

Социальная дезадаптация подростков: причины и психокоррекционная работа

Введение.....	
I.	
1.	Социально дезадаптированные подростки
Девиянтная виктимность подростков	
Социально дезадаптированные подростки.....	
Формирование личности социально дезадаптированного подростка	
2.	Психокоррекционная работа с социально дезадаптированными подростками.....
2.1.	Цели и задачи психокоррекционной работы с социально дезадаптированными подростками
2.2.	Виды психокоррекционной работы с социально дезадаптированными подростками
Индивидуальная психокоррекционная работа с Подростками	
Групповая психокоррекционная работа с подростками	
Программы психокоррекционной работы с подростками.....	
II.	
3.	Психокоррекционная работа с социально дезадаптированными подростками.....
3.1.	Постановка проблемы
3.2.	Методы исследования
3.3.	Результаты психодиагностики
3.4.	Выводы по результатам психодиагностики.....
3.5.	Оценка эффективности психокоррекционного воздействия .
Заключение	
Литература	
Приложение 1 Программа психологической коррекции.....	
Приложение 2 Динамика личностных характеристик в ходе психокоррекции.....	

Введение

Проблемы подростков всегда привлекали внимание разных специалистов - социологов, педагогов, психологов, но особенно актуальными они стали в последнее время. В последнее время в научной литературе широко обсуждаются проблемы адаптации подростков к социальной среде, социальному окружению. Повышение уровня образованности и материального благосостояния членов нашего общества расширило возможности развития и удовлетворения духовных и материальных потребностей подрастающего поколения, но сделало более сложным формирование разумных желаний и стремлений.

Благодаря средствам массовой информации расширились границы восприятия и познания мира. В потоке современной информации подростку становится все труднее разобраться в чем-то самостоятельно и глубоко, поэтому нередко им начинает восприниматься только развлекательное, не требующее интеллектуального напряжения. Зачастую это ведет к постепенной утрате способности к *самоорганизации* и *самоуправлению*, решению задач, которые ставит перед подростком жизнь.

В силу ряда психофизиологических причин именно подростки оказываются наиболее уязвимыми и незащищенными перед огромным количеством разного рода проблем. Неразрешенность этих проблем приводит к проявлениям социальной дезадаптации, которая, в свою очередь, является основой разнообразных девиаций (бродяжничество, побеги из дома, пропуски занятий в школе, алкоголизация, вандализм и др.).

Работе над проблемами социальной адаптации подростков посвящены исследования отечественных и зарубежных психологов: Ю.А. Клейберг, Сид Р, Кэррел С, Н.И. Гуткина, И.В. Дубровина, Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан. Однако множество проблем остается нерешенными. В числе таких проблем – работа с подростками, имеющими те или иные формы проявления социальной дезадаптации. Чаще всего таких ребят ставят на учет

в ИДН, внутришкольный контроль, а зачастую просто «вешают ярлык» - трудновоспитуемый.

Объект работы – личностные характеристики социально дезадаптированных подростков (коммуникативные особенности, самооценка).

Предмет работы – динамика личностных характеристик в ходе психокоррекционной работы.

Цель моей работы – психокоррекционная работа с социально дезадаптированными подростками.

Задачи работы:

1. Изучение и анализ литературы по данной проблеме;
2. Изучение личностных характеристик подростков, имеющих те или иные формы проявления социальной дезадаптации;
3. Комплектование группы психокоррекционного воздействия;
4. Разработка психокоррекционной программы;
5. Осуществление групповой психокоррекции;
6. Оценка эффективности психологической коррекции.

В ходе выполнения работы проверялась гипотеза о том, что целенаправленное психокоррекционное воздействие позволит обнаружить динамику личностных характеристик (коммуникативность, самооценку) у социально дезадаптированных подростков.

В ходе выполнения работы были использованы методы опроса (методика Будасси для выявления уровня самооценки у подростков, анкета «Взаимоотношения подростка с классом» Рогова).

База работы – подростки 13-14 лет, состоящие на учете в ИДН, внутришкольном контроле.

I. 1. Социально дезадаптированные подростки

Девиантная виктимность подростков

Виктимология – новая отрасль психологии (от латинского *victime* – жертва и греческого *logos* – понятие, учение), исследующая феноменологию, закономерности и механизмы деформированного интерактивного культурогенеза, в результате чего личность становится жертвой социогенных и персогенных воздействий*.

Виктимность – психологическое свойство личности, возникающее вследствие дефекта интерактивного культурогенеза и характеризующееся предрасположенностью личности стать жертвой фрустрации социогенных и персогенных воздействий, ведущих к деформации развития личности. В результате дефекта интерактивного культурогенеза и дефицита условий развития личности формируется деформированная личность, возникает ситуация девиантного паттерна, личность компенсирует свою «ущербность» в различных формах девиантного и делинквентного поведения. В виду своей социальной некомпетентности личность становится жертвой отклоняющегося поведения.

Виктимная личность характеризуется следующими показателями:

- снижением уровня мотивации;
- заниженной самооценкой;
- дефицитом ценностных ориентаций;
- высоким конформизмом и т.д.

Виктимная личность как психологический феномен имеет следующие основные индикаторы:

1. *Тревожность*. Это состояние хорошо знакомо каждому человеку. Любое изменение равновесия системы «человек – внешняя среда», ведущее к нарушению удовлетворения актуальной потребности, тем более к

* Ю. Клейберг. Психология девиантного поведения.

ломке самой системы потребностей или же к предвидению такой ломки, порождает состояние тревоги.

Определение индикатора «тревожность» неоднозначно. Так, например, тревога характеризуется как чувство диффузного опасения и тревожного ожидания, неопределенного беспокойства или же как ощущение неопределенной угрозы, характер и время которой не поддаются предсказаниям. С возникновением тревоги происходят усиление поведенческой активности, изменение самого характера поведения, включаются дополнительные психофизические механизмы адаптации к изменившимся условиям. Снижение интенсивного чувства тревоги свидетельствует о достаточности, соответствии поведенческих и психофизиологических форм реакций в ответ на нарушение гомеостаза взаимоотношений организма и социальной среды.

Уровень тревожности в большей степени определяется личностными свойствами человека, чем реальной ситуацией. Тревога, не соизмеримая с вызвавшими ее явлением и событием, препятствует формированию нормальной социальной адаптации, вызывает чрезмерные функциональные сдвиги в психофизиологической системе организма. Можно сказать, что тревога лежит в основе любых изменений состояния и поведения, вызванных стрессом.

В психологической литературе уже давно ведутся споры о соотношении тревоги и чувства страха. Впервые различие этих переживаний сформулировал К. Ясперс. По его мнению, оно заключается в том, что тревога ощущается индивидом вне связи с каким-нибудь конкретным стимулом, тогда как страх связан с совершенно определенным раздражителем.

Установлено, что тревога имеет свой психодинамический алгоритм развития, в котором установлены несколько состояний.

Ощущение внутренней напряженности является началом и соответствует наименьшей степени тревоги. Напряженность,

настороженность, а при достаточной выраженности и душевный дискомфорт – вот переживания, характерные для этого состояния. Это сигнал, позволяющий обратить внимание на поиск приближающейся или вероятной угрозы.

Гиперестезические реакции проявляются в том, что определенный вид ранее нейтральных раздражителей приобретает особые воздействующие свойства, вызывая состояние тревоги. Вокруг значимого раздражителя начинают концентрироваться целые группы стимулов, бывших ранее неразличимыми. В результате человеку начинают «действовать на нервы» события и обстоятельства, которым он не придавал ранее никакого значения. Иными словами, на этом этапе появляется много добавочных, неадекватных стимулов, генерирующих чувство тревоги. Собственно тревога – центральное состояние в рассматриваемом ряду.

2. *Эмоциональная ригидность.* В.В. Бойко определяет эмоциональную ригидность как неподатливость, жесткость, негибкость, которая выражается в том, что личность слабо и очень избирательно и в ограниченном диапазоне эмоционально реагирует на различные внешние и внутренние воздействия. Он предлагает диагностировать эмоциональную ригидность через оценку нейротизма по опроснику Г. Айзенка. Нейротизм – динамическая характеристика эмоций личности, проявляющаяся в их многообразии, сменяемости и подвижности. Высокий показатель нейротизма свидетельствует о наличии интерактивного дефекта развития, и, в частности, дефицита психокультурной зрелости личности, выражающейся в ослабленной способности психотехнической регуляции подвижности нервных процессов.

3. *Эмоциональная вязкость* – индикатор, реакции которого сопровождаются фиксацией аффекта и внимания на каких-либо значимых событиях, объектах.

Проявляется эмоциональная вязкость в действиях, которые менее всего обусловлены сущностью ситуации, но главным образом консервативными

взглядами личности, раз и навсегда заведенным порядком жизни, привычками, стереотипами отношений к людям, к новому. Вместо живой, опосредованной интеллектом реакции личность длительно сосредотачивается на психотравмирующих обстоятельствах, на неудачах и обидах, волнующих темах. Возникшая энергия эмоций не разряжается, а закичивается на разных уровнях личности: пробуждает стереотипы мышления, привычки, устойчивые воспоминания, впечатления.

Эмоциональная слабость – легкая и капризная изменчивость настроения по разным, часто сиюминутным причинам, иногда неизвестным самой личности. Крайняя степень эмоциональной слабости определяется термином «эмоциональное недержание» - это полная неспособность сдерживать внешние проявления эмоций в сочетании с резкими колебаниями настроения по любому поводу. Иногда наблюдается чрезвычайно утонченная эмоциональная чувствительность, когда неприметные и случайные детали происходящего оставляют очень глубокое впечатление.

4. *Эмоциональная монотонность.* Эмоциональные реакции лишены гибкости, естественной зависимости от внешних и внутренних воздействий. Эмоции однообразны, неподвижны, не меняющиеся от внешних стимулов. Все это свидетельствует о том, что энергия стимулов не преобразуется в энергию эмоций, а интеллект слабо проявляет себя в роли «трансформатора», так как мало участвует в оценке внешних и внутренних воздействий.

5. *Эмоциональное огрубление* – утрата тонких эмоциональных дифференцировок, то есть способности определять уместность тех или иных эмоционально окрашенных реакций и дозировать их.

Личность теряет ранее присущие ей сдержанность, деликатность, учтивость, такт, чувство собственного достоинства и уважения к другим, становится расторможенной, назойливой, циничной, хвастливой, бесцеремонной, заносчивой, не соблюдает элементарные приличия. Эмоциональное огрубление обычно становится следствием органических

нарушений, снижающих функции интеллекта, например, при алкоголизме, наркомании.

6. *Эмоциональная тупость*. Для ответных реакций характерна душевная холодность, черствость, бессердечность. Эмоциональный репертуар личности резко ограничен, в нем нет реакций, включающих нравственные, этические и эстетические чувства.

7. *Утрата эмоционального резонанса* – полное или почти полное отсутствие эмоционального отклика на различные события. Личность разобщена с внешним миром, утратила ощущение слитности с происходящим. Эмоции перестают выполнять важнейшую свою функцию – связывать внешнее, материальное, внутреннее, духовное. В результате в значительной мере нарушается естественный энергетический обмен между индивидом и средой.

8. *Алекситимия* - сниженная способность или затрудненность в вербализации эмоциональных состояний (в переводе с греческого – «нет слов для названия переживаемых эмоциональных состояний»).

Алекситимия – психологическая характеристика личности, у которой отмечаются следующие особенности в когнитивно-аффективной сфере:

- 1) трудность в определении (идентификации) и описании собственных переживаний;
- 2) сложность в проведении различий между чувствами и телесными ощущениями;
- 3) снижение способности к символизации, о чем свидетельствует бедность фантазии, воображения;
- 4) сфокусированность в большей мере на внешних событиях, чем на внутренних переживаниях.

Алекситимия бывает первичной, когда она является устойчивым средством несколько инфантильной личности. Первичная алекситимия необратима, то есть ее нельзя устранить в процессе психотерапии.

Необратимость этого явления, наверное, объясняется серьезными нарушениями в эмоциональной сфере.

Вторичная алекситимия возникает вследствие перенесения тяжелой травмы или психосоматического заболевания. Такой вид алекситимии обычно обратим, ее можно преодолеть посредством интенсивной и глубокой психотерапии, побуждая пациента наблюдать и выражать свои эмоции.

Представленные психологические индикаторы интерактивной деформации личности характеризуют нарушения в эмоционально-волевой сфере. К индикаторам, указывающим на нарушения эмоционально-когнитивной сферы, можно отнести когнитивные сдвиги, деформирующие основные социально-психологические установки личности и «Я-концепцию».

У каждого человека в когнитивном функционировании имеется свое слабое место – «когнитивная уязвимость», - которая характеризует интерактивную деформацию личности. Эта «уязвимость» относится к структуре личности.

Личность формируется схемами, или когнитивными структурами, которые представляют собой базальные убеждения (позиции). Эти схемы начинают деформироваться в детстве на основе личного опыта. Люди формируют концепции о себе, других, о том, как функционирует мир. Эти концепции подкрепляются дальнейшим опытом научения и, в свою очередь, влияют на формирование других убеждений, ценностей и позиций.

Схемы могут быть адаптивными и дисфункциональными и являются устойчивыми когнитивными структурами, которые становятся активными, когда включаются специфические стимулы, стрессоры или обстоятельства.

Интерактивная деформация личности, проявляющаяся в эмоциональной сфере, является результатом нарушений в когнитивной сфере. Эти нарушения Эллис назвал «иррациональными установками». Он выделил 4 группы таких установок, которые наиболее часто создают проблемы социальной адаптации личности:

1. *Установки долженствования.* Убежденность в том, что в мире существуют некие универсальные установки (принципы), которые, несмотря ни на что, должны быть реализованы.

2. *Катастрофические установки.* При этих установках отдельные события, происходящие в жизни, оцениваются как катастрофические вне какой-либо системы отсчета. Катастрофические установки проявляются в виде оценок, выраженных в самой крайней степени («ужасно», «невыносимо» и т.п.).

3. *Установка обязательной реализации своих потребностей.* В основе этой установки лежит иррациональное убеждение в том, что человек должен обладать определенными качествами для того, чтобы реализоваться и стать счастливым.

4. *Оценочная установка.* При этой установке оценивается личность человека в целом, а не отдельные его черты, качества, поступки и т.д. Другими словами, здесь отдельный аспект человека отождествляется с человеком в целом.

По Эллису, иррациональные установки представляют собой жесткие эмоционально-когнитивные связи, имеющие характер абсолютного предписания. Иррациональная установка как психологический индикатор интерактивной деформации личности предопределяет возникновение синдрома дискommunikации у развивающейся личности, проявляющийся в дезадаптации и дезадаптивных формах поведения.

Личность социально дезадаптированного подростка характеризуется ростом компенсирующих тенденций, направленных на изменение своего статуса и избавление от дискомфорта путем интенсификации отклоняющихся от культурного статуса ситуации социального функционирования форм поведения.

К такому поведению подростков приводят следующие факторы:

а) культ насилия, утвердившийся в современном искусстве (широкий поток книг, песен, фильмов и пр.) и формирующий духовный мир молодежи;

- б) общий низкий нравственный уровень общества;
- в) социальная политика государства;
- г) неудовлетворенность социальных потребностей;
- д) отсутствие жизненных перспектив и уверенности в завтрашнем дне, у некоторых – завышенные ожидания в материальном плане;
- е) слабо налаженная, зачастую лишь формально существующая работа по организации досуга подростков, а также работа Комитетов по культуре, спорту и молодежной политике;
- ж) слабая осведомленность администрации школ о фактическом положении в семьях учащихся и т.д.

Конечно, сложные жизненные обстоятельства, неправильное семейное воспитание, низкий общеобразовательный и культурный уровень окружающих влияет на многих детей, но далеко не все, поставленные в эти условия, становятся бомжами или алкоголиками. В тоже время, неблагоприятные психофизиологические предпосылки (психопатия, акцентуации характера и поведения) также не являются фатальными сами по себе (то есть без сочетания с социальными факторами) и не могут стать первопричиной, детерминантой социальной дезадаптации.

Резюме.

Детерминация социальной дезадаптации представлена такими позициями:

- социальная дезадаптация возникает как механизм виктимности личности;
- социальная дезадаптация – это следствие психологической деформации личности, ведущей к утрате механизма интра- и интерсубъективной регуляции социального функционирования личности;
- социальная дезадаптация программируется в процессе нарушенного культурогенеза в семейной и образовательной системах развития личности.

Подростки, в силу физиологических и психологических особенностей оказываются больше всего подвержены влиянию вышеуказанных факторов и причин, что, в конечном счете, приводит к нарушениям в формировании личности и адаптации к социальным условиям.

Социально дезадаптированные подростки

Социальная дезадаптация – это неадекватное поведение относительно норм и требований той системы общественных интересов, в которую включается человек по мере своего социального развития, что является основой девиантного поведения.

Выделяют следующие уровни дезадаптации подростков:

1. Патогенная дезадаптация – как результат психический и нервно-психических заболеваний, в основе которых лежат органические поражения центральной нервной системы.
2. Психолого-социальная дезадаптация, которая связана с половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями подростка, которые обуславливают его нестандартность, трудновоспитуемость, требующая индивидуального педагогического подхода и специальной психолого-педагогической программы.
3. Социальная дезадаптация, которая проявляется в нарушении норм морали и права (педагогическая и социальная запущенность подростков).

Нет единого типа социально дезадаптированного подростка. У каждого ребенка – свои причины, приведшие к изменению личности, изменению в поведении. Однако все они – неустойчивые. Одним нужно развлечься. Другие попадают в разряд «трудных» за компанию. Последние чаще всего не имеют собственных убеждений, четких моральных принципов, не умеют занять себя и плывут по течению – идут на поводу у более самостоятельных сверстников. Таковы подростки, называемые конформными.

Истероидные подростки создают вокруг себя много шума. Их задача – привлечь к себе внимание, заставить о себе говорить и переживать. Они получают необходимое им внимание, даже прибегнув к самоубийству, чаще – попытке суицида.

Эпилептоидные подростки чаще всего страдают от жадности или чувства мести. Они отличаются особой жестокостью в драках, повышенной агрессивностью.

Гипертимные подростки – лидеры в группах. Они могут стать инициаторами драки, прогула урока, кражи и т.д. Их бурная энергия, не находящая применения, склонность к риску и авантюрам заставляет их искать источники реализации своих планов.

Шизоидные подростки – одиночки. Если они встали на асоциальный путь, то долго вынашивают план. В поле зрения взрослых они попадают намного позже, чем остальные.

Все перечисленные типы подростков относятся к тем случаям, когда у ребенка выражены акцентуации характера. Однако нарушения, отклонения в поведении, сложности в адаптации могут возникнуть и при относительно гармоничном характере.

Закреплению или возникновению разнообразных форм социальной дезадаптации способствует появление «опытного» друга или включение в группу – необязательно асоциальную. Подростковая компания, не имеющая серьезных увлечений и занятий, в конечном итоге приходит к алкоголизации, преступлениям и т.д.

Конечно, не любой подросток потянется к такой группе и даже, оказавшись в неблагоприятной среде, примет ее ценности и нормы поведения. Однако такие свойства как авантюризм, агрессивность в значительной мере способствуют становлению делинквентности и девиантности, вместе с тем, решающим внутренним условием асоциального выбора оказывается специфика развития морального сознания.

Истинная нравственность (или автономная мораль в терминологии Л. Колберга) формируется в подростковом возрасте нечасто. Твердые нравственные принципы свойственны лишь небольшому количеству старших подростков. По данным Л. Колберга, высшего уровня развития морального сознания к 16 годам достигают только 10% подростков*.

Многие подростки ориентируются на оценки окружающих, усвоенные с детства моральные нормы, боятся осуждения и наказания со стороны родителей, учителей и тем более милиции. У них бывают внутренние конфликты: с одной стороны, возникает желание включиться в сомнительные развлечения и действия, с другой стороны – тревога по поводу возможных последствий. В этих случаях после более или менее длительных колебаний побеждает вторая тенденция.

Г.Г. Бочкаревой выделены 3 группы подростков, имеющих те или иные формы проявления социальной дезадаптации. Однако, даже среди подростков-правонарушителей, состоящих на учете в Инспекции по делам несовершеннолетних, большинство не являются закоренелыми преступниками. Они испытывают чувство вины перед близкими и хотели бы изменить свою жизнь.

Размыванию моральных норм и установлению асоциальных ценностей способствует ряд факторов.

Становление и распространение криминальной субкультуры вызвано разрушением общенациональной культуры и вытеснением на задний план духовных ценностей, экономическими неурядицами в стране, развитием теневой экономики, выходящей из-под контроля миграцией населения; деятельностью средств массовой информации, допускающих рекламу насилия. Эта субкультура дает подросткам специфическую идеологию, оправдывающую и поощряющую преступный образ жизни. У подростков снимаются психологические и нравственные барьеры, которые нужно

* Кулагина И.Ю. Личность школьника от задержки психического развития до одаренности. М., творческий центр «Сфера», 1999 г.

преодолеть, чтобы пойти на правонарушение; формируются механизмы самооправдания и отрицания ответственности после совершения проступка.

Влияние групповых ценностей и норм необычайно велико в подростковом возрасте. По данным западных психологов, от трети до половины подростков входят в разнообразные группы, но девиантное поведение подростков может быть вызвано и ситуацией в семье, отношениями с родителями. Побег из дома, прогулы уроков, драка, вандализм иногда провоцируются не сверстниками, а родственниками. Помимо открытого конфликта острую реакцию протеста может вызвать безразличие и непонимание со стороны родителей.

При неблагоприятных семейных условиях подростки, отрицая принятые в обществе нормы отношений и поведения, оказываются беззащитными перед давлением криминальной субкультуры.

Еще одно, характерное для социально дезадаптированных подростков, свойство личности – бедность духовных потребностей и наличие сильно выраженных примитивных потребностей. Бедность потребностей и интересов приводит к сужению круга общения подростка.

Большинство социально дезадаптированных подростков не хотят учиться. Их досуг бессодержателен и примитивен.

Подростки с неразвитой мотивационно-потребностной сферой оказываются в замкнутом круге. Если он тянется к своим благополучным сверстникам, его отвергают, прежде всего, потому, что с ним неинтересно. Но приобрести естественные для своего возраста интересы и увлечения он не в состоянии без посторонней помощи. И, оставшись в привычной компании, сохраняет прежний примитивный уровень мотивации, побуждающей в итоге к девиации.

На развитие мотивационно-потребностной сферы накладывают отпечаток возрастные особенности подростков: многообразие, противоречивость, быстрая сменяемость, неопределенность мотивов. Подросткам свойственна размытость границ асоциальности.

Еще одной особенностью социально дезадаптированных подростков является ситуативность. Она проявляется в праздности образа жизни подростков. Слоняясь по улицам, сидя в подъездах, завязывая случайные знакомства, они сами создают себе условия для конфликтных ситуаций. Для подростков, стоящих на грани социальной дезадаптации, ситуативность становится своего рода психологической предпосылкой для развития социальной дезадаптации. По словам В.Э. Чудновского, «ситуационность, которая стала свойством личности, делает человека игрушкой в руках судьбы – его поведение непредсказуемо: оно зависит от множества случайных обстоятельств».

Ситуативность, став свойством личности, тормозит развитие саморегуляции. Саморегуляция социально дезадаптированных подростков отличается такой особенностью. Стыд для многих из них – это сплав страха наказания и переживание осуждения окружающих. Он не возникает, если порицание или наказание отсутствует. То есть чувство стыда у подростков не есть регулятор поведения. Беснаказанность лишь усугубляет сложившееся положение.

Среди многих личностных черт социально дезадаптированных подростков, отмечаемых разными авторами, можно выделить две, наиболее часто встречающихся, - жестокость и нечестность.

Нечестность, - по данным Д.И. Фельдштейна, характерна для 97% подростков. В асоциальной подростковой среде обман, ложь лицемерие насаждаются и поддерживаются.

Жестокость – тоже, в основном, продукт криминальной субкультуры. Подростки агрессивны (у 77%, по данным Д.И. Фельдштейна, высокая агрессивность), неспособны на активное сочувствие, сострадание к слабым и беззащитным. В асоциальных группах ее члены нетерпимы, безжалостны к «чужим» и к «своим», находящимся на нижних ступенях иерархии. Группа всегда делится на обособленные слои: в ней есть неофициальные лидеры, приближенные к ним, промежуточный слой и отверженные. Иерархия

является жесткой, четко определяет положение, права и обязанности каждого члена группы.

Подростковый возраст – это возраст, характеризующийся стремлением к познаниям, бурной активности, стремлением к самосознанию, самооценке и самоутверждению.

Для объективной самооценки нужен жизненный опыт, верная оценка своих способностей, но самооценка может быть занижена и поведение подростка, его взаимоотношения со сверстниками становятся сдержанными. Самооценка может быть и завышенной, тогда потребности в самовыражении резко изменяются.

С процессом самосознания тесно связан процесс самоутверждения. При неадекватной самооценке и самоутверждении может сложиться негативное поведение. Это может быть утверждение с помощью силы, лжи, обмана, с помощью демонстративного поведения (драки). Самоутверждение не может происходить без формирования каких-то качеств личности, то есть без самовоспитания, оценивания своих возможностей и способностей.

В самооценке и самоопределении подростка важную роль играют друзья, сверстники. Их мнения, оценки и потребности в общении, являются одной из ведущих определяющих в подростковом возрасте. В процессе общения подросток становится членом коллектива, группы сверстников, которые являются для него все более авторитетными.

Интересным является вывод экспертов Всемирной организации здравоохранения: повышение уровня благосостояния не всегда способствует психосоциальному развитию детей. Должны быть предприняты специальные усилия, чтобы социально-экономические достижения вели к улучшению психосоциального развития, а не порождали новые проблемы.

Резюме.

В подростковом возрасте чрезмерно выраженные черты характера способствуют возникновению трудностей в социальной адаптации.

Социальная дезадаптация возникает на фоне развития таких личностных особенностей подростков, как специфика развития морального сознания, приобщение к криминальной подростковой субкультуре, бедность и примитивность духовных потребностей, неопределенность мотивов, ситуативность нечестность, высокая агрессивность, неадекватная (заниженная или завышенная) самооценка. Помимо этого большое значение имеют физиологические и психофизиологические особенности данного возрастного периода.

Очень часто подросткам сложно выйти из создавшейся ситуации без посторонней помощи, поэтому взрослым (родителям, учителям) необходимо быть более внимательными и чуткими в общении с подростками.

Формирование личности социально дезадаптированного подростка

При формировании личности социально дезадаптированного подростка прослеживаются четыре стадии.

На *первой стадии* обнаруживается многообразие отрицательных эмоциональных переживаний, говорящих о функциональной непригодности подростка.

Причины, их породившие, обычно весьма многочисленны. С одной стороны, здесь играют роль социальные факторы и личностные отношения (неуспех в учебе, конфликтные ситуации в семье, несогласованность между возможностями и желаниями, неудовлетворенность своим статусом в группе сверстников и т.п.), с другой стороны, этому способствуют психофизиологические особенности (пубертатный период, явления акселерации, соматическое неблагополучие и т...д.). Все это приводит к внутриличностному конфликту.

Диапазон эмоциональных проявлений на этом этапе весьма широк: от болезненного переживания ущемленности чувства собственного достоинства до озлобленности; от эмоциональной лабильности до психомоторной

расторженности; от опасений до выраженных страхов; от апатии до стертой депрессии и т.д. Внешние признаки эмоциональных отклонений проявляются в замкнутости, повышенной аффективности, незаинтересованности в выполнении различных заданий.

Если конфликтная ситуация не разрешается, то развивается хроническая эмоциональная напряженность. В таком случае подросток пытается найти выход из создавшейся ситуации, чтобы облегчить свое состояние. Подросток пытается использовать средства *психологической защиты*. Нередко он входит в уличную группировку, где находит себе подобных. В этот период довольно часто начинается знакомство с алкоголем. Временное облегчение душевного состояния (под воздействием спиртного) не разрешает ситуацию, а лишь усугубляет ее, обостряет еще больше конфликт с окружающими. Возникший эмоциональный стресс, как правило, приводит к дезорганизации управления собой. Многие вопросы подростком решаются на эмоциональном уровне, что еще больше обостряет взаимоотношения с родителями, учителями и общественными организациями. Происходит изоляция такого подростка и в классном коллективе.

Внутриличностный и межличностный конфликты приводят к невротическим проявлениям, которые, как правило, не диагностируются. Возникающие страхи (чаще на основе наказания), различного рода опасения трансформируются в потаенную тревожность; лабильность настроения – в раздражительность, повышенную возбудимость. Все перечисленные и другие признаки можно расценивать как *вторую стадию* формирования личности социально дезадаптированного подростка. На этом этапе самые разнообразные, даже незначительные, объективные или субъективно оцениваемые неблагоприятные воздействия часто вызывают у подростка аффективную реакцию. Соответственно, изменяется стиль поведения. В нем часто отсутствует рациональность, и поступки подростка становятся мало понятными для окружающих. Личность становится неустойчивой к воздействию извне.

Внутриличностный и межличностный конфликты обычно усугубляются и постепенно формируются в патологический характер – это свидетельствует о новой, *третьей стадии* формирования личности социально дезадаптированного подростка. Харктеологические сдвиги проявляются либо в выраженной степени акцентуации, чаще по типу конформных, эмоционально неустойчивых, возбудимых, реже – гипертимных, истероидных и т.д., либо в форме выраженных черт патологического характера.

Для последней, *четвертой стадии* развития личности социально дезадаптированного подростка типичным является глубокое изменение личности, появление антиобщественной направленности. Характерными признаками являются противоречивое отражение действительности, наличие социально неправильных взглядов, позиций, вредных привычек, навыков, системы враждебного отношения ко многим ценностям. Все это приводит к стойким нарушениям в отношениях с окружающей социальной средой.

На третьей и четвертой стадиях наблюдается спад эмоциональной напряженности. Эмоциональные вспышки обычно возникают ситуативно. Спад остроты эмоционального напряжения зачастую обусловлен адаптацией подростка к своему положению и выработкой психологических мер защиты, характерологические сдвиги на этом этапе придают своеобразный колорит личности, например, хвастовство и рисовка у истероидных, бравата и отчаянность – у гипертимных, драчливость – у возбудимых, неразумный риск, ухарство и беспрекословное выполнение воли лидера при самых опасных заданиях у неустойчивых и т.д.

Психологические трудности на четвертой стадии развития личности социально дезадаптированного подростка заключаются в сложности получения информации о подростке и объективной оценке мотивов его поведения. Нередко анализируются поверхностно лежащие причинно-следственные отношения без глубокого изучения личности социопатологических механизмов. Элементы последних либо сознательно

маскируются подростом, либо им не осознаются. Сложность заключается и в изучении межличностных отношений подростка.

Резюме.

При формировании личности социально дезадаптированного подростка можно проследить четыре этапа, каждый из которых характеризуется появлением каких-либо нарушений в характере и поведении.

Каждая стадия укрепляет уже происшедшие изменения в личности подростка и дает предпосылки для усугубления сложившейся ситуации.

Чем раньше психолог начнет работу с подростком, тем больше вероятность преодоления трудностей, благополучного разрешения проблем подростка в межличностной и внутриличностной сферах.

Для предотвращения появления у подростка социальной дезадаптации необходимо глубокое изучение личности подростка, межличностных отношений, изучение его социального окружения, его общественного и социального статуса. Причем полученная информация должна быть объективной, дающей возможность правильно спланировать и реализовать необходимую в каждом конкретном случае коррекционную работу.

2. Психокоррекционная работа с социально дезадаптированными подростками

2.1. Цели и задачи психокоррекционной работы с социально дезадаптированными подростками

Основным психологическим вопросом исправления и коррекции личности социально дезадаптированного подростка является создание психологически обоснованной системы воздействия на личность с целью

изменения ее направленности, искоренения антиобщественных установок с целью приобретения новых умений, привычек, мобилизации резервов в перспективном плане реальной жизнедеятельности.

Психокоррекционная работа с социально дезадаптированными подростками ставит перед собой ряд целей и задач, на решение которых направляются усилия психолога, учителей и родителей.

Ю.А. Клейберг сформулировала принципы организации и осуществления психокоррекционной работы с подростками, имеющими такие проявления дезадаптации как социальная апатия, аутизм, агрессивность, отсутствие навыка и готовность к сотрудничеству, чрезмерная эмоциональность и раздражительность, конфликтность, отсутствие интереса к учебе и т.п.:

- единство диагностики и коррекции;
- нормативность развития;
- системность развития психической деятельности;
- деятельностный принцип коррекции;
- нравственно-гуманистическая направленность психолого-педагогической помощи;
- понимание и сочувствие;
- прагматизм психолого-педагогического воздействия;
- приоритетность превентивности социальных проблем и их профилактика;
- своевременность психолого-педагогической помощи и поддержки;
- творческое сочетание специализации и комплексности в школьной психологической работе;
- профессионализм специалистов – психологов, социальных педагогов, учителей.

Цель психокоррекционной работы – социальная адаптация подростков.

Задачи:

1. Развить социальную активность, побудить и привить интерес к себе и окружающим;
2. Научить саморегуляции, сотрудничеству, адекватному проявлению активности, инициативы и самостоятельности, осуществлять правильный выбор форм поведения;
3. Привить уважение к членам коллектива, помочь обрести социальный статус, выполнять определенную роль в коллективе;
4. Пробудить и привить интерес и способность к творчеству, научить организации творческих контактов;
5. Оптимизировать положительный опыт, нивелировать опыт девиантного поведения; создать и закрепить позитивные образцы поведения.

Каждая из поставленных задач решается на определенном этапе коррекционного воздействия, как индивидуального, так и группового.

Для решения этих целей и задач применяется целый комплекс приемов коррекционно-воспитательного воздействия:

- снижение требований к участнику взаимодействия до достижения социальной и психологической адаптации;
- вовлечение в коллективные виды деятельности, стимулирование развития творческого потенциала и самовыражения;
- организация ситуаций, в которых ребенок может достичь успехов, разработка мер поощрения;
- демонстрация и разъяснение позитивных образов поведения (личный пример, художественная литература, периодика, биография и др.).

Коррекция личности социально дезадаптированного подростка выполняет следующие функции:

1. *Воспитательная* – восстановление положительных качеств, которые преобладали у подростка до появления социальной дезадаптации, обращение к памяти подростка о его добрых делах.
2. *Компенсаторная* – формирование у подростка стремления компенсировать тот или иной социальный недостаток усилением

деятельности в той области, в которой он может добиться успехов, которая позволит ему реализовать свои возможности, способности, и, главное, потребность в самоутверждении.

3. *Стимулирующая* – активизация положительной социально полезной предметно-практической деятельности подростка; она осуществляется посредством осуждения или одобрения, то есть заинтересованного, эмоционального отношения к личности, ее поступкам.

4. *Корректирующая* – исправление отрицательных качеств личности подростка и применение разнообразных методов и методик, направленных на корректировку мотивации, ценностных ориентаций, установок, поведения.

5. *Регулирующая* – способ воздействия социальной группы на личность, вызывающий изменение степени участия последней во внутригрупповых процессах и групповой деятельности в целом. По своим проявлениям регуляция развивается от уровня взаимных влияний участников непосредственного межличностного общения до уровня активной саморегуляции и самоконтроля.

Резюме.

Психокоррекционная и коррекционно-воспитательная работа направлена главным образом, на разрушение определенных установок, представлений, ценностей, мотивов, стереотипов поведения и формирование новых с целью достижения самореализации личности в обществе. Посредством такой работы необходимо решить для обеих сторон возникший конфликт «личность – общество», «личность – социальная среда», «личность – группа», «личность – личность».

Благодаря этой деятельности происходит разрушение ранее сформированных мотивов, ценностей, установок и т.п., осуществляемое социально-педагогическими и психологическими средствами, проявляющееся в их подмене, изменении, переосмыслении, переоценке,

корректируя поведение личности в соответствии с принятыми в социальном окружении, обществе в целом нормами.

2.2. Виды психокоррекционной работы с социально дезадаптированными подростками

2.2.1. Индивидуальная психокоррекция подростков

Подростки, имеющие те или иные формы дезадаптивного поведения, характеризуются рядом специфических нарушений и проблем. Среди них ослабленное здоровье, семейное неблагополучие, неспособность эффективно адаптироваться к школьным условиям и социальному окружению, а также психические и психомоторные нарушения. Следствием перечисленных проблем является неумение таких подростков гармонично включаться в социальную среду, осваивать новые социальные роли, устанавливать и поддерживать контакт с окружающими. Часто именно затрудненное общение является основным барьером на пути социальной адаптации ребенка. Так, в ряде случаев приходится иметь дело с крайней степенью замкнутости, и даже самая незначительная реакция ребенка (односложный ответ на вопрос, кивок) оказывается для психолога желанной наградой. Подростки иногда используют такой прием манипуляции: требуя от психолога исключительного внимания к себе и понимания своих проблем, подросток может прибегнуть к своеобразному «шантажу», высказывая суицидальные идеи или мысли о приближающейся смерти.

Подобные реакции могут найти объяснение в свете теории нарциссизма Х. Когута, согласно которой проблемы социальной адаптации являются следствием так называемых нарциссических нарушений самости, источник которых в неудовлетворенности базовых потребностей «идеализировать» и быть «отраженным». Исходя из этого, от психолога требуется «стать идеальным родителем» и вернуть подростку утраченное чувство собственной значимости. Это осуществимо лишь при условии выполнения следующего

основного требования: сложившийся у ребенка образ психолога должен обладать набором устойчивых и стабильных характеристик:

1. *Общий позитивный настрой*, умение выделить и акцентировать позитивные аспекты в любой проблемной ситуации;
2. *Заинтересованность* в любой информации. Исходящей от ребенка, умение выслушать;
3. *Эмпатия*, склонность к сопереживанию и стремление понять наиболее сложные и глубинные чувства ребенка;
4. *Терпимость* к неадекватным реакциям и проявлениям негативизма;
5. *Ориентация на способности, достижения и личностные ресурсы ребенка*, вместо фиксации на отклонениях и дефектах.

Подобная устойчивость основных качеств делает психолога надежной фигурой во внутреннем пространстве ребенка.

Установление продуктивного контакта с ребенком, основанного на доверии, и одновременное формирование у ребенка устойчивого образа психолога, а также четкого представления о ситуации общения в целом, составляет первый, предварительный, этап психокоррекции. Достигнутая на этом пути глубина контакта существенно влияет на эффективность дальнейшей работы.

Второй этап работы можно обозначить как аналитический. Главная цель психолога на этом этапе – выявить наиболее актуальные проблемы и трудности, установить их взаимосвязь с личностными особенностями, характером внутрисемейных отношений, прошлым опытом и подвести подростка к осознанию этой проблематики.

Когда выявленные психологом проблемы ребенка достаточно проработаны, аналитический этап психокоррекции подходит к концу и начинается этап интеграции, синтеза. Все, чего требуется достичь на этом этапе – это переживание ребенком цельности своей личности и осознание им произошедших в его душе изменений. Наряду с этим обсуждаются цели

ребенка и его представления о будущем, формируются более ясные образы достижения.

На завершающем этапе психокоррекционной работы необходимо суммировать и закрепить позитивный опыт общения с психологом, выразив его в лаконичной символической форме. Психолог может завершить работу с ребенком словами напутствия, емкой метафорой. Чтобы сохранить связь с подростком после коррекционной работы можно попросить его нарисовать в качестве подарка психологу любое изображение, отражающее самые значимые эпизоды общения с ним.

Успех психокоррекционной работы определяется не только психическими средствами и приемами, имеющимися в арсенале психолога, но также глубиной его проникновения в психологическую проблематику подростка, степенью сопереживания и вовлеченности в процесс формирования здоровой и целостной личности.

Психокоррекционная работа должна проводиться в соответствии с системой воздействия на личность. Эту систему можно представить в виде трех этапов: подготовительного, реконструктивного и поддерживающего (реабилитирующего).

На подготовительном этапе, который может охватывать период от нескольких дней до месяца. Поводится изучение личности подростка методом обобщения независимых характеристик, а также биографическим и экспериментально-психологическим методами; устанавливается стадия социальной дезадаптации; выясняется биологическая «почва», особенности микросреды, в которой формировалась личность, реальные межличностные отношения, референтные группы и лица. Выясняются механизмы отклоняющегося поведения: по типу компенсации или гиперкомпенсации слабых функциональных систем личности, оппозиции, проявления эмансипации и т.д.; уточняется, какое отражение нашли в поведении подростка групповые интересы и какую роль он играет в малой неформальной группе.

После сбора сведений о подростке проводится тщательный анализ информации: уточняются особенности влечений, интересов, склонностей, стремлений, идеалов, убеждений, сложившейся системы отношений, доминирующих потребностей и мотивов поведения, привычек, а также то, какие положительные свойства личности есть у подростка, какие социальные роли он исполняет и хотел бы исполнить.

После психологического анализа намечаются перспективы жизнедеятельности подростка, пути его самоутверждения. Необходима психологически обоснованная программа психологической коррекции, которая способствовала бы скорейшему изменению антиобщественной направленности и создавала бы условия для действенной саморегуляции эмоций и интеллектуального прогнозирования своего поведения. В этот период важно установить психологический контакт, психологическая совместимость подростка по степени глубины социальной дезадаптации (при формировании группы).

Второй этап, реконструктивный, занимает от нескольких недель до нескольких месяцев. Он включает систему психологического воздействия, комплекс разных приемов и методов (см. выше).

Задачей этого этапа является перестройка неправильной системы отношений личности социально дезадаптированного подростка и формирование социальной направленности.

В этом сложном процессе коррекции необходимо учитывать возрастные особенности подросткового возраста.

Основной задачей третьего этапа, реабилитирующего, является закрепление тех положительных изменений, которые произошли на предыдущем этапе. Важное место здесь отводится предупреждению рецидивов, отрицательных эмоциональных состояний и др.

2.2.2. Групповая психокоррекция подростков

Групповой психологический тренинг представляет собой совокупность активных методов практической психологии, который используется с целью

формирования навыков самопознания и саморазвития. При этом тренинговые методы могут применяться как в рамках клинической психологии, так и в работе с психически здоровыми людьми, имеющими психологические проблемы, в целях оказания им помощи в саморазвитии.

Цели тренинговой работы, во-первых, ориентированы на оказание психологической помощи.

Во-вторых, в групповом тренинге внимание уделяется формированию навыков саморазвития личности в целом.

В-третьих, наиболее ценным для участников тренинга является получение, прежде всего, эмоционального опыта. Психологический тренинг тесно соприкасается с развивающим обучением*.

Существует большое количество различных направлений группового воздействия. Классификацию групп можно провести разными способами в зависимости от выбираемых критериев.

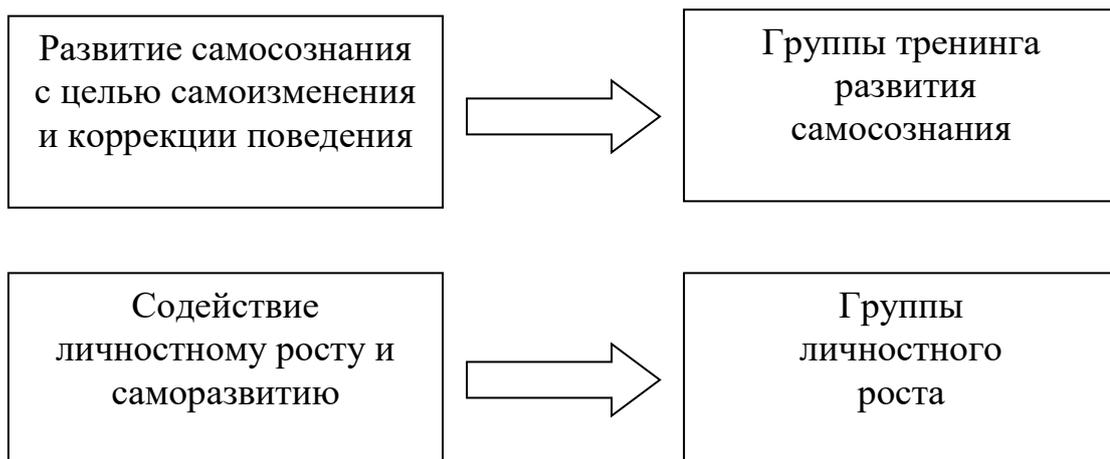
Первый критерий – цели группы (см схему 1).

Достаточно широкий спектр методов группового психологического воздействия систематически изложен и проанализирован К. Рудестамом (см. таблицу 1). В своей классификации видов групп Рудестам опирается на два наиболее существенных параметра – степень осуществления руководителем ведущей роли в структурировании и функционировании группы и степень эмоциональной стимуляции в противоположность рациональному мышлению это и есть *второй и третий критерии* классификации.

Схема 1

Цели тренинговой работы





Однако подобная классификация* вынуждает включать группы одного и того же типа в разные классы, поскольку, в частности, Т-группы могут иметь или рациональную, или аффективную ориентацию – в зависимости от конкретной задачи или темы. Группы встреч могут быть центрированными либо на руководителе, либо на участнике.

Таблица 1

Классификация психокоррекционных групп (по Рудестаму)

Группы	Центрированные	Центрированные
--------	----------------	----------------

* И. Вачков. Семь критериев классификации Школьный психолог, № 32, 2002 г.

	на руководителе	на участнике
Рациональные	Т-группы	Т-группы
Аффективные	Гештальт-группы Группы телесной терапии Психодрама Группы танцевальной терапии Группы терапии искусством Группы встреч	Т-группы Группы встреч

Четвертый критерий – направленность психологического воздействия либо на различные стороны внутреннего мира, либо на формы поведения. Жо Годфруа предлагает разделить методы психотерапии на две категории: интрапсихическую и поведенческую (см. схему 2).

В основе интрапсихической терапии, по Ж. Годфруа, лежит принцип, согласно которому психологические проблемы и деструктивное поведение человека является следствием неадекватной интерпретации им своих чувств, потребностей и побуждений, то есть неадекватности самосознания. Цель терапии состоит в том, чтобы помочь понять человеку причины своего плохого приспособления к реальности и дать ему возможность адаптироваться к ней, изменив себя и свое поведение.

Поведенческая терапия, исходящая из того принципа, что любое поведение человека является приобретенным, пытается с помощью методов обусловливания или моделей заменить неадекватное поведение человека другим, которое позволило бы ему действовать более адекватно.

Таким образом, «если интрапсихическая терапия предполагает воздействие на восприятие, мысли и побуждения человека, то поведенческая стремится только изменить или устранить у него те формы поведения, которые будут сочтены неадаптивными» (Ж. Годфруа).

Схема 2

Направленность психологического воздействия

Группы интрапсихического направления

Поведенческие группы

Гештальт-группы	Группы тренинга умений
Группы трансактоного анализа	Группы телесной терапии
Психоаналитические группы	Группы танцевальной терапии
Группы, использующие психосинтез	НЛП – группы
Группы арт-терапии	Психодраматические группы

Поскольку групповое движение выросло из психотерапии, то можно распространить эту классификацию и на методы тренинговой работы.

Пятый критерий – состав участников. Различия между контингентом участников определяются возрастом, профессией, уровнем интеллекта и образования, личностными особенностями и т.п. В этом случае можно выделить такие виды тренингов:

- подростковый тренинг;
- тренинг для педагогов;
- детско-родительский тренинг;
- тренинг для родителей детей-инвалидов;
- тренинг для старшеклассников;
- менеджерский тренинг;
- лидерский тренинг и т.д.

При этом содержание каждого из указанных тренингов может определяться конкретными задачами, стоящими перед ведущим и особыми запросами участников.

Шестой критерий – проблемы, волнующие участников, связанные с недостаточной сформированностью определенных навыков. Возможные виды тренинговых групп:

- тренинг важнейших жизненных навыков;
- тренинг толерантности;
- тренинг межличностных отношений;
- тренинг уверенности в себе;
- адаптационный тренинг;
- тренинг эффективных коммуникаций и т.д.

Согласно этой классификации к группам интрапсихического направления можно отнести: группы встреч, гештальт-группы, группы транзактного анализа, психоаналитические группы, группы, использующие психосинтез, группы арт-терапии. К группам, ориентированным на поведенческую терапию относятся Т-группы, группы телесной и танцевальной терапии, группы тренинга умений и НЛП-группы, психодраматические группы.

Седьмой критерий – степень отнесенности задач группы к основным сферам психологической практики – психотерапии, психокоррекции, развитию и обучению. Отсюда тренинги могут быть разделены на:

- тренинги терапевтической направленности;
- развивающие тренинги;
- психокоррекционные тренинги;
- обучающие и демонстрационные тренинги.

Разумеется, нельзя считать число выбранных критериев исчерпывающим, а охват видов тренингов полным. Но даже приведенные возможности классификаций ясно показывают, насколько разнообразными могут быть виды существующих тренинговых групп.

По своей природе люди склонны объединяться в группы. Подросткам просто необходимо быть членом какой-либо группы. Отношения со сверстниками – краеугольный камень для большинства подростков. Большую

часть своего времени, внимания, интересов и энергии они посвящают налаживанию отношений со сверстниками. Групповая работа использует эту возрастную особенность, предлагая подросткам то, чего они ждут, но еще больше боятся – взаимодействие со сверстниками.

Основная задача ведущего группы – это создание интереса у членов группы, вовлечение их в каждое упражнение и последующее предоставление им свободы для общения друг с другом.

Работа с подростками в группах предпочтительнее одной лишь индивидуальной работы с ними по следующим причинам.

1. *Групповая работа бросает вызов мифу об уникальности.* Молодым людям часто кажется, будто нет такого человека, который испытывает такие же переживания, что и они, или понимает, какой период они сейчас проходят. Осознание того, что другие люди тоже испытывают подобные эмоции и имеют схожие переживания, придает сил, особенно если люди, понимающие их переживания, являются их сверстниками.

2. *Групповая работа предлагает подросткам руководство взрослого, в котором они нуждаются, и в то же время предоставляет им независимость и дает возможность действовать своими собственными силами.* Группа становится сценой, на которой можно отрепетировать вопросы зависимости и независимости. Авторитет ведущего достаточно непоколебим, чтобы создавать атмосферу безопасности, но его позиция настолько мягкая, что способствует развитию у участников группы чувства уверенности в себе. В рамках группы подростки получают свободу для тренировки независимого поведения в безопасной ситуации, предлагаемой ведущим.

3. *Групповая работа снижает дискомфорт от взаимодействия взрослого и ребенка, имеющий место в процессе индивидуальной терапии.* При индивидуальной работе общение один на один вызывает у многих молодых людей дискомфорт и даже чувство угрозы, так как у них есть негативный опыт общения со значимыми взрослыми. Их отношения с

родителями были неадекватными в силу ряда причин, и они часто имели неудачный опыт взаимоотношений со своими учителями, сталкивались с давлением со стороны представителей власти, работников правоохранительных органов и т.д. В их глазах взрослые могут быть «врагами». Расположение сил, предлагаемое группой, разряжает чувства страха и недоверия, которые могут присутствовать в групповой работе.

4. *Групповая работа противостоит подростковому нарциссизму.* Даже так называемые «нормальные» люди в подростковом возрасте бывают погруженными в себя. Социально дезадаптированные подростки еще более склонны замыкаться в себе и переставать учитывать все остальные точки отсчета, кроме своей собственной. Группа не терпит такой установки. В конце концов, члены группы сами имеют потребность быть в центре внимания и неохотно идут на то, чтобы достаточно долгое время делить сцену с другими. Члены группы обычно склонны не обращать особенного внимания на нарциссических участников, а иногда выражают им презрение. Этого зачастую хватает, чтобы изменить поведение захватчика внимания. Если изменений не происходит, действия группы дают ведущему значительную поддержку, которая облегчает «противостояние» нарциссическому участнику, причем в этом случае «противостояние» более действенно, но не создает у подростка ощущения угрозы, как в индивидуальной работе.

5. *Групповая работа – «полигон» для отработки новых социальных навыков.* Групповая работа дает подросткам возможность получить новые социальные навыки – как теоретические, так и практические. Роль ведущего как инструктора, обучающего этим навыкам, ограничена в индивидуальной работе, где психолог неизменно зависит от своих собственных взаимоотношений с подростком и от опыта, который молодой человек получил при общении с другими. В группе ведущий может отслеживать отношения сверстников, как они происходят, и при необходимости вмешиваться. Работая в группе, можно на практике выучить техники,

показывающие, как подходящим образом включиться в групповую дискуссию, как чувствовать себя уверенно среди других и как сменить скуку, гнев или печаль на что-то более приятное. Также происходит усвоение общих правил вежливости. Кроме того, при помощи групповой работы можно вырабатывать более абстрактные социальные навыки, такие как выражение эмпатии, уважения и беспокойства в отношении других.

6. *Групповая работа является способом укрепления силы «эго» членов группы.* Одобрение сверстников – постоянная забота подростков, а привязанность, которая может возникнуть между членами группы, вполне может явиться для подростка первым опытом одобрения со стороны сверстников. Эта привязанность, или групповая сплоченность, не является случайной. Сплоченность зависит от ведущего группы так же, как музыка оркестра зависит от дирижера. Опыт ощущений, полученных в результате одобрения сверстниками, является гораздо более впечатляющим, нежели одобрение, полученное только от ведущего.

7. *Групповая работа часто минимизирует разногласия между служебным персоналом (врачом, учителем, психологом, консультантом и т.д.) и клиентом (учащимся).* В наибольшей степени это относится к людям, создающим для детей окружающую обстановку, - обычно это учителя, школьные консультанты и специалисты по психическому здоровью. Часто необходимость выполнять многочисленные повседневные обязанности лишает персонал возможности вести с подростками, за которыми они наблюдают, беседы, которые выходят за рамки кратких нравоучений, касающихся правил и распорядка дня. В такой ситуации возникновение конфликта неизбежно.

Групповая работа – это место и время, когда персонал и подростки могут сесть вместе и познакомиться с мнениями, отличными от собственных. Недоверие персонала можно предотвратить или преодолеть, если группа будет немногочисленной, а упражнения хорошо структурированными.

Условия школы – наилучшее место для определения подростковой «группы риска». Это также лучшее место для профилактики и вмешательства. Если государственная школа действительно заботится о подростках, делом выявления подростков «группы риска» и помощи им должна заниматься соответствующая служба в системе школы. Школьным психологам в рамках своей работы следует проводить специальные программы для учащихся, отнесенных к числу «группы риска».

В школе подростков группы риска обнаружить не сложно. Бедность или деградация, проблемы со значимыми взрослыми, заметные пропуски уроков, драки со сверстниками, сексуальные отклонения, признаки употребления алкоголя или наркотиков и антисоциальное поведение всех мастей являются сигналами принадлежности подростков к «группе риска». Школьный персонал, классный руководитель и учителя – отличные источники информации о детях «группы риска». Обслуживающий персонал также может сообщать о таких детях.

Когда групповая работа проходит в школах, подростки активно принимают в ней участие, при этом учителя тоже могут присутствовать на групповых занятиях, что позволяет им гораздо лучше распознавать проблемы и решать их*.

В условиях школы школьные психологи могут набирать участников из тех детей, кто обращается (или кого направляют) к ним за помощью. Эта работа наилучшим образом проходит, когда количество обращающихся к психологу достаточно невелико и он может завязать отношения с каждым приходящим к нему школьником. В ситуациях, когда количество посетителей невелико, классные руководители могут стать лучшими советчиками, рекомендуя психологам включить того или иного учащегося в число участников подростковой группы.

Младшие подростки работают лучше в группах с однородным половым составом, в то время как старшие обычно получают больше пользы, участвуя

* С. Кэррел. Групповая психотерапия подростков. С-Пб., Питер, 2002 г.

в смешанных группах. Подростка 11-13 лет достаточно импульсивны и легко отвлекаются; группа таких подростков, в которой присутствуют и мальчики и девочки, представляет собой взрывоопасную смесь. Однополюе группы с большей вероятностью будут отражать жизненные реалии. Более старшие подростки получают больше пользы от участия в смешанных группах. К 14-15 годам их внимание целиком захватывают вопросы отношений между полами. Девочки стремятся узнать, как они воспринимаются мальчиками, а мальчики непрерывно ловят сигналы принятия или отвержения, поступающие со стороны девочек.

Количество участников в группе должно составлять от 6 до 16 человек. Правило: «И когда двое или трое соберутся вместе...» не работает. С одной стороны, группа из 2-х или 3-х подростков не оставляет возможности для групповой динамики, с другой стороны, группа из пятнадцати человек подобна блюду, куда положили все известные приправы одновременно и тем испортили его.

Как только начинается групповая работа, необходимо ввести правило закрытости членства в группе; весь план деятельности этой группы должен быть известен ее участникам с самого первого занятия. Жизнь группы должен быть predetermined и объявлена ее членам. Закрытое членство обеспечивает лучшее поле для эволюции групповых процессов, потому что участники могут познакомиться друг с другом без посторонних.

Подростковые группы должны быть таким местом, где подростки чувствуют себя свободными и могут выразить себя. Но трудно переоценить важность структурированности работы и наличия четких границ. Эти два условия кажутся взаимоисключающими, но на самом деле это не так.

Большинство учреждений, включая школы, отличаются наличием довольно жестких моделей поведения, которые можно ослабить во время группы. Дети в подростковых группах не должны чувствовать себя, как будто они на уроке. Хотя в них происходит обучение и приобретение знаний, не они являются первичными целями. Основные цели подростковых групп -

появление чувства, принадлежности и развитие самосознания участников. Создание атмосферы, способствующей достижению этих целей – одно из самых серьезных испытаний для ведущего группы психолога.

Отдельно стоит сказать о самом важном *условии*, необходимом для успешности групповой работы с подростками: это установки и отношение психолога. Знания и владение методиками очень важны, но установка – это все.

Установка определяется по соответствию психолога основным условиям психокоррекционной группы. Эти условия были выделены К. Роджерсом в 1961 году.

1. *Контакт*. Каждый член группы должен ощущать некоторый личный контакт с ведущим группы. Создание контакта – скорее искусство, чем наука. Есть миллионы способов установления контакта. Подростки крайне чувствительны к взрослым, занимающим авторитетную позицию. Они могут распознать незаинтересованность в них. Необходимо осознание того, что каждый член группы – индивидуальность; установление контакта – это негласное «Я вижу тебя», которое должно быть выражено. Для этого может быть потребоваться личная беседа с каждым потенциальным членом группы перед началом работы; для этого может потребоваться определение участника на специальную роль в выполняемом группой упражнении; для этого может потребоваться способность психолога точно интерпретировать когнитивные и эмоциональные реакции подростков в ходе работы группы.

2. *Конгруэнтность*. Ведущий должен являться тем, кем он себя заявляет. Если психолог поощряет раскрытие себя и рассматривает его как часть эмоциональной терапии, а затем критикует и осуждает материал, которым поделились участники группы, они признают его обманщиком.

3. *Позитивное отношение*. Необходимость ценить каждого члена группы – жизненная необходимость; но это не значит, что такое отношение приходит легко и естественно. Поведение проблемных подростков может подарить слову «несносный» новое значение. Психологу, работающему с

группой таких ребят, часто приходится делать сознательную умственную гимнастику для поддержания позитивного отношения к ним. Обычно есть возможность отыскать ту боль, которая является причиной такого поведения. Это лучший способ сохранения уважительного отношения к каждому члену группы.

4. *Эмпатия.* Если контакт с участником – это «Я вижу тебя», то эмпатия – это «Я понимаю тебя». Это способность быть вместе с подростком во время всех противоборств и открытий, совершаемых им в группе, и она поддерживает подростка и придает ему сознание своих сил.

5. *Восприятие.* Психолог может быть самым теплым, сострадательным и эмпатичным в мире человеком, но это не будет иметь никакого значения, если группа не чувствует этого. Участники должны воспринимать контакт с психологом, конгруэнтность, позитивное отношение и эмпатию.

2.3. Программы коррекционной работы с социально дезадаптированными подростками

Социально дезадаптированные подростки – это те, кто недостаточно усвоил ценности и социальные нормы общества, особенно в первичном коллективе – семье.

К социально дезадаптированному подростку могут применяться различные формы и методы воздействия. Социальный контроль может осуществляться правовыми органами, разнообразными социальными институтами и организациями; выражаться в форме общественного мнения и остракизма.

Следует отметить, что социальный контроль должен предусматривать усилия ближайшего социального окружения, направленные на предотвращение дезадаптивных проявлений, исправление или корректировку поведения, мотивации, ценностной структуры и т.д.

Т. Парсонс проанализировал три инструмента социального контроля. Такowymi, по его мнению, являются:

- *изоляция* – применяется с целью отлучения социально дезадаптированного подростка от других людей, она даже не предусматривает попытки реабилитации;
- *обособление* - ограничение контактов индивида с другими людьми, при этом он не полностью изолирован от общества;
- *реабилитация* – подростки могут подготовиться к нормальной жизни и осуществлению своих ролей в обществе.

В нормативном и психологическом аспектах в отечественной научной литературе (в трудах Я.И. Гилинского, А.М. Яковлева) определены и описаны 8 компонентов, образующих систему социального контроля.

1. *Индивидуальные действия*, проявляющиеся в ходе активного взаимодействия индивида с социальной средой.

2. Реакция социальной среды на индивидуальное действие зависит от объективно существующей *социальной шкалы оценок*, производной от системы ценностей, идеалов, жизненных интересов и устремлений социальной группы, класса, общества в целом.

3. *Категоризация индивидуального акта*, отнесение его к определенной категории действий (социально одобряемой или порицаемой), которое является результатом функционирования социальной шкалы оценок.

4. Категоризация индивидуального действия зависит от *характера общественного сознания*, в том числе общественной самооценки и оценки группой ситуаций, в рамках которых она действует (социальная перцепция).

5. От состояния общественного самосознания непосредственно зависят *характер и содержание социальных действий*, выполняющих функцию позитивных или негативных социальных санкций.

6. Реакция индивида на социальные действия зависит от *индивидуальной шкалы оценок*, производной от системы ценностей, идеалов, жизненных интересов и устремлений индивида.

7. Результатом функционирования индивидуальной шкалы оценок является *самокатегоризация индивида* - принятие роли, отождествление с определенной категорией лиц.

8. Самокатегоризация индивида зависит от *индивидуального самосознания*, в том числе от самооценки и оценки ситуации, в рамках которой действует индивид (индивидуальная перцепция). От характера индивидуального самосознания непосредственно зависит последующее индивидуальное действие, являющееся реакцией на социальное действие.

Каждый из компонентов системы социального контроля может подвергаться внутреннему воздействию. Таким образом, социальный контроль глубоко связан с системой корригирующих факторов, изменяющей социальное подведение индивида, его сознание, мотивацию, оценку и самооценку, установки и т.п. В связи с этим следует учитывать и то, что социальный контроль может либо усиливать воздействующие в обществе отклонения, либо смягчать их, приводить в норму.

Превентивные мероприятия неправомерно рассматривать лишь с позиции социального контроля, хотя он, безусловно, не утрачивает своего значения и уместен в том случае, когда речь идет о нейтрализации прямых десоциализирующих влияний, то есть в случае, когда имеют место социальные отклонения уголовно наказуемого, криминального характера, как в поведении самого подростка, так и среди его ближайшего социального окружения.

Негативное влияние, испытываемое индивидом со стороны ближайшего окружения, согласно С.А Беличевой, можно распределить на прямые и косвенные десоциализирующие влияния.

Прямые десоциализирующие влияния оказываются со стороны ближайшего окружения, которое прямо демонстрирует образцы социально порицаемого поведения, когда действуют социально деструктивные нормы и ценности, групповые предписания, внешние поведенческие регуляторы, направленные на формирование социально дезадаптированной личности.

Косвенные десоциализирующие влияния социальной среды могут быть обусловлены разнообразными факторами социально-психологического, психолого-педагогического, социально-педагогического характера. Таким образом, предупреждение десоциализации предполагает не только нейтрализацию прямых десоциализирующих влияний социальной среды, но и создание воспитывающей среды в различных коллективах – школах, внешкольных, семейных, досуговых и т.п. Это позволит им стать предпочитаемой средой общения и деятельности с высокой референтной значимостью в глазах младших членов коллектива и тем самым в полной мере выполнять свои функции ведущих институтов социализации.

Раннюю профилактику следует рассматривать не только с позиций социального контроля, сколько с позиций превентивного процесса десоциализации и управления процессом социализации детей, подростков, это заключается в нейтрализации как прямых, так и косвенных десоциализирующих влияний, а также в осуществлении мер коррекционно-воспитательной деятельности и социально-психологической реабилитации.

Необходимость в коррекционно-воспитательной работе возникает в случаях отклонения в поведении ребенка, подростка, юноши, вызванных главным образом, социальными нарушениями.

Болгарские психологи Н. Владинска и Н. Петрова предложили такой подход к этой работе. Он базируется на трех типах взаимодействия:

- 1) между этапом асоциального поведения и социальной деятельностью;
- 2) между социальной помощью и центрами, через которые эта помощь осуществляется;
- 3) между элементами коррекционно-воспитательной работы как видом социальной помощи.

Асоциальное поведение на разных этапах определяется следующими признаками: а) степенью нарушения общественных требований, норм, законов со стороны личности, которая определяется путем анализа

совершенных действий; б) степенью несоответствия диспозиции личности общественным требованиям, нормам и законам. Она определяется через анализ отношения личности к этим требованиям, а также оценку собственного поведения; в) единичность и рецидивность асоциальных действий.

На каждом этапе асоциального поведения личности модель предлагает определенную реакцию со стороны общества в форме помощи или санкций. Исходя из этого, можно определить такие модели социально-педагогической и психологической коррекции, раскрывающиеся на каждом из этапов асоциального поведения:

1. Диагностика нарушения общественных требований, норм, законов, их единичность и рецидивность.
2. Отношение личности к социальным нормам, требованиям и собственному поведению.
3. Стимулы и санкции.
4. Институты, осуществляющие социализирующие влияния.
5. Социальный прогноз.

На первом этапе может не быть ярких проявлений дезадаптации личности в чистом виде, а могут проявляться лишь некоторые симптомы: непослушание, отрицание, невыполнение некоторых социальных требований (семьи, школы, социальной группы). Особенности этого этапа дают основание предполагать, что причины применения социального контроля кроются, прежде всего, в неправильном воспитательном воздействии. Социальная помощь здесь должна быть направлена на корректировку воспитательного воздействия (помощь педагогам, родителям). Во-вторых, помощь должна быть направлена на конкретную личность подростка и иметь характер измененной воспитательной деятельности. При успешной работе социальный прогноз может быть положительным, в противном случае возможны два исхода: личность или сама справляется с проблемами, или социальная дезадаптация закрепляется.

Второй этап социальной дезадаптации может характеризоваться дальнейшими нарушениями социальных норм и первыми проявлениями противозаконных действий (мелкие кражи, обман, хулиганство). Возможно вхождение в алые группы с выраженным асоциальным характером поведения.

Отношение личности к социальным нормам может быть различным:

а) личность воспринимает свое поведение как нормальное и соответствующее ценностям и установкам;

б) личность одобряет свое поведение, считает, что оно соответствует не столько ее собственным нормам и ценностям, сколько нормам и ценностям ближайшего социального окружения или социальной группы, к которой она стремится;

в) личность оценивает свое поведение отрицательно, считает, что оно не отвечает ее собственным ценностям и установкам.

В случае своевременного внимания и успешной коррекционной помощи прогноз будет положительным. В противном случае вероятно дальнейшее углубление нарушений в социальном поведении.

На третьем этапе социальной дезадаптации ее характеристика включает: рецидивы противозаконных действий и накопление социального опыта в этом отношении (кражи, насилие, грубое хулиганство, спекуляция, проституция и др.).

Личность либо принимает свое поведение как нормальное, соответствующее ее собственным ценностям и установкам, либо у нее наступает «кризис идентификации». Это кризис представлений личности о себе и оценке общественного мнения о ней, что ведет к социальному конфликту, часто завершающемуся идентифицированием с образом, который остальные имеют о личности.

На этом этапе коррекционная помощь должна носить интенсивный характер с целью разрушения социально отрицательных диспозиций и формирования новых, социально-релевантных. Здесь уместна

индивидуальная и групповая коррекционная работа. На данном этапе существует минимальная вероятность того, что личность сама справится с проблемами.

Четвертый этап – устойчивая асоциальная направленность поведения – включает в характеристику рецидив и тяжесть противозаконных действий, возможное проявление опасных социальных отклонений, включение в группы с постоянно выраженным асоциальным характером. Возможно, что личность отрицательно оценивает свои действия, но она испытывает недоверие к собственным возможностям для их преодоления. Характер и содержание коррекционной работы сохраняются такими же, как и на третьем этапе. Существует возможность успешного решения проблем, возможен отказ от асоциальных действий, но благоприятный результат в целом затруднен тем обстоятельством, что «наклеивание ярлыка» (стигмация) уже произошло.

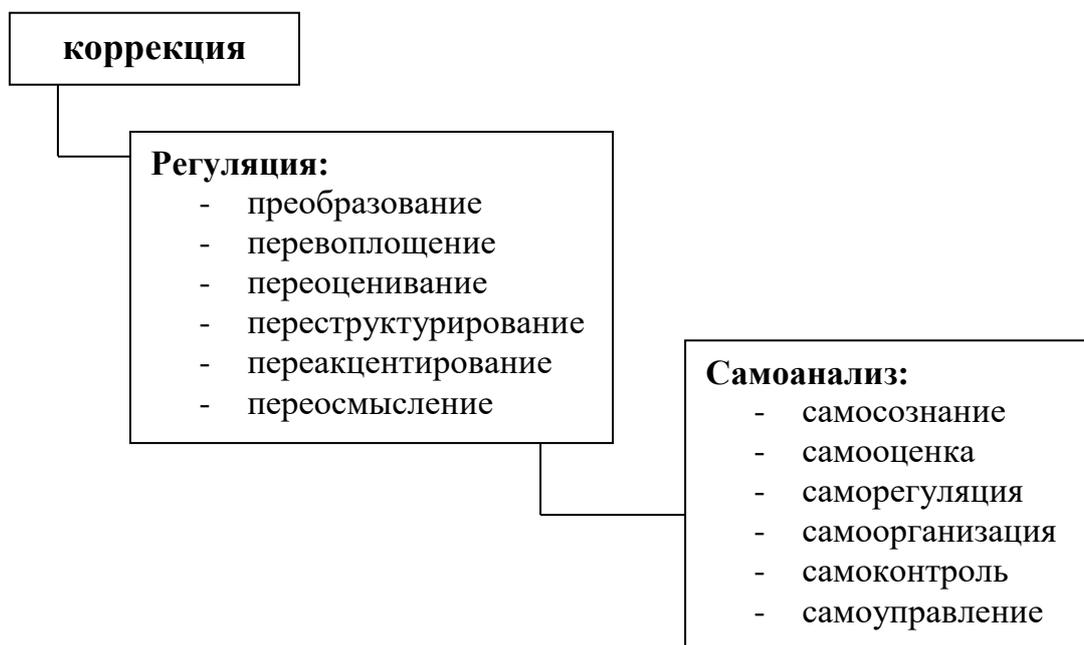
Пятый этап характеризуется устойчивыми асоциальными действиями и тяжелыми социальными отклонениями. Проявления отношения к социальным нормам со стороны личности сохраняются, как и на предыдущем этапе. На данном этапе существует незначительная вероятность благоприятного исхода, так как отчуждение личности от общества стабильное.

Приведенные этапы развития социальной дезадаптации имеют условный характер, так как в каждый отдельный случай является специфическим комплексом характеристик нарушения и личностной мотивации, и социального поведения.

Тем не менее, их учет дает возможность маневра в выработке конкретной социально-педагогической и психологической программы по корректировке социальной дезадаптации у подростков, а также альтернативных форм и методов коррекционно-воспитательной работы, особенно на последних этапах.

Процесс коррекции можно представить в такой упрощенной схеме (см. схему 3):

Процесс коррекции



Регуляция и коррекция осуществляются на основе мобилизации усилий в целях успешного их выполнения. Поэтому существенную роль в ней играют волевые личностные качества человека. Они позволяют личности мобилизовать внутреннюю энергию, проявить активность не только при благоприятных условиях, кризисах, конфликтах и т.п., но и при внешних препятствиях. Благодаря воле коррекция личностных свойств, поступков и деятельности приобретает самостоятельный характер, становится самокоррекцией.

В отечественной научной литературе описаны общие принципы и некоторые конкретные методы психокоррекционной и психотерапевтической работы с социально дезадаптированными подростками. Многими психологами и психотерапевтами разработаны программы психологической коррекции, которые учитывают все требования современного научного подхода к данной проблеме.

Так, например,

II. 3. Психокоррекционная работа с социально

9 чел	8	1	6 чел	3 чел	3 чел	6 чел	4 40%	5 60%	1 10%	7 80%	1 10%	1 10%	8 90%
----------	---	---	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

Примечание к таблице.

Цифрами в таблице обозначены:

Образовательная программа: 1- программа общеобразовательной школы; 2- программа VII вида.

Состав семьи. 3- полная семья; 4- неполная семья; 5- один из взрослых в семье - отчим или мачеха; 6- есть братья или сестры.

Криминализация. 7- один или оба родителя были (сейчас находятся) в местах лишения свободы; 8- брат (сестра) были (сейчас находятся) в местах лишения свободы; 9- нет родных и близких, отбывавших (отбывающих) наказание в местах лишения свободы.

Методы психологической диагностики

Для изучения характера взаимоотношений подростка с классом использовалась методика «Анкета для оценки отношений подростка с классом»* Восприятие индивидом группы представляет собой своеобразный фон, на котором протекает межличностное восприятие. В связи с этим исследование восприятия индивидом группы является важным моментом в исследовании межличностного восприятия, связывая между собой два различных социально-перцептивных процессов.

Предлагаемая методика позволяет выявить три возможных "типа" восприятия индивидом группы: коллективистический, прагматический, индивидуалистический. При этом в качестве показателя типа восприятия выступает роль группы в индивидуальной деятельности воспринимающего. При создании анкеты использовались суждения из теста для изучения направленности личности и методики определения уровня социально-психологического развития коллектива. На основании экспертной оценки были отобраны наиболее информативные для решения поставленной задачи суждения.

Анкета состоит из 14 пунктов-суждений, содержащих 3 альтернативных выбора. В каждом пункте альтернативы расположены в случайном порядке. Каждая альтернатива соответствует определенному типу восприятия индивидом группы. По каждому пункту анкеты испытуемые должны выбрать

* Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. В 2-х книгах. Книга 1.М., 2001 г.

наиболее подходящую им альтернативу в соответствии с предлагаемой инструкцией.

На основании ответов испытуемых с помощью "ключа" производится подсчет баллов по каждому типу восприятия индивидом группы.

Для изучения уровня самооценки применялась методика С.А Будасси. Испытуемым предлагается ряд слов, характеризующих отдельные качества личности. Испытуемый после вдумчивого ознакомления с приведенным списком выписывает 15 слов, которые характеризуют его субъективный идеал в определенном порядке (на I место ставится наиболее ценное качество). Далее испытуемому нужно проранжировать выбранные качества таким образом, чтобы первый номер соответствовал тому качеству, которое, по мнению испытуемого, присуще ему в наибольшей степени, пятнадцатый – качеству, характерному для испытуемого в наименьшей степени.

Обработка результатов. Определяется коэффициент ранговой корреляции R по следующей формуле:

$$R = 1 - \frac{6 \cdot \sum d^2}{n(n^2 - 1)},$$

где n – количество качеств, которое брали (в данном случае $n=15$).

$R < 0,4$ - рассматривается как показатель пониженной самооценки;

$0,4 > R > 0,6$ – показатель адекватной самооценки;

$R > 0,6$ – показатель завышенной самооценки.

Результаты исследования

1. Отношения подростков с классом. При изучении отношений подростка с классом получены такие результаты. 40% подростков воспринимают коллектив одноклассников как помеху своей деятельности или относятся к ней нейтрально. Столько же ребят относятся к прагматическому типу восприятия класса и только 20% подростков воспринимают группу как самостоятельную ценность (см. таблицу 3).

Таблица 3

Результаты изучения отношений подростка с классом

Тип взаимоотношений подростка с классом		
Индивидуалистический	Прагматический	Коллективистический
4 чел 44,4%	3 чел 33,3%	2 чел 22,2%

2. Уровень самооценки. Изучение уровня самооценки с применением методики С.А. Будасси дало такие результаты (см. таблицу 4).

Таблица 4

Результаты изучения уровня самооценки

Уровень самооценки		
Адекватная	Завышенная	Заниженная
2 человека 22,2%	4 человека 44,4%	3 человека 33,3%

Выводы по результатам психодиагностики

Коллектив одноклассников многими подростками (44,4%) воспринимается как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей. При этом группа воспринимается и оценивается с точки зрения ее "полезности" для индивида. В такой ситуации предпочтение отдается более компетентным членам группы, способным оказать помощь, взять на себя решение сложной проблемы или послужить источником необходимой информации. Для 33,3% обследованных класс, в котором они учатся не представляет собой самостоятельной ценности. Это проявляется в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной работы, в ограничении контактов. Только для 22,2% обследованных подростков на первый план выступают интересы классного коллектива и отдельных ее членов, проявляется потребность в коллективных формах работы.

Только 22,2% подростков имеют адекватную самооценку. У 44,4% уровень самооценки завышен. При этом потребность в самовыражении резко

изменяется, что приводит к неадекватным отношениям подростка к взрослым, сверстникам, изменяются требования к окружающим. У 33,3% заниженная самооценка. Силь взаимоотношений с окружающими становится сдержанным. Такие подростки стараются не выносить на показ свои мысли, чувства и зачастую становятся изгоями в среде одноклассников, следовательно они ищут возможности самореализации в других группах и сообществах, часто асоциальной направленности.

Исходя из данных психодиагностики, была разработана и реализована Программа психологической коррекции, направленная на формирование адекватной самооценки, совершенствование коммуникативных навыков (см. приложение 1)*.

Для более эффективной работы группы психологического воздействия в состав членов группы были включены подростки, имеющие различные уровни самооценки и различных характер взаимоотношения с классным коллективом.

Оценка эффективности психокоррекционного воздействия

Осуществления групповой психокоррекционной работы дало такие результаты (см. таблицу 5, приложение 2).

* подростков изменилось отношение с классом, у * подростков наметилась тенденция к формированию адекватной самооценки.

Таблица 5

Результаты психокоррекционного воздействия

Период	Отношения подростка с классом			Уровень самооценки		
	Индивидуалистические	Прагматические	Коллективистические	Адекватная	Завышенная	Заниженная
До психокоррекции	4 чел 44,4%	3 чел 33,3%	2 чел 22,2%	2 чел 22,2%	4 чел 44,4%	3 чел 33,3%
После						

* Руководство практического психолога. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте. Под редакцией И.В. Дубровиной. М., Academia, 1995 г.

психокоррекц ии						
--------------------	--	--	--	--	--	--

Таким образом, проведенная работа оказалась эффективной, особенно относительно ***. Недостаточно эффективным психокоррекционное воздействие оказалось в отношении ***. Это может быть результатом того, что время воздействия оказалось недостаточно продолжительным для появления лучших результатов, а также и того обстоятельства, что ребята не всегда высказывали то, что чувствуют на самом деле, а старались занимать социально одобряемые позиции. Для достижения более высоких результатов подобную работу необходимо проводить систематически, постоянно отслеживая и поощряя даже минимальные сдвиги в сторону улучшения в состоянии подростков.

Заключение

Проведенная работа оказалась **недостаточно** эффективной в силу изложенных выше причин, однако она позволила осветить ряд сторон. Во-первых, это отношения со сверстниками, во-вторых - уровень самооценки подростков.

Возрастные ожидания, применительно подростковому возрасту, куда более многоплановы и развернуты. Но нередко социум как бы "запаздывает" со сменой социальных ожиданий, что порождает появление определенного временного "зазора" между реальным вступлением личности в качественно новую фазу своего развития и перестройкой нормативной шкалы ожиданий, с помощью которого общество в лице своего представителя - "взрослого воспитателя" оценивает успешность психического и социального становления индивида.

Подросток должен испытывать чувство, что окружающие его поддерживают, что даст ему уверенность в себе. Это возможно лишь в том случае, если взрослые с детства окружают ребенка вниманием и поддержкой. Если это чувство с детства не сформировалось, то вместо него формируется

неуверенность и тревожность. Эти черты становятся характерными для личности и оказывают неосознаваемое влияние на весь строй мыслей, характер восприятия и оценки окружающего. Даже высокий уровень интеллекта, мыслительных способностей ничего здесь изменить не могут, и вся последующая деятельность человека несут на себе отпечаток этих черт.

Значительную часть времени подростки проводят в школе, поэтому именно силами школьной психологической службы необходимо создать для «трудных» подростков наиболее комфортную психологическую обстановку, так как для большинства из них школа – мощный психотравмирующий фактор. Правильная и своевременная оценка состояния подростка, понимание проблем, лежащих в основе его трудностей в общении со сверстниками, в учебе, во взаимоотношениях с учителями и т.д., позволяют оказать ему адекватную помощь.

Основным психологическим вопросом работы с подростками, и в первую очередь с дезадаптированными подростками, является создание психологически обоснованной системы воздействия на личность с целью изменения ее направленности, искоренения антиобщественных установок, с целью приобретения новых навыков, привычек, мобилизации резервов в перспективном плане жизнедеятельности.

Литература

1. Абакумова-Кочунене Ю. Возможности экзистенциальной терапии "трудных подростков". Психологическая газета № 6/69, 2001 г.
2. Аверин. Психология детей и подростков. М., 1999 г.
3. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Этапы индивидуальной коррекции подростков "группы риска". Вестник психосоциальной работы. №3 1999 г.
4. Вачков И. Помощь в развитии. Школьный психолог, № 32, 2002 г.
5. Вачков И. Семь критериев классификации. Школьный психолог, № 32, 2002 г.
6. Каширский Д.Б. Мотивационно-потребностная сфера подростков с психологическими проблемами. Вопросы психологии. № 1, 2002 г.
7. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. М., Творческий центр "Сфера". 2001 г.
8. Кондратьев М.Ю. Особенности психосоциального развития подростков. Вопросы психологии. № 3, 1997 г.
9. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д., Григоренко Е.Л. Факторы социального и психологического неблагополучия подростков в показателях методик стандартизированного интервью и листов наблюдения. Вопросы психологии № 1, 2001 г.
10. Кривцова С.В., Мухаматулина Е.А. Тренинг «Навыки конструктивного взаимоотношения с подростками». М., Генезис, 1999 г.
11. Кэррел С. Групповая психотерапия подростков. С-Пб., Питер, 2002 г.
12. Минияров В.М., Бердников И.Г. Педагогическая диагностика личности школьника. Самара, 1993 г.
13. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. С-Пб., Питер, 2000 г.
14. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. В 2-х книгах. Книга 1. М., Владос, 2001 г.
15. Рычкова Н.А. Деадаптивное поведение детей. М., 2000 г.
16. Сמיד Р. Групповая работа с детьми. М., Генезис, 1999 г.
17. Степанов В.Г. Психология трудных подростков. М., 1996 г.
18. Фридман Л.М., Кулагина И. Психологический справочник учителя. М., 1994 г.

Программа психологической коррекции

Эта программа составлена на основе программы, разработанной Н.И. Гуткиной, И.В. Дубровиной, Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан. Она предназначена для школьных психологов, работающих с 5-7-ми классами. Ее цель – помочь детям лучше узнать себя, свои сильные стороны, развить чувство собственного достоинства, научить преодолевать неуверенность, страх, повышенное волнение в различных ситуациях, утверждать свои права и собственную ценность, не только не ущемляя прав и ценности других людей, но и способствуя их повышению. Она также поможет подросткам более эффективно действовать в повседневной жизни, решать каждодневные задачи. Возрастной период 10-12 лет – очень благоприятное время для подобной работы. Это связано, с одной стороны, с возрастанием интереса к себе, к своим возможностям, а с другой – с открытостью к помощи со стороны взрослых.

Организация занятий, необходимые материалы

Занятия проводились 2 раза в неделю по 45 минут. Для занятий у ребят была папка для черчения или рисования, куда помимо обычных листов, были вложены листы бумаги для письма. В этой папке хранились выполненные задания, его личный дневник, который никто, в том числе и проводящий занятие взрослый, не имеет права смотреть без специального "приглашения" со стороны школьника. Это обеспечивается и особой формой хранения дневника: после каждого занятия он запечатывается "сургучной" печатью из пластилина, на которую подросток ставит свой "личный оттиск". Между занятиями дневники оставались у проводившего занятия взрослого, ученик мог взять лишь листы, необходимые для выполнения "домашнего задания". Сохранность печатей демонстрировалась в начале каждого занятия, особенно на первом этапе. Подобное ведение дневника имеет большое значение:

создает ощущение безопасности, а следовательно, обеспечивает почву для самораскрытия, подчеркивает суверенность внутреннего мира человека, воспитывает уважение нему и внутреннему миру другого человека.

Задачи и структура программы

Программа направлена на решение таких задач:

- ✓ Обеспечить школьника средствами самопознания;
- ✓ Повысить представления о собственной значимости, ценности, укрепить чувство собственного достоинства;
- ✓ Развить навыки и умения, необходимые для уверенного поведения, преодоления затруднений в учебе и других видах деятельности, в общении;
- ✓ Сформировать мотивацию самовоспитания и саморазвития, развить фантазию, воображение.

Программа включает *три этапа*:

- I. Ориентировочный (2 занятия).
- II. Развивающий (6 занятий).
- III. Проективный (2 занятия).

Каждый этап предполагает работу по четырем основным блокам:

1. Вербальные и невербальные формы уверенного поведения.
2. Способы преодоления трудностей и решения проблем.
3. Средства и формы самопознания.
4. Поддержка и повышение представлений школьника о собственной значимости, ценности.

Работа ведется с помощью игровых методов, метода групповой дискуссии, проективных методов рисуночного и вербального типов, а также методов "репетиции поведения" и элементов психогимнастики.

Применение этой программы дает возможность *воздействовать на Я-концепцию* ученика, его представления о себе и отношение к себе не только во время осуществления программы, но и в реальной, повседневной жизни. В этом случае занятия по программе будут лишь более сложной и полноценной

воспитательной системы, предусматривающей *развитие реалистичной самооценки*. Известно, что именно сочетание общего положительного представления о себе, принятие себя и реалистичной оценки своих результатов и возможностей в конкретных видах деятельности наиболее благоприятно для личностного развития.

Сложность позиции связана с рядом обстоятельств. Во-первых, взрослый должен *обладать достаточно большим репертуаром уверенных форм поведения* и демонстрировать их не только в процессе прохождения курса, но и в остальных занятиях с детьми. Во-вторых, таким же образом должна проявляться общая позитивная оценка учащегося в повседневном общении с ним, вне зависимости от его реальной успешности. В-третьих, должен быть обеспечен *достаточно высокий уровень доверия между взрослым и школьником* еще до проведения занятий.

На занятиях важно дать возможность проявиться всем, "вытаскивать" молчунов (это можно, например, делать во время групповой дискуссии, когда каждый должен сказать хотя бы несколько слов) и в то же время – дать подростку возможность не говорить о себе, если он этого не хочет. Для этого можно использовать прием "запрещающий знак". Суть его в том, что ведущий и участники группы заранее договариваются о возможности пользоваться в особых, строго оговоренных случаях знаком, свидетельствующим, что к данному участнику (а возможно, и ведущему) обращаться нельзя. Эти знаки могут быть общими для всей группы или, что более ценно в диагностическом смысле, - придуманы каждым самостоятельно. Необходимо обратить внимание на детей, часто использующих подобные знаки, поскольку они нуждаются в специальной индивидуальной работе. Как правило, *это дети с низкой самооценкой, неуверенные в себе, застенчивые*. Таких школьников целесообразно выявить заранее, для того, чтобы во время занятий оказывать им психологическую поддержку в яркой или акцентированной форме. Все подростки нуждаются в

психологической поддержке, но для неуверенных в себе она особенно значима.

Совершенно *исключена* какая-либо оценка высказываний подростков с точки зрения *правильности-неправильности*; возможна, и то в очень ограниченных случаях и в скупой форме, оценка с точки зрения *большой или меньшей информативности* высказывания.

Во время занятий необходимо поощрять естественность: изобретательность в самовыражении, отношение к себе с юмором, стремление к самостоятельности, независимым суждениям, подчеркивать и хвалить выразительные мимику, речь, жестикуляцию, гибкость в поведении, частое употребление местоимения "Я".

Игры и упражнения, использованные в программе, лишь в небольшой их части являются оригинальными. В основном это хорошо известные психологам, разработанные в различных направлениях психологического тренинга, других видах активной психологической работы, методы и приемы, лишь несколько измененные.

Программа занятий

Занятие 1

Тема. *Введение. Представление об уверенном, неуверенном, грубом поведении.*

Ведущий рассказывает школьникам о цели занятий, их особенностях.

Упражнение 1. Уверенные, неуверенные и грубые ответы.

Инструкция для участников: "Сейчас мы выполним упражнение, цель которого научиться различать, когда мы ведем себя уверенно, когда – неуверенно и когда – грубо. Вот эта кукла (учитель надевает ее на руку) будет рассказывать, что произошло, а тот, кто наденет на руку вторую куклу, должен будет показать, как ведет себя в этой ситуации, что говорит "уверенный, неуверенный в себе и грубый человек".

Учитель от имени куклы предлагает определенную ситуацию (см. ниже). Вторую куклу надевает тот, кто должен дать ответ. Важно, чтобы в

упражнении участвовали все школьники, причем ведущий обращает внимание на то, чтобы они сами квалифицировали ответ как уверенный, неуверенный или грубый.

Предлагаемые ситуации:

- поставили незаслуженную двойку;
- хочешь посмотреть телевизор, а друзья зовут гулять;
- не принимают в игру;
- взрослые не разрешают...;
- просишь у взрослых разрешить себе...;
- просишь у сверстников помочь тебе выполнить поручение взрослого;
- отказываешь кому-нибудь в просьбе;
- хочешь познакомиться со сверстником.

На каждую сценку уходит в среднем не более 3-4 минут.

В конце проводится краткое обсуждение и делается вывод, что значит уверенное, неуверенное, грубое поведение.

Ведущий предлагает *правила поведения* на занятиях, особо подчеркивая, что эти правила в равной степени относятся и к нему, и к участникам:

1. Добровольность участия при четком определении своей позиции (не хочешь говорить или выполнять какое-либо задание – не делай этого, но сообщи об этом с помощью условного знака).

2. Не существует правильных или неправильных ответов. Правильный ответ – тот, который на самом деле выражает твое мнение.

3. Анонимность рассказываемых ситуаций, случаев из жизни и т.п. Нельзя превращать занятия в классный час по разбору поведения кого-либо.

4. Лучше промолчать, чем говорить не то, что ты думаешь, или просто врать.

5. Нельзя давать оценку выступлению другого участника, если он сам тебя об этом не просит.

6. Нельзя вне занятий обсуждать то, что мы узнаем друг о друге на занятиях, и то, как разные ребята ведут себя на них. Вес, что происходит на занятиях, должно остаться нашей общей тайной.

После того, как ведущий изложит правила и ответит на вопросы подростков, он показывает плакат с этими правилами, укрепляет их так, чтобы все видели, и говорит о том, что плакат этот на занятиях всегда будет у них перед глазами.

Ритуал принятия правил. Ведущий "торжественно обещает" следовать этим правилам и предлагает школьникам сделать то же самое. Придумывается какой-нибудь общий знак и восклицание, которые будут открывать и завершать каждое занятие, напоминая участникам об их обещании.

Домашнее задание: придумай свой "запрещающий знак", указывающий – "не хочу говорить", "не хочу участвовать".

Занятие 2

Тема. *Мой дневник. Что я хочу рассказать другим о себе. Невербальные формы уверенного, неуверенного грубого поведения.*

Ритуал начала занятия.

Ведущий рассказывает о дневнике и правилах его ведения, раздает школьникам папки. Подчеркивает, что нельзя без разрешения читать чужой дневник, чужие письма, указывает на суверенность внутреннего мира другого человека, на то, что никто не имеет права вторгаться в этот внутренний мир. Рассказывает, что дневники будут запечатываться "личной печатью".

Упражнение 2. "Футболка с надписью".

Ведущий говорит о том, что всякий человек "подает" себя другим. Говорит о футболках с разными надписями, приводит примеры "говорящих" надписей. Затем школьникам предлагается в течение 5-7 минут придумать и записать на обложке дневника занятий надпись на своей "футболке". Оговаривается, что эта надпись в дальнейшем может меняться. Важно, чтобы

она что-нибудь говорила о школьнике сейчас – о его любимых занятиях и играх, об отношении к другим, о том, чего он хочет от других и т.п.

После выполнения задания каждый зачитывает свою надпись. Ведущий во всех случаях дает эмоциональную поддержку. Затем проводится очень короткое обсуждение:

- О чем в основном говорят надписи на футболках?
- Что мы хотим сообщить о себе другим людям?

В заключение ведущий показывает (желательно выполненную в шуточной форме) надпись на своей футболке.

Упражнение 3. "Сила слова".

Составляется три списка слов, характерных для уверенных, неуверенных, грубых ответов. Ведущий записывает слова на доске, участники – на листке из дневника.

Упражнение 4. "Зеркало".

Участники образуют два круга – внутренний и внешний (если это невозможно, то делятся на две команды – тех, кто сидит на правой и на левой стороне парты). По сигналу ведущего тот, кто стоит во внутреннем круге, должен изобразить без слов, с помощью жестов, позы, мимики – уверенного, неуверенного или грубого человека, а стоящий во внешнем круге должен догадаться, кого он изображал. Если он угадал правильно, оба участника поднимают руку вверх. Затем по сигналу ведущего стоящие во внешнем круге делают шаг в сторону и, оказавшись перед другим участником, пытаются понять, что изобразил тот. После того, как будет пройден весь круг, роли меняются. Теперь стоящие во внешнем круге принимают определенные позы, а стоящие во внутреннем круге разгадывают их. Ведущий фиксирует количество правильно угаданных поз.

После выполнения упражнения проводится краткое обсуждение:

- Какие позы чаще загадывались? Почему?
- Какие легче угадывались? Почему?

Домашнее задание: Понаблюдай за собой и окружающими, как проявляется уверенность, неуверенность, грубость или желание нагрубить.

Ритуал конца занятия.

Занятие 3

Тема: *Как наша уверенность и неуверенность зависят от других людей. мы очень разные и этим интересны друг другу. Чувство собственного достоинства.*

Ритуал начала занятия.

Ведущий говорит о том, как влияет на нашу уверенность и неуверенность отношение со стороны других людей, точнее, ставит это перед ребятами как проблему, которую предлагает понять через упражнение 5.

Упражнение 5. "Хвалить или ругать?"

Упражнение удобно выполнять, стоя в небольшом кругу. Участники перебрасываются легким мячом или воздушным шаром. Сначала ведущий просит каждого, кто поймает мяч, сказать, что значит "ругать", "критиковать". Каждый последующий должен повторить то, что было сказано до него, и предложить что-то свое. Затем участникам предлагают без слов, с помощью мимики и жестов выразить, что они испытывали бы, если бы все сказанное относилось к ним. Затем все по кругу называют свои переживания.

Вторая часть упражнения – перебрасываясь мячом, говорить слова похвалы, поощрения. Правила те же – каждый повторяет все, что было сказано до него, и предлагает свое. После чего позой и жестами, а затем словами выражаются и называются переживания, вызываемые похвалой.

В обсуждении подчеркивается влияние других людей на то, чувствуем ли мы себя уверенно или неуверенно. Указывается на то, как трудно принимать критику и похвалу.

Ставится проблема: что требуется, чтобы вести себя в этой ситуации достойно. Задача ведущего – вывести школьников на представление о чувстве собственного достоинства.

Упражнение 6. "Я не такой, как все, и все мы разные".

Подросткам предлагается в течение 5 минут с помощью цветных карандашей нарисовать или описать, что такое "радость". Подчеркивается, что рисунок может быть конкретным, абстрактным, каким угодно. После выполнения задания (работа не подписывается) все рисунки и описания вкладываются в "волшебный ящик", в котором желательно иметь примерно такое же количество рисунков и описаний. Все перемешивается, вытаскивается большая пачка, которую ребята рассматривают, передавая листки друг другу. Ведущий просит ребят обратить внимание на различия в понимании и представлении понятия "радость". Проводится небольшое обсуждение и делается вывод о том, как по-разному люди понимают одни и те же вещи.

Листки вновь складываются в "волшебный ящик", перемешиваются, вытаскиваются, и каждому предлагается найти свой листок. Проводится обсуждение, легко или трудно было это сделать, анализируется, почему. Делается вывод о том, что каждый человек – особенный, неповторимый. Поэтому каждый человек незаменим, и это важное основание для того, чтобы он ощущал свою ценность.

Обсуждение:

- Что еще важно для того, чтобы иметь чувство собственного достоинства?

Обсуждение:

- Что такое уважение к чувствам другого человека?
- Почему нельзя убедить человека, что он не должен испытывать тех чувств, которые он в действительности испытывает?

Домашнее задание: упражнение 7. "Мой портрет в лучах солнца".

Ведущий просит ответить на вопрос "Почему я заслуживаю уважения?" следующим образом: нарисуй солнце, в центре солнечного круга напиши свое имя или нарисуй свой портрет. Затем вдоль лучей напиши все свои достоинства, все хорошее, что ты о себе знаешь. Постарайся, чтобы было как можно больше лучей.

Ритуал закрытия дневников. Окончание занятия.

Занятие 4

Тема: *Просьба. Умение ее высказать, принять согласие или отказ в ее выполнении. Умение отвечать отказом на просьбу.*

Ритуал начала занятия.

Обсуждение домашнего задания.

Ведущий обращает внимание участников на то, как важно уметь высказать просьбу, отказаться от выполнения просьбы.

Упражнение 8. "Чемпионат".

Инструкция для участников. "Сейчас вы разобьетесь на пары. Каждая пара должна будет вытащить из ящика задание, которое надо выполнить, разыграв сценку с помощью кукол. На подготовку вам дается 1 минута, на выполнение – не более 3 минут. Все остальные – судьи. Они оценивают выступление". Ведущий рассказывает о критериях оценки, что позволяет участникам осознать те умения, которые необходимы, чтобы правильно высказать просьбу, принять отказ ее выполнить или, услышав просьбу другого, отказаться от ее выполнения.

После каждого выступления ведущий просит "судей" обосновать свои отметки и спрашивает у участников, как они сами оценивают: чувствовали ли они уверенность?

Подводятся общие итоги, торжественно награждаются чемпионы, а также пары, занявшие 2 и 3 места.

Упражнение 9. "Интервью".

Сначала ведущий, а затем желающие из участников берут интервью у чемпионов и призеров чемпионата, выясняя, что помогло им добиться успеха, как они представляют уверенное поведение, реализацию своих прав. Ведущий просит чемпионов и призеров поделиться опытом "домашних тренировок", то есть прочитать домашнее задание.

Проводится *обсуждение* успешных и неуспешных форм поведения.

Домашнее задание. Ответь на вопрос: "Кто Я?", закончив предложения (желательно, чтобы начала предложений были розданы участникам):

Я словно птичка, потому что...

Я превращаюсь в тигра, когда...

Я могу быть ветерком, потому что...

Я словно муравей, когда...

Я – стакан воды...

Я чувствую, что я кусочек тающего льда...

Я – прекрасный цветок...

Я чувствую, что я скала...

Я сейчас – лампочка...

Я – тропинка...

Я словно рыба...

Я – интересная книжка...

Я – песенка...

Я – мышь...

Я словно буква "О"...

Я – макаронина...

Я – светлячок...

Я чувствую, что я вкусный завтрак...

Придумай свое начало к аналогичным предложениям, которые нужно закончить.

Ритуал окончания занятия.

Занятие 5

Тема: *Я в своих глазах и глазах других людей.*

Ритуал начала занятия.

Упражнение 10.

В "волшебный ящик" складываются домашние задания с законченными предложениями (не подписанные). Каждое домашнее задание зачитывается

вслух, и участники стараются отгадать, кому оно принадлежит. Если участник хочет (в тех случаях, когда по окончанию предложений его не узнали), он заявляет, что он автор. По желанию участник может получить "обратную связь".

Упражнение 11. Игра в мяч (воздушный шар).

Игра состоит из 2-х частей.

I часть: кидающий мяч называет начало предложения из заготовленного им дома списка и говорит, как надо закончить – в манере неуверенного, уверенного или грубого человека; тот, кто ловит, выполняет это задание и в свою очередь предлагает следующему. Ведущий следит, чтобы игра проходила по возможности в быстром темпе.

II часть: бросающий называет начало предложения (любое из предложенного ведущим или собственного списка), а тот, кто ловит, должен закончить в одной из трех предложенных манер. Все остальные должны догадаться, какую манеру он избрал. Если они догадываются, то он называет свое предложение, если нет – получает штрафное очко. После 3-х штрафных очков выбывает из игры.

Упражнение 11. "Ассоциация".

Один из участников выходит за дверь. Остальные выбирают кого-нибудь из оставшихся, которого он должен угадать по ассоциациям. Ведущий входит и пытается угадать, кого именно загадали, задавая вопросы на ассоциации: "На какой цветок он похож?", "На какой вкус?", "На какую песню?", "На какую книгу?" и т.п. При этом ведущий показывает, кто именно должен ему ответить. Он задает оговоренное заранее число вопросов, (обычно 5), после чего должен назвать того, кого загадали. Если угадывает, то названный становится ведущим. Если нет – уходит вновь. Если не угадал более 2-х раз – выбывает из игры.

Обсуждение.

Когда легче было угадывать: когда отвечал тот, кого загадали, или кто-нибудь другой? С чем это связано?

Различие между тем, какими мы представляемса самим себе, какими – другим людям.

Домашнее задание. Учащимся предлагается список предложений, которые надо закончить с точки зрения того, какими, по их мнению, их видят окружающие:

Мне хорошо, когда...
Мне грустно, когда...
Я чувствую себя глупо, когда...
Я сержусь, когда...
Я чувствую себя неуверенно, когда...
Я боюсь, когда...
Я чувствую себя смело, когда...
Я горжусь собой, когда...

Кроме того, надо нарисовать выражение своего лица, когда ты чувствуешь себя: хорошо; грустно; глупо; сердито; неуверенно; испуганно; смело; гордо.

Ритуал окончания занятия.

Занятие 6

Тема: *Обида.*

Ритуал начала занятия.

Обсуждение домашнего задания. Листочки с оконченными предложениями помещаются в «волшебный ящик». Ведущий, перемешав их, достает по одному домашнему заданию, зачитывает варианты ответов. Всем предлагается угадать, кому принадлежат прочтенные высказывания.

Упражнение 12. "Послание самому себе".

Изготовить надписи на "футболке", которые можешь прочесть только ты сам, записать их.

Обсуждение.

- Какую "футболку" – для себя или для других – было делать труднее и интереснее и почему?
- Другие люди и я. Из-за чего возникают трения?
Непреднамеренные и преднамеренные обиды.

Упражнение 13. "Детские обиды".

Вспомнить случай из детства, когда ты почувствовал сильную обиду. Вспомнить свои переживания и нарисовать или описать их – в любой (конкретной или абстрактной) манере.

Как ты сейчас относишься к этой обиде (нарисуй или опиши).

Желающие рассказывают о том, что они вспомнили, и показывают рисунки (зачитывают описания) "тогда" и "сейчас".

Обсуждение.

- Что такое обида?
- Как долго сохраняются обиды?
- Справедливые и несправедливые обиды и т.п.

Как реагируют на обиду уверенные, неуверенные и грубые люди?

Составляются и записываются на доске и в дневниках эффективные или неэффективные способы выражения обиды, досады.

Обсуждение:

- В чем смысл реакции на обиду.
- Стремление "сохранить лицо" и "чувство реванша"
- Какой цели стремится достичь человек, даже успешно выражая обиду.

Упражнение 14. "Копилка обид".

Школьникам предлагается нарисовать или описать "копилку" и поместить в нее все обиды, которые они пережили до сегодняшнего дня. На выполнение задания дается 8-10 мин. После этого проводится обсуждение: что делать с копилкой.

Ведущий говорит о бесплодности накопления обид, о жалости к самому себе как одной из самых плохих привычек. Все решают, что можно сделать с копилкой. Ведущий поддерживает предложения разорвать ее и предлагает действительно это сделать. После этого обрывки складываются в какой-нибудь подходящий сосуд и торжественно сжигаются.

Обсуждение:

- Что делать с текущими обидами?

Еще раз подчеркивается, что умение выразить обиду, досаду важно для самого себя, но не является решением проблемы, равно как и реванш, месть и т.п. Поддерживаются и положения типа: записывать обиду, а потом рвать записку, мысленно отправлять обиду в небо и т.п., следя, как по мере удаления она становится все меньше и меньше.

Обсуждение:

- Как относиться в дальнейшем к обидчику? Прощение обиды.

Домашнее задание. Последи за собой в перерыве между занятиями: как я реагирую на обиду. Описать это или нарисовать (в конкретной или абстрактной манере). Понаблюдай за окружающими, как разные люди реагируют на обиду. Проанализируй, достигают ли эти реакции цели и какой, что они дают.

Ритуал окончания занятия.

Занятие 7

Тема: *Как справиться с раздражением, плохим настроением.*

Ритуал начала занятия.

Обсуждение домашнего задания. Реакция на обиду, как еще одна "футболка с надписью", способ предьявить себя. Эта запись (и частное сообщение) делается на обложке дневника спереди и сзади. Еще раз подчеркивается бесцельность реакций на обиду типа "Они все пожалеют", "Наказать обидчика" и т.п. Разговор приводит к мысли о необходимости уметь справляться с своим плохим настроением, раздражением и т.п.

Упражнение 15. "Назови 5 ситуаций, вызывающих ощущение: "Чувствую-себя-хорошо". Воспроизведи их в своем воображении, запомни чувства, которые при этом возникнут". "Теперь представь, что ты кладешь эти ощущения в надежное место и можешь достать их оттуда, когда пожелаешь". Нарисуй это место и назови эти ощущения.

Краткое обсуждение выполненного задания.

Упражнение 16. "Аукцион".

По типу аукциона предлагается как можно больше способов, помогающих справиться с плохим настроением. Все способы, принятые аукционистом (ведущим), фиксируются на доске, а затем записываются в дневник.

Упражнение 17. "Вверх по радуге".

Участников просят встать, закрыть глаза, сделать глубокий вдох и представить, что вместе с этим вдохом они взбираются вверх по радуге, а выдыхая – съезжают с нее, как с горки. Упражнение повторяется 3 раза. После этого желающие делятся впечатлениями. Затем упражнение повторяется еще несколько раз с открытыми глазами, причем количество повторений увеличивается до семи. После краткого обсуждения впечатлений учащимся предлагают простейшие способы расслабления (например, максимально напрячь все мускулы, а затем расслабить их). Указывается назначение каждого из этих упражнений или их комплекса для регуляции собственных эмоциональных состояний.

Домашнее задание. "Представь, что ты чувствуешь, когда...". Это начало фразы записывается на доске, а сами задания даются ребятам на заранее подготовленных карточках. Каждый должен выполнить хотя бы два из них по собственному выбору.

Ритуал окончания занятия.

Занятие 8

Тема: *Наши чувства, желания, настроения. "Стоп! Подумай! Действуй!"*

Ритуал начала занятия.

Упражнение 18.

Из "волшебного ящика" каждый участник достает задание на выражение определенного чувства: радости, скуки, грусти, заинтересованности, раздражения и т.д. Листок с заданием никому не показывается. Ведущий

говорит, что во время последующей игры каждый должен будет выразить заданное чувство, а остальные – догадаться, какое чувство он выразил.

Затем ребятам предлагается в течение 15 мин. поиграть в игру "Стоп! Подумай! Действуй!", объединившись в группы по 3-4 человека. Каждая группа получает описание ситуации, 3 карточки и листы бумаги для ответов. Для каждой группы ситуации разные, но все они связаны с какими-либо реальными опасностями, которые могут встретиться в жизни школьника. Например, старшие ребята требуют денег, зовут попробовать спиртное, наркотики, табак; нашли снаряд, гранату и т.п.

Игра проходит следующим образом. После того, как школьники ознакомятся с ситуацией, они берут первую карточку "СТОП!". На этой карточке раскрываются переживания, чувства, желания школьника, которые могут возникнуть в этой ситуации. Задача участников – в течение 4 мин. обсудить ситуацию и те переживания, которые она вызывает, и либо согласиться с ними, поставив на листке "+", либо отказаться (поставить "-") и записать свои (в этом случае добавляются 3 мин.).

Затем берется вторая карточка "ПОДУМАЙ!". На ней записаны 3 возможные реакции. В течение 3-4 мин. члены группы должны обсудить, подходят ли эти реакции к предложенной ситуации, и при желании написать на листке свои.

На последней карточке написано "ДЕЙСТВУЙ!". На листах бумаги школьники должны изложить каждый свое решение проблемы.

После этого в течение 10 мин. проводится общее *обсуждение*. Каждая группа рассказывает предложенную ей ситуацию и те способы выхода из нее, которые они нашли. Ведущий выделяет конструктивные решения и обращает внимание участников на значимость трех предложенных этапов "Стоп! Подумай! Действуй!" для избежания неприятностей, несчастных случаев, уверенного поведения в трудных, опасных ситуациях.

Ведущий напоминает о задании "выразить чувство", предлагает каждому написать, какое чувство выразили, по его мнению, другие члены его группы, и затем сравнить с тем, каково было задание на самом деле.

Обсуждение: наши чувства, настроения, желания: когда они помогают, когда мешают нам. Как они соотносятся между собой. Что важнее – уметь выражать свои чувства в открытой и вместе с тем культурной форме или уметь скрывать их. Умение выражать свои чувства и умение управлять ими.

Домашнее задание: закончи предложения:

"Счастливее всего я чувствую себя, когда..."

"Хуже всего я чувствую себя, когда..."

"Никак не могу понять, почему я..."

"Моя жизнь была бы счастливее, если бы я..."

"Главное, что я хотел(а) бы в себе изменить, это..."

Ритуал окончания занятия.

Занятие 9

Тема: *Победи своего дракона!*

Ритуал начала занятия.

Упражнение 19.

Ведущий рассказывает ребятам о том, что почти у каждого есть "свой дракон", выращенный в домашних условиях: это наши недостатки, которые мешают нам жить, но с которыми мы почему-то миримся. В один прекрасный день почти каждый решает убить своего дракона. Но потом оказывается, что дело это муторное и долгое, что на месте 1 отрубленной головы как-то незаметно вырастает другая, потом третья. И мы приучаемся жить со своим драконом, хотя со временем он все больше портит нашу жизнь и жизнь наших близких.

Ребятам предлагается, ориентируясь на выполнение домашнего задания, нарисовать или склеить по типу коллажа своего дракона и назвать его в целом и каждую его голову в отдельности.

После выполнения задания школьникам предлагается придумать историю или сказку о том, как они победят своих драконов (в виде комикса, рассказа или сценария фильма; желающие могут объединиться и придумать общую историю, но драконов и героев должно быть столько же, сколько членов в группе).

На написание истории школьникам дается 25 мин. Затем желающим предлагается рассказать или показать свои истории.

Домашнее задание. Ведущий говорит, что для борьбы с драконом почти всем понадобились помощники, друзья. Друзья очень важны в жизни. Способность заводить друзей зависит от того, насколько мы умеем находить хорошее в окружающих нас людях. Каждому ученику раздаются бланки "телеграмм" с проставленным именем адресата. Адресатами являются все участники занятий, в том числе и тот, кто посылает телеграммы. Надо написать каждому, в том числе и самому себе, самое хорошее, что можно о нем сказать.

В заключение еще раз подчеркивается, что умение найти хорошее в каждом человеке характеризует не только адресата, но и того, кто это делает. Для того, чтобы телеграммы могли быть вовремя доставлены адресату, их необходимо положить в "волшебный ящик" за день до занятий, а ведущий специально придет за ними. (последнее делается для предотвращения грубых, оскорбительных телеграмм. Если же такие телеграммы все же будут, их необходимо вернуть участнику, чтобы тот переделал или, если она не подписана, заменить "позитивными")*

Ритуал окончания занятия.

Занятие 10

Тема: *Победи своего дракона (окончание). Звездная карта всей жизни. Вручение телеграмм. Контракт с самим собой.*

Завершение показа историй про битву с драконом.

* Это должно быть заранее оговорено с участниками.

Обсуждение:

- Что проявилось в этих историях?
- Может ли эта сказка помочь реально победить своего дракона и в чем?

В заключение ведущий спрашивает: "Думал ли кто-нибудь над тем, что действительно можно сделать со своими драконами?" Желающие могут кратко рассказать об этом.

Упражнение 20. "Моя Вселенная".

Школьникам раздаются листы для черчения или рисования. В центре листа надо нарисовать солнце (как уже делалось) и в центре солнечного круга написать крупно букву "Я". Затем от этого "Я" – центра своей Вселенной – надо прочертить линии к звездам и планетам:

- Мое любимое занятие...
- Мой любимый цвет...
- Мое любимое животное...
- Мой лучший друг...
- Мой любимый звук...
- Мой любимый запах...
- Моя любимая игра...
- Моя любимая одежда...
- Моя любимая музыка...
- Мое любимое время года...
- Что я больше всего на свете люблю делать...
- Место, где я больше всего на свете люблю бывать...
- Мой любимый певец или группа...
- Мои любимые герои...
- Я чувствую у себя способности к ...
- Человек, которым я восхищаюсь больше всего на свете...
- Лучше всего я умею...
- Я знаю, что смогу...
- Я уверен в себе, потому что...

Ведущий говорит о том, что "звездная карта" каждого показывает – у всех много возможностей, много того, что делает каждого из нас уникальным, и того, что для всех нас – общее. Поэтому мы нужны друг другу и каждый человек может добиться в жизни успеха и сделать так, чтобы другим людям рядом с ним было веселее и радостнее жить.

Торжественная раздача телеграмм. Содержание телеграмм не обсуждается.

Последняя страница дневника: "Контракт с самим собой". Раздача дневников.

В конце занятий целесообразно назначить индивидуальные или групповые встречи для тех, кто хотел бы обсудить что-либо с психологом или психологом и небольшой группой одноклассников.

Приложение 2

Динамика личностных характеристик в ходе коррекционной работы

Имя, фамилия	Уровень самооценки			Отношения с классом		
	До	После	Δ	До	После	Δ
1. Руслан А.						
2. Федор И.						
3. Настя К.						
4. Женя К.						
5. Алеша М.						
6. Вова Б.						
7. Петр Т.						
8. Коля Х.						
9. Андрей С.						

Челябинский гуманитарный институт
Факультет психологии
Кафедра психологии

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЛИЧНОСТНЫХ
ХАРАКТЕРИСТИК СОЦИАЛЬНО
ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ**

Курсовая работа

Студентки заочного отделения
Группы П – 32 (СОП)
Швецовой Наталии Анатольевны

Челябинск
2003