения у подростков [Текст] / А.Е. Личко // Патологические нарушения поведения у подростков / Под ред. А.Е. Личко. – Л.: Лениздат, 1973. – с.5-16.
218. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации у подростков [Текст] / А.Е. Личко. – 2-е изд., доп. и перераб. – Л.: Медицина. Ленингр. отделение, 1983. – 255 с.
219. Личко, А.Е. Эти трудные подростки [Текст]: Записки психиатра / А.Е. Личко. – Л.: Лениздат, 1983. – 126 с.
220. Лишенные родительского попечительства [Текст]: хрестоматия / Ред.-сост. В.С. Мухина. – М., 1991.
221. Лишин, О.В. Педагогическая психология воспитания [Текст] / О.В. Лишин. – М., 1990.
222. Лунев, В.В. Преступность в ХХI веке: Методология прогноза [Текст] / В.В. Лунев// Социс. – 1996. - №7. – С.23-27.
223. Львова, М.В. Социально-психологические особенности профилактики девиантного поведения подростков [Текст]: дис. … канд. психол. наук: 19.00.05. – Тверь, 2000. – 126 с.
224. Льюис, К.С. Христианское поведение [Текст] / К.С. Льюис // Иностранная литература. – 1990. - №5. – С.30-35.
225. Макеева, А.Г. Как уберечь ребенка от курения и знакомства с алкоголем [Текст] / А.Г. Макеева. – Ульяновск: Печатный двор, 2000. – 32 с.
226. Максимова, Н.Ю. Особенности личностных отношений трудновоспитуемых подростков [Текст]: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Киев, 1981. – 19 с.
227. Максимова, Н.Ю. Психологическая профилактика алкоголизма и наркомании несовершеннолетних [Текст]: учебн. пособие / Н.Ю. Максимова. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 383 с.
228. Малых, С.Б. Основы психогенетики [Текст] / С.Б. Малых, М.С. Егорова, Т.А. Мешкова. – М.: Эпидавр, 1998. – 744 с.
229. Матвеев, В.Ф. Профилактика вредных привычек школьников [Текст]: книга для учителей / В.Ф. Матвеев, А.Л. Гройсман. - М.: Просвещение, 1987.
230. Меньковский, Г.М. Неблагополучная семья и противоправное поведение [Текст] / Г.М. Меньковский //Социс. – 1982. – №2. – С.15-21.
231. Меньковский, Г.М. Профилактика правонарушений среди молодежи [Текст] / Г.М. Меньковский. – Киев, 1985.
232. Меньковский, Г.М. Профилактика правонарушений несовершеннолетних [Текст] / Г.М. Меньковский, А.П. Тузова. – Киев, 1987.
233. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности [Текст] / В.С. Мерлин; под редакцией Е.А. Климова. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 448 с.
234. Мильман, В.Э. Производительная и потребительская мотивация [Текст] / В.Э. Мильман // Психологический журнал. – 1988. - №1. – С.27-40.
235. Мильман, В.Э. Психодиагностика мотивационной направленности [Текст] / В.Э. Мильман // Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности. – М.,1988. – С.58-92.
236. Михайловская, И.Б. Трудные ступени: профилактика антиобщественного поведения [Текст] / И.Б. Михайловская, Г.В. Вершинина. - М.: Просвещение. 1990. – 143 с.
237. Моисеева, С.И. Психологические особенности подростков, склонных к девиантным формам поведения в современных социально-экономических условиях [Текст]: автореф. дис. …канд.психол.наук: 19.00.07/ Ленингр. гос. обл. ун-т им. А.С. Пушкина. – СПб, 2003. – 23 с.
238. Мудрик, А.В. Время выбора и решений [Текст] / А.В. Мудрик. - М., 1989.
239. Мудрик, А.В. Социальная педагогика [Текст]: учебн. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик; под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
240. Муратова, И.Д. Антиалкогольное воспитание в школе [Текст] / И.Д. Муратова, П.И. Сидоров. – Архангельск, 1997.
241. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст]: учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. – 6-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 456 с.
242. Мясищев, В.Н. Психология отношений [Текст] / В.Н. Мясищев; под редакцией А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1995. – 356 с.
243. Мясищев, В.Н. Трудные дети в массовой школе [Текст] / В.Н. Мясищев. – Л., 1933.
244. Наенко, Н.И. Психическая напряженность [Текст] / Н.И. Наенко. – М.: Изд-во Московский университет, 1976. – 112 с.
245. Натанзон, Э.Ш. Психологический анализ поступков ученика [Текст]: книга для учителя / Э.Ш. Натанзон. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
246. Натанзон, Э.Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив [Текст]: пособие для учителей / Э.Ш. Натанзон. – М.: Просвещение, 1984. – 96 с.
247. Невский, И.А. Трудный успех: Без «трудных» работать можно [Текст] / И.А. Невский. – М.: Сфера, 2000. – 442 с.
248. Нельсон-Джоунс, Р. Теория и практика консультирования [Текст] / Р.Нельсон-Джоунс. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
249. Немов, Р.С. Психологическое консультирование [Текст]: учебн. для студ.вузов / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 528 с.
250. Никитин, А.Ф. Положительные взаимоотношения трудных подростков с коллективом класса как фактор их перевоспитания [Текст] / А.Ф. Никитин. – М., 1974.
251. Общая психодиагностика [Текст] / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд-во МГУ, 1987. - 304 с.
252. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе [Текст] / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 1998. – 240 с.
253. Овчарова, Р.В. Социально-педагогическая запущенность в детском возрасте [Текст] / Р.В. Овчарова. – М.: Творческий центр «Сфера», 1994. – 351 с.
254. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога [Текст] / Р.В. Овчарова. – М.: Просвещение, 1993. – 256 с.
255. Осипова, О.С. Девиантное поведение: благо или зло? [Текст] / О.С. Осипова // Социс. – 1998. – №9. – С.23-28.
256. Основы социальной работы [Текст]: учебник / Отв. ред. П.Д. Павленок. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 368 с.
257. Патаки, Ф. Некоторые проблемы отклоняющегося (девиантного) поведения [Текст] / Ф.Патаки // Психологический журнал. Т.8. - №4. – 1987. – С.92-102.
258. Педагогическая энциклопедия [Текст]: в 4-х т. / Под ред. И.А. Каирова. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1962 – 1968.
259. Первова, Н.Л. Асоциальное поведение детей и подростков [Текст] / Н.Л. Первова. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1999. – 313 с.
260. Перфильевская, Д. Так называемые «трудные» [Текст] / Д.Перфильевская // Народное образование. – 1966. – №4. – С.12-17.
261. Петрынин, А.Г. Подготовка педагогов к работе с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением [Текст]: инновац.-образоват. программа повышения квалификации и материалы по ее апробации / А.Г. Петрынин, В.Г. Москвин, Н.Б. Москвина [и др.]; М-во образования Рос. Федерации – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АПКиПРО, 2002. – 127 с.
262. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов [Текст]: учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.П. Подласый. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 368 с.
263. Пожар, Л. Некоторые проблемы морального развития [Текст] / Л.Пожар // Дефектология. – 1991. - №3. – С.73-76.
264. Пожар, Л. Психология аномальных детей – патопсихология [Текст] / Л.Пожар. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 128 с.
265. Правонарушения несовершеннолетних и их предупреждение [Текст] / Н.С. Захаров, М.Д. Лысов, Б.С. Волков [и др.]. - Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 1983. – 151 с.
266. Практическая психология образования [Текст] / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: «Сфера», 1997. – 526 с.
267. Преступность и правонарушения [Текст]: стат. сб. – М.: Финансы и статистика, 1992. - 172 с.
268. Прихожан, A.M. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе [Текст] / А.М. Прихожан. - М.: ТЦ «Сфера», 1998. - 192 с.
269. Прихожан, А.М. Дети без семьи [Текст] / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. - М.: Педагогика, 1990. - 158 с.
270. Прихожан, А.М. Подросток в учебнике и в жизни [Текст] / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – М.: Знание, 1990. – 79 с.
271. Проблемы борьбы с девиантным поведением [Текст] / Отв. ред. Б.М. Левин. - М., 1989.
272. Проблемы коррекции злоупотребления психоактивными веществами [Текст]: материалы гор. науч.-практ. конф. по профилактике злоупотребления психоактив. веществами среди несовершеннолетних, 16-27 сент.2002 г./ Под ред. В.А. Петунина и М.Б. Рубцова. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогор. гос. ун-та, 2000. – 41 с.
273. Проблемы методологии, педагогики и методики исследования [Текст] / Под ред. М.А. Данилова, А.И. Болдырева. – М.: Педагогика, 1971. – 190 с.
274. Профилактика девиантного поведения молодежи [Текст]: учебное пособие / В.Г. Лисовский, Н.И. Анисимова, Е.Н. Захарова [и др.] – М.: СПб, 1998. – 216 с.
275. Профилактика наркомании среди детей и подростков [Текст]: методические рекомендации. – Ярославль: Изд-во «Медиум-пресс», 2002 – 40 с.
276. Психологический словарь [Текст] / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерикова– 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 439 с.
277. Психологический тренинг с подростками [Текст] / Л.Ф. Анн. – СПб.: Питер, 2003. – 271 с.
278. Психологические механизмы регуляции социального поведения [Текст]: сб. статей / Отв. ред. М.И. Бобнева, Е.И. Шорохова. – М.: Наука,  
     1979. – 335 с.
279. Психологические проблемы выявления и коррекции отклоняющегося поведения школьников [Текст]: сб. науч. тр./ АПН СССР, НИИ общ. и пед. психологии; / Отв.ред. Д.И. Фельдштейн [и др.]: - М.: АПН СССР, 1990. – 159 с.
280. Психологические тесты [Текст]: в 2 т. / Под ред. А.А. Карелина.– М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Т.1. – 210 с.
281. Психология развития личности [Текст] / Под ред. А.В. Петровского. - М.: Педагогика, 1987. - 240 с.
282. Психология [Текст]: словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990.
283. Психолого-педагогическая и социальная поддержка детей и молодежи «группы риска»: Состояние проблемы, перспективы [Текст]: [Материалы конференции] / Редкол.: И.Д. Лельчицкий [и др.]. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1998. – 161 с.
284. Психосоциальная коррекция и реабилитация несовершеннолетних с девиантным поведением [Текст] / С.А. Беличева [и др.]. – М.: Соц. здоровье России, 1999. – 181 с.
285. Рабочая книга практического психолога [Текст]: пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под ред. А.А. Бодалева, Л.Г. Лаптева. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 640 с.
286. Рабочая книга школьного психолога [Текст] / под ред. И.В. Дубровиной, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др. – М.: Междун. пед. академия, 1995. – 376 с.
287. Райгородский, Д.Я. Психология и психоанализ характера [Текст]: хрестоматия по психологии и типологии характеров / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ - М», 2000. - 640 с.
288. Раттер, М. Помощь трудным детям [Текст]; Пер. с англ. / Общ. ред. А.С. Спиваковской. – М.: Прогресс, 1987. – 424 с.
289. Рахматуллин, Э.С. Девиантное поведение как социальная проблема [Текст] / Э.С. Рахматуллин. – Казань: Казан.гос.ун-т, 2004. – 119 с.
290. Родионов, В.А. Психолого-педагогическая коррекция девиантного поведения детей и подростков в процессе двигательной активности [Текст]: дис. …канд.пед.наук: 13.00.04. – М., 1996. – 115 с.
291. Рожков, М.И. Организация воспитательного процесса в школе [Текст] / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 253 с.
292. Рожков, М.И. Профилактика детской безнадзорности [Текст]: учебно-методическое пособие / М.И. Рожков, А.В. Ковальчук, С.Р. Фейгинов. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003.
293. Росс Кембелл. Как на самом деле любить детей [Текст] / Росс Кембелл. - М.: «Знание»,1992.- 187 с.
294. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]: в 2т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. - М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – Т 1. – 471 с.
295. Руководство по предупреждению насилия на детьми [Текст] /Под. ред. Н.К. Асановой. - М.: ВЛАДОС, 1997. - 511 с.
296. Руководство практического психолога [Текст] / Под ред. И.В. Дубровиной; РАО, психологический ин-т. – 2-е изд. – М.: Academia, 1997. - 122 с.
297. Румянцева, Т.Г. Агрессия: проблемы и поиски в западной философии и науке [Текст] / Т.Г. Румянцева. – Мн: Университетское, 1991. – 148 с.
298. Рязанцев, В.А. Как предупредить алкоголизм [Текст] / В.А. Рязанцев. – Киев, 1984.
299. Саенко, Е.В. Социально-психологические проблемы девиантного поведения подростков старшего возраста [Текст]: автореф. дисс. … канд. психол.наук.: 19.00.05. – Ярославль, 1998. – 26 с.
300. Сартан, Г.Н. Тренинг ответственности и самостоятельности у детей [Текст] / Г.Н. Сартан. – М.: ТЦ «Сфера», 1998. – 128 с.
301. Саткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю [Текст] / М.Н. Саткин. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.
302. Сафонова, Т.Я. Жестокое обращение с детьми: Сущность, причины, социально-правовая защита [Текст] / Т.Я. Сафонова, Е.И. Цымбал. – М., 1993.
303. Свистунова, Е.В. Особенности Я-концепции подростков с нарушением поведения [Текст]: дис. … канд.психол.наук: 19.00.10. – М., 2002. – 182 с.
304. Селецкий, А.И. Несовершеннолетние с отклоняющимся поведением [Текст] / А.И. Селецкий, С.А. Тарарухин. – Киев: Вища школа, 1981. – 238 с.
305. Семенюк, Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции [Текст] / Л.М. Семенюк. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 96 с.
306. Сикевич, З.В. Молодежная культура: "за" и "против". Заметки социолога [Текст] / З.В.Сикевич. - Л., 1990.
307. Силина, С.Н. Особенности отклоняющегося поведения в подростковом возрасте [Текст] / С.Н. Силина. – Шадринск: Исеть, 2000. – 55 с.
308. Система психолого-педагогических мероприятий по предупреждению педагогической запущенности и правонарушений учащихся различных возрастных групп [Текст] / Под ред. А.С. Белкина. – Свердловск, 1985.
309. Славина, Л.С. Дети с аффективным поведением [Текст] / Л.С. Славина. – М.: Просвещение, 1969. – 150 с.
310. Славина, Л.С. Трудные дети [Текст] / Л.С. Славина; под ред. В.Э. Чудновского. – М.: Ин-т практ.психологии, 1998. – 447 с.
311. Словарь-справочник по отечественной социальной педагогике [Текст] / под ред. С.А. Завражина. – Владимир, 2000. – 254 с.
312. Словарь-справочник по психодиагностике [Текст] / Под ред. Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозова. – СПб: РГПУ, 1999. – 85 с.
313. Смирнов, В.Е. Наркомания: Знак беды [Текст] / В.Е. Смирнов. – М., 1988.
314. Смирнова, Е.О. Проблемы общения ребенка и взрослого в работах Л.С. Выготского и М.И. Лисиной [Текст] / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1996. – №6. – С.76-87.
315. Смирнова, Е.Э. Социальная норма и возможности ее изменения [Текст] / Е.Э. Смирнова, В.Ф. Курлов, М.Д. Матюшкина // Социс. – 1999. – №1. – С.97-98.
316. Солдатенко, Н.Г. Психология трудного подростка [Текст] / Н.Г. Солдатенко. – Рига: Знание, 1980. – 24 с.
317. Солженицын, А. Хочу во всем разобраться сам [Текст] / А. Солженицын // Литературная газета,13 июля, 1994.
318. Сорокин, П.А. Причины войны и условия мира [Текст] / П.А. Сорокин // Социс. - 1993. - № 1.
319. Социальная дезадаптация: нарушение поведения у детей и подростков [Текст] – М., 1996.
320. Социальная норма. Девиантное поведение [Текст] / Под общ.ред. Ю.А. Клейберга, Л.А. Кокоревой, И.О. Ганченко. – Междунар.акад.психол.наук – Краснодар: Краснод.акад. МВД России, 2003. – 250 с.
321. Социальная педагогика [Текст]: Курс лекций: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. М.А Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 416 с.
322. Социальная профилактика отклоняющегося поведения несовершеннолетних как комплекс охранно-защитных мер [Текст]. - М., 1992.
323. Социальная работа: теория и практика [Текст]: учебное пособие /Отв.ред. д.и.н., проф. Е.И. Холостова, д.и.н., проф. А.С. Сорвина. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 427 с.
324. Социальное развитие ребенка [Текст] / Под научной редакцией к.п.н. Зверевой О.Л. - М.: Ассоциация "профессиональное образование", 1994. - 77 с.
325. Социально-психологические, социально-педагогические и индивидуально-личностные проблемы профилактики правонарушений несовершеннолетних [Текст] / Под ред. В.Ф. Пирожкова и др. – М., 1980.
326. Социальные отклонения. Введение в общую теорию [Текст] / В.Н. Кудрявцев, В.К. Бородин, В.С. Нерсесянц, Ю.В. Кудрявцев– М.: Юрид. лит., 1988. – 320 с.
327. Социальные отклонения [Текст]. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Юрид.лит., 1989.
328. Социологический словарь [Текст]. – 2-е изд. перераб.и доп. – Мн: Университетское. – 1991.
329. Социология молодежи [Текст] / Под ред. В.Т. Лисовского. – СПб.: Из-во СПбУ, 1996.
330. Спиваковская, А.С. Как быть родителями [Текст] / А.С. Спиваковская. – М.: Педагогика, 1986. – 157 с.
331. Спиваковская, А.С. Профилактика детских неврозов: комплексная психологическая коррекция [Текст] / А.С. Спиваковская. – М., 1988. – 198 с.
332. Степанов, В.Г. Психология индивидуального подхода к трудным учащимся [Текст]: учебн. пособие / В.Г. Степанов; Моск. обл. пед. ин-т им. Н.К. Крупской. – М.: МОПИ, 1991. – 117 с.
333. Степанов, В.Г. Психология трудных школьников [Текст]: учебное пособие для студентов высш. педагогич. учебн. заведен. / В.Г. Степанов – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Academia, 2001. – 335 с.
334. Степанов. В.Г. Психология трудных школьников [Текст]: учебное пособие для учителей и родителей / В.Г. Степанов. - М.: Издательский центр «Академия», 1996. - 320 с.
335. Столин, В.В. Самосознание как объект психодиагностики [Текст] / В.В. Столин; под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Просвещение, 1987. – 273 с.
336. Столяренко, Л.Д. Педагогика [Текст] / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: «Феникс», 2000. – 448 с.
337. Сухомлинский, В.А. О воспитании [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1985. – 272 с.
338. Сухомлинский, В.А. С чего начинается личность [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1979. – 238 с.
339. Сысоева, В.А. Социология. Социальный контроль и девиантное поведение [Текст] / В.А. Сысоева. – М.: Знание, 2002. – 25 с.
340. Сычев, Ю.В. Микросреда и личность [Текст] / Ю.В. Сычев. – М.: Мысль, 1974. – 192 с.
341. Тард, Г. Законы подражания [Текст] / Г.Тард. - СПб., 1982.
342. Тарухин, С.А. Преступное поведение: Социальные и психологические черты [Текст] / С.А. Тарухин. – М., 1974.
343. Татенко, В.А. Психолого-педагогические условия усовершенствования воспитательного процесса [Текст] / В.А. Татенко. – Киев, 1980. – 132 с.
344. Технология социальной работы [Текст]: учебн. пособие для студ. выш. учебн. заведений / Под. ред. И.Г. Зайнышева. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
345. Технологии социально-психологической ресоциализации подростков с девиантным поведением [Текст]: [сборник] / Ком. по делам молодежи Киров. обл. Центр социал-психол. помощи детям, подросткам и молодежи; /Авт.-сост. М.Н. Бородатая [и др.] – Киров, 2003. – 90 с.
346. Тимофеев, В.И. Методические рекомендации по психической саморегуляции [Текст] / В.И. Тимофеев, Ю.И. Филимоненко. – СПб: Иматон, 1993. - 23 с.
347. Толстых, Н.Н. Изучение мотивации подростков, имеющих пагубные привычки [Текст] / Н.Н. Толстых // Вопросы психологии. – 1989. – №20. – С.35-38
348. Толстых, А.В. Подросток в неформальной группе [Текст] / А.В. Толстых // Педагогика и Психология. - М.: Знание, 1991. – № 2. – С.32-38.
349. Тупоногов, А.С. Коррекционно-педагогическая работа в системе образования детей с нарушениями умственного и физического развития [Текст] / А.С. Тупоногов // Дефектология. – 1994. – №4. – С.9-14.
350. Ушинский, К.Д. Избранные сочинения [Текст] / К.Д. Ушинский. – М., 1953. – Т.1 - 638 с.
351. Фельдштейн, Д.И. Особенности развития деятельности ребенка в онтогенезе [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1981. - №6. – С.36-47.
352. Фельдштейн. Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 368 с.
353. Фельдштейн, Д.И. Психологические закономерности развития личности и решение актуальных задач воспитания [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1984. - №2. – С.12-22.
354. Фельдштейн, Д.И. Психологические основы общественно полезной деятельности [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1982. – 224 с.
355. Фельдштейн, Д.И. Психологические становления личности [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 192 с.
356. Фельдштейн, Д.И. Психология воспитания подростка [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Знание, 1978. – С.28-35.
357. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 206 с.
358. Философский словарь [Текст] / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд-е. – М.: Политиздат, 1986. - 590 с.
359. Фокина, Н.Э. Особенности развития моральных суждений у младших школьников и подростков [Текст] / Н.Э. Фокина // Сов. педагогика. - 1973. - №3. - С. 27-32.
360. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту [Текст] / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Педагогика, 1987. – 184 с.
361. Фортунатов, Г.А. Трудные дети в семье и школе [Текст] / Г.А. Фортунатов. – М., 1935.
362. Фрейд, 3. Психология бессознательного [Текст]: сборник произведений /Сост. науч. рук. М.Г. Ярошевский. - М.: Просвещение. - 1990.
363. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности [Текст] /Пер. Э.М. Телятникова.- М.: ООО «Изд-во АСТ – ЛТД», 1998. – 670 с.
364. Хабриев, Р.Ф. Девиантное поведение как социальная проблема [Текст]: дис. …канд. социол. наук: 22.00.04. – Казань, 2003. – 184 с
365. Хайруллина, Ю.Р. Социализация личности в условиях трансформации российского общества [Текст] / Ю.Р. Хайруллина. - Казань: ИСЭГШ АНТ, 1998. - 112 с.
366. Харчев, А.Г. Социология воспитания [Текст] / А.Г. Харчев. – М., 1990.
367. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. [Текст] / К.Хорни – М.: Прогресс, 1993. – 480 с.
368. Худик, В.А. Психология аномального развития личности в детском и подростково-юношеском возрасте [Текст] / В.А. Худик. – Киев, 1993. – 144 с.
369. Хьелл, П. Теории личности [Текст] / П. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е междунар. изд. – СПБ.: Изд-во «Питер», 2003. – 608 с.
370. Шайкова, М.В. Девиантное поведение личности несовершеннолетних женского пола и пути его коррекции [Текст]: автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд.психол.наук / Рос. акад. Гос. службы при президенте РФ. – М., 1995. – 21 с.
371. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия в семье [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999. – 656 с.
372. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте [Текст] / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. - №4. – С.6-20.
373. Энциклопедия социальной работы [Текст]: В 3 т.; пер.с англ.– М., 1994.
374. Эпштейн, М. Очередные вопросы социального воспитания [Текст] / М. Эпштейн. – М., 1926.
375. Юсупов, И.М. Психология взаимопонимания [Текст] / И.М. Юсупов. – Казань: Татарское книжное издательство, 1991. - 191 с.
376. Юсупов, И.М. Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты) [Текст]: автореф. дисс. … д-ра пс. наук. – СПб., 1995. - 34 с.
377. Ягодинский, В.Н. Школьнику о вреде никотина и алкоголя [Текст] / В.Н. Ягодинский. – М., 1986.
378. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения [Текст] / П.М. Якобсон. – М: Просвещение, 1969. – 315 с.
379. Яковлев, В.А. Вопросы методики изучения нравственных качеств [Текст] / В.А. Яковлев // Советская педагогика. – 1976. - №8. – С.38-43.
380. Яковлев, В.А. К вопросу о критерии оценки личности школьника и процесса воспитания [Текст] / В.А. Яковлев // Советская педагогика. – 1974. - №11. – С.70-83.
381. Яновская, М.Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания [Текст]: кн.для учителя / М.Г. Яновская. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
382. Ярская – Смирнова, Е.Р. Социокультурный анализ нетипичности [Текст] / Е.Р. Ярская – Смирнова. – Саратов, 1997.
383. Cekieta, C. Toksikomania [Text]. – Warszawa, 1985.
384. Chassin, L. Et al. Cognitive and social infuense Factor in Adolescent smoking cessation. Addictive Behaviors [Text] / L.Chassin [Et al.] – 1984. Vol.9. P. 383-390.
385. Development of antisocial and prosocial behavior: Research, theories, a. iss. [Text] / Ed.by Dan Olweus et al. – Orlando etc.: Acad.press, 1986. – 432 с.
386. Fainzang, Sylvie. Ethnologie des anciens alcooliques : La liberte ou la mort Sylvie Fainzang [Text]. - [2. ed.] Paris : Presses univ. de France , 1998 - 171 c.
387. Fishbein, M. Attitude and the prediction of behavior. InA Readings in attitude theory and measurement [Text] / Ed.By Fishbein M.N.Y., 1967.
388. Johansson, Asa K. Neuropsychological studies on alcohol consumption, affective behavior, and impulsivity [Text] / Asa K. Ohanson. – Goteborg: Dep. Og psychology. Goteborg univ., 2001. – 81 с.
389. Levitt, M.J. Convoys of social support in childhood and early adolescenys [Text]: structure and function / Guacci- Franco N., Kevitt J.L., Dev. Psychol.,1993, v.29, №5, p. 811-818.
390. Mason, С. et al. Adolescent problem behaviour: the effect of peers and themoderating role of father absence and the mother- child relationship [Text] / Mason С. [et al.]. – Amer.J. of Community Psychology, 1994, v. 22 № 6, p. 723- 743.
391. Mendelson, B.K. et al. Adolescents' weight, sex and family functioning.International J. of Eating disorders [Text], 1995 (Jan), v. 17, № 1, p. 73- 79.
392. Palmonari A. et al. Diferential effects of identification with family and peerson coping with developmental tasks in adolescence [Text], Eur. J. Soc.Psychol.,1991, v.21 №5, p. 381-402.
393. Rogers C.R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client - centered framework [Text]. In: "A stady of a science",1959, V.3, p. 184-256.
394. Rutter, Michael. Changing youth in changing society: Patterns og adolescent development a disorder [Text] / - Cambridge (Mass.): Harvard unit.press, 1980. – x, 323 c.
395. Rutter M. Maternal deprivation: 1972- 1978, new findings, new concepts, new approaches [Text]. Child development, 1980, v.50 № 2, p.212-226.
396. Schlenker B. Impression management: the self- concept, social identity and interpersonal relations [Text]. Belmont (Calif), 1980.
397. Schulman Sh., et al. Peer group and family relationships in early adolescence [Text]. International J. of psychology, 1995, v.30 № 5, p. 573- 590.

**Приложение 1**

**Тест Г. Айзенка**

1. Часто ли Вы испытываете тягу к новым впечатлениям, что­бы отвлечься, испытать сильные ощущения? (да-нет)

2. Часто ли Вы чувствуете, что нуждаетесь в друзьях, кото­рые могут Вас понять, ободрить, выразить сочувствие?

3. Считаете ли Вы себя беззаботным человеком?

4. Очень ли Вам трудно отказаться от своих намерений?

5. Обдумываете ли Вы свои дела не спеша и предпочитаете ли подождать, прежде чем действовать?

6. Всегда ли Вы сдерживаете свои обещания, даже если это Вам не выгодно?

7. Часто ли у Вас бывают спады и подъемы настроения?

8. Быстро ли Вы обычно действуете и говорите, и не растра­чиваете ли много времени на обдумывание?

9. Возникало ли у Вас когда-нибудь чувство, что Вы несчас­тны, хотя никакой серьезной причины для этого не было?

10. Верно ли, что на спор Вы способны решиться на все?

11. Смущаетесь ли Вы, когда хотите познакомиться с чело­веком противоположного пола, который Вам симпатичен?

12. Бывает ли, что, разозлившись, Вы выходите из себя?

13. Часто ли Вы действуете под влиянием момента?

14. Часто ли Вас беспокоят мысли о том, что Вам не следова­ло бы чего-нибудь делать или говорить?

15. Предпочитаете ли Вы чтение книг встречам с людьми?

16. Верно ли, что Вас легко задеть?

17. Любите ли Вы часто бывать в компании?

18. Бывают ли у Вас иногда такие мысли, которыми Вам не хотелось бы делиться с другими людьми?

19. Верно ли, что иногда Вы настолько полны энергии, что все горит в руках, а иногда чувствуете сильную вялость?

20. Стараетесь ли Вы ограничить круг своих знакомств не­большим числом близких людей?

21. Много ли Вы мечтаете?

22. Когда на Вас кричат, отвечаете ли Вы тем же?

23. Часто ли Вас тревожит чувство вины?

24. Все ли Ваши привычки хороши и желательны?

25. Способны ли Вы дать волю собственным чувствам и вво­лю повеселиться в шумной компании?

26. Можно ли сказать, что нервы у Вас часто бывают напря­жены до предела?

27. Считают ли Вас человеком живым и веселым?

28. После того, как дело сделано, часто ли Вы возвращаетесь к нему мысленно и думаете, что могли бы сделать лучше?

29. Верно ли, что Вы обычно молчаливы и сдержанны, когда находитесь среди людей?

30. Бывает ли, что Вы передаете слухи?

31. Бывает ли, что Вам не спится оттого, что разные мысли лезут в голову?

32. Верно ли, что Вам часто приятнее и легче прочесть о том, что Вас интересует в книге, хотя можно быстрее спросить и про­ще узнать об этом у друзей?

33. Бывает ли у Вас сильное сердцебиение?

34. Нравится ли Вам работа, которая требует пристального внимания?

35. Бывают ли у Вас приступы дрожи?

36. Верно ли, что Вы всегда говорите о знакомых Вам людях только хорошее, даже тогда, когда уверены, что они об этом не узнают?

37. Верно ли, что Вам неприятно бывать в компании, где по­стоянно подшучивают друг над другом?

38. Верно ли, что Вы раздражительны?

39. Нравится ли Вам работа, которая требует быстроты дей­ствий?

40. Верно ли, что Вам нередко не дают покоя мысли о раз­ных неприятностях и "ужасах", которые могли бы произойти, хотя все кончилось благополучно?

41. Верно ли, что Вы неторопливы в движениях?

42. Вы когда-нибудь опаздывали на свидание или работу?

43. Часто ли Вам снятся кошмары?

44. Верно ли, что Вы такой любитель поговорить, что никог­да не упустите удобного случая побеседовать с незнакомым че­ловеком?

45. Беспокоят ли Вас какие-нибудь боли?

46. Огорчились бы Вы, если бы долго не могли видеться со своими друзьями?

47. Можете ли Вы назвать себя нервным человеком?

48. Есть ли среди Ваших знакомых такие, которые вам явно не нравятся?

49. Легко ли Вас задевает критика Ваших недостатков или Вашей работы?

50. Могли бы Вы сказать, что Вы уверенный в себе человек?

51. Трудно ли получить настоящее удовольствие от мероп­риятий, в которых много участников?

52. Беспокоит ли Вас чувство, что Вы чем-то хуже других?

53. Сумели бы Вы внести оживление в скучную компанию?

54. Бывает ли, что Вы говорите о вещах, в которых совсем не разбираетесь?

55. Беспокоитесь ли Вы о своем здоровье?

56. Любите ли Вы подшутить над другими?

57. Страдаете ли Вы от бессонницы?

**Код**

*Искренность:* ответы "да" на вопросы 6, 24, 36;

ответы "нет" на вопросы 12, 18, 30, 42, 48, 54.

*Экстраверсия:* ответы "да" на вопросы 1, 3, 8, 10, 13, 17, 22, 27, 39, 44, 46, 49, 53, 56;

ответы "нет" на вопросы 5, 15, 20, 29, 32, 34, 37, 41, 51.

*Невротизм:* ответы "да" на вопросы 2, 4, 7, 9, И, 14, 16, 19, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 35, 38, 40, 43, 45, 47, 50, 52, 55, 57.

**Интерпретация показателей по шкале "Искренность'**

|  |  |
| --- | --- |
| Численный показатель | Интерпретация |
| 0-3 | Откровенный |
| 4-6 | Ситуативный |
| 7-9 | Лживый\* |

\* В данном случае речь идет только о лишней степени искренности при отве­тах на вопросы теста, а отнюдь не о лживости как личностной характеристики.

# Приложение 2

## Опросник К. Леонгарда

1. У Вас чаще веселое и беззаботное настроение?
2. Вы чувствительны к оскорблениям?
3. Бывает ли так, что у Вас на глаза наворачиваются слезы в кино, театре, в беседе и т.п.?
4. Сделав что-то, Вы сомневаетесь, все ли сделано правильно, и не успокаиваетесь до тех пор, пока не убедитесь еще раз в том, что все сделано правильно?
5. В детстве Вы были так же смелы, как и Ваши сверстники?
6. Часто ли у Вас резко меняется настроение от состояния безграничного ликования до отвращения у жизни, к себе?
7. Являетесь ли Вы обычно центром внимания в обществе, компании?
8. Бывает ли так, что Вы беспричинно находитесь в таком ворчливом настроении, что с Вами лучше не разговаривать?
9. Вы серьезный человек?
10. Способны ли Вы восторгаться, восхищаться чем-то?
11. Предприимчивы ли вы?
12. Вы быстро забываете, если Вас кто-то обидел?
13. Мягкосердечны ли Вы?
14. Опуская письмо в почтовый ящик, проверяете ли Вы, проводя рукой по щели ящика, что письмо полностью упало в него?
15. Стремитесь ли Вы всегда считаться в числе лучших работников?
16. Бывало ли Вам страшно в детстве во время грозы или при встрече с незнакомой собакой (а может быть, такое чувство бывает и теперь)?
17. Стремитесь ли Вы во всем и всюду соблюдать порядок?
18. Зависит ли Ваше настроение от внешних факторов?
19. Любят ли Вас Ваши знакомые?
20. Часто ли у Вас бывает чувство внутреннего беспокойства, ощущение возможной беды, неприятности?
21. У Вас часто несколько подавленное настроение?
22. Бывали ли у Вас хотя бы один раз истерика или нервный срыв?
23. Трудно ли Вам усидеть на одном месте?
24. Если по отношению к Вам несправедливо поступили, энергично ли Вы отстаиваете свои интересы?
25. Можете ли Вы зарезать курицу или овцу?
26. Раздражает ли Вас, если дома занавес или скатерть висят неровно, или Вы сразу же стараетесь поправить их?
27. Вы в детстве боялись оставаться один в доме?
28. Часто ли у Вас бывают колебания настроения?
29. Всегда ли Вы стремитесь быть достаточно сильным работником в своей профессии?
30. Быстро ли Вы начинаете сердиться или впадать в гнев?
31. Можете ли Вы быть абсолютно, беззаботно веселым?
32. Бывает ли так, что ощущение безграничного счастья буквально пронизывает Вас?
33. Как Вы думаете, получился бы из Вас ведущий в юмористическом спектакле?
34. Вы обычно высказываете свое мнение людям достаточно откровенно, прямо и недвусмысленно?
35. Вам трудно переносить вид крови? Не вызывает ли это у Вас неприятных ощущений?
36. Вы любите работу с высокой личной ответственностью?
37. Склонны ли Вы выступать в защиту лиц, по отношению к которым поступили несправедливо?
38. В темный подвал Вам трудно, страшно спускаться?
39. Предпочитаете ли Вы работу такой, где действовать надо быстро, но требования к качеству выполнения невысоки?
40. Общительны ли Вы?
41. В школе Вы охотно декламировали стихи?
42. Убегали ли Вы в детстве из дома?
43. Кажется ли Вам жизнь трудной?
44. Бывает ли так, что после конфликта, обиды Вы были до того расстроены, что идти на работу казалось невыносимым?
45. Можно ли сказать, что при неудаче Вы не теряете чувства юмора?
46. Предприняли бы Вы первые шаги к примирению, если Вас кто-то обидел?
47. Вы очень любите животных?
48. Возвращаетесь ли Вы убедиться, что оставили дом или рабочее место в таком состоянии, что там ничего не случится?
49. Преследует ли Вас иногда неясная мысль, что с Вами и Вашими близкими может случиться что-то страшное?
50. Считаете ли Вы, что Ваше настроение очень изменчиво?
51. Трудно ли Вам докладывать (выступать на сцене) перед большим количеством людей?
52. Вы можете ударить обидчика, если он Вас оскорбит?
53. У Вас очень велика потребность в общении с другими людьми?
54. Вы относитесь к тем, что при каких-либо разочарованиях впадает в глубокое отчаяние?
55. Вам нравится работа, требующая энергичной организаторской деятельности?
56. Настойчиво ли Вы добиваетесь намеченной цели, если на пути к ней приходится преодолевать массу препятствий?
57. Может ли трагический фильм взволновать Вас так, что на глазах выступают слезы?
58. Часто ли бывает Вам трудно уснуть из-за того, что проблемы прожитого дня или будущего все время крутятся в Ваших мыслях?
59. В школе Вы иногда подсказывали своим товарищам или давали списывать?
60. Потребуется ли Вам большое напряжение воли, чтобы пройти одному через кладбище?
61. Тщательно ли Вы следите за тем, чтобы каждая вещь в Вашей квартире была всегда на одном и том же месте?
62. Бывает ли так, что будучи перед сном в хорошем настроении, Вы на следующий день встаете в подавленном, длящемся несколько часов?
63. Легко ли Вы привыкаете к новым ситуациям?
64. Бывают ли у Вас головные боли?
65. Вы часто смеетесь?
66. Можете ли Вы быть приветливым даже с тем, кого Вы явно не цените, не любите, не уважаете?
67. Вы подвижный человек?
68. Вы очень переживаете из-за несправедливости?
69. Вы настолько любите природу, что можете назвать ее другом?
70. Уходя из дома или ложась спать, проверяете ли Вы, закрыт ли газ, погашен ли свет, заперты ли двери?
71. Вы очень боязливы?
72. Изменяется ли Ваше настроение при приеме алкоголя?
73. В Вашей молодости Вы охотно участвовали в кружке художественной самодеятельности?
74. Вы расцениваете жизнь несколько пессимистически, без ожидания радости?
75. Часто ли Вас тянет путешествовать?
76. Может ли Ваше настроение измениться так резко, что состояние радости вдруг сменяется угрюмым и подавленным?
77. Легко ли Вам поднять настроение друзей в компании?
78. Долго ли Вы переживаете обиду?
79. Долго ли Вы переживаете горести других людей?
80. Часто ли, будучи школьником, Вы переписывали страницу в Вашей тетради, если случайно оставили в ней кляксу?
81. Относитесь ли Вы к людям скорее с недоверием и осторожностью, чем с доверчивостью?
82. Часто ли Вы видите страшные сны?
83. Бывает ли, что Вы остерегаетесь того, что броситесь под колеса проходящего поезда или, стоя у окна многоэтажного дома, остерегаетесь того, что можете внезапно выпасть из окна?
84. В веселой компании Вы обычно веселы?
85. Способны ли Вы отвлечься от трудных проблем, требующих решения?
86. Вы становитесь менее сдержанным и чувствуете себя более свободно, приняв алкоголь?
87. В беседе Вы скудны на слова?
88. Если бы Вам необходимо играть на сцене, Вы смогли бы войти в роль, чтобы позабыть о том, что это только игра?

**Ключ**

1. Гипертимые х3 (умножить значение на 3) +: 1, 11, 23, 33, 45, 55, 67, 77, -: нет.
2. Возбудимые х2 +: 2, 15, 24, 34, 37, 56, 68, 78, 81, -: 12 46 59
3. Эмотивные х3 +: 3, 13, 35, 47, 57, 69, 79, -: 25
4. Педантичные х2 +: 4, 14, 17, 26, 39, 48, 58, 61, 70, 80, 83, -: 36
5. Тревожные х3 +: 16, 27, 38, 49, 60, 71, 82, -: 5
6. Циклотивные х3 +: 6, 18, 28, 40, 50, 62, 72, 84, -: нет
7. Демонстративные х2 +: 7, 19, 22, 29, 41, 44, 63, 66, 73, 85, 88, -: 51
8. Неуравновешенные х3 +: 8, 20, 30, 42, 52, 64, 74, 86, -: нет
9. Дистимные х3 +: 9, 21, 43, 75, 87, -: 31, 53, 65
10. Экзальтированные х6 +: 10, 32, 54, 76, -: нет

**Приложение 3**

# Опросник Басса-Дарки

1. Временами я не могу справиться с желанием причинить вред другим.
2. Иногда сплетничаю о людях, которых не люблю.
3. Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь.
4. Если меня не попросят по-хорошему, я не выполню просьбы.
5. Я не всегда получаю то, что мне положено.
6. Я знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной.
7. Если я не одобряю поведение друзей, я даю им это почувствовать.
8. Когда мне случалось обмануть кого-нибудь, я испытывал мучительные угрызения совести.
9. Мне кажется, что я не способен ударить человека.
10. Я никогда не раздражаюсь настолько, чтобы кидаться предметами.
11. Я всегда снисходителен к чужим недостаткам.
12. Если мне не нравится установленное правило, мне хочется нарушить его.
13. Другие умеют почти всегда пользоваться благоприятными обстоятельствами.
14. Я держусь настороженно с людьми, которые относятся ко мне несколько более дружественно, чем я ожидал.
15. Я часто бываю не согласен с людьми
16. Иногда мне на ум приходят мысли, которых я стыжусь.
17. Если кто-нибудь первым ударит меня, я не отвечу ему.
18. Когда я раздражаюсь, я хлопаю дверьми.
19. Я гораздо более раздражителен, чем кажется.
20. Если кто-нибудь корчит из себя начальника, я всегда поступаю ему наперекор.
21. Меня немного огорчает моя судьба.
22. Я думаю, что многие люди не любят меня.
23. Я не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной.
24. Люди, увиливающие от работы, должны испытывать чувство вины.
25. Тот, кто оскорбляет меня и мою семью, напрашивается на драку.
26. Я не способен на грубые шутки.
27. Меня охватывает ярость, когда надо мной насмехаются.
28. Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались.
29. Почти каждую неделю я вижу кого-нибудь, кто мне не нравится.
30. Довольно многие люди завидуют мне.
31. Я требую, чтобы люди уважали меня.
32. Меня угнетает то, что я мало делаю для своих родителей.
33. Люди, которые постоянно изводят вас, стоят того, чтобы их щелкнули по носу.
34. Я никогда не бываю мрачен от злости.
35. Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не расстраиваюсь.
36. Если кто-то выводит меня из себя, я не обращаю внимания.
37. Хотя я и не показываю этого, меня иногда гложет зависть.
38. Иногда мне кажется, что надо мной смеются.
39. Даже если я злюсь, я не прибегаю к «сильным» выражения.
40. Мне хочется, чтобы мои грехи были прощены.
41. Я редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня.
42. Когда получается не по-моему, я иногда обижаюсь.
43. Иногда люди раздражают меня одним своим присутствием.
44. Нет людей, которых бы я по-настоящему ненавидел.
45. Мой принцип: «Никогда не доверять чужакам».
46. Если кто-нибудь раздражает меня, я готов сказать все, что я о нем думаю.
47. Я делаю много такого, о чем впоследствии сожалею.
48. Если я разозлюсь, я могу ударить кого-нибудь.
49. С детства я никогда не проявлял вспышек гнева.
50. Я часто чувствую себя как пороховая бочка, готовая взорваться.
51. Если бы все знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с которым нелегко ладить.
52. Я всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать что-нибудь приятное для меня.
53. Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ.
54. Неудачи огорчают меня.
55. Я дерусь не реже и не чаще, чем другие.
56. Я могу вспомнить случаи, когда я был настолько зол, что хватал попавшуюся мне под руку вещь и ломал ее.
57. Иногда я чувствую, что готов первым начать драку.
58. Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо.
59. Раньше я думал, что большинство людей говорят правду, но теперь я в это не верю.
60. Я ругаюсь только со злости.
61. Когда я поступаю неправильно, меня мучает совесть.
62. Если для защиты своих прав мне нужно применить физическую силу, я применяю ее.
63. Иногда я выражаю свой гнев тем, что стучу кулаком по столу.
64. Я бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся.
65. У меня нет врагов, которые бы хотели мне навредить.
66. Я не умею поставить человека на место, даже если он того заслуживает.
67. Я часто думаю, что жил неправильно.
68. Я знаю людей, которые способны довести меня до драки.
69. Я не огорчаюсь из-за мелочей.
70. Мне редко приходит в голову, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня.
71. Я часто только угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить угрозы в исполнение.
72. В последнее время я стал занудой.
73. В споре я часто повышаю голос.
74. Я стараюсь обычно скрывать свое плохое отношение к людям.
75. Я лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить.

**Ключ**

1. Физическая агрессия: да = 1, нет = 0: 1, 25, 31, 41, 48, 55, 62, 68; нет = 1, да = 0: 9 и 7.
2. Косвенная агрессия: да = 1, нет = 0: 2, 10, 18, 34, 42, 56, 63; нет = 1, да = 0: 26, 49.
3. Раздражение: да = 1, нет = 0: 3, 19, 27, 43, 50, 57, 64, 72; нет = 1, да = 0: 11, 35, 69.
4. Негативизм: да = 1, нет = 0: 4, 12, 20, 28; нет = 1, да = 0: 36.
5. Обида: да = 1, нет = 0: 5, 13, 21, 29, 37, 44, 51, 58.
6. Подозрительность: да = 1, нет = 0: 6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59; да = 0, нет = 1: 33, 66, 74, 75.
7. Вербальная агрессия: да = 1, нет = о: 7, 15, 23, 31, 46, 53, 60, 71, 73; да = 0, нет = 1: 33, 66, 74, 75.
8. Чувство вины: да = 1, нет = 0: 5, 8, 16, 24, 32, 40, 47, 54, 61, 67.

Индекс враждебности включает в себя 5-ю и 6-ю шкалы, а индекс агрессивности (прямой или мотивационной) включает в себя шкалы 1, 3, 7-ю. Нормой агрессивности является величина ее индекса, равная 21+/- 4, а враждебности – 6,5 – 7 +/- 3.

# Приложение 4

**ОПРОСНИК «СОП»**

*Структура опросника.*

Шкалы делятся на содержательные и служебную.

Содержательные шкалы направлены на измерение психологического содержания комплекса, связанных между собой форм девиантного поведения, то есть социальных и личностных установок, стоящих за этими поведенческими проявлениями.

Исключение составляет шкала волевого контроля эмоциональных реакций и шкала принятия женской социальной роли, которые прямо не диагностируют готовность к реализации той или иной формы отклоняющегося поведения. Однако, контроль поведенческих проявлений эмоциональных реакций и степень принятия собственной социокультурной роли являются характеристиками, в значительной мере, определяющими формы и способы проявления девиантных установок, что и послужило основанием для включения этих шкал в структуру опросника.

Кроме того, в структуру СОП включена шкала, измеряющая готовность к реализации такого комплексного поведенческого феномена, как делинквентное поведение. Данная шкала не имеет на настоящий момент релевантного ей психологического конструкта и носит эмпирический характер, так как составлена из пунктов хорошо дифференцирующих «обычных» девушек-подростков и тех, кто имеет выраженные и зафиксированные проявления противоправного поведения.

Служебная шкала предназначена для измерения предрасположенности испытуемого давать о себе социально-одобряемую информацию, оценки достоверности результатов опросника в целом, а также для коррекции результатов по содержательным шкалам в зависимости от выраженности установки испытуемого на социально-желательные ответы.

Таким образом, методика включает два варианта, содержащие следующие наборы шкал:

*Вариант М*

(ориентированный на мужскую часть подростковой популяции)

1. Шкала установки на социальную желательность ответов – 15 пунктов.
2. Шкала склонности к преодолению норм и правил – 17 пунктов.
3. Шкала склонности к аддиктивному поведению – 20 пунктов.
4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению – 21 пункт.
5. Шкала склонности к агрессии и насилию – 25 пунктов.
6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций – 15 пунктов.
7. Шкала склонности к делинквентному поведению – 20 пунктов.

В целом данный вариант опросника включает 98 неповторяющихся пунктов.

*Вариант Ж*

(ориентированный на женскую часть подростковой популяции)

1. Шкала установки на социальную желательность ответов – 13 пунктов.
2. Шкала склонности к преодолению норм и правил – 18 пунктов.
3. Шкала склонности к аддиктивному поведению – 19 пунктов.
4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению – 22 пункта.
5. Шкала склонности к агрессии и насилию – 21 пункт.
6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций – 15 пунктов.
7. Шкала склонности к делинквентному поведению – 21 пункт.
8. Шкала принятия женской социальной роли – 21 пункт.

В целом данный вариант опросника включает 108 неповторяющихся пунктов.

Опросник СОП может быть использован как самостоятельная психодиагностическая методика, так и в комплексе с другими методиками, направленными на изучение личности подростка. Опросник предназначен прежде всего для решения практических задач в области психодиагностики, в ситуации психологического консультирования, а также для исследовательских целей.

Содержательная сторона исследуемых психологических феноменов такова, что, если мы рассчитываем обеспечить выполнение соответствующих психометрических требований, то методику целесообразно в данном ее варианте применять для психодиагностики лиц ограниченного возрастного диапазона: подросткового и младшего юношеского возраста (выборка стандартизации – 14 – 17 лет).

*Описание шкал и их интерпретация.*

1. *Шкала установки на социальную желательность (служебная шкала)*

Данная шкала предназначена для измерения готовности испытуемого представлять себя в наиболее благоприятном свете с точки зрения социальной желательности.

Показатели от 50 до 60 баллов свидетельствуют об умеренной тенденции давать при заполнении опросника социально-желательные ответы. Показатели свыше 60 баллов свидетельствуют о тенденции испытуемого демонстрировать строгое соблюдение даже малозначимых социальных норм, умышленном стремлении показать себя в лучшем свете, о настороженности по отношению к ситуации обследования.

Результаты, находящиеся в диапазоне 70-89 баллов говорят о высокой настороженности испытуемого по отношению к психодиагностической ситуации и о сомнительной достоверности результатов по основным шкалам. О восприятии ситуации как экспертной также свидетельствует одновременно с умеренно высокими показателями по шкале №1, резкое их понижение по основным диагностическим шкалам и повышение их по шкале женской социальной роли.

Для женской популяции превышение суммарного первичного балла по шкале социальной желательности значения 12 первичных баллов свидетельствует о недостоверности результатов по основным шкалам.

Для мужской популяции превышение суммарного первичного балла по шкале социальной желательности значения 11 первичных баллов свидетельствует о недостоверности результатов по основным шкалам.

Показатели ниже 50 баллов говорят о том, что испытуемый не склонен скрывать собственные нормы и ценности, корректировать свои ответы в направлении социальной желательности.

Одновременно высокие показатели по служебной шкале и по основным шкалам (кроме шкалы 9) свидетельствуют либо о сомнительной достоверности результатов, либо о диссоциации в создании испытуемого знаемых и реальных норма поведения.

1. *Шкала склонности к преодолению норм и правил.*

Данная шкала предназначена для измерения предрасположенности испытуемого к преодолению каких-либо норм и правил, склонности к отрицанию общепринятых норм и ценностей, образцов поведения.

Результаты, лежащие в диапазоне 50-60 баллов свидетельствуют о выраженности вышеуказанных тенденций, о нонконформистских установках испытуемого, о его склонности противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, о тенденции «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть.

Показатели, находящиеся в диапазоне 60-70 баллов свидетельствуют о чрезвычайной выраженности нонконформистских тенденций, проявлении негативизма и заставляют сомневаться в достоверности результатов тестирования по данной шкале.

Результаты ниже 50 баллов по данной шкале свидетельствуют о конформных установках испытуемого, склонности следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения. В некоторых случаях при условии сочетания с достаточно высоким интеллектуальным уровнем испытуемого и тенденции скрывать свои реальные нормы и ценности, такие оценки могут отражать фальсификацию результатов.

1. *Шкала склонности к аддиктивному поведению.*

Данная шкала предназначена для измерения готовности реализовать аддиктивное поведение. Результаты в диапазоне 50-70 баллов по данной шкале свидетельствуют о предрасположенности испытуемого к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, о склонности к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. Также эти результаты свидетельствуют об ориентации на чувственную сторону жизни, о наличии «сенсорной жажды», о гедонистически ориентированных нормах и ценностях.

Результаты свыше 70 баллов свидетельствуют о сомнительной достоверности результатов, либо о наличии выраженной психологической потребности в аддиктивных состояниях, что необходимо выяснять, используя дополнительные психодиагностические средства.

Показатели ниже 50 баллов свидетельствуют либо о невыраженности вышеперечисленных тенденций, либо о хорошем социальном контроле поведенческих реакций.

1. *Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению.*

Данная шкала предназначена для измерения готовности реализовать различные формы аутагрессивного поведения. Объект измерения очевидно частично пересекается с психологическими свойствами, измеряемыми шкалой №3.

Результаты, находящиеся в диапазоне 50-70 баллов по шкале №4 свидетельствуют о низкой ценности собственной жизни, склонности к риску, выраженной потребности в острых ощущениях, о садомазохистских тенденциях.

Результаты свыше 70 баллов свидетельствуют о сомнительной достоверности результатов.

Показатели ниже 50 баллов по данной шкале свидетельствуют об отсутствии готовности к реализации саморазрушающего поведения, об отсутствии тенденции к соматизации тревоги, отсутствии склонности к реализации комплексов вины в поведенческих реакциях.

1. *Шкала склонности к агрессии и насилию.*

Данная шкала предназначена для измерения готовности испытуемого к реализации агрессивных тенденций в поведении.

Показатели, лежащие в диапазоне 50-60 баллов свидетельствуют о наличии агрессивных тенденций у испытуемого. Показатели, находящиеся в диапазоне 60-70 баллов свидетельствуют об агрессивной направленности личности во взаимоотношениях с другими людьми, о склонности решать проблемы посредством насилия, о тенденции использовать унижение партнера по общению как средства стабилизации самооценки, о наличии садистических тенденций.

Результаты свыше 70 баллов говорят о сомнительной достоверности результатов.

Показатели, лежащие ниже 50 баллов свидетельствуют о невыраженности агрессивных тенденций, о неприемлемости насилия как средства решения проблем, о нетипичности агрессии как способа выхода из фрустрирующей ситуации. Низкие показатели по данной шкале в сочетании с высокими показателями по шкале социальной желательности свидетельствуют о высоком уровне социального контроля поведенческих реакций.

1. *Шкала волевого контроля эмоциональных реакций.*

Данная шкала предназначена для измерения склонности испытуемого контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. НО эта шкала имеет обратный характер.

Показатели, лежащие в пределах 60-70 баллов свидетельствуют о слабости волевого контроля эмоциональной сферы, о нежелании или неспособности контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Также это свидетельствует о склонности реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении, без задержки, о несформированности волевого контроля своих потребностей и чувственных влечений.

Показатели ниже 50 баллов по данной шкале свидетельствуют о невыраженности этих тенденций, о жестком самоконтроле любых поведенческих эмоциональных реакций, чувственных влечений.

При интерпретации результатов варианта опросника, ориентированного на женскую популяцию необходимо учитывать асимметричный характер распределения первичных баллов по данной шкале на женской подвыборке по сравнению с мужской. Девушки-подростки в целом менее склонны контролировать собственные эмоциональные проявления, за исключение тех, кто находится в закрытых специальных учебно-воспитательных учреждениях.

1. *Шкала склонности к делинквентному поведению.*

Название шкалы носит условный характер, так как она сформирована из утверждений, дифференцирующих «обычных» подростков и лиц с зафиксированными правонарушениями, вступавших в конфликт с общепринятым образом жизни и правовыми нормами. По мнению Орла, данная шкала измеряет готовность (предрасположенность) подростков к реализации делинквентного поведения. Выражаясь метафорически, шкала выявляет «делинквентный потенциал», который лишь при определенных обстоятельствах может реализовываться в поведении подростка.

Результаты, находящиеся в диапазоне 50-60 баллов свидетельствуют о наличии делинквентных тенденций у испытуемого и о низком уровне социального контроля.

Результаты свыше 60 баллов свидетельствуют о высокой готовности к реализации делинквентного поведения.

Результаты ниже 50 баллов говорят о невыраженности указанных тенденций, что в сочетании с высокими показателями по шкале социальной желательности может свидетельствовать о высоком уровне социального контроля.

Также необходимо учитывать, что содержание и структура делинквентного поведения у юношей и девушек существенно отличаются и, соответственно, различаются пункты, входящие в шкалу делинквентности для женского и мужского вариантов методики.

1. *Шкала принятия женской социальной роли (только для женского варианта).*

Шкала предназначена для измерения степени принятия испытуемой женской социальной роли.

Результаты, находящиеся в диапазоне 50-60 баллов свидетельствуют об адекватном уровне принятия испытуемой женской социальной роли, о возможности реализовывать как специфические женские, так и традиционно мужские поведенческие стереотипы, о нежесткой ориентации на специфические женские ценности.

Результаты свыше 60 баллов свидетельствуют о высокой готовности (предрасположенности) к реализации традиционно женских форм полоролевого поведения, о непринятии открытой агрессии как способа достижения жизненных целей. Кроме того, такие результаты говорят о преобладании в системе ценностей традиционных женских ценностей, об ориентации на традиционное полоролевое разделение труда. В сочетании с высокими показателями по шкале №1, повышенные результаты свидетельствуют о конформности, выраженной установке на демонстрацию социально-одобряемых форм поведения.

Результаты ниже 50 баллов говорят о непринятии женской социальной роли, об отвержении традиционно женских ценностей и готовности (предрасположенности) к реализации мужских поведенческих стереотипов, о принятии мужской системы ценностей и относительно высокой степени принятия собственной и чужой агрессии.

*Процедура коррекции данных по содержательным шкалам.*

Автор методики предложил следующий принцип коррекции влияния фактора социальной желательности на ответы испытуемых.

Величина суммарного балла по шкале №1 интерпретируется как выраженность установки испытуемого давать о себе преимущественно социально-одобряемую информацию. Отрицательная корреляционная связь шкалы №1 с основными шкалами методики интерпретируется авторами как мера искажающего влияния тенденции давать социально желательные ответы.

В зависимости от принадлежности испытуемого к «обычной» или девиантной выборке, а также в зависимости от величины первичного суммарного балла по шкале социальной желательности, существенно различается величина отрицательной корреляционной связи шкалы №1 и основных диагностических шкал.

Коэффициент корреляции, умноженный на величину суммарного «сырого» балла по шкале №1(социальная желательность) собственно и является корректирующей добавкой к суммарным «сырым» баллам по содержательным шкалам методики.

*Варианты коэффициентов коррекции в зависимости от значений «сырого» балла по шкале №1.*

*Мужской вариант методики*

1. В случае если первичный балл по шкале №1 меньше или равен 6 баллам для "обычных" испытуемых, то коэффициент коррекции составляет:

Для шкалы №*2* = 0.3

Для шкалы №3 = 0.3

Для шкалы №4 = 0.2

Для шкалы №5 = 0.2

Для шкалы №6 = 0.3

Для шкалы №7 = 0.2

1. В случае если первичный балл по шкале №1 меньше или равен 6 баллам для "делинквентных" испытуемых, то коэффициент коррекции составляет:

Для шкалы №2 = 0,3

Для шкалы №3 = 0.5

Для шкалы №4 = 0.3

Для шкалы №5 = 0.2

Для шкалы №6 = 0.3

Для шкалы №7 = 0.5

3. В случае если первичный балл по шкале №1 больше 6 баллов, как для "обычных", так и для "делинквентных" испытуемых, то коэффициент коррекции со­ставляет:

Для шкалы №2 = 0.7

Для шкалы №3 = 0.6

Для шкалы №4 = 0.4

Для шкалы №5 = 0.5

Для шкалы №6 = 0.3

Для шкалы №7 = 0.5

*Женский вариант методики*

1. В случае если испытуемые относятся к подвыборке "обычных" испытуемых, то коэффициент коррекции составляет:

Для шкалы №2 = 0.4

Для шкалы №3 = 0.4

Для шкалы №4 = 0.2

Для шкалы №5 = 0.3

Для шкалы №6 = 0.5

Для шкалы №7 = 0.4

2. В случае если испытуемые заведомо относятся к подвыборке "делинквентных" испытуемых, то коэффициент коррекции составляет:

Для шкалы №2 = 0.4

Для шкалы №3 = 0.4

Для шкалы №4 = 0.3

Для шкалы №5 = 0.4

Для шкалы №6 = 0.5

Для шкалы №7 = 0.5

Так как по результатам психометрического исследования шкала №8 (принятие женской социальной роли) имеет слабую положительную корреляцию со шкалой №1 (социальная желательность), то первичный суммарный балл по шкале №8 коррек­ции не подвергается.

Процедура коррекции заключается в следующем. Значение "сырого" балла по шкале №1 умножается на коэффициент коррекции для основной шкалы. Табличное значение прибавляют к значению "сырого" балла по данной основной шкале. Полученный результат и является скорректированным значением "сырого"' балла по шкале. Затем полученное значение скорректированного "сырого" балла необходимо перевести в стандартный Т-балл по таблицам норм.

*Процедура подсчета первичных («Сырых») баллов и их перевода в стандартные Т-баллы.*

Каждому ответу при соответствии с "ключом" один балл. Затем по каждой шкале подсчитывается первичный ("сырой") суммарный балл, кото­рый затем при необходимости подвергается коррекции в связи с действием фактора социальной желательности в соответствии с процедурой, описанной выше. Затем производится перевод "сырых" баллов в стандартные Т- баллы. В том случае, если у пользователя имеются набранные им специализированные тестовые нормы, то перевод в стандартные Т-баллы производится по формуле:

*10x(Xi-M)*

Т = , где

*S + 50*

*Xi -* первичный ("сырой") балл по шкале:

*М -* среднее значение первичного суммарного балла по шкале в выборке стандартизации;

*S -* стандартное отклонение значений первичных баллов в выборке стандар­тизации.

При этом необходимо учитывать, что распределение значений первичного суммарного балла по шкале №1 длямужской выборки, а по шкалам №1 и №6 для женской выборки не является нормальным и в случае самостоятельного вычисления Т-баллов требуют дополнительной нормализации и стандартизации.

**Вариант М**

## ИНСТРУКЦИЯ

Перед Вами имеется ряд утверждений. Они касаются некоторых сторон Вашей жизни, Вашего характера, привычек. Прочтите первое утверждение и решите верно ли данное утверждение по отношению к Вам. Если верно, то на бланке ответов (см. Приложение 9) рядом с номером, соответствующем утверждению, в квадратике под обозначением "ДА" поставьте крестик или галочку. Если оно неверно, то поставьте крестик или галочку в квадратике под обозначением "НЕТ". Если Вы затрудняетесь с ответом, то постарайтесь выбрать вариант ответа, который все-таки больше соответствует Вашему мнению. Затем таким же образом отвечайте на все пункты опросника. Если ошибетесь, то зачеркните ошибочный ответ и поставьте тот, который считаете нужным. Помните, что Вы высказываете собственное мнение о себе в настоящий момент. Здесь не может быть "плохих" или "хороших", "правильных" или неправильных" ответов. Очень долго не обдумывайте ответов, важна Ваша первая реакция на содержание утверждений. Отнеситесь к работе внимательно и серьезно. Небрежность, а также стремление "улучшить" или "ухудшить" ответы приводят к недостоверным результатам. В случае затруднений еще раз прочитайте эту инструкцию или обратитесь к тому, кто проводит тестирование. Не делайте никаких пометок в тексте опросника.

1 .Я предпочитаю одежду неярких, приглушенных тонов.

2. Бывает, что я откладываю на завтра то, что должен сделать сегодня.

З.Я охотно записался бы добровольцем для участия в каких-либо боевых действиях.

4.Бывает, что иногда я ссорюсь с родителями.

5.Тот, кто в детстве не дрался, вырастает "маменькиным сынком" и ничего не может добиться в жизни.

6.Я бы взялся за опасную жизни работу, если бы за нее хорошо заплатили.

1. Иногда я ощущаю такое сильное беспокойство, что просто не могу усидеть на месте.
2. Иногда бывает, что я немного хвастаюсь.
3. Если бы мне пришлось стать военным, то я хотел бы быть летчиком-истребителем.
4. Я ценю в людях осторожность и осмотрительность.
5. Только слабые и трусливые люди выполняют все правила и законы.
6. Я предпочел бы работу, связанную с переменами и путешествиями, даже если она опасна для жизни.
7. Я всегда говорю только правду.
8. Если человек в меру и без вредных последствий употребляет возбуждающие и влияющие на психику вещества - это вполне нормально.
9. Даже если я злюсь, то стараюсь не прибегать к ругательствам.
10. Я думаю, что мне бы понравилось охотиться на львов.
11. Если меня обидели, то я обязательно должен отомстить.
12. Человек должен иметь право выпивать столько, сколько он хочет.
13. Если мой приятель опаздывает к назначенному времени, то я обычно сохраняю спокойствие.
14. Мне обычно затрудняет работу требование сделать ее к определенному сроку.
15. Иногда я перехожу улицу там, где мне удобно, а не там, где положено.
16. Некоторые правила и запреты можно отбросить, если испытываешь  
    сильное сексуальное (половое) влечение.
17. Я иногда не слушаюсь родителей.
18. Если при покупке автомобиля мне придется выбирать между скоростью и безопасностью, то я выберу безопасность.
19. Я думаю, что мне бы понравилось заниматься боксом.
20. Если бы я мог свободно выбирать профессию, то стал бы дегустатором вин.
21. Я часто испытываю потребность в острых ощущениях.
22. Иногда мне так и хочется сделать себе больно.
23. Мое отношение к жизни хорошо описывает пословица: "Семь раз отмерь, один раз отрежь".
24. Я всегда покупаю билеты в общественном транспорте.
25. Среди моих знакомых есть люди, которые пробовали одурманивающие токсические вещества.
26. Я всегда выполняю обещания, даже, если мне это невыгодно.
27. Бывает, что мне так и хочется выругаться,
28. Правы люди, которые в жизни следуют пословице: "Если нельзя, но очень хочется, то можно".
29. Бывало, что я случайно попадал в драку после употребления спиртных  
    напитков.
30. Мне редко удается заставить себя продолжать работу после ряда  
    обидных неудач.
31. Если бы в наше время проводились бы бои гладиаторов, то бы  
    обязательно в нихпоучаствовал.
32. Бывает, что иногда я говорю неправду.
33. Терпеть боль назло всем бывает даже приятно.
34. Я лучше соглашусь с человеком, чем стану спорить.
35. Если бы я родился в давние времена, то стал бы благородным  
    разбойником.
36. Если нет другого выхода, то спор можно разрешить и дракой.
37. Бывали случаи, когда мои родители, другие взрослые высказывали  
    беспокойство по поводу того, что я немного выпил.
38. Одежда должна с первого взгляда выделять человека среди других в  
    толпе.
39. Если в кинофильме нет ни одной приличной драки - это плохое кино.
40. Когда люди стремятся к новым необычным ощущениям и  
    переживаниям - это нормально.
41. Иногда я скучаю на уроках.
42. Если меня кто-то случайно задел в толпе, то я обязательно потребую от  
    него извинений.
43. Если человек раздражает меня, то готов высказать ему все, что я о нем  
    думаю.
44. Во время путешествий и поездок я люблю отклонятся от обычных  
    маршрутов.
45. Мне бы понравилась профессия дрессировщика хищных зверей.
46. Если уж ты сел за руль мотоцикла, то стоит ехать только очень быстро.
47. Когда я читаю детектив, то мне часто хочется, чтобы преступник ушел от преследования.
48. Иногда я просто не могу удержаться от смеха, когда слышу неприличную шутку.
49. Я стараюсь избегать в разговоре выражений, которые могут смутить  
    окружающих.
50. Я часто огорчаюсь из-за мелочей.
51. Когда мне возражают, я часто взрываюсь и отвечаю резко.
52. Мне больше нравится читать о приключениях, чем о любовных историях.
53. Чтобы получить удовольствие, стоит нарушить некоторые правила и  
    запреты.
54. Мне нравится бывать в компаниях, где в меру выпивают и веселятся.
55. Меня раздражает, когда девушки курят.
56. Мне нравится состояние, которое наступает, когда в меру и в хорошей  
    компании выпьешь.
57. Бывало, что у меня возникало желание выпить, хотя я понимал, что  
    сейчас не время и не место.
58. Сигарета в трудную минуту меня успокаивает.
59. Мне легко заставить других людей боятся меня, и иногда ради забавы я  
    это делаю.
60. Я смог бы своей рукой казнить преступника, справедливо  
    приговоренного к высшей мере наказания.
61. Удовольствие - это главное, к чему стоит стремиться в жизни.
62. Я хотел бы поучаствовать в автомобильных гонках.
63. Когда у меня плохое настроение, ко мне лучше не подходить.
64. Иногда у меня бывает такое настроение, что я готов первым начать  
    драку.
65. Я могу вспомнить случаи, когда я был таким злым, что хватал первую  
    попавшуюся под руки вещь и ломал ее.
66. Я всегда требую, чтобы окружающие уважали мои права.
67. Мне понравилось бы прыгать с парашютом.
68. Вредное воздействие на человека алкоголя и табака сильно  
    преувеличивают.
69. Я редко даю сдачи, даже если кто-то ударит меня.
70. Я не получаю удовольствия от ощущения риска.
71. Когда человек в пылу спора прибегает к "сильным" выражениям - это  
    нормально.
72. Я часто не могу сдержать свои чувства.
73. Бывало, что я опаздывал на уроки.
74. Мне нравятся компании, где все подшучивают друг над другом.
75. Секс должен занимать в жизни молодежи одно из главных мест.
76. Часто я не могу удержаться от спора, если кто-то не согласен со мной.
77. Иногда случалось, что я не выполнял школьное домашнее задание.
78. Я часто совершаю поступки под влиянием минутного настроения.
79. Мне кажется, что я не способен ударить человека.
80. Люди справедливо возмущаются, когда узнают, что преступник остался  
    безнаказанным.
81. Бывает, что мне приходится скрывать о взрослых некоторые свои  
    поступки.
82. Наивные простаки сами заслуживают того, чтобы их обманывали.
83. Иногда я бываю так раздражен, что стучу по столу кулаком.
84. Только неожиданные обстоятельства и чувство опасности позволяют  
    мне по-настоящему проявить себя.
85. Я бы попробовал какое-нибудь одурманивающее вещество, если бы  
    твердо знал, что это не повредит моему здоровью и не повлечет  
    наказания.
86. Когда я стою на мосту, то меня иногда так и тянет прыгнуть вниз.
87. Всякая грязь меня пугает или вызывает сильное отвращение.
88. Когда я злюсь, то мне хочется кого-нибудь ударить.
89. Я считаю, что люди должны отказаться от всякого употребления  
    спиртных напитков.
90. Я мог бы на спор влезть на высокую фабричную трубу.
91. Временами я не могу справиться с желанием причинить боль другим  
    людям.
92. Я мог бы после небольших предварительных объяснений управлять  
    вертолетом.

**Вариант Ж**

ИНСТРУКЦИЯ

Перед Вами имеется ряд утверждений. Они касаются некоторых сторон Вашей жизни, Вашего характера, привычек. Прочтите первое утверждение и решите верно ли данное утверждение по отношению к Вам. Если верно, то на бланке ответов (см. Приложение 9) рядом с номером, соответствующем утверждению, в квадратике под обозначением "ДА" поставьте крестик или галочку. Если оно неверно, то поставьте крестик или галочку в квадратике под обозначением "НЕТ". Если Вы затрудняетесь с ответом, то постарайтесь выбрать вариант ответа, который все-таки больше соответствует Вашему мнению. Затем таким же образом отвечайте на все пункты опросника. Если ошибетесь, то зачеркните ошибочный ответ и поставьте тот, который считаете нужным. Помните, что Вы высказываете собственное мнение о себе в настоящий момент. Здесь не может быть "плохих" или "хороших", "правильных" или неправильных" ответов. Очень долго не обдумывайте ответов, важна Ваша первая реакция на содержание утверждений. Отнеситесь к работе внимательно и серьезно. Небрежность, а также стремление "улучшить" или "ухудшить" ответы приводят к недостоверным результатам. В случае затруднений еще раз прочитайте эту инструкцию или обратитесь к тому, кто проводит тестирование. Не делайте никаких пометок в тексте опросника.

1. Я стремлюсь в одежде следовать самой современной моде или даже  
   опережать ее.
2. Бывает, что я откладываю на завтра то, что должна сделать сегодня.
3. Если бы была такая возможность, то я бы с удовольствием пошла  
   служить в армию.
4. Бывает, что иногда я ссорюсь с родителями.
5. Чтобы добиться своего девушка иногда может и подраться.

6. Я бы взялась за опасную для здоровья работу, если бы за нее хорошо  
платили.

7. Иногда я ощущаю такое сильное беспокойство, что просто не могу

усидеть на месте.

8. Я иногда люблю немного посплетничать.

9. Мне нравятся профессии, связанные с риском для жизни.

10. Мне нравится, когда моя одежда и внешний вид раздражают людей

старшего поколения.

11.Только глупые итрусливые люди выполняют все правила и законы.

1. Я предпочла бы работу, связанную с переменами и путешествиями,  
   даже если она и опасна для жизни.
2. Я всегда говорю только правду.
3. Если человек в меру и без вредных последствий употребляет  
   возбуждающие и влияющие на психику вещества - это нормально.
4. Даже если я злюсь, то стараюсь никого не ругать.
5. Я с удовольствием смотрю боевики.
6. Если меня обидели, то я обязательно должна отомстить.
7. Человек должен иметь право выпивать сколько он хочет и где он хочет.
8. Если моя подруга опаздывает к назначенному времени, то я обычно  
   сохраняю спокойствие.
9. Мне часто бывает трудно сделать работу к точно определенному сроку.
10. Иногда я перехожу улицу там, где мне удобнее, а не там, где положено.
11. Некоторые правила и запреты можно отбросить, если чего-нибудь  
    сильно захочешь.
12. Бывало, что я не слушалась родителей.
13. В автомобиле я больше ценю безопасность, чем скорость.
14. Я думаю, что мне бы понравилось заниматься каратэ или похожим  
    видом спорта.
15. Мне бы понравилась работа официантки в ресторане.
16. Я часто испытываю потребность в острых ощущениях.
17. Иногда мне так и хочется сделать себе больно.
18. Мое отношение к жизни хорошо описывает пословица: "Семь раз  
    отмерь, один раз отрежь".
19. Я всегда плачу за проезд в общественном транспорте.
20. Среди моих знакомых есть люди, которые пробовали одурманивающие  
    токсические вещества.

32. Я всегда выполняю обещания, даже если мне это невыгодно.

33. Бывает, что мне так и хочется мысленно выругаться.

1. Правы люди, которые в жизни следуют пословице: "Если нельзя, но  
   очень хочется, то можно",
2. Бывало, что я случайно попадала в неприятную историю после  
   употребления спиртных напитков.
3. Я часто не могу заставить себя продолжать какое-либо занятие после  
   обидной неудачи.
4. Многие запреты в области секса старомодны и их можно отбросить.
5. Бывает, что иногда я говорю неправду.
6. Терпеть боль назло всем бывает даже приятно.
7. Я лучше соглашусь с человеком, чем стану спорить.
8. Если бы я родилась в давние времена, то стал бы благородной  
   разбойницей.
9. Добиваться победы в споре нужно любой ценой.
10. Бывали случаи, когда мои родители, другие люди высказывали  
    беспокойство по поводу того, что я немного выпила.
11. Одежда должна с первого взгляда выделять человека среди других в  
    толпе.
12. Если в кинофильме нет ни одной приличной драки - это плохое кино.
13. Когда люди стремятся к новым необычным ощущениям и  
    переживаниям - это нормально.
14. Бывает, что я скучаю на уроках.
15. Если меня кто-то случайно задел в толпе, то я обязательно потребую от  
    него извинений.
16. Если человек раздражает меня, то готова высказать ему все, что я о нем  
    думаю.
17. Во время путешествий и поездок я люблю отклоняться от обычных  
    маршрутов.
18. Мне бы понравилась профессия дрессировщицы хищных зверей.
19. Мне нравится ощущать скорость при быстрой езде на автомобиле и  
    мотоцикле.
20. Когда я читаю детектив, то мне часто хочется, чтобы преступник ушел от преследования.
21. Бывает, что я с интересом слушаю неприличный, но смешной анекдот.
22. Мне нравится иногда смущать и ставить в неловкое положение  
    окружающих.
23. Я часто огорчаюсь из-за мелочей.
24. Когда мне возражают, я часто взрываюсь и отвечаю резко.
25. Мне нравится слушать или читать о кровавых преступлениях или о  
    катастрофах.
26. Чтобы получить удовольствие, стоит нарушить некоторые правила и  
    запреты.
27. Мне нравится бывать в компаниях, где в меру выливают и веселятся.
28. Я считаю вполне нормальным, если девушка курит.
29. Мненравится состояние, которое наступает, когда в меру и в хорошей  
    компании выпьешь.
30. Бывало, что у меня возникало желание выпить, хотя я понимала, что  
    сейчас не время и не место.
31. Сигарета в трудную минуту меня успокаивает,
32. Некоторые люди побаиваются меня.
33. Я быхотела присутствовать при казни преступника, справедливо  
    приговоренного к высшей мере наказания,
34. Удовольствие - это главное, к чему стоит стремиться в жизни.
35. Если бы я могла, то с удовольствием поучаствовала бы в  
    автомобильных гонках
36. Когда у меня плохое настроение, ко мне лучше не подходить.
37. Иногда у меня бывает такое настроение, что я готова первой начать  
    драку.
38. Я могу вспомнить случай, когда я настолько разозлилась, что хватала  
    первую попавшуюся под руки вещь и ломала ее.
39. Я всегда требую, чтобы окружающие уважали мои права.
40. Мне бы хотелось из любопытства прыгнуть с парашютом.
41. Вредное воздействие на человека алкоголя и табака сильно  
    преувеличивают.
42. Счастливы те, кто умирают молодыми.
43. Я получаю удовольствие, когда немного рискую.
44. Когда человек в пылу спора прибегает к ругательствам - это допустимо.
45. Я часто не могу сдержать свои чувства.
46. Бывало, что я опаздывала на уроки,
47. Мне нравятся компании, где все подшучивают друг над другом.
48. Секс должен занимать вжизни молодежи одно из главных мест.
49. Часто я не могу удержаться от спора, если кто-то не согласен со мной.
50. Иногда случалось, что я не выполняла школьное домашнее задание.
51. Я часто совершаю поступки под влиянием минутного настроения.
52. Бывают случаи, когда я могу ударить человека.
53. Люди справедливо возмущаются, когда узнают, что преступник остался  
    безнаказанным.
54. Бывает, что мне приходится скрывать о взрослых некоторые свои  
    поступки.
55. Наивные простаки сами заслуживают того, чтобы их обманывали.
56. Иногда я бываю так раздражена, что громко кричу,
57. Только неожиданные и опасные обстоятельства позволяют мне по-  
    -настоящему проявить себя.
58. Я бы попробовала какое-нибудь одурманивающее вещество, если бы  
    твердо знала, что это не повредит моему здоровью и не повлечет  
    наказания.
59. Когда я стою на мосту, то меня так и тянет прыгнуть вниз.
60. Всякая грязь меня пугает или вызывает сильное отвращение.
61. Когда я злюсь, то мне хочется громко обругать виновника моих  
    неприятностей.
62. Я считаю, что люди должны отказаться от всякого употребления  
    спиртных напитков.
63. Я бы с удовольствием покатилась на горных лыжах с крутого склона.
64. Иногда, если кто-то причиняет мне боль, то это бывает даже приятно.
65. Я бы с удовольствием занималась в бассейне прыжками с вышки.
66. Мне иногда не хочется жить.
67. Чтобы добиться успеха в жизни, девушка должна быть сильной и уметь  
    постоять за себя.
68. По-настоящему уважают только тех людей, кто вызывает у окружающих  
    страх.
69. Я люблю смотреть выступления боксеров.
70. Я могу ударить человека, если решу, что он серьезно оскорбил меня.
71. Я считаю, что уступить в споре - это значит показать себя со слабой  
    стороны.
72. Мне нравится готовить, заниматься домашним хозяйством.
73. Если бы я могла прожить жизнь заново, то я бы хотела стать мужчиной  
    а не женщиной.
74. В детстве мне хотелось стать актрисой или певицей.
75. В детстве я была всегда равнодушна к игре в куклы.

**Таблица 1**

**Таблица округленных значений коэффициентов коррекции**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| МУЖСКОЙ ВАРИАНТ | | | | | | | ЖЕНСКИЙ ВАРИАНТ | | | | |
| «Сырые» баллы по шкале №1 | Коэффициент коррекции | | | | | | «Сырые» баллы по шкале №1 | Коэффициент коррекции | | | |
| 0,2 | 0,3 | 0,4 | 0,5 | 0,6 | 0,7 | 0,2 | 0,3 | 0,4 | 0,5 |
| 1 | 0 | 0 |  | 1 |  |  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | 0 | 1 |  | 1 |  |  | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 3 | 1 | 1 |  | 2 |  |  | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 1 | 1 |  | 2 |  |  | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 5 | 1 | 2 |  | 3 |  |  | 4 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 6 | 1 | 2 |  | 3 |  |  | 5 | 1 | 2 | 2 | 3 |
| 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 2 | 3 |
| 8 | 2 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 6 | 8 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 9 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | 2 | 3 | 4 | 6 | 7 | 8 | 10 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  |  |  |  |  |  |  | 11 | 2 | 3 | 4 | 6 |
|  |  |  |  |  |  |  | 12 | 2 | 4 | 5 | 6 |

**Таблица 2**

## Таблица норм

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Мужской вариант (n=375) | | | | | | | | ЖЕНСКИЙ ВАРИАНТ ( n=374) | | | | | | | | |
| «Сырой» балл | Т-баллы | | | | | | | «Сырой» балл | Т-баллы | | | | | | | |
| Шкалы | | | | | | | Шкалы | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 0 | 35 |  | 26 |  |  |  | 30 | 0 | 36 |  | 30 | 27 |  |  |  |  |
| 1 | 44 | 27 | 28 | 24 | 24 | 26 | 32 | 1 | 44 | 27 | 32 | 29 | 28 | 24 |  |  |
| 2 | 50 | 31 | 30 | 26 | 27 | 30 | 34 | 2 | 50 | 30 | 34 | 32 | 30 | 29 | 30 |  |
| 3 | 55 | 34 | 33 | 29 | 29 | 33 | 37 | 3 | 54 | 33 | 36 | 34 | 32 | 33 | 32 | 28 |
| 4 | 58 | 37 | 35 | 32 | 31 | 37 | 39 | 4 | 55 | 36 | 38 | 36 | 34 | 36 | 35 | 30 |
| 5 | 62 | 40 | 37 | 35 | 34 | 40 | 41 | 5 | 62 | 39 | 40 | 38 | 36 | 37 | 37 | 33 |
| 6 | 65 | 43 | 39 | 37 | 36 | 44 | 43 | 6 | 65 | 42 | 43 | 41 | 38 | 41 | 40 | 36 |
| 7 | 67 | 46 | 42 | 40 | 39 | 48 | 46 | 7 | 67 | 45 | 45 | 43 | 40 | 43 | 43 | 39 |
| 8 | 70 | 50 | 44 | 43 | 41 | 51 | 48 | 8 | 70 | 48 | 47 | 45 | 42 | 46 | 45 | 42 |
| 9 | 74 | 53 | 46 | 45 | 43 | 55 | 50 | 9 | 72 | 51 | 49 | 47 | 44 | 48 | 48 | 44 |
| 10 | 85 | 56 | 48 | 48 | 46 | 58 | 53 | 10 | 74 | 54 | 51 | 50 | 47 | 51 | 50 | 47 |
| 11 | 89 | 59 | 50 | 51 | 48 | 62 | 55 | 11 | 75 | 57 | 53 | 52 | 49 | 55 | 53 | 50 |
| 12 |  | 63 | 53 | 54 | 51 | 65 | 57 | 12 | 78 | 60 | 55 | 54 | 51 | 58 | 55 | 53 |
| 13 |  | 66 | 55 | 56 | 53 | 69 | 59 | 13 |  | 63 | 57 | 57 | 53 | 62 | 58 | 56 |
| 14 |  | 69 | 57 | 59 | 55 | 73 | 62 | 14 |  | 66 | 60 | 59 | 55 | 67 | 60 | 58 |
| 15 |  | 72 | 59 | 62 | 58 | 77 | 64 | 15 |  | 69 | 62 | 61 | 57 | 73 | 63 | 61 |
| 16 |  | 75 | 62 | 64 | 60 | 81 | 66 | 16 |  | 72 | 64 | 63 | 59 | 77 | 65 | 64 |
| 17 |  | 78 | 64 | 67 | 62 | 85 | 68 | 17 |  | 75 | 66 | 66 | 61 | 81 | 68 | 67 |
| 18 |  | 81 | 66 | 70 | 65 |  | 71 | 18 |  | 78 | 68 | 70 | 64 | 85 | 70 | 70 |
| 19 |  | 84 | 68 | 72 | 67 |  | 73 | 19 |  | 81 | 70 | 73 | 66 | 89 | 73 | 72 |
| 20 |  | 87 | 70 | 75 | 70 |  | 75 | 20 |  | 84 | 72 | 75 | 68 | 93 | 76 | 75 |
| 21 |  | 90 | 72 | 78 | 72 |  | 77 | 21 |  | 87 | 74 | 76 | 70 | 97 | 78 |  |
| 22 |  |  | 74 | 81 | 74 |  | 79 | 22 |  |  | 77 | 77 | 72 |  | 81 |  |
| 23 |  |  | 76 | 84 | 77 |  | 81 | 23 |  |  | 79 |  | 74 |  | 83 |  |
| 24 |  |  | 78 | 87 | 79 |  | 83 | 24 |  |  | 81 |  | 76 |  | 85 |  |
| 25 |  |  | 80 | 90 | 81 |  | 85 | 25 |  |  |  |  | 78 |  | 86 |  |
| 26 |  |  | 82 |  | 83 |  | 87 | 26 |  |  |  |  | 80 |  |  |  |
| 27 |  |  | 84 |  | 85 |  |  | 27 |  |  |  |  | 82 |  |  |  |
| 28 |  |  |  |  | 87 |  |  | 28 |  |  |  |  | 84 |  |  |  |
| 29 |  |  |  |  | 89 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

**"КЛЮЧИ" ДЛЯ ПОДСЧЕТА ПЕРВИЧНЫХ "СЫРЫХ" БАЛЛОВ**

*Мужской вариант*

1. Шкала установки на социально-желательные ответы

2(нет), 4(нет), 6(нет), 13(да), 21(нет), 23(нет), 30(да), 32(да), ЗЗ(нет), 38(нет), 47(нет), 54{нет), 79(нет), 83(нет), 87(нет)

2. Шкала склонности к преодолению норм и правил

1(нет), 10(нет), 11 (да), 22(да), 34(да), 41 (да), 44(да), 50(да), 53(да), 55(нет), 59(да), 61(нет), 80(да), 86(нет), 88(да), 91 (да), 93(нет)

3, Шкала склонности к аддиктивному поведению

14(да), 18{да), 22(да), 26(да)? 27(да), 31(да), 34(да). 35(да), 43(да), 46(да), 59(да), 60(да), б2 (да), 63(да), 64(да), 67(да), 74(да), 81(да), 91 (да), 95(нет)

4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению

3 (да), 6 (да), 9{да), 12 (да), 16 (да), 24(нет), 27(да), 28(да), 37(да), 39(да), 51(да), 52(да), 58(да), 68(да), 73 (да), 76 (нет), 90 (да), 91 (да), 92 (да), 96(да), 98 (да)

5. Шкала склонности к агрессии и насилию

3(да), 5(да), 15(нет), 16(да), 17(да), 25(да), 37(да), 40(нет), 42(да), 45(да), 48(да), 49(да), 51 (да), 85(да), 66(да), 70(да), 71 (да), 72(да), 75(нет), 77(да), 82(да), 85(нет), 89(да), 94(да), 97(да)

6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций

7(да), 19(да), 20(да), 29(нет), 38(да), 49(да), 56(да), 57(да), 69(да), 70(да), 71 (да), 78(да), 84(да), 89(да), 94(да)

7. Шкала склонности к делинквентному поведению.

18(да), 26(да), 31 (да), 34(да), 35(да), 42(да), 43(да), 44(да), 48(да), 52(да), 55(нет), 61(нет), 62(да), 63(да), 64(да), 67(да), 74(да), 86(нет), 91 (да), 94(да)

*Женский вариант*

1. Шкала установки на социально-желательные ответы

2(нет), 4(нет), 8(нет); 13(да), 21 (нет), 30(да), 32(да), ЗЗ(нег), 38(нет), 54(нет), 79(нет), 83(нет), 87(нет)

2. Шкала склонности к преодолению норм и правил

1(да), 10(нет), 11 (да), 22(да), 34(да), 37(да), 41 (да), 44(да), 50(да), 53(да), 55(да), 59(да), 61 (да), 80(да), 86(нет), 88(да), 91(да), 93(нет)

3. Шкала склонности к аддиктивному поведению

14(да), 13(да), 22(да), 26(да), 27(да), 31 (да), 34(да), 35(да), 43(да), 59(да), 60(да), 62(да), 63{да), 64Сца), 67(да), 74(да), 81(да), 91(да), 95(нет)

4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению

3(да), 6(да), 9(да), 12(да), 24(нет), 27(да), 28(да), 39(да), 51 (да), 52(да), 58(да), 68(да), 73(да), 75(да), 76(да), 90{да), 91 (да), 92(да), 96(да), 97(да), 98(да), 99(да)

5. Шкала склонности к агрессии и насилию

3{да), 5(да), 15(нет), 16(да), 17(да), 25<да), 40(нет), 42(да), 45(да), 48(да), 49(да), 51(да), 65(да), 66(да), 71 (да), 77(да), 82(да), 85(да), 89(да), 94(да), 101(да), 102(да), 103(да), 104(да)

6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций

7(да), 19(да), 20(да), 29(нет), 36(да), 49(да), 56<да), 57(да), 69(да), 70(да), 71 (да), 78(да), 84(да), 89(да), 94(да)

7. Шкала склонности к делинквентному поведению

1(да), 3(да), 7(да), 11 (да), 25(да), 28(да), 31 (да), 35(да), 43(да), 48(да), 53(да). 58(да), 61 (да), 83(да), 64(да), 66(да), 79(да), 93(нет), 98(да), 99(да), 102(да)

8. Шкала принятия женской социальной роли

З(нет), 5(нет), 9(нет), 16(нет), 18(нет), 25(нет), 41(нет), 45(нет), 51(нет), 58(нет), 61 (нет), 68(нет), 73(нет), 85(нет), 93(да), 95(да), 96(нет), 105(да), 106(нет), 107(да), 108(да)

Примечание: Пункты 23; 46, 47, 72, 100 являются маскировочными и содержательно не интерпретируются. Некоторые пункты опросника входят одновременно в несколько шкал.

###### Приложение 5

**Опросник экспресс-диагностики эмпатии И. М. Юсупова**

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».
2. Взрослых детей раздражает забота старших.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных передач предпочитаю современную музыку.
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.
6. Больному человеку можно помочь даже словом
7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.
8. Старые люди, как правило, беспричинно обидчивы.
9. Когда я в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.
10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.
11. Я равнодушен к критике в свой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда все родителям прощал, даже если они были неправы.
14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я не обращаю внимание на плохое настроение своих родителей.
19. Я подолгу наблюдаю за поведением птиц и животных, откладывая другие дела.
20. Фильмы и книги могут вызывать слезы только у несерьезных людей.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.
22. В детстве я приводил домой бездомных собак и кошек.
23. Все люди необоснованно озлобленны.
24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.
25. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.
26. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.
27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.
28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.
29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.
30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.
31. Из затруднительных, конфликтных ситуаций человек должен выходить самостоятельно.
32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.
33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.
34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда задумчивы.
35. Беспризорных домашних животных следует уничтожать.
36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я перевожу разговор на другую тему.

**Таблица 3**

## *Ключ-дешифратор*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Шкала  Название | Номер  утверждения |
| 1 | Эмпатия к родителям | 10,13,16 |
| 2 | Эмпатия к животным | 19,22,25 |
| 3 | Эмпатия к старикам | 2,5,8 |
| 4 | Эмпатия к детям | 26,29,32 |
| 5 | Эмпатия к героям художественных произведений | 9,12,15 |
| 6 | Эмпатия к незнакомым или малознакомым людям | 21,24,27 |

**Таблица 4**

## *Уровни эмпатии*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень | Количество баллов | |
| По шкалам | В целом |
| Очень высокий | 15 | 82-90 |
| Высокий | 13-14 | 63-81 |
| Средний | 5-12 | 37-62 |
| Низкий | 2-4 | 12-36 |
| Очень низкий | 0-1 | 5-11 |

**Приложение 6**

**Таблица 5**

**Социоматрица**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 смена | | | | | | | 2 смена | | | | | | 3 смена | | | | | | |
| вначале | | | | в конце | | | вначале | | | в конце | | | вначале | | | | в конце | | |
| № | Е+ | Е- | Сс | Е+ | Е- | Сс | Е+ | Е- | Сс | Е+ | Е- | Сс | Е+ | | Е- | Сс | Е+ | Е- | Сс |
| 1 | 3 | 5 | -2 | 3 | 3 | 0 | 8 | 5 | 3 | 6 | 3 | 2 | 2 | | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | 4 | 11 | -7 | 6 | 2 | 4 | 8 | 1 | 7 | 9 | 3 | 6 | 1 | | 1 | 0 | 1 | 3 | -2 |
| 3 | 5 | 5 | 0 | 5 | 3 | 2 | 4 | 4 | 0 | 2 | 2 | 0 | 1 | | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 4 | 4 | 8 | -4 | 3 | 4 | -1 | 5 | 8 | -3 | 7 | 7 | 0 | 2 | | 2 | 0 | 5 | 1 | 4 |
| 5 | 4 | 9 | -5 | 1 | 8 | -7 | 7 | 4 | 3 | 11 | 3 | 8 | 3 | | 0 | 3 | 4 | 1 | 3 |
| 6 | 4 | 5 | -1 | 5 | 2 | 3 | 11 | 3 | 8 | 8 | 1 | 7 | 2 | | 1 | 1 | 3 | 3 | 0 |
| 7 | 10 | 9 | 1 | 13 | 2 | 11 | 8 | 1 | 7 | 7 | 2 | 5 | 2 | | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 8 | 4 | 6 | -2 | 4 | 2 | 2 | 6 | 1 | 5 | 11 | 2 | 9 | 10 | | 5 | 5 | 4 | 2 | 2 |
| 9 | 12 | 19 | -7 | 11 | 5 | 6 | 7 | 5 | 2 | 7 | 2 | 5 | 2 | | 0 | 2 | 3 | 0 | 3 |
| 10 | 7 | 5 | 2 | 9 | 2 | 7 | 9 | 9 | 0 | 5 | 7 | -2 | 3 | | 3 | 0 | 3 | 3 | 0 |
| 11 | 3 | 6 | -3 | 2 | 2 | 0 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 | 1 | 1 | | 4 | -3 | 1 | 0 | 1 |
| 12 | 5 | 5 | 0 | 11 | 2 | 9 | 11 | 2 | 9 | 11 | 2 | 9 | 4 | | 0 | 4 | 5 | 0 | 5 |
| 13 | 2 | 10 | -8 | 1 | 9 | -8 | 11 | 3 | 8 | 10 | 2 | 8 | 2 | | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 |
| 14 | 6 | 6 | 0 | 7 | 3 | 4 | 9 | 1 | 8 | 4 | 1 | 3 | 0 | | 4 | -4 | 0 | 5 | -5 |
| 15 | 4 | 5 | -1 | 3 | 2 | 1 | 6 | 1 | 5 | 7 | 2 | 5 | 3 | | 1 | 2 | 3 | 6 | -3 |
| 16 | 5 | 5 | 0 | 2 | 4 | -2 | 2 | 4 | -2 | 4 | 5 | -1 | 5 | | 0 | 5 | 4 | 0 | 4 |
| 17 | 6 | 6 | 0 | 6 | 3 | 3 | 7 | 3 | 4 | 4 | 3 | 1 | 4 | | 0 | 4 | 1 | 2 | -1 |
| 18 | 6 | 5 | 1 | 5 | 4 | 1 | 9 | 1 | 8 | 7 | 1 | 6 | 3 | | 0 | 3 | 3 | 2 | 1 |
| 19 | 7 | 6 | 1 | 3 | 6 | -3 | 8 | 1 | 7 | 9 | 2 | 7 | 1 | 7 | 7 | 0 | 2 | 1 | 1 |
| 20 | 4 | 6 | -2 | 5 | 2 | 3 | 8 | 1 | 7 | 15 | 2 | 13 | 2 | 7 | 5 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| 21 | 6 | 6 | 0 | 8 | 3 | 5 | 11 | 4 | 7 | 13 | 3 | 10 | 3 | 6 | 9 | -3 | 0 | 6 | -6 |
| 22 | 6 | 8 | -2 | 6 | 3 | 3 | 3 | 5 | -2 | 4 | 4 | 0 | 4 | 8 | 3 | 5 | 0 | 0 | 0 |
| 23 | 3 | 5 | -2 | 2 | 4 | -2 | 7 | 2 | 5 | 7 | 2 | 5 | 5 | 11 | 2 | 9 | 0 | 1 | -1 |
| 24 | 5 | 10 | -5 | 2 | 9 | -7 | 5 | 3 | 2 | 6 | 2 | 4 | 6 | 9 | 4 | 5 | 0 | 3 | -3 |
| 25 | 6 | 5 | 1 | 4 | 2 | 2 | 8 | 3 | 5 | 13 | 2 | 11 | 7 | 8 | 5 | 3 | 0 | 3 | -3 |
| 26 | 5 | 5 | 0 | 1 | 2 | -1 | 4 | 2 | 2 | 6 | 2 | 4 | 8 | 10 | 6 | 4 | 0 | 6 | -6 |
| 27 | 7 | 6 | 1 | 4 | 3 | 1 | 4 | 3 | 1 | 4 | 2 | 2 | 9 | 10 | 5 | 5 | 2 | 1 | 1 |
| 28 | 5 | 5 | 0 | 5 | 3 | 2 | 4 | 3 | 1 | 4 | 11 | -9 | 10 | 8 | 4 | 4 | 6 | 0 | 6 |
| 29 | 7 | 5 | 2 | 9 | 4 | 5 | 8 | 3 | 5 | 8 | 4 | 4 | 11 | 13 | 4 | 9 | 3 | 2 | 1 |
| 30 | 3 | 6 | -3 | 2 | 2 | 0 | 5 | 1 | 4 | 7 | 2 | 5 | 12 | 4 | 11 | -7 | 2 | 5 | -3 |
| 31 | 3 | 6 | -3 | 5 | 6 | -1 | 9 | 2 | 7 | 11 | 2 | 9 | 13 | 4 | 6 | -2 | 0 | 3 | -3 |
| 32 | 6 | 9 | -3 | 6 | 2 | 4 | 5 | 2 | 3 | 9 | 2 | 7 | 14 | 12 | 2 | 10 | 7 | 0 | 7 |
| 33 | 10 | 5 | 5 | 10 | 3 | 7 | 6 | 1 | 4 | 11 | 2 | 9 | 15 | 8 | 5 | 3 | 0 | 11 | -11 |
| 34 | 7 | 5 | 2 | 4 | 2 | 2 | 10 | 5 | 5 | 9 | 3 | 6 | 16 | 8 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 |
| 35 | 6 | 9 | -3 | 4 | 7 | -3 | 6 | 1 | 5 | 10 | 2 | 8 | 17 | 8 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 |
| 36 | 4 | 6 | -2 | 2 | 5 | -3 | 7 | 2 | 5 | 9 | 5 | 4 | 18 | 7 | 7 | 9 | 0 | 9 | -9 |
| 37 | 3 | 5 | -2 | 4 | 2 | 2 | 5 | 3 | 2 | 5 | 5 | 0 | 19 | 9 | 2 | 7 | 5 | 0 | 5 |
| 38 | 5 | 12 | -7 | 10 | 2 | 8 | 4 | 2 | 2 | 7 | 2 | 5 | 20 | 9 | 3 | 6 | 2 | 2 | 0 |
| 39 | 2 | 7 | -5 | 1 | 2 | -1 | 8 | 1 | 7 | 12 | 2 | 10 | 21 | 9 | 6 | 3 | 1 | 0 | 1 |
| 40 | 4 | 7 | -3 | 6 | 2 | 4 | 2 | 5 | -3 | 7 | 5 | 2 |  |  |  |  |  |  |  |
| 41 | 5 | 4 | 1 | 6 | 2 | 4 | 4 | 1 | 3 | 4 | 2 | 2 |  |  |  |  |  |  |  |
| 42 | 7 | 5 | 2 | 5 | 2 | 3 | 7 | 2 | 5 | 7 | 4 | 3 |  |  |  |  |  |  |  |
| 43 | 10 | 6 | 4 | 6 | 2 | 4 | 6 | 3 | 3 | 11 | 3 | 8 |  |  |  |  |  |  |  |

*Примечание.*

Е+ - положительные выборы;

Е- - отрицательные выборы;

Сс - Социометрический статус.

**Приложение 7**

**Программа коррекции отклоняющегося поведения подростков в условиях оздоровительно-образовательного центра**

**I. Особенности организации коррекционной работы с подростками в условиях оздоровительно-образовательного центра (общее положение)**

1. Оздоровительно-образовательный центр – временное объединение детей и подростков, которое часто называют временным коллективом. Особенности временного детского объединения:

- ограниченный срок существования;

- разнородность состава детей;

- автономность существования;

- четко обозначенное пространство жизнедеятельности.

На детей (в период пребывания в оздоровительно-образовательном центре) значительно снижено влияние семьи, ближайших друзей, привычной социальной среды жизнедеятельности ребенка.

2. Коррекционная работа в условиях оздоровительно-образовательного центра - это деятельность специалистов, направленная на разрушение сложившихся у ребенка установок, представлений, ценностей, мотивов и стереотипов поведения и формирование новых.

3. Основная цель детей, приезжающих в оздоровительно-образовательный центр, – отдых и развлечения, поэтому коррекционная работа должна представлять собой единую составную часть общевоспитательного процесса в центре и обеспечивать условия, позволяющие ребенку максимально выразить себя, удовлетворить имеющие потребности и реализовать интересы, а также чувствовать себя комфортно в процессе общения со сверстниками и взрослыми.

Исходя из вышесказанного, основными принципами организации работы по коррекции отклоняющегося поведения подростков в условиях оздоровительно-образовательного центра являются следующие:

* принцип субъектности включения детей и подростков во все мероприятия, проводимые в центре;
* принцип сменяемости видов деятельности, который исключает однообразие и естественно следующий за ним процесс утомления;
* принцип оптимальности, который представляет собой выбор оптимального времени работы с детьми и подростками в ходе тех или иных мероприятий, опирающийся на физические и психические ресурсы конкретного контингента детей.

Условия коррекционной работы:

- работа с подростками в группах по 14-15 человек в течение двух часов;

- индивидуальная работа с ними на основании результатов их диагностического обследования.

**II. Общая цель программы по коррекции отклоняющегося поведения подростков в условиях оздоровительно-образовательного центра: коррекция сложившихся стереотипов поведения, установок, его определяющих.**

*Задачи коррекционной работы:*

- формирование у детей и подростков навыков определения круга позитивных ценностей и негативных факторов («Что хорошо, а что плохо»);

- формирование позитивной самооценки («Я – особенный»), чувства собственного достоинства, отношения к себе как к независимой, самостоятельной личности;

- формирование ценностного и одновременного ответственного отношения к себе;

- тренировка навыков принятия ответственных решений, отстаивания убеждений и позиций (ролевые тренинги: правильные решения как основа успеха);

- накопление знаний факторов и ситуаций риска; правил безопасного адаптивного, ответственного поведения в ситуации риска; приемов ухода от риска, в том числе при внешнем давлении (умение сказать «нет»);

- закрепление навыков конструктивного и позитивного (содержательного и эффективного) общения между собой и с взрослыми;

- формирование адекватных представлений о чувствах, эмоциях, настроении, их влиянии на поведение; управление чувствами, преодоление «стрессов»;

- формирование ценностного отношения к своему здоровью ( «Знай себя», «Береги себя»), адекватная регуляция своего состояния и самочувствия.

**III. Основная концептуальная идея коррекционной работы с подростками с отклоняющимся (девиантным) поведением** – идея диалектической связи между психолого-педагогическими воздействиями на ребенка и адекватным отражением им данных воздействий через их субъектное восприятие.

Коррекционная работа – это работа с личностью ребенка с целью сформировать такие качества и установки, которые позволяют подростку противостоять внешним и внутренним негативным воздействиям, провоцирующим и вызывающим те или иные виды отклонений в поведении ребенка.

**IV. Основные направления коррекционной программы и их методическое обеспечение**

*1. Изучение детей, прибывших в оздоровительно-образовательный центр.*

Механизм реализации -два часа в день (в течение трех дней) –занятия в группах по 14-15 человек.

- индивидуальная работа с детьми или микрогруппами детей (3-5 человек) по решению возникших у прибывших в центр детей проблем. Например: нежелание находиться в центре, стремление вернуться домой, нежелание общаться с теми детьми, которые в течение смены будут окружать ребенка, и т.д.

**Занятие 1. «Знакомство»**

Цель занятия – узнать друг о друге, познакомиться, рассказать о себе.

Ход занятия. Ведущий предлагает каждому оторвать листок от ромашки и рассказать о себе. Ромашку можно передавать по кругу или тому, кто выскажет пожелание рассказать о себе первым, вторым и т.д. В ходе занятия используются мини-упражнения для эмоциональной разрядки типа:

* поменяться местами всем, у кого в одежде есть белый цвет;
* назвать по кругу город на последнюю букву (начинает ведущий) и т.д.

Рефлексия в конце занятия: «здесь и теперь» каждый из членов группы выбирает себе пару:

* с кем бы он хотел пойти в поход;
* с кем бы хотел дружить.

В заключение каждый дарит свой листок ромашки, предварительно написав на нем пожелания тому, кому захочется.

# Занятие 2. «Понимание»

Цель занятия: сформировать установку на участие в дальнейших занятиях.

Ход занятия: Ведущий предлагает каждому участнику написать мини-письмо, где бы он дал ответ на вопрос: «Зачем я приехал в лагерь?». Листочки-письма складываются в коробку, и по кругу каждый выбирает себе письмо, дав оценку имеющемуся там ответу. Следующий этап работы – обсуждение вопроса: «Как я вижу себя в лагере?». Подведя итог обсуждению, выбирают самые интересные варианты ответов, и на основе их участники группы ставят мини-спектакли «Я в лагере».

Рефлексия «здесь и теперь».

Ведущий кидает мячик, и кто его поймает, отвечает по очереди на следующие вопросы:

1. Что мне сегодня понравилось?
2. Что я хочу делать в лагере?
3. Какие ответы мне больше всего понравились, какие нет и почему?

**Занятие 3. «Кто есть кто?»**

Цель занятия: научиться корректному выражению своего отношения к другому человеку.

Ход занятия:

В ходе данной мини-игры группы делится на две мини-группы. Ведущий задает одной группе ряд вопросов, на которые по очереди (по кругу по часовой стрелке, против часовой стрелки и т.д.) каждый отвечает.

В это время ребята из другой группы также по кругу (можно использовать любой вариант выбора отвечающего) дают оценку и выражают свое отношение к услышанному ответу безотносительно к личности ребенка, дающего ответ на вопрос.

Вопросы, которые предлагает ведущий:

1. Какие три предмета вы бы взяли с собой на необитаемый остров?

2. Какое блюдо вы бы заказали в дорогом ресторане?

3. Какой человек (из истории или современности) вызывает у вас наибольшие симпатии?

4. Ваше самое большое желание?

5. Если бы вы имели возможность задать вопрос великому философу, о чем бы вы его спросили?

6. Что нельзя купить за деньги?

7. Какую пословицу вы чаще всего вспоминаете?

8. Что вы любите делать больше всего?

9. Если бы вы могли выбирать, сколько бы вам было лет?

10. Ваш любимый цвет?

11. Ваше любимое время года и погода?

Затем группы меняются ролями.

Рефлексия «здесь и теперь»

1. Какие ответы вам больше всего понравились и почему?

2. Какие суждения по поводу ответов на вопросы были лучшими и почему?

3. Какими качествами должен обладать современный человек и почему?

4. Какой самый главный вывод вы можете сделать по итогам нашей встречи?

*2. Формирование стратегий высокофункционального поведения, установок и мотивов, его определяющих.*

Механизм реализации:

- 5 занятий в группах по 14-15 человек (каждое занятие – 2-3 часа);

- индивидуальная коррекционная работа, индивидуальные консультации.

Для проведения и организации индивидуального консультирования специалист может использовать следующие методические материалы.

**Особенности психологического**

**консультирования детей группы риска**

|  |  |
| --- | --- |
| Назначение | Психологическое обеспечение оптимальной адаптации и самореализации за счет актуализации ресурсных возможностей для преодоления возникших затруднений |
| Предмет | Внутренний психологический мир молодого человека: самоотношение, эмоционально-волевое регулирование, цели, ценности, ситуация жизнедеятельности и развития и т.д. |
| Условия использования | Желание консультироваться – получать помощь в решении вопросов (затруднений), обусловленных психологическими причинами. Готовность консультируемого принять ответственность за изменение себя ради изменения своей жизненной ситуации |
| Основные принципы | Гуманность, позитивность, адекватность, системность, реалистичность, гибкость |
| Характер | Совместная деятельность психолога-консультанта и учащегося, направленная на достижение цели, сформулированной в ходе затруднительной для клиента ситуации |
| Цель | Решение актуальных личностных, жизненных, социальных задач и трудностей молодого человека за счет преодоления психологических затруднений |
| Профессиональные (психологические) задачи | Меры (шаги), планируемые для достижения поставленной цели, задачи конкретного консультирования обуславливаются поставленной целью, индивидуальными особенностями консультируемого |
| Результат | Изменения (разница) во внутреннем психологическом мире, произошедшие в ходе (в результате) психологического консультирования, способствующие адаптации и самореализации старшеклассника. В качестве результата конкретной консультации могли выступать: повышение информационности, понимание причин затруднений, отреагирование накопившегося напряжения, выработка нового взгляда на себя и ситуацию, поиск и актуализация собственных ресурсов - сил и средств поведения в сложных ситуациях, повышение (изменение) самооценки, самоуважения, освоение новых способов поведения, способов самостоятельного решения сложных жизненных вопросов, разрушение негативных установок и норм поведения, формирование новых целей, ценностей, перспектив. |

**Задачи, решаемые на разных этапах консультирования**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Основные этапы  (блоки) | Решаемые задачи | |
| Консультируемый | Консультант |
| Подготовка | * фиксация затруднения, попытки решения (самостоятельно или с помощью других) * решение обратиться к психологу | * настрой на работу (определение смысловой позиции, создание внутренней идентичности, позитивного настроя, отвлечение от других вопросов) * выбор времени, подготовка места |
| Установление контакта и построение доверитель-ного диалога | * возникновение доверия * уяснение возможностей консультанта и характера предстоящей работы | * достижение согласованной позиции * распределение ролей (Я…Ты…Мы…) * поддержание доверительного диалога |
| Исследование ситуации | * описание, анализ качественного своеобразия внешних и внутренних факторов затруднительной ситуации, структурирование, обозначение предмета работы, выделение позитивных основ для разрешения возникшего затруднения | * содействие клиенту в описании и анализе ситуации (стимулирование свободных высказываний, исповеди, ответов на вопросы и др.) * выделение и анализ предмета работы, профессиональный анализ факторов, обусловливающих возникшее затруднение, на основе анализа высказываний, эмоционального тона, общей позиции, невербальных знаков, результатов диагностики * выделение позитивного «плацдарма» – основ для разрешения консультируемым возникшего затруднения |
| Постановка  цели | * формулирование желаемого результата (Я хочу…), его уточнение и обоснование (Я действительно этого хочу, так как…). | * содействие клиенту в формулировании желаемого результата через постановку вопросов, исследование возможных последствий * оценка реалистичности, конкретности, привлекательности поставленной цели |
| Поиск  решений | * выработка (усвоение) новых позиций, отношений, способов, оценка их с точки зрения реалистичности и приемлемости | * помощь в организации поиска решения * активизация консультируемого, влияние на его позицию |
| Подведение  итогов | * сравнение полученного результата с планируемым, выявление разницы в разрешении возникшего затруднения, планирование дальнейших шагов и действий * позитивное программирование на реализацию намеченных шагов (Я верю, что смогу добиться желаемого результата…) | * выводы о продвижении. Выделение того, что удалось достичь консультируемому * помощь в создании позитивного настроя на реализацию дальнейших шагов * выход из контакта |

**Психологические средства, используемые в процессе консультирования:**

* Информирование

Расширение (изменение, корректировка) информированности молодого человека, повышение его психологической грамотности в области обсуждаемых вопросов за счет примеров из обыденной жизни, обращения к литературным источникам, научным данным, опыту других людей.

* Метафора (метод аналогий)

Суть метода заключается в использовании аналогий – образов, сказок, притч, случаев из жизни, пословиц, поговорок для иллюстрации актуальной ситуации (темы, вопроса) ребенка. Метафора имеет косвенное влияние на установки, стереотипы, мнения человека, позволяет взглянуть на ситуацию как бы со стороны. Благодаря этому снижается субъективная значимость и ложное ощущение уникальности проблемы. Кроме того, удается разрядить излишне напряженную атмосферу беседы.

* Установление логических взаимосвязей

Психолог вместе с молодым человеком устанавливает последовательность событий, выделяет роль внутренних (субъективных) факторов в происхождении событий жизни и их взаимосвязи. Данный способ позволяет расширить и уточнить понимание.

* Проведение логического обоснования

Данный способ позволяет отсортировать возможные способы решения актуальной жизненной задачи для школьника за счет логического анализа, позволяющего прогнозировать (обосновать) последствия (эффективность) разных путей решения.

* Самораскрытие

Психолог косвенно побуждает ребенка «стать самим собой», делясь собственным личным опытом, выражая терпимое отношение к различным высказываниям, чувствам консультируемого.

* Конкретное пожелание

Пожелание может содержать рекомендацию попробовать какой-либо конкретный способ действия при решении актуальной задачи. Молодой человек оценивает ситуацию, приемлемость предлагаемых способов, планирует шаги для их реализации.

* Парадоксальная инструкция

Для того, чтобы вызвать чувство протеста и активизировать ученика, позволять ему лучше понять происходящее, можно предложить ему: «Продолжайте делать то, что вы делаете. Повторите свои действия (мысли, поступки) по крайней мере три раза…».

* Убеждение

Данный способ целесообразно использовать на фоне уравновешенного эмоционального состояния, его применение предполагает хорошее развитие образного и абстрактного мышления, устойчивости внимания. Психолог, используя понятные для учащегося аргументы, позволяет ему убедиться (утвердиться) в понимании определенных событий, способов, мыслей.

* Эмоциональное заражение

При установлении доверительных отношений психолог становится фигурой для эмоциональной идентификации. За счет этого он может поменять (откорректировать) эмоциональное состояние старшеклассника, заражая его собственным эмоциональным состоянием.

* Помощь в отреагировании неконструктивных эмоций

Применение данного способа особенно актуально при острых эмоциональных состояниях. Отреагирование может выражаться в форме смеха, слез, выговаривания, активного действия (походить, постучать, побить подушку, потопать ногами, нарисовать…, почертить, написать…), оно позволяет снять (разрядить) напряжение, вызванное негативной эмоцией. От психолога принятие негативных эмоций потребует выдерживания позиции внимательного наблюдателя, который сочувствует, понимает, но не присоединяется к чувствам консультируемого.

* Релаксация

Помощь ученику в освоении и осуществлении способов расслабления, достижения внутреннего покоя и комфорта. Может осуществляться в форме медитации, аутотренинговых и релаксационных упражнений.

* Повышение энергии и силы

Данный способ мы применяли, когда ученик чувствовал себя обессиленным, «выжатым», демонстрировал отсутствие сил (энергии). Конкретные двигательные упражнения, перевоплощение, мысленное «подключение» к различным источникам энергии позволяют повысить активность и работоспособность консультируемых, ощутить прилив бодрости и жизненных сил.

* Переоценка

Переоценка негативных чувств, мыслей позволяет выработать новый взгляд (отношение) на ситуацию – «сменить рамку». Переоценка включает выделение негативных переживаний (мыслей, образов), их фиксацию, поиск положительного (трансформацию в положительное), концентрацию на положительном и объединение положительного с негативным с целью изменения (переоценки) негатива.

* Домашнее задание

Действия, о которых договариваются психолог и консультируемый, могут помочь закрепить наметившиеся в ходе консультации изменения, отследить результаты, опробовать новые способы.

* Позитивный настрой

Позитивный настрой позволяет укрепить веру в возможности ученика по разрешению возникшего затруднения, он позволяет также сконцентрировать сознательные и подсознательные силы для достижения поставленной цели.

* Ролевое проигрывание

Данный способ предполагает моделирование различных реальных и идеальных ситуаций для тренировки (отработки) новых способов поведения в значимых ситуациях.

* Анализ ситуаций

В ходе консультирования можно проводить совместный анализ как реальных ситуаций из жизни школьника, так и ситуаций из жизни других людей, включая литературные примеры. Данный способ вместе с информированием помогает повысить психологическую грамотность, а также развить навыки использования психологической информации при анализе ситуаций.

* Внутренние переговоры

Данный способ может использоваться для устранения внутренних конфликтов старшеклассника. Он предполагает выделение конфликтующих сторон (субличностей), их наименование и осуществление диалога между ними. Психолог не может бороться вместо ребенка, но он может помочь организовать внутренние переговоры, ведущие к компромиссу. После специальных тренировок старшеклассник обучается подключать к переговорам своего Творца – мудрую, творческую силу, которая есть у каждого человека. Это помогает не только находить компромиссы, но и создавать новые оригинальные решения.

* Трансформация личной истории

Целенаправленное погружение в собственную историю. Это способствует снятию напряжения, создаваемого эффектом незаконченного действия. Если нельзя изменить реальные события жизни, то можно изменить отношение к ним. В тех случаях, когда школьник страдает от мыслей, что он не сказал или не сделал что-то, можно предложить ему сделать это, актуализировав соответствующую ситуацию в ходе психологической работы (мысленно или реально в игровой модели).

* Целеустроение

Имеет смысл заняться поиском новых жизненных целей и смыслов, когда молодой человек чувствует некоторую опустошенность, малоценность собственного существования, хочет изменить свою жизнь, но не знает, в каком направлении двигаться. Для целеустроения можно использовать как рациональные техники, так и способы творческого воображения.

* Наполнение смыслом «обыденных» жизненных событий

Этот способ имеет большое значение для старшеклассников, которым жизнь кажется скучной, все занятия неинтересными, он предполагает работу по повышению значимости происходящих событий, наполнению смыслом выполняемых действий (аналогично Тому Сойеру, который смог превратить в удовольствие скучное занятие по покраске забора).

* Социальные пробы

Осуществление конкретных действий учеником как в специально запланированных жизненных ситуациях, так и в игровых процедурах позволяет лучше понять собственные возможности, пройти своеобразное социальное закаливание, освоить новые формы и способы поведения

* Оказание помощи в поисках идентичности

Указанное направление воздействия весьма актуально для учеников, которые мучительно ищут ответ на вопрос: «Кто я на самом деле?». Конкретные пути, позволяющие найти ответ на данный вопрос, могут быть основаны на самопознании, самоанализе, осмыслении собственных поступков, медитативном погружении и т.д.

**Занятие 1**

Цель занятия: формирование адекватной оценки себя, своих действий и поступков, действий и поступков других людей. Коррекция завышенной и заниженной самооценки детей.

Ход занятий включает ряд упражнений.

**Упражнение  "Телефон доверия"**

Инструкция: "Представь себе, что ты набираешь номер "телефона доверия". О чём бы ты хотел(а) спросить? Какой вопрос задать?

Ответом может быть коллективное обсуждение или чьё-то отдельное высказывание, но в роли специалиста, отвечающего на вопрос звонящего по "телефону доверия".

**Упражнение  "Захвати инициативу в диалоге"**

Инструкция: любой участник может начать диалог с любой фразы.

Второй должен подхватить разговор и переключить ненавязчиво и вежливо своего собеседника на интересующую его тему.

В диалоге участвуют двое. Группа следит за диалогом.

**Упражнение "Твой девиз"**

Инструкция: на чистом листе бумаги написать свой девиз.

Затем следует коллективное обсуждение предложенных девизов.

**Упражнение "Что делать?"**

Инструкция: вам предлагаются различные ситуации, задача заключается в том, чтобы продолжить и развить возможные, на ваш взгляд, следствия. Предлагаются ситуации типа:

- Ты получил двойку, придя домой...

- Тебя обидели в очереди, и ты ...

- На дискотеке ты увидел девушку (юношу), которая(ый) тебе очень нравится, и сразу ...

**Упражнение "Ответь первым"**

Инструкция: задаются вопросы различного содержания, задача ответить первым.

Рефлексия в конце занятия:

1. Что вам сегодня больше всего понравилось?

2. Какие выводы вы для себя сделали?

**Занятие 2**

Цель занятия: формирование умения адекватно реагировать в сложившейся ситуации и принимать социально одобряемые решения.

Ход занятия:

Ведущий предлагает решение трех типов ситуаций в ходе их проигрывания.

1 тип – оценочные ситуации.

По телевизору идет фильм или спектакль, выключается звук, остается только изображение.

Задача ребят определить: о чем говорят люди, каковы цели и мотивы их действий, есть ли конфликтная ситуация, через 20-30 минут звук включается: правильной ли была интерпретация, если были в ней ошибки, то какие и почему.

2 тип – аналитические ситуации, позволяющие найти пути разрешения имеющихся задач:

Методическое обеспечение:

1. Откровенный разговор "Расскажи мне о себе".

2. Письмо в газету.

3. Вечер вопросов и ответов.

4. Устные журналы "Искусство быть собой", "Искусство быть другим".

5. Метод недописанного тезиса (примеры предлагаемых тезисов : самое главное в жизни...,плохо жить без...,когда я смотрю на себя в зеркало, то..., я лучше всего себя чувствую, когда..., я не согласен с тем, что все говорят, будто..., человеку без совести на свете живется...)

3 тип – ситуации на выбор действия, принятия решения о выборе средств достижения той или иной цели.

Методическое обеспечение:

1. Проигрываются жизненно важные для ребенка ситуации:

* приход из школы с плохой оценкой;
* первая встреча с инспектором по делам несовершеннолетних;
* выяснение отношений с родителями и т.д.

2. Предлагается проиграть ситуации: что вас может удивить:

* во дворе дома;
* в общественном транспорте;
* на улице;
* в школе;
* в кафе;
* в магазине.

Рефлексия в конце занятия:

1. Какое поведение человека вызывает ваше одобрение?
2. Всегда ли в одной и той же ситуации человек должен поступать одинаково?
3. Что должно лежать в основе любой поведенческой реакции?
4. Что вам сегодня больше всего понравилось?

**Занятие 3**

Ход занятия: проводится в виде игры«Император»

Цель занятия: приобретение умений и навыков устойчивого и гибкого реагирования на различные воздействия, нравственной направленности поведения.

Каждый из участников игры выступает в роли императора одного из государств прошлого: Вавилона, Бактрии, Ниневии, Флавии, Астении, Мидии. Задача правителя состоит в том, чтобы разумной политикой, заключая договоры или ведя войны, защитить себя и жителей своего государства, обеспечить им богатую и свободную жизнь.

Император имеет право заключать любые договоры с любым из государств, проводить любую политику. В случае необходимости ему разрешается объявлять войну.

Рефлексия в конце игры:

1. Должен ли человек быть ответственным за жизнь окружающих его людей?

2. Как ты относишься к тому, что «своего благополучия человек должен добиться любой ценой»?

3. Что тебе сегодня понравилось больше всего?

4. Чья политика показалась тебе разумной и обоснованной и почему?

**Занятие 4**

Цель - выработка потребности творческих исканий, уверенности в своих возможностях.

Ход занятия: оно проводится в виде игры «Машина времени».

1 этап игры.

Участники игры разбиваются на три группы, и каждая группа представляет:

1) Семью прошлого, настоящего и будущего.

2) Модель школы также в трех измерениях.

3) Человека из прошлого, настоящего и будущего.

2 этап игры.

Имитируются ситуации:

- ты попал в прошлое;

- ты попал в будущее.

Участники игры разбиваются на две группы, одна из которых - цивилизация прошлого, другая - цивилизация будущего. Каждый из участников играет роль пришельца, по желанию, в прошлое или будущее.

Рефлексия:

1. Как ты себя чувствовал в прошлом?
2. Как ты себя чувствовал в настоящем?
3. Что тебе сегодня понравилось больше всего?

**Занятие 5**

Цель занятия заключается в формировании умений нестандартного решения задач, выработке уверенности в своих силах, умения не отступать перед трудностями, развитии фантазии.

Ход занятия: оно проводится в виде игры «Космическое путешествие».

Участники игры делятся на две группы. Одна группа - это инопланетяне. Другая - земляне. Инопланетяне придумывают свою планету и правила жизни на ней. Каждый из землян, случайно попав на эту планету, вынужден здесь жить и придерживаться принятых на планете законов и правил.

В игру вносится элемент ограничения. Каждый день землянину сообщается, чего он лишается, если допускает отступление от установленных правил. Этот элемент ограничения позволяет всем участникам пройти через состояние мобилизующей готовности, усиливает необходимость постоянно держать ситуацию в руках.

В течение игры группы меняются ролями.

Рефлексия в конце игры:

1. Что вы сегодня почувствовали?
2. Что вам понравилось больше всего?
3. Что вам не понравилось больше всего?

*3. Коррекция агрессивных проявлений в поведении подростков.*

Механизм реализации:

* 4 занятия в форме упражнений в группах по 14-15 человек;
* индивидуальная работа с подростками, проявляющими агрессию.

**Занятие 1**

Цель занятий: формирование способов подавления агрессивных проявлений.

Ход занятия: Ведущий предлагает проиграть ситуацию: «Тебе очень не нравится этот человек (ты можешь представить образ того человека, который тебе не нравится), если тебе представится случай:

* Что ты ему скажешь?
* Как ты ответишь на его действия?
* Как ты себя поведешь если он тебя обидит?»

Несколько человек (по желанию) проигрывают ситуацию.

Группа анализирует просмотренные варианты с позиции:

|  |  |
| --- | --- |
| Аргументы «за» проявление агрессии в поведении | Аргументы «против» проявления агрессии в поведении |

Рефлексия:

1. Какие аргументы вы считаете более убедительными и почему?
2. «Агрессивное поведение» - это нормально или нет?
3. Какой основной вывод вы можете сделать из всего, что услышали?

**Занятие 2**

Цель занятия: знакомство с альтернативными способами поведения.

Ход занятия: ведущий предлагает всем вспомнить ситуации из своей жизни, когда пришлось агрессивно реагировать на действия или поведение окружающих. По желанию подростки описывают ситуацию и свои действия в ней. Другие желающие предлагают альтернативные способы поведения в описанной ситуации.

Затем тех ребят, которые описывали и предлагали ситуации из своей жизни, ведущий просит закончить следующие фразы:

На самом деле я…….

Раньше я…….

Наверное, я буду…………..

Я никогда…………

Я хочу, но наверное не смогу……….

Если я действительно захочу, то……………

Рефлексия «здесь и теперь»:

1. Что ты можешь посоветовать своему товарищу, который ведет себя агрессивно по отношению к другим людям?

2. Как ты понимаешь, что такое агрессивное поведение?

3. Что больше всего тебе понравилось сегодня?

**Занятие 3**

Цель занятия: изучение мотивов собственного агрессивного поведения.

Ход занятия.

Ведущий говорит о том, что люди часто проявляют агрессию, но не всегда могут объяснить мотивы своего агрессивного поведения, не могут ответить на вопрос, почему они так поступили.

Ребятам предлагается еще раз вспомнить ситуации, когда они проявили агрессию, и на листочке записать причины своего поведения, т.е. те мотивы, которые побудили поступить именно таким образом.

Затем следует обсуждение приведенных детьми мотивов и обсуждение альтернативных способов поведения.

Рефлексия:

1. В той ситуации, которая заставила тебя проявить агрессию, ты снова бы поступил так же?

2. Что тебе понравилось сегодня больше всего?

**Занятие 4**

Цель занятия: формирование умения преодолевать желание агрессивных действий в различных ситуациях и давление группы.

Ход занятия:

Ведущий просит трех участников сыграть роль «героя», «его совести», «искусителя». Группа предлагает ситуации к проигрыванию, связанные с проявлением агрессии.

«Герой» должен выслушать аргументы «совести» и «искушения» и выбрать способ реагирования.

Рефлексия в конце занятия:

1. Кто из «героев» вам больше всего понравился и почему?
2. Кто из «героев» принял самостоятельное решение и на чем оно основывалось?
3. Что вам больше всего сегодня понравилось?

*4. Эмоциональная разрядка.*

Механизм реализации

* два занятия в группах по 14-15 человек (по 3 часа) с последующим представлением проделанной работы на общем сборе трех групп,
* индивидуальная работа с детьми, имеющими проблемы, по их запросам.

**Занятие 1**

Цель занятия: эмоциональное раскрепощение детей, сброс энергии неотреагированных отрицательных эмоций.

Ход занятия: накануне занятия детям дается «домашнее занятие»: подумать, что ты умеешь делать лучше всего, и показать это всем ребятам.

На занятии все желающие демонстрируют свои «умения», отбираются лучшие «таланты», они представляют группу на общем сборе.

**Занятие 2**

Цель занятия: подведение итогов проведенных занятий.

Ход занятия: Ребята готовят мини-спектакль на тему:

«Я и мои друзья в лагере», тема также может быть определена самими ребятами.

Спектакль проигрывается, готовятся костюмы для представления спектакля на общем сборе групп.

**V. Заключительное замечание**

Для оценки эффективности проделанной работы и полученных в ее ходе результатов педагоги и психологи, организующие работу с детьми, ведут дневники, в которые заносят полученные результаты в ходе работы с группой, результаты групповой рефлексии и содержание и результаты индивидуальной работы с детьми. На основе анализа полученных результатов (при соответствующем запросе) могут быть составлены монографические характеристики детей и даны рекомендации по закреплению полученных результатов в ходе дальнейшей реабилитационной работы с данными детьми.

**Приложение 8**

**Таблица 6**

**Первичные статистические данные (выборка 128 человек)**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  столб. | Кол-во  элементов | Выборочное  среднее | Ср. квадр.  отклонение | асимметрия | эксцесс | Коэф.  вариации |
| 1 | 128 | 2.367 | 1.067 | 0.194 | 1.799 | 0.451 |
| 2 | 128 | 1.297 | 0.457 | 0.889 | 1.791 | 0.352 |
| 3 | 128 | 15.172 | 2.779 | -0.073 | 2.035 | 0.183 |
| 4 | 128 | 15.719 | 3.990 | -0.437 | 3.179 | 0.254 |
| 5 | 128 | 17.781 | 4.975 | -0.689 | 2.836 | 0.280 |
| 6 | 128 | 13.852 | 3.130 | 0.428 | 2.398 | 0.226 |
| 7 | 128 | 18.648 | 4.874 | -0.882 | 3.402 | 0.261 |
| 8 | 128 | 15.422 | 3.628 | -0.185 | 2.489 | 0.235 |
| 9 | 128 | 13.359 | 4.690 | -0.306 | 3.239 | 0.351 |
| 10 | 128 | 14.383 | 4.674 | -0.262 | 2.840 | 0.325 |
| 11 | 128 | 15.625 | 4.054 | -0.333 | 3.564 | 0.259 |
| 12 | 128 | 13.039 | 4.952 | -0.079 | 2.357 | 0.380 |
| 13 | 128 | 12.875 | 3.553 | -0.221 | 2.491 | 0.276 |
| 14 | 128 | 17.016 | 6.103 | -0.359 | 1.938 | 0.359 |
| 15 | 128 | 6.305 | 2.006 | -0.868 | 3.798 | 0.318 |
| 16 | 128 | 4.594 | 1.665 | -0.113 | 2.692 | 0.362 |
| 17 | 128 | 5.523 | 2.125 | -0.186 | 2.382 | 0.385 |
| 18 | 128 | 3.180 | 1.411 | 0.497 | 4.061 | 0.444 |
| 19 | 128 | 5.117 | 1.730 | -0.335 | 2.271 | 0.338 |
| 20 | 128 | 6.484 | 2.194 | -0.370 | 2.954 | 0.338 |
| 21 | 128 | 7.156 | 2.428 | -0.464 | 2.421 | 0.339 |
| 22 | 128 | 7.688 | 2.034 | -0.949 | 3.801 | 0.265 |
| 23 | 128 | 11.563 | 3.347 | -0.455 | 2.592 | 0.289 |
| 24 | 128 | 19.000 | 4.755 | -0.301 | 2.531 | 0.250 |
| 25 | 128 | 61.805 | 11.638 | 0.103 | 4.783 | 0.188 |
| 26 | 128 | 48.445 | 8.543 | 0.426 | 2.518 | 0.176 |
| 27 | 128 | 41.852 | 7.326 | 1.535 | 6.784 | 0.175 |
| 28 | 128 | 52.305 | 9.074 | -0.022 | 2.257 | 0.173 |
| 29 | 128 | 52.891 | 10.052 | 0.080 | 2.411 | 0.190 |
| 30 | 128 | 53.102 | 10.746 | 0.142 | 2.229 | 0.202 |
| 31 | 128 | 48.297 | 8.179 | 0.301 | 2.615 | 0.169 |
| 32 | 128 | 14.695 | 23.000 | 0.994 | 2.126 | 1.565 |
| 33 | 128 | 10.141 | 3.758 | -0.482 | 2.344 | 0.371 |
| 34 | 128 | 8.680 | 3.155 | 0.161 | 2.647 | 0.363 |
| 35 | 128 | 9.766 | 3.474 | -0.193 | 2.456 | 0.356 |
| 36 | 128 | 10.391 | 3.148 | -0.500 | 2.900 | 0.303 |
| 37 | 128 | 8.438 | 3.332 | -0.082 | 2.285 | 0.395 |
| 38 | 128 | 8.875 | 3.597 | -0.310 | 2.382 | 0.405 |
| 39 | 128 | 56.000 | 12.226 | -0.338 | 4.050 | 0.218 |

*Примечание*.

Переменные столбца 1 Таблицы 6 означают следующие показатели:

1. возраст
2. пол
3. экстраверсия (тест Г. Айзенка)
4. нейротизм (тест Г. Айзенка)
5. гипертимический тип (опросник К. Леонгарда)
6. возбудимый тип (опросник К. Леонгарда)
7. эмотивный тип (опросник К. Леонгарда)
8. педантичный тип (опросник К. Леонгарда)
9. тревожный тип (опросник К. Леонгарда)
10. циклотимический тип (опросник К. Леонгарда)
11. демонстративный тип (опросник К. Леонгарда)
12. неуравновешенный тип (опросник К. Леонгарда)
13. дистимный тип (опросник К. Леонгарда)
14. экзальтированный тип (опросник К. Леонгарда)
15. физическая агрессия (опросник Басса-Дарка)
16. косвенная агрессия (опросник Басса-Дарка)
17. раздражение (опросник Басса-Дарка)
18. негативизм (опросник Басса-Дарка)
19. обида (опросник Басса-Дарка)
20. подозрительность (опросник Басса-Дарка)
21. вербальная агрессия (опросник Басса-Дарка)
22. чувство вины (опросник Басса-Дарка)
23. индекс враждебности (опросник Басса-Дарка)
24. индекс агрессивности (опросник Басса-Дарка)
25. шкала установки на социальную желательность (методика СОП)
26. шкала склонности к преодолению норм и правил (методика СОП)
27. шкала склонности к аддиктивному поведению (методика СОП)
28. шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (методика СОП)
29. шкала склонности к агрессии и насилию (методика СОП)
30. шкала волевого контроля эмоциональных реакций (методика СОП)
31. шкала склонности к делинквентному поведению (методика СОП)
32. шкала принятия женской социальной роли
33. эмпатия к родителям (опросник И.М. Юсупова)
34. эмпатия к животным (опросник И.М. Юсупова)
35. эмпатия к старикам (опросник И.М. Юсупова)
36. эмпатия к детям (опросник И.М. Юсупова)
37. эмпатия к героям художественных произведений (опросник И.М. Юсупова)
38. Эмпатия к незнакомым и малознакомым людям (опросник И.М. Юсупова)
39. общий уровень эмпатии (опросник И.М. Юсупова)

**Приложение 9**

**Таблица 7**

Первичные статистические данные первой возрастной подгруппы

**(от 8 до 11 лет. Выборка 73 человека)**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Кол-во  эл-тов | Выборочное среднее | Ср.квадр.  отклон. | асимметрия | эксцесс | Коэфф.  вариации |
| 1 | 73 | 1.548 | 0.498 | -0.193 | 1.037 | 0.322 |
| 2 | 73 | 1.288 | 0.453 | 0.938 | 1.880 | 0.352 |
| 3 | 73 | 14.726 | 2.655 | 0.076 | 1.977 | 0.180 |
| 4 | 73 | **15.452** | 3.980 | -0.502 | 3.443 | 0.258 |
| 5 | 73 | 17.205 | 5.432 | -0.630 | 2.445 | 0.316 |
| 6 | 73 | 13.808 | 3.212 | 0.355 | 2.280 | 0.233 |
| 7 | 73 | **18.918** | 5.239 | -0.936 | 2.894 | 0.277 |
| 8 | 73 | 15.027 | 3.785 | -0.203 | 2.404 | 0.252 |
| 9 | 73 | 13.534 | 5.034 | -0.645 | 3.404 | 0.372 |
| 10 | 73 | 14.986 | 4.553 | -0.367 | 2.923 | 0.304 |
| 11 | 73 | 15.164 | 4.027 | -0.350 | 3.280 | 0.266 |
| 12 | 73 | 13.000 | 4.812 | -0.156 | 2.559 | 0.370 |
| 13 | 73 | 13.123 | 3.515 | -0.112 | 2.727 | 0.268 |
| 14 | 73 | 17.959 | 5.976 | -0.598 | 2.189 | 0.333 |
| 15 | 73 | 6.370 | 2.161 | -0.986 | 3.823 | 0.339 |
| 16 | 73 | 4.466 | 1.614 | -0.017 | 2.569 | 0.361 |
| 17 | 73 | 5.247 | 1.929 | -0.225 | 2.535 | 0.368 |
| 18 | 73 | 3.219 | 1.510 | 0.818 | 4.460 | 0.469 |
| 19 | 73 | 5.041 | 1.667 | -0.154 | 2.053 | 0.331 |
| 20 | 73 | 6.616 | 2.130 | -0.225 | 2.696 | 0.322 |
| 21 | 73 | 7.370 | 2.297 | -0.430 | 2.348 | 0.312 |
| 22 | 73 | **7.671** | 1.895 | -0.767 | 3.284 | 0.247 |
| 23 | 73 | 11.603 | 3.309 | -0.298 | 2.163 | 0.285 |
| 24 | 73 | 18.973 | 4.690 | -0.290 | 2.780 | 0.247 |
| 25 | 73 | 63.849 | 13.123 | -0.314 | 4.741 | 0.206 |
| 26 | 73 | 48.137 | 8.745 | 0.443 | 2.600 | 0.182 |
| 27 | 73 | 40.082 | 5.605 | 1.115 | 5.816 | 0.140 |
| 28 | 73 | 53.288 | 9.271 | 0.100 | 2.173 | 0.174 |
| 29 | 73 | 53.329 | 10.170 | 0.206 | 2.079 | 0.191 |
| 30 | 73 | 54.548 | 10.370 | 0.161 | 2.238 | 0.190 |
| 31 | 73 | 47.493 | 7.540 | -0.077 | 2.463 | 0.159 |
| 32 | 73 | 14.137 | 22.536 | 1.020 | 2.151 | 1.594 |
| 33 | 73 | 10.137 | 3.728 | -0.542 | 2.445 | 0.368 |
| 34 | 73 | 8.452 | 3.066 | 0.318 | 2.995 | 0.363 |
| 35 | 73 | 9.945 | 3.592 | -0.276 | 2.322 | 0.361 |
| 36 | 73 | **10.671** | 3.016 | -0.615 | 2.892 | 0.283 |
| 37 | 73 | 8.630 | 3.521 | 0.025 | 2.221 | 0.408 |
| 38 | 73 | 8.562 | 3.577 | -0.193 | 2.224 | 0.418 |
| 39 | 73 | 56.247 | 12.969 | -0.030 | 3.971 | 0.231 |

***Примечание.***

**Переменные столбца 3 (выборочное среднее) Таблицы 7 означают следующие показатели:**

1. возраст
2. пол
3. экстраверсия (тест Г. Айзенка)
4. нейротизм (тест Г. Айзенка)
5. гипертимический тип (опросник К. Леонгарда)
6. возбудимый тип (опросник К. Леонгарда)
7. эмотивный тип (опросник К. Леонгарда)
8. педантичный тип (опросник К. Леонгарда)
9. тревожный тип (опросник К. Леонгарда)
10. циклотимический тип (опросник К. Леонгарда)
11. демонстративный тип (опросник К. Леонгарда)
12. неуравновешенный тип (опросник К. Леонгарда)
13. дистимный тип (опросник К. Леонгарда)
14. экзальтированный тип (опросник К. Леонгарда)
15. физическая агрессия (опросник Басса-Дарка)
16. косвенная агрессия (опросник Басса-Дарка)
17. раздражение (опросник Басса-Дарка)
18. негативизм (опросник Басса-Дарка)
19. обида (опросник Басса-Дарка)
20. подозрительность (опросник Басса-Дарка)
21. вербальная агрессия (опросник Басса-Дарка)
22. чувство вины (опросник Басса-Дарка)
23. индекс враждебности (опросник Басса-Дарка)
24. индекс агрессивности (опросник Басса-Дарка)
25. шкала установки на социальную желательность (методика СОП)
26. шкала склонности к преодолению норм и правил (методика СОП)
27. шкала склонности к аддиктивному поведению (методика СОП)
28. шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (методика СОП)
29. шкала склонности к агрессии и насилию (методика СОП)
30. шкала волевого контроля эмоциональных реакций (методика СОП)
31. шкала склонности к делинквентному поведению (методика СОП)
32. шкала принятия женской социальной роли
33. эмпатия к родителям (опросник И.М. Юсупова)
34. эмпатия к животным (опросник И.М. Юсупова)
35. эмпатия к старикам (опросник И.М. Юсупова)
36. эмпатия к детям (опросник И.М. Юсупова)
37. эмпатия к героям художественных произведений (опросник И.М. Юсупова)
38. Эмпатия к незнакомым и малознакомым людям (опросник И.М. Юсупова)
39. общий уровень эмпатии (опросник И.М. Юсупова)

**Приложение 10**

**Таблица 8**

**Первичные статистические данные второй возрастной подгруппы**

**(от 11 до 13 лет. Выборка 55 человек)**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Кол-во  эл-тов | Выборочное среднее | Ср.квадр.  отклон. | асимметрия | эксцесс | Коэфф.  вариации |
| 1 | 55 | 3.455 | 0.498 | 0.183 | 1.033 | 0.144 |
| 2 | 55 | 1.309 | 0.462 | 0.826 | 1.683 | 0.353 |
| 3 | 55 | 15.764 | 2.828 | -0.323 | 2.257 | 0.179 |
| 4 | 55 | 16.073 | 3.977 | -0.359 | 2.782 | 0.247 |
| 5 | 55 | **18.545** | 4.173 | -0.493 | 2.902 | 0.225 |
| 6 | 55 | 13.909 | 3.017 | 0.552 | 2.566 | 0.217 |
| 7 | 55 | 18.291 | 4.318 | -0.853 | 4.718 | 0.236 |
| 8 | 55 | 15.945 | 3.338 | -0.026 | 2.352 | 0.209 |
| 9 | 55 | 13.127 | 4.178 | 0.414 | 2.749 | 0.318 |
| 10 | 55 | 13.582 | 4.712 | -0.121 | 2.863 | 0.347 |
| 11 | 55 | 16.236 | 4.009 | -0.327 | 3.978 | 0.247 |
| 12 | 55 | 13.091 | 5.132 | 0.002 | 2.124 | 0.392 |
| 13 | 55 | 12.545 | 3.577 | -0.354 | 2.091 | 0.285 |
| 14 | 55 | 15.764 | 6.045 | -0.076 | 1.878 | 0.383 |
| 15 | 55 | 6.218 | 1.775 | -0.624 | 3.458 | 0.286 |
| 16 | 55 | 4.764 | 1.716 | -0.257 | 2.884 | 0.360 |
| 17 | 55 | 5.891 | 2.309 | -0.310 | 2.218 | 0.392 |
| 18 | 55 | 3.127 | 1.266 | -0.294 | 2.303 | 0.405 |
| 19 | 55 | 5.218 | 1.806 | -0.549 | 2.540 | 0.346 |
| 20 | 55 | 6.309 | 2.263 | -0.508 | 3.099 | 0.359 |
| 21 | 55 | 6.873 | 2.566 | -0.440 | 2.345 | 0.373 |
| 22 | 55 | **7.709** | 2.205 | -1.095 | 4.051 | 0.286 |
| 23 | 55 | 11.509 | 3.395 | -0.647 | 3.079 | 0.295 |
| 24 | 55 | 19.036 | 4.839 | -0.316 | 2.235 | 0.254 |
| 25 | 55 | 59.091 | 8.588 | 0.835 | 4.039 | 0.145 |
| 26 | 55 | 48.855 | 8.249 | 0.420 | 2.376 | 0.169 |
| 27 | 55 | 44.200 | 8.576 | 1.335 | 5.277 | 0.194 |
| 28 | 55 | 51.000 | 8.634 | -0.291 | 2.067 | 0.169 |
| 29 | 55 | 52.309 | 9.862 | -0.113 | 2.817 | 0.189 |
| 30 | 55 | 51.182 | 10.935 | 0.186 | 2.159 | 0.214 |
| 31 | 55 | 49.364 | 8.845 | 0.518 | 2.315 | 0.179 |
| 32 | 55 | 15.436 | 23.580 | 0.956 | 2.077 | 1.528 |
| 33 | 55 | **10.145** | 3.797 | -0.407 | 2.217 | 0.374 |
| 34 | 55 | 8.982 | 3.245 | -0.041 | 2.366 | 0.361 |
| 35 | 55 | 9.527 | 3.297 | -0.092 | 2.726 | 0.346 |
| 36 | 55 | 10.018 | 3.278 | -0.341 | 2.926 | 0.327 |
| 37 | 55 | 8.182 | 3.046 | -0.385 | 2.129 | 0.372 |
| 38 | 55 | 9.291 | 3.581 | -0.478 | 2.695 | 0.385 |
| 39 | 55 | 55.673 | 11.157 | -1.004 | 3.849 | 0.200 |

***Примечание.***

**Переменные столбца 3 (выборочное среднее) Таблицы 8 означают следующие показатели:**

1. возраст
2. пол
3. экстраверсия (тест Г. Айзенка)
4. нейротизм (тест Г. Айзенка)
5. гипертимический тип (опросник К. Леонгарда)
6. возбудимый тип (опросник К. Леонгарда)
7. эмотивный тип (опросник К. Леонгарда)
8. педантичный тип (опросник К. Леонгарда)
9. тревожный тип (опросник К. Леонгарда)
10. циклотимический тип (опросник К. Леонгарда)
11. демонстративный тип (опросник К. Леонгарда)
12. неуравновешенный тип (опросник К. Леонгарда)
13. дистимный тип (опросник К. Леонгарда)
14. экзальтированный тип (опросник К. Леонгарда)
15. физическая агрессия (опросник Басса-Дарка)
16. косвенная агрессия (опросник Басса-Дарка)
17. раздражение (опросник Басса-Дарка)
18. негативизм (опросник Басса-Дарка)
19. обида (опросник Басса-Дарка)
20. подозрительность (опросник Басса-Дарка)
21. вербальная агрессия (опросник Басса-Дарка)
22. чувство вины (опросник Басса-Дарка)
23. индекс враждебности (опросник Басса-Дарка)
24. индекс агрессивности (опросник Басса-Дарка)
25. шкала установки на социальную желательность (методика СОП)
26. шкала склонности к преодолению норм и правил (методика СОП)
27. шкала склонности к аддиктивному поведению (методика СОП)
28. шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (методика СОП)
29. шкала склонности к агрессии и насилию (методика СОП)
30. шкала волевого контроля эмоциональных реакций (методика СОП)
31. шкала склонности к делинквентному поведению (методика СОП)
32. шкала принятия женской социальной роли
33. эмпатия к родителям (опросник И.М. Юсупова)
34. эмпатия к животным (опросник И.М. Юсупова)
35. эмпатия к старикам (опросник И.М. Юсупова)
36. эмпатия к детям (опросник И.М. Юсупова)
37. эмпатия к героям художественных произведений (опросник И.М. Юсупова)
38. Эмпатия к незнакомым и малознакомым людям (опросник И.М. Юсупова)
39. общий уровень эмпатии (опросник И.М. Юсупова)

**Приложение 11**

**Сравнение возрастных подгрупп**

**(от 8 до 10 лет и от 11 до 13 лет)**

**по Т-критерию Стьюдента.**

(Ткр.= 1,98 при 5% уровне значимости).

# Признак 1 Т (118) = -21,27 возраст

# Признак 2 Т (117) = -0,26 пол

Признак 3 Т (114) = -2,09 экстраверсия (тест Г. Айзенка)

Признак 4 Т (118) = -0,87 нейротизм (тест Г. Айзенка)

Признак 5 Т (128) = -1,57 гипертимный тип (опросник К. Леонгарда)

Признак 6 Т (122) = -0,18 возбудимый тип (опросник К. Леонгарда)

Признак 7 Т (127) = 0,74 эмотивный тип (опросник К. Леонгарда)

Признак 8 Т (125) = -1,44 педантичный тип (опросник К. Леонгарда)

Признак 9 Т (127) = 0,50 тревожный тип (опросник К. Леонагрда)

Признак 10 Т (116) = 1,68 циклотимический тип (опросник К. Леонгарда)

Признак 11 Т (119) = -1,48 демонстративный тип (опосник К. Леонгарда)

Признак 12 Т (114) = -0,10 неуравновешенный тип (опросник К. Леонгарда)

Признак 13 Т (117) = 0,90 дистимный тип (опосник К. Леонгарда)

Признак 14 Т (118) = 2,03 экзальтированный тип (опросник К. Леонагрда)

Признак 15 Т (127) = 0,43 физич. агрессия (опросник Басса-Дарка)

Признак 16 Т (114) = -0,99 косв. агрессия (опросник Басса-Дарка)

# Признак 17 Т (106) = -1,66 раздражение (опросник Басса-Дарка)

Признак 18 Т (127) = 0,37 негативизм (опросник Басса-Дарка)

Признак 19 Т (113) = -0,56 обида (опросник Басса-Дарка)

Признак 20 Т (114) = 0,77 подозрительность (опросник Басса-Дарка)

Признак 21 Т (111) = 1,13 верб. агрессия (опросник Басса-Дарка)

Признак 22 Т (108) = -0,10 чувство вины (опросник Басса-Дарка)

Признак 23 Т (117) = 0,15 индекс враждебности

Признак 24 Т (116) = -0,07 индекс агрессивности

Признак 25 Т (126) = 2,45 шкала установки на соц. желательность (методика СОП)

Признак 26 Т (122) = -0,47 шкала склонности к преодолению норм (методика СОП)

Признак 27 Т (89) = -3,07 шкала склонности к аддиктивному поведению (СОП)

Признак 28 Т (122) = 1,43 шкала склонности к самоповреждающему поведению (СОП)

Признак 29 Т (120) = 0,57 шкала склонности к агрессии (методика СОП)

Признак 30 Т (115) = 1,75 шкала волевого контроля эмоциональных реакций (СОП)

Признак 31 Т (107) = -1,25 шкала склонности к делинквентному поведению (СОП)

Признак 32 Т (115) = -0,31 шкала принятия женской социальной роли (методика СОП)

Признак 33 Т (117) = -0,01 эмпатия к родителям (опросник И. М. Юсупова)

Признак 34 Т (115) = -0,93 эмпатия к животным (опросник И. М. Юсупова)

Признак 35 Т (123) = 0,68 эмпатия к старикам (опросник И.М. Юсупова)

Признак 36 Т (113) = 1,14 эмпатия к детям (опросник И. М. Юсупова)

Признак 37 Т (126) = 0,76 эмпатия к героям худ. произв. (опросник И.М. Юсупова)

Признак 38 Т (118) = -1,13 эмпатия к незн. и малозн. людям (опросник И.М. Юсупова)

Признак 39 Т (126) = 0,27 общий уровень эмпатии (опросник И.М. Юсупова)

**Приложение 12**

**Таблица 9**

**Первичные статистические данные мужской подвыборки**

**(90 человек).**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Кол-во  эл-тов | Выборочное  среднее | Ср.квадр.  отклонение | асимметрия | эксцесс | Коэфф.  Вариации |
| 1 | 90 | 2.333 | 1.054 | 0.215 | 1.836 | 0.452 |
| 2 | 90 | 1.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| 3 | 90 | 15.289 | 2.934 | -0.108 | 1.879 | 0.192 |
| 4 | 90 | **15.300** | 4.065 | -0.449 | 3.242 | 0.266 |
| 5 | 90 | 17.956 | 4.546 | -0.651 | 3.067 | 0.253 |
| 6 | 90 | 13.633 | 3.042 | 0.518 | 2.718 | 0.223 |
| 7 | 90 | **17.989** | 4.815 | -0.697 | 3.198 | 0.268 |
| 8 | 90 | 15.289 | 3.897 | -0.132 | 2.315 | 0.255 |
| 9 | 90 | 12.544 | 4.906 | -0.106 | 3.261 | 0.391 |
| 10 | 90 | 13.867 | 4.610 | -0.198 | 2.797 | 0.332 |
| 11 | 90 | 14.778 | 4.098 | -0.247 | 3.629 | 0.277 |
| 12 | 90 | 12.622 | 4.866 | -0.008 | 2.393 | 0.386 |
| 13 | 90 | 12.744 | 3.548 | -0.100 | 2.510 | 0.278 |
| 14 | 90 | 16.778 | 6.035 | -0.271 | 1.898 | 0.360 |
| 15 | 90 | 6.211 | 1.958 | -0.998 | 4.191 | 0.315 |
| 16 | 90 | 4.544 | 1.720 | -0.128 | 2.648 | 0.379 |
| 17 | 90 | 5.200 | 2.212 | 0.011 | 2.363 | 0.425 |
| 18 | 90 | 3.189 | 1.497 | 0.649 | 4.194 | 0.470 |
| 19 | 90 | 4.756 | 1.759 | -0.164 | 2.097 | 0.370 |
| 20 | 90 | 6.022 | 2.160 | -0.333 | 3.044 | 0.359 |
| 21 | 90 | 6.589 | 2.529 | -0.205 | 2.041 | 0.384 |
| 22 | 90 | **7.467** | 2.135 | -0.885 | 3.568 | 0.286 |
| 23 | 90 | 10.722 | 3.333 | -0.277 | 2.448 | 0.311 |
| 24 | 90 | **18.022** | 4.814 | -0.170 | 2.374 | 0.267 |
| 25 | 90 | 62.056 | 12.690 | 0.119 | 4.616 | 0.204 |
| 26 | 90 | 49.011 | 8.654 | 0.347 | 2.345 | 0.177 |
| 27 | 90 | 42.611 | 7.981 | 1.440 | 6.105 | 0.187 |
| 28 | 90 | 52.778 | 9.781 | -0.079 | 2.068 | 0.185 |
| 29 | 90 | 51.833 | 10.844 | 0.205 | 2.273 | 0.209 |
| 30 | 90 | 53.500 | 11.393 | 0.052 | 2.017 | 0.213 |
| 31 | 90 | 47.811 | 8.354 | 0.310 | 2.499 | 0.175 |
| 32 | 90 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| 33 | 90 | **9.911** | 3.764 | -0.514 | 2.431 | 0.380 |
| 34 | 90 | 8.389 | 3.006 | 0.355 | 2.779 | 0.358 |
| 35 | 90 | 9.711 | 3.384 | -0.148 | 2.405 | 0.348 |
| 36 | 90 | 9.700 | 3.237 | -0.318 | 2.688 | 0.334 |
| 37 | 90 | 8.333 | 3.406 | -0.126 | 2.105 | 0.409 |
| 38 | 90 | 8.700 | 3.701 | -0.304 | 2.260 | 0.425 |
| 39 | 90 | 54.733 | 12.688 | -0.544 | 3.382 | 0.232 |

***Примечание.***

**Переменные столбца 3 (выборочное среднее) Таблицы 9 означают следующие показатели:**

1. возраст
2. пол
3. экстраверсия (тест Г. Айзенка)
4. нейротизм (тест Г. Айзенка)
5. гипертимический тип (опросник К. Леонгарда)
6. возбудимый тип (опросник К. Леонгарда)
7. эмотивный тип (опросник К. Леонгарда)
8. педантичный тип (опросник К. Леонгарда)
9. тревожный тип (опросник К. Леонгарда)
10. циклотимический тип (опросник К. Леонгарда)
11. демонстративный тип (опросник К. Леонгарда)
12. неуравновешенный тип (опросник К. Леонгарда)
13. дистимный тип (опросник К. Леонгарда)
14. экзальтированный тип (опросник К. Леонгарда)
15. физическая агрессия (опросник Басса-Дарка)
16. косвенная агрессия (опросник Басса-Дарка)
17. раздражение (опросник Басса-Дарка)
18. негативизм (опросник Басса-Дарка)
19. обида (опросник Басса-Дарка)
20. подозрительность (опросник Басса-Дарка)
21. вербальная агрессия (опросник Басса-Дарка)
22. чувство вины (опросник Басса-Дарка)
23. индекс враждебности (опросник Басса-Дарка)
24. индекс агрессивности (опросник Басса-Дарка)
25. шкала установки на социальную желательность (методика СОП)
26. шкала склонности к преодолению норм и правил (методика СОП)
27. шкала склонности к аддиктивному поведению (методика СОП)
28. шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (методика СОП)
29. шкала склонности к агрессии и насилию (методика СОП)
30. шкала волевого контроля эмоциональных реакций (методика СОП)
31. шкала склонности к делинквентному поведению (методика СОП)
32. шкала принятия женской социальной роли
33. эмпатия к родителям (опросник И.М. Юсупова)
34. эмпатия к животным (опросник И.М. Юсупова)
35. эмпатия к старикам (опросник И.М. Юсупова)
36. эмпатия к детям (опросник И.М. Юсупова)
37. эмпатия к героям художественных произведений (опросник И.М. Юсупова)
38. Эмпатия к незнакомым и малознакомым людям (опросник И.М. Юсупова)
39. общий уровень эмпатии (опросник И.М. Юсупова)

# Приложение 13

**Таблица 10**

**Первичные статистические данные женской подвыборки**

**(38 человек)**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Кол-во  эл-тов | Выборочное среднее | Ср.квадр.  отклонение | асимметрия | эксцесс | Коэфф.  вариации |
| 1 | 38 | 2.447 | 1.093 | 0.134 | 1.715 | 0.447 |
| 2 | 38 | 2.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| 3 | 38 | 14.895 | 2.348 | -0.105 | 2.507 | 0.158 |
| 4 | 38 | **16.711** | 3.619 | -0.268 | 2.508 | 0.217 |
| 5 | 38 | 17.368 | 5.846 | -0.620 | 2.227 | 0.337 |
| 6 | 38 | 14.368 | 3.272 | 0.208 | 1.884 | 0.228 |
| 7 | 38 | **20.211** | 4.652 | -1.547 | 5.158 | 0.230 |
| 8 | 38 | 15.737 | 2.872 | -0.195 | 2.596 | 0.182 |
| 9 | 38 | 15.289 | 3.433 | -0.289 | 2.112 | 0.225 |
| 10 | 38 | 15.605 | 4.597 | -0.466 | 3.198 | 0.295 |
| 11 | 38 | 17.632 | 3.141 | 0.021 | 2.571 | 0.178 |
| 12 | 38 | 14.026 | 5.013 | -0.279 | 2.413 | 0.357 |
| 13 | 38 | 13.184 | 3.546 | -0.513 | 2.580 | 0.269 |
| 14 | 38 | 17.579 | 6.227 | -0.573 | 2.109 | 0.354 |
| 15 | 38 | 6.526 | 2.099 | -0.677 | 3.010 | 0.322 |
| 16 | 38 | 4.711 | 1.520 | 0.001 | 2.655 | 0.323 |
| 17 | 38 | 6.289 | 1.669 | -0.395 | 2.336 | 0.265 |
| 18 | 38 | 3.158 | 1.182 | -0.308 | 2.082 | 0.374 |
| 19 | 38 | 5.974 | 1.308 | -0.304 | 2.178 | 0.219 |
| 20 | 38 | 7.579 | 1.859 | -0.358 | 2.369 | 0.245 |
| 21 | 38 | **8.500** | 1.464 | 0.201 | 1.867 | 0.172 |
| 22 | 38 | 8.211 | 1.657 | -0.823 | 3.373 | 0.202 |
| 23 | 38 | 13.553 | 2.403 | -0.560 | 2.812 | 0.177 |
| 24 | 38 | **21.316** | 3.693 | -0.163 | 2.439 | 0.173 |
| 25 | 38 | 61.211 | 8.624 | -0.281 | 1.950 | 0.141 |
| 26 | 38 | 47.105 | 8.117 | 0.615 | 3.115 | 0.172 |
| 27 | 38 | 40.053 | 5.031 | 0.761 | 2.432 | 0.126 |
| 28 | 38 | 51.184 | 6.999 | -0.103 | 2.596 | 0.137 |
| 29 | 38 | 55.395 | 7.275 | 0.332 | 2.118 | 0.131 |
| 30 | 38 | 52.158 | 8.961 | 0.375 | 3.046 | 0.172 |
| 31 | 38 | 49.447 | 7.625 | 0.376 | 2.942 | 0.154 |
| 32 | 38 | 49.500 | 7.680 | -0.181 | 2.415 | 0.155 |
| 33 | 38 | 10.684 | 3.686 | -0.408 | 1.993 | 0.345 |
| 34 | 38 | 9.368 | 3.383 | -0.286 | 2.741 | 0.361 |
| 35 | 38 | 9.895 | 3.676 | -0.291 | 2.525 | 0.372 |
| 36 | 38 | **12.026** | 2.182 | -0.246 | 2.282 | 0.181 |
| 37 | 38 | 8.684 | 3.138 | 0.093 | 2.733 | 0.361 |
| 38 | 38 | 9.289 | 3.300 | -0.243 | 2.616 | 0.355 |
| 39 | 38 | 59.000 | 10.460 | 0.867 | 5.208 | 0.177 |

***Примечание.***

**Переменные столбца 3 (выборочное среднее) Таблицы 6 означают следующие показатели:**

1. возраст
2. пол
3. экстраверсия (тест Г. Айзенка)
4. нейротизм (тест Г. Айзенка)
5. гипертимический тип (опросник К. Леонгарда)
6. возбудимый тип (опросник К. Леонгарда)
7. эмотивный тип (опросник К. Леонгарда)
8. педантичный тип (опросник К. Леонгарда)
9. тревожный тип (опросник К. Леонгарда)
10. циклотимический тип (опросник К. Леонгарда)
11. демонстративный тип (опросник К. Леонгарда)
12. неуравновешенный тип (опросник К. Леонгарда)
13. дистимный тип (опросник К. Леонгарда)
14. экзальтированный тип (опросник К. Леонгарда)
15. физическая агрессия (опросник Басса-Дарка)
16. косвенная агрессия (опросник Басса-Дарка)
17. раздражение (опросник Басса-Дарка)
18. негативизм (опросник Басса-Дарка)
19. обида (опросник Басса-Дарка)
20. подозрительность (опросник Басса-Дарка)
21. вербальная агрессия (опросник Басса-Дарка)
22. чувство вины (опросник Басса-Дарка)
23. индекс враждебности (опросник Басса-Дарка)
24. индекс агрессивности (опросник Басса-Дарка)
25. шкала установки на социальную желательность (методика СОП)
26. шкала склонности к преодолению норм и правил (методика СОП)
27. шкала склонности к аддиктивному поведению (методика СОП)
28. шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (методика СОП)
29. шкала склонности к агрессии и насилию (методика СОП)
30. шкала волевого контроля эмоциональных реакций (методика СОП)
31. шкала склонности к делинквентному поведению (методика СОП)
32. шкала принятия женской социальной роли
33. эмпатия к родителям (опросник И.М. Юсупова)
34. эмпатия к животным (опросник И.М. Юсупова)
35. эмпатия к старикам (опросник И.М. Юсупова)
36. эмпатия к детям (опросник И.М. Юсупова)
37. эмпатия к героям художественных произведений (опросник И.М. Юсупова)
38. Эмпатия к незнакомым и малознакомым людям (опросник И.М. Юсупова)
39. общий уровень эмпатии (опросник И.М. Юсупова)

**Приложение 14**

# Матрица интеркорреляции (выборка 128 человек)

# rкр.=0,31 при уровне значимости 5%

1\* \* 1

2\* 0.26 \* 2

3\* 0.19 0.14 \* 3

4\* 0.10 0.32 0.24 \* 4

5\* 0.19 0.19 0.18 0.23 \* 5

6\* 0.01 0.28 0.02 0.02 0.25 \* 6

7\* -0.02 0.40 0.09 0.04 0.25 0.22 \* 7

8\* 0.12 0.24 0.02 0.19 0.14 0.32 0.15 \* 8

9\* -0.04 0.42 -0.08 0.25 0.09 0.14 0.31 0.28 \* 9

10\* -0.09 0.33 0.09 0.18 0.28 0.30 0.24 0.31 0.47 \*10

11\* 0.14 0.47 0.17 0.13 0.36 0.27 0.38 0.33 0.44 0.49 \*11

12\* 0.10 0.31 0.07 0.16 0.20 0.25 0.01 0.30 0.12 0.25 0.29 \*12

13\* 0.01 0.27 -0.11 0.05 0.20 0.13 0.05 0.04 0.13 0.24 0.11 0.23 \*13

14\* -0.13 0.27 0.10 0.23 0.34 0.27 0.28 0.21 0.21 0.34 0.34 0.29 0.14 \*14

15\* -0.00 0.27 -0.03 0.12 0.04 0.14 -0.10 0.16 0.07 0.12 0.07 0.33 0.03 0.16 \*15

16\* 0.15 0.24 0.03 0.16 0.12 0.04 -0.01 0.06 0.21 0.15 0.19 0.10 0.00 0.19 0.12 \*16

17\* 0.18 0.39 -0.05 0.27 0.01 0.10 -0.02 0.16 0.10 -0.01 0.07 0.18 -0.03 0.04 0.34 0.08 \*17

18\* 0.07 0.22 0.10 0.04 0.01 -0.01 0.00 -0.06 -0.07 -0.13 -0.02 0.17 0.09 -0.12 0.09 -0.02 0.07 \*18

19\* 0.16 0.45 0.07 0.29 0.21 0.16 0.19 0.10 0.37 0.29 0.37 0.26 0.02 0.10 0.21 0.45 0.18 0.03 \*19

20\* 0.07 0.45 0.04 0.21 0.07 0.08 0.08 0.17 0.25 0.33 0.26 0.16 0.10 0.15 0.29 0.24 0.20 0.05 0.44 \*20

21\* 0.03 0.46 0.08 0.23 0.09 -0.06 0.11 0.12 0.07 0.16 0.13 0.11 0.08 0.18 0.14 0.22 0.32 0.07 0.31 0.52

22\* 0.14 0.32 0.26 0.37 0.35 0.12 0.23 0.11 0.30 0.21 0.15 0.18 0.11 0.11 0.20 0.12 0.15 0.09 0.35 0.13

23\* 0.11 0.50 0.04 0.29 0.14 0.10 0.16 0.16 0.34 0.34 0.34 0.23 0.06 0.17 0.28 0.37 0.23 0.03 0.80 0.87

24\* 0.10 0.43 -0.04 0.26 0.02 0.06 -0.00 0.22 0.08 0.09 0.11 0.23 0.03 0.11 0.58 0.20 0.74 0.07 0.31 0.48

25\* -0.22 0.20 -0.01 -0.11 0.00 0.25 0.14 0.07 0.12 0.20 0.15 -0.08 0.25 0.20 0.04 -0.06 -0.05 -0.05 -0.10 0.08

26\* 0.12 0.09 0.07 0.07 0.12 0.01 -0.06 0.02 -0.08 0.09 0.07 0.11 0.09 0.12 -0.04 0.07 -0.03 0.09 0.03 -0.05

27\* 0.29 0.08 0.08 0.06 0.17 0.06 -0.21 0.04 -0.10 -0.02 -0.03 0.16 0.02 -0.07 -0.04 0.08 0.08 0.04 0.08 -0.03

28\* -0.06 0.12 0.05 -0.03 0.15 0.24 0.10 0.20 -0.10 0.16 0.13 0.31 0.21 0.19 0.05 0.17 0.01 0.11 0.04 0.02

29\* 0.04 0.33 0.00 0.08 0.06 0.04 0.08 0.13 -0.09 0.11 0.08 0.25 0.04 0.09 0.16 0.27 0.21 0.03 0.14 0.23

30\* -0.10 0.15 0.05 0.11 0.14 0.07 0.08 0.07 -0.00 0.11 0.00 0.25 0.02 0.27 0.18 0.26 0.07 0.04 0.06 -0.01

31\* 0.16 0.26 0.08 0.17 0.19 0.04 0.03 0.06 -0.09 0.01 0.00 0.26 0.08 0.00 0.05 0.08 0.13 0.20 0.26 0.14

32\* 0.24 0.99 0.11 0.29 0.18 0.26 0.38 0.21 0.42 0.31 0.45 0.26 0.24 0.25 0.24 0.23 0.38 0.20 0.44 0.43

33\* 0.07 0.26 0.13 0.18 0.17 0.07 0.09 0.01 0.00 0.17 0.23 0.20 0.20 0.23 0.06 0.16 0.14 -0.01 0.06 0.00

34\* 0.10 0.32 0.13 0.16 0.14 0.22 0.06 0.18 0.23 0.15 0.21 0.07 -0.06 0.11 0.08 0.25 0.11 0.05 0.17 0.09

35\* -0.03 0.22 0.13 0.13 0.13 0.10 0.02 0.08 0.13 0.15 0.14 0.08 -0.07 0.14 0.13 0.25 0.07 -0.01 0.18 0.13

36\* -0.05 0.46 0.08 0.19 0.16 0.13 0.19 0.19 0.13 0.23 0.18 0.13 0.03 0.18 0.10 0.08 0.08 -0.12 0.22 0.15

37\* 0.03 0.21 0.02 0.16 0.25 0.08 0.06 -0.06 0.12 0.06 0.08 0.03 0.21 0.19 -0.05 0.01 -0.00 0.02 0.10 0.00

38\* 0.18 0.24 0.15 0.15 0.15 -0.01 0.06 0.11 0.09 -0.01 0.12 0.08 0.02 0.06 0.07 0.08 0.06 0.14 0.01 0.13

39\* 0.07 0.28 0.15 0.29 0.25 0.14 0.05 0.11 0.13 0.12 0.20 0.11 0.05 0.24 0.00 0.27 0.14 -0.03 0.15 0.08

k (с 21 по 39 столбец)

21\* \*21

22\* -0.04 \*22

23\* 0.52 0.25 \*23

24\* 0.71 0.08 0.50 \*24

25\* -0.07 -0.06 -0.01 -0.03 \*25

26\* 0.05 -0.13 -0.02 -0.03 -0.17 \*26

27\* -0.13 0.01 0.01 -0.05 -0.20 0.41 \*27

28\* 0.08 -0.02 0.02 0.07 0.08 0.29 0.28 \*28

29\* 0.27 -0.10 0.23 0.29 -0.03 0.24 0.24 0.62 \*29

30\* 0.14 -0.08 0.04 0.09 -0.08 0.26 0.20 0.42 0.52 \*30

31\* 0.05 0.10 0.24 0.09 -0.07 0.33 0.63 0.31 0.43 0.32 \*31

32\* 0.45 0.30 0.49 0.41 0.19 0.06 0.04 0.06 0.28 0.12 0.19 \*32

33\* 0.01 0.03 0.00 0.05 -0.02 0.07 0.06 0.14 0.21 0.19 0.03 0.24 \*33

34\* 0.08 0.22 0.13 0.07 -0.07 0.08 0.17 -0.01 0.12 0.10 0.04 0.29 0.26 \*34

35\* 0.01 0.21 0.16 0.07 -0.16 0.04 0.10 0.13 0.29 0.24 0.08 0.22 0.27 0.25 \*35

36\* 0.17 0.14 0.20 0.10 -0.08 0.16 -0.01 0.02 0.21 0.16 0.19 0.45 0.36 0.14 0.32 \*36

37\* 0.02 0.13 0.03 -0.09 0.09 0.13 0.14 0.12 0.04 0.08 0.12 0.18 0.22 0.39 -0.04 0.13 \*37

38\* 0.09 0.09 0.07 0.08 -0.02 0.06 0.25 0.21 0.21 0.07 0.19 0.22 0.25 0.25 0.10 0.21 0.31 \*38

39\* 0.03 0.19 0.11 0.02 -0.10 0.08 0.19 0.14 0.26 0.20 0.14 0.27 0.65 0.60 0.52 0.44 0.48 0.54 \*39

**Приложение 15**

Средний балл

18,6

17,7

17,0

15,6

15,4

14,3

13,8

13,3

13

12,8

гипертимный возбудимый эмотивный педантичный тревожный циклотимный демонстративный неуравновешеный дистимный экзальтированный Типы

акцентуаций

Рис. 1. Гистограмма среднего выборочного показателей по тесту Леонгарда

**Приложение 16**

Среднее выборочное

18,9

18,5

18,2

17,9

17,2

16,2

15,9

15,7

15,1

15

14,9

13,9

13,8

13,5

13,1

13

12,5

гипертимный возбудимый эмотивный педантичный тревожный циклотимный демонстративн. неуравновеш. дистимный экзальтирован. Типы акцентуаций

- - первая возрастная подгруппа (от 8 до 10 лет) - вторая возрастная подгруппа (от 11 до 13 лет)

**Приложение 17**

# Сравнение мужской и женской подвыборок

**по Т-критерию Стьюдента.**

(t кр.=1,98 при уровне значимости 5%)

Признак 1 Т (68) = 0,54 возраст

## Признак 2 Т (0) = 0,00 пол

Признак 3 Т (88) = -0,80 экстраверсия (тест Г.Айзенка)

Признак 4 Т (79) = 1,92 нейротизм (тест Г.Айзенка)

Признак 5 Т(57) = -0,55 гипертимный тип (опросник К. Леонгарда)

Признак 6 Т (66) = 1,17 возбудимый тип (опросник К. Леонгарда)

Признак 7 Т (73) = 2,42 эмотивный тип (опросник К. Леонгарда)

Признак 8 Т (95) = 0,71 педантичный тип (опросник К. Леонгарда)

Признак 9 Т(100) = 3,58 тревожный тип (опросник К. Леонгарда)

Признак 10 Т(71) = 1,93 циклотимный тип (опросник К. Леонгарда)

Признак 11 Т(92) = 4,23 демонстративный тип (опросник К. Леонгарда)

Признак 12 Т(69) = 1,44 неуравновешенный (опросник К. Леонгарда)

Признак 13 Т(71) = 0,63 дистимный тип (опросник К. Леонгарда)

Признак 14 Т(69) = 0,66 экзальтированный тип (опросник К. Леонгарда)

Признак 15 Т(66) = 0,78 физич.агрессия (опросник Басса-Дарка)

Признак 16 Т(80) = 0,54 косвенная агрессия (опросник Басса-Дарка)

Признак 17Т(93) = 3,02 раздражение (опросник Басса-Дарка)

Признак 18 Т(89) = -0,12 негативизм (опросник Басса-Дарка)

Признак 19 Т(94) = 4,28 обида (опросник Басса-Дарка)

Признак 20 Т(82) = 4,08 подозрительность (опросник Басса-Дарка)

Признак 21 Т(116) = 5,30 верб.агрессия (опросник Басса-Дарка)

Признак 22 Т(91) = 2,10 чувство вины (опросник Басса-Дарка)

Признак 23 Т(97) = 5,34 индекс враждебности (опросник Басса-Дарка)

Признак 24 Т(92) = 4,15 индекс агрессивности (опросник Басса-Дарка)

Признак 25 Т(103) = -0,43 шкала установки на соц.желательные ответы (методика СОП)

Признак 26 Т(75) = -1,18 шкала склонности к преодолению норм (методика СОП)

Признак 27 Т(109) = -2,16 шкала склонности к аддиктивному поведению (методика СОП)

Признак 28 Т(98) = -1,03 шкала склонности к самоповр.поведению (методика СОП)

Признак 29 Т(104) = 2,15 шкала склонности к агрессии (методика СОП)

Признак 30 Т(89) = -0,70 шкала волевого контроля эмоц.реакций (методика СОП)

Признак 31 Т(77) = 1,07 шкала склонности к делинквентному пов. (методика СОП)

Признак 32 Т(37) = 39,20 шкала принятия женской соц.роли (методика СОП)

Признак 33 Т(72) = 1,07 эмпатия к родителям (опросник И.М. Юсупова)

Признак 34 Т(64) = 1,53 эмпатия к животным (опросник И.М. Юсупова)

Признак 35 Т(66) = 0,26 эмпатия к старикам (опросник И.М. Юсупова)

Признак 36 Т(103) = 4,69 эмпатия к детям (опросник И. М. Юсупова)

Признак 37 Т(76) = 0,56 эмпатия к героям худ.произведений (опросник И.М. Юсупова)

Признак 38 Т(79) = 0,88 эмпатия к незн. и малозн. людям (опросник И.М. Юсупова)

Признак 39 Т(85) = 1,95 общий уровень эмпатии (опросник И.М. Юсупова)

**Приложение 18**

Выборочное среднее

7,6

7,1

6,4

6,3

5,5

5,1

4,5

3,1

физическая косвенная раздражение негативизм обида подозрительность вербальная чувство вины Наименование

агрессия агрессия агрессия шкал

**Рис. 3. Гистограмма среднего выборочного показателей опросника Басса-Дарки.**

**Приложение 19**

Среднее выборочное

7,7

7,6

7,3

6,8

6,6

6,3

6,2

5,8

5,2

5,0

4,7

4,4

3,2

3,1

Физическая косвенная раздражение негативизм обида подозрительность вербальная чувство

агрессия агрессия агрессия вины Показатели

-первая возрастная подгруппа (от 8 до 10 лет) - вторая возрастная подгруппа (от 11 до 13 лет)

**Рис. 4. Динамика возрастных изменений показателей опросника Басса - Дарки**

**Приложение 20**

Выборочное среднее

62,7

53,1

52,8

52,2

49,5

49,1

48,8

41,8

1 2 3 4 5 6 7 8 Номер шкалы

**Рис. 5. Гистограмма среднего выборочного показателей методики СОП**

**Приложение 22**

**Таблица 11**

Прило

**Результаты подсчета первичных статистик.**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № стлб | Кол-во эл-тов | Выборочное среднее | Ср. квадр. отклонение | Асимметрия | эксцесс | Коэф. вариац  ИИ |
| 1 | 103 | 15,602 | 0,969 | -0,481 | 2,190 | 0,062 |
| 2 | 103 | 10,010 | 0,830 | -0,018 | 1,451 | 0,083 |
| 3 | 103 | 1,534 | 0,499 | -0,136 | 1,019 | 0,325 |
| 4 | 103 | **9,301** | 2,737 | -0,461 | 3,580 | 0,294 |
| 5 | 103 | 6,563 | 2,737 | 0,138 | 2,340 | 0,417 |
| 6 | 103 | 8,165 | 2,960 | 0,028 | 2,717 | 0,362 |
| 7 | 103 | 8,117 | 3,200 | 0,129 | 2,194 | 0,394 |
| 8 | 103 | 6,049 | 2,830 | 0,429 | 2,674 | 0,468 |
| 9 | 103 | 7,796 | 2,987 | 0,278 | 3,029 | 0,383 |
| 10 | 103 | 46,097 | 10,328 | 0,080 | 2,938 | 0,224 |

Переменные столбца 3 (выборочное среднее) Таблицы 11 означают следующие показатели:

1. возраст

2. класс

3. пол

4. эмпатия к родителям

5. эмпатия к животным

6. эмпатия к старикам

7. эмпатия к детям

8. эмпатия к героям художественных произведений

9. эмпатия к незнакомым и малознакомым людям

10. общий уровень эмпатии