ОГЛАВЛЕНИЕ.....233

ПРОГРАММА

•ОБНОВЛЕНИЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ-

С.А.БЕЛИЧЕВА

ОСНОВЫ ПРЕВЕНТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Редакционно-издательский центр Консорциума «СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ РОССИИ» Москва 1994

ББК88

Данное издание представляет собой авторскую работу, подготовленную в рамках программы "Обновление гуманитарного образования в России", которая осуществляется Государственным комитетом РФ по высшему образованию и международным фондом "Культурная инициатива".

Спонсором программы является известный американский предприниматель и общественный деятель Джорж Сорос.

Стратегический комитет программы:

Владимир Кинелев Владими Шадриков Валерий Меськов Теодор Шанин Дэн Дэвидсон Елена Карпухина

Рецензенты:

И.В. Дубровина, доктор психологических наук, В.Д. Ермаков, доктор юридических наук

Беличева С.А. Основы превентивной психологии. — М.: Редакионно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России»,1994.

Книга знакомит с новой отраслью прикладного психологического знания — превентивной психологией. С позиции междисциплинарного подхода дан анализ генезиса отклоняющегося поведения несовершеннолетних, раскрыты социально-психологические характеристики семей, детей, подростков группы социального риска, показаны пути их психолого-педагогической поддержки, коррекции, реабилитации.

На основе результатов исследований охарактеризованы прямые и косвенные десоциализирующие влияния семьи, школы, неформальных подростковых групп, описан процесс ресоциализации дезадаптированных подростков как организованный социально-педагогический процесс.

Книга может быть полезна социальным работникам и педагогам, практическим психологам и учителям, а также может быть рекомендована студентам высших учебных заведений, готовящих вышеназванные кадры для воспитательно-профилактической работы с детьми и семьями группы риска.

I8BN **5-86383-008-5**

С.А. Беличева

ВВЕДЕНИЕ

Кардинальные перемены, переживаемые нашим обществом во всех сферах политической и социально-экономической жизни, не могут не распространяться на превентивную и пенитенциарную практику в области предупреждения и коррекции отклоняющегося поведения детей и подростков. Содержание перестройки

воспитательно-профилактической системы прежде всего определяется тем, что существовавшая ранее «карательная» профилактика, основанная на мерах социального контроля, общественно-административного и уголовного наказания, должна быть заменена на охранно-защитную профилактику, представленную комплексом мер адекватной социально-правовой, медико-психологической и социально-педагогической поддержки и помощи семье, детям, подросткам, юношеству.

Практическая реализация охранно-защитной концепции профилактики возможна лишь при решении ряда вопросов организационно-управленческого, социально-педагогического, психологического, нормативно-правового и кадрового обеспечения.

Организационно-управленческое обеспечение предполагает преодоление межведомственной разобщенности и нескоординированности воспитательно-профилактической деятельности различных социальных институтов, учреждений и ведомств и создание полномочных государственных органов муниципальной власти, ведающих проблемами социальной охраны семьи и детства, включающих в свой штат профессионально подготовленных юристов, социальных работников, психологов, медиков, способных осуществлять весь комплекс мер социальной помощи семье, детям, подросткам.

Социально-педагогическое **обеспечение** заключается в создании социально-педагогических центров (материально-техническая база, педагогические кадры, финансирование), предназначенных для организации труда и отдыха детей и подростков, для создания воспитывающей среды, позволяющей гармонизировать их отношения со своим ближайшим окружением в семье, по месту жительства, работы, учебы.

Социально-психологическое обеспечение предполагает оказание социально-психологической помощи семье, детям, подросткам:

медико-психологическое консультирование, разрешение конфликтных ситуаций, переживаемых детьми и подростками, организация телефона и служб доверия, психологическая диагностика и психологическая коррекция отклоняющегося поведения. Наряду с психолого-педагогическими консультациями и телефонами доверия, психологические службы должны располагать реабилитационными центрами, социальными приютами, убежищами для подростков, оказавшихся в остро критической ситуации в семье, которая может привести к побегам из дому, бродяжничеству, суицидам.

Нормативно-правовое обеспечение включает в себя разработку действенных правовых норм и механизмов, позволяющих на практике

реализовать охрану и защиту личности, здоровья и прав ребенка, пересмотр и упорядочение нормативно-правовой базы социально-правовой охраны семьи и детства, а также создать более совершенную судебно-пенитенциарную систему для несовершеннолетних правонарушителей.

Кадровое обеспечение предполагает введение и подготовку новых для нашей страны кадров социальных работников, социальных педагогов, реабилитаторов, практических психологов, способных оказывать профессиональную социальную, психологическую и социально-педагогическую помощь прежде всего семьям, детям и

подросткам группы риска.

Наряду с открытием новых специализаций, важно проводить более углубленную профессиональную психолого-педагогическую и правовую подготовку и переподготовку учителей, воспитателей, сотрудников инспекций по делам несовершеннолетних, других лиц, занятых превентивной практикой, проблемами профилактики отклоняющегося поведения.

В свою очередь, решение проблемы комплексного организационно-управленческого, социально-педагогического, психологического, нормативно-правового, финансово-материального и кадрового обеспечения профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних невозможно без глубокого изучения природы отклоняющегося поведения и путей его предупреждения, а также активной практической деятельности и конкретных мер со стороны правительства и муниципальных органов власти.

Как научная проработка, так и практическое решение проблем перестройки превентивной практики существенно затруднены тем, что в настоящее время в отечественной превентивной науке и практике сложилось парадоксальное положение. С одной стороны, к участию в воспитательно-профилактической работе привлечено значительное количество социальных институтов и общественных организаций. Так, по данным криминологов, в одном административном районе действуют до 40 различных органов, занимающихся проблемами предупреждения преступности несовершеннолетних и остронуждающихся в научном обеспечении своей деятельности. С другой стороны, исследование проблемы отклоняющегося поведения детей и подростков ведется многочисленными представителями смежных отраслей знания: психологии, педагогики, медицины, криминологии и т.д.

Вместе с тем, в настоящее время между сложившейся превентивной практикой и теорией ощущается заметный разрыв, что прежде всего отрицательно сказывается на действенности, результативности воспитательно-профилактической работы всей системы органов социальной профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних. Такое положение дел сложилось не случайно, поскольку применение в воспитательно-профилактической практике результатов исследований, ведущихся в различных узкоспециализированных отраслях научного знания и непосредственно не связанных с деятельностью реально действующих учреждений и социальных институтов, оказывается делом весьма затруднительным для практического использования. Поэтому сегодня возникла острая необходимость объединить и систематизировать результаты разнообразных многочисленных исследований по проблемам отклоняющегося поведения и его предупреждения в рамках единого прикладного психологического знания, оценить информацию, накопленную по этой проблеме в социальной, юридической, возрастной и педагогической психологии, в других смежных отраслях науки, прежде всего применительно к воспитательно-профилактической деятельности реально действующей системы ранней профилактики.

Создание психологического обеспечения является важнейшим условием повышения эффективности воспитательно-профилактической деятельности. В свою очередь, проблема повышения эффективности ранней профилактики должна решаться в следующих основных направлениях: во-первых, своевременная

диагностика асоциальных отклонений и социальной дезадаптации несовершеннолетних и осуществление дифференцированного подхода в выборе воспитательно-профилактических средств психолого-педагогической коррекции отклоняющегося поведения; во-вторых, выявление неблагоприятных факторов и десоциализирующих воздействий со стороны ближайшего окружения, которые обусловливают отклонения в развитии личности несовершеннолетних, и своевременная нейтрализация этих неблагоприятных дез-адаптирующих воздействий.

Отсюда возникает необходимость в проведении системного анализа индивидных, личностных, социально-психологических и психолого-педагогических факторов, обусловливающих социальные отклонения в поведении несовершеннолетних, с учетом которых должна строиться и осуществляться воспитательно-профилактическая работа по предупреждению этих отклонений.

Таким образом, объектом рассмотрения настоящей книги являются самые разнообразные неблагоприятные факторы отклоняющегося поведения детей и подростков от психобиологических предпосылок, условий семейного воспитания, неформального уличного общения, до тех причин, которые приводят к ослаблению воспитательного влияния классных коллективов, обусловливают отчуждение подростков от таких ведущих институтов социализации, которыми являются школы, другие учебно-воспитательные коллективы.

Системное рассмотрение неблагоприятных факторов асоциального поведения несовершеннолетних применительно к воспитательно-профилактической деятельности системы органов ранней профилактики, безусловно, имеет ряд объективных трудностей как теоретического, так и организационно-практического характера. Это объясняется прежде всего тем, что теоретическое осмысление этой проблемы должно вестись, как мы уже отмечали выше, в междисциплинарном плане, сбор эмпирического материала носит межотраслевой, межведомственный характер и распространяется на деятельность специальных и общих

органов ранней профилактики, имеющих различную ведомственную подчиненность, включая учреждения народного образования, здравоохранения, культуры, внутренних дел, общественные и благотворительные организации. Такая межведомственная разобщенность органов ранней профилактики, а также изолированность, несостыко-ванность научных подходов в изучении этой острой социальной проблемы затрудняют создание психологического обеспечения пре-вентивной практики и вместе с тем делают ее особенно актуальной.

Эта актуальность обусловливается и тем, что в настоящее время особенно остро стоит задача широкого внедрения в практику различных новых превентивных служб — психологических консультаций, социально-педагогических центров, телефонов доверия, социальных приютов, реабилитационных центров, развитие которых также сдерживается отсутствием системного психологического знания о природе отклоняющегося поведения и путях его предупреждения.

В связи с этим, на основании многочисленных разрозненных психологических, педагогических, медицинских, криминологических исследований, проведенных в нашей стране и за рубежом, а также с использованием результатов собственных многолетних исследований автором сделана попытка в настоящей книге обозначить основное содержание и область применения превентивной психологии как

прикладной науки, призванной профессионализировать и гуманизировать воспитательно-профилактическую практику по предупреждению отклоняющегося поведения детей и подростков.

Эта книга может быть рекомендована как пособие для подготовки учителей, практических психологов, социальных и психосоциальных работников.

I. ОТ ОБЪЯСНЕНИЯ ПРИЧИН ПРЕСТУПНОСТИ — К ЕЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ

1.1. Развитие научного знания о причинах и путях борьбы с преступностью

Организация практической деятельности по предупреждению асоциального поведения и правонарушений несовершеннолетних предполагает прежде всего изучение причин и истоков преступности как социального явления, а также исследование природы отклоняющегося противоправного поведения. Основой для разработки программы комплекса профилактических мер являются исследования в самых различных отраслях знания: юриспруденции, криминологии, социологии, психологии, педагогике, медицине. Современному состоянию превентивной теории и практики предшествовал длительный исторический путь развития научного знания, объясняющего причины преступности и намечающего научно обоснованные подходы к решению данной острой социальной проблемы.

Первоначально, в донаучный период, на заре человеческой цивилизации основным средством борьбы с преступностью и предупреждения нарушений норм морали, права, социальных запретов, табу, религиозных догм были жестокие публичные казни (сжигание, повешение, четвертование и т.д.). Страх жестокого наказания выступал как основной, но безуспешный метод предупреждения преступности.

Серьезные изменения в сложившейся системе уголовного наказания положила работа Г.Беккариа «О преступлениях и наказаниях» (1764), предисловие к французскому изданию которой написал Вольтер.

Начиная с XVIII столетия в общественном сознании возникает заметный перелом в сторону решительного осуждения публичных физических наказаний и казней. Особенно горячее осуждение подобные методы борьбы с преступностью нашли у французских просветителей XVIII века Вольтера, Руссо, Дидро. Широкую известность в Европе получила активная, обличительная деятельность Вольтера, разоблачавшего жестокость и несправедливость феодального правосудия. Вольтер со свойственной ему горячностью и обостренным чувством справедливости берет на себя обязанность общественного защитника по делу Каласа. И публично, через печать, показывает поспешность и несправедливость совершившейся казни, посмертно реабилитирует публично четвертованного Каласа, обвиняемого якобы в убийстве своего сына.

В XIX веке в странах Европы повсеместно происходит заметное смягчение карательных мер, полный отказ от публичных казней и экзекуций. Однако попытки прибегать к подобным мерам наказаний отмечаются в отдельных случаях вплоть до начала XX века. Так, русский психиатр И.А. Сикорский в 1905 году публикует гневную статью «Чувства, испытываемые зрителем при виде смертной казни», в которой

описывает смертную казнь через повешение. Он пишет, что как бы ни тяжелы были прегрешения преступника, но вид казни, последних минут приговоренного, его прощанья с жизнью не может не вызвать у нормального человека нич^ го, кроме сострадания и сильнейшего душевного потрясения. Прогрессивно настроенные представители науки, общественные деятели уже в это время приходят к выводу о совершенно очевидной, абсолютной недопустимости подобных кровавых зрелищ для цивилизованного общества.

В конце XIX века практически закончился первоначальный этап борьбы с преступностью, когда основные меры сводились к тому, чтобы удержать человека от преступления под страхом жесточайшего наказания, смертной казни, публичной физической экзекуции.

Одновременно с этим возникает новая тенденция в борьбе с таким социальным злом, как преступность. Развитие наук, в том числе наук о природе социальных, общественных явлений, порождает стремление разобраться в причинах преступности, дать научное обоснование деятельности социальных институтов, занимающихся ее предупреждением. Таким образом, уже в XIX веке начинает складываться новый подход к решению данной проблемы, основной сутью которого является стремление вскрыть причины преступного поведения и на их основе составить программу практической деятельности по борьбе с преступлениями и преступностью.

Одна из первых научных попыток объяснить природу преступного поведения с позиции биологизаторского подхода принадлежит итальянскому тюремному врачу Ч.Ломброзо, разработавшему «антропологическую» теорию преступности. Проводя антропологические замеры среди преступников, содержащихся в тюрьме, Ч.Ломброзо пришел к выводу, что существуют четыре типа преступников: а) врожденные преступники; б) преступники по страсти; в) случайные преступники; в) душевнобольные преступники. При этом «врожденные» преступники характеризуются определенными соматическими особенностями, строением черепа, чертами лица, благодаря которым их можно своевременно распознавать и пожизненно изолировать от общества, либо уничтожать [104]. Таким образом, если следовать логике Ч.Ломброзо, то борьба с преступностью также должна опираться на насилие, казнь, тюремную изоляцию людей, классифицируемых как «врожденные» преступники.

Сторонниками «антропологической» теории преступности в США были Х.Шелдон, Э.Кречмер, А.Хутон, в России — А.Дриль. Современные биологизаторские криминологические теории, безусловно, далеко отошли от наивных представлений о «врожденном» преступнике, которые характеризовали «антропологическую» теорию преступности Ч.Ломброзо. В этих теориях использованы достижения современных наук: генетики, психологии, психоанализа, нейрохирургии, психофармакологии. Так, в частности, одной из сенсаций 70-х годов было открытие так называемого синдрома Клайнфельтера, согласно которому, хромосомные нарушения типа 47ХУУ, при нормальном наборе хро-

мосом у мужчин 46ХУ, среди преступников встречаются в 36 раз чаще. А, стало быть, отсюда на повестку дня среди мер по борьбе с преступностью активно выдвигалась «генная инженерия».

Гипотеза о хромосомных аномалиях как причинах преступного поведения была тщательно проверена как у нас в стране, так и за рубежом. Так, в исследовании, проведенном в СССР, из 4-х тысяч обследованных преступников обнаружено было всего 8 человек с лишней У-хромосомой, среди которых, за единичным исключением, все признаны невменяемыми лицами. Была проведена также проверка гипотезы, согласно которой хромосомные аномалии чаще встречаются не вообще у всех преступников, а прежде всего среди лиц высокого роста. Американский национальный центр психического здоровья в 1970 году опубликовал доклад, включающий обзор 45 исследований относительно предполагаемой связи хромосомных аномалий с преступностью. Всего было исследовано 5342 преступника, при этом специально была подобрана группа лиц высокого роста, что, якобы, чаще связано с агрессивным поведением при хромосомных нарушениях. Среди этих лиц лишь у 2% были обнаружены хромосомные нарушения, среди преступников любого роста 0,7%, среди контрольной группы законопослушных граждан, которая составляла 9700 человек — 0,15% [61 |. По существу, это исследование установило некоторую минимальную связь хромосомных аномалий не столько с преступностью, сколько с душевными заболеваниями.

Окончательная оценка теории хромосомных аномалий была сделана на Международной конференции во Франции в 1972 году, где, по единодушному мнению исследователей разных стран, не было подтверждено статистически значимой зависимости между генными нарушениями и преступностью.

Таким образом, теория хромосомных аномалий, как и когда-то антропологическая теория преступности, при более тщательном изучении нс нашла своего подтверждения и была подвергнута серьезно обоснованной критике.

В настоящее время в СШ А широко обсуждаются возможности клинического подхода к борьбе с преступностью, исходящего, по сути дела, из выдвинутого еще Ломброзо постулата душевнобольного преступника. Так, в вышедшем в 1985 году сборнике «Биология, преступность и этика», в котором помещено более тридцати статей американских авторов, разрабатывающих клинический подход, а также в коллективной монографии «Психологический подход к преступности и ее коррекции. Теория, исследования, практика» (1984) анализируются разнообразные формы медицинской и психологической коррекции преступного поведения. Авторы полагают, что последние технологические достижения в области биологии и медицины свидетельствуют о том, что становится возможным изменить и даже контролировать способности и поступки людей путем прямого воздействия на физиологию и мозг. Они отмечают, что генная инженерия, электрическое стимулирование головного мозга, психокоррекция, лекарственная терапия — все это реаль-

ности сегодняшнего дня. Так, наиболее последовательный сторонник применения биологического знания в борьбе с преступностью профессор Гарвардского университета Э.Уилсон выдвинул идею социобио-логии, которая изучает биологическую основу всех форм социального поведения как людей, так и животных, используя единые принципы, методы, терминологию. Уилсон разделяет мнение о роли генетического влияния на поведение человека и считает, что скоро можно будет выделить и характеризовать специфические гены, ответственные за поведение человека [194, с. 745].

С.Джеффи, профессор университета штата Флорида, также последовательный представитель биосоциальной криминологии, дает классификацию видов биологической терапии:

химическая терапия — применение лекарственных средств, воздействующих на мозг и центральную нервную систему;

электрическая, или шоковая, терапия, применяемая при лечении депрессивных состояний;

психохирургия, или нейрохирургия, которая, по мнению автора, должна применяться, когда неврологическое состояние не поддается лекарственной терапии, аутотренингу, другим методам лечения [194, с. 216—233].

Вместе с тем, ряд авторов, например, Дж. Оулдер, высказывают свои сомнения и опасения в связи с применением психохирургии и предлагают установить специальные меры контроля за данной операцией. Он, в частности, предлагает, чтобы психохирургические методы не применялись к лицам моложе 21 года, а также к политическим и социальным девиантам и использовались лишь по отношению к серьезно больным людям, способным на убийство и самоубийство [194, с. 277 — 280].

Наряду с биопсихологическими методами коррекции, широкое развитие на Западе получает также психокоррекция девиантного поведения. Выделяются, в частности, следующие методы психокоррекции:

метод психоанализа, метод косвенных рекомендаций, групповая психотерапия, гипноз, рационально-эмоциональная терапия, обучающая контролю над чувствами, обучение деловому общению, модификация поведения [312].

Безусловно, все эти методы заслуживают должного внимания как формы индивидуальной психотерапевтической и медицинской помощи людям, страдающим различными патологиями, нервно-психическими заболеваниями, пограничными и навязчивыми состояниями, затруднениями в сфере общения и т.д. Однако клинический подход имеет весьма ограниченные возможности и вне широкой социальной комплексной программы оздоровления социальных и социально-экономических условий существования человека не может принести заметных реальных результатов в деле борьбы с преступностью.

Особое место среди разнообразных теорий и концепций преступности занимают исследования **психоаналитической ориентации,** основоположником которых является З.Фрейд. В работах его последовате-

ю

лей (А.Адлер, Э.Фромм, К.Хорни, У.Шутцидр.) природа преступности и делинквентности рассматривается наряду с другими формами отклоняющегося

поведения, такими как неврозы, психастении, состояния навязчивости, сексуальные расстройства, различные формы социальной дезадаптации. По мнению представителей психоаналитической ориентации, лиц с отклоняющимся поведением, включая нервно-психические отклонения и социальную девиацию, отличают чувство повышенной тревожности, агрессивность, ригидность, комплекс неполноценности. Поэтому психоаналитические работы, прежде всего, посвящены исследованию природы тревожности, агрессивности, стремления к разрушительным действиям. Особое внимание уделяется природе агрессивности, которая якобы служит первопричиной насильственных преступлений. Агрессия — это поведение, целью которого является нанесение вреда некоторому объекту или человеку, возникающее, по мнению представителей психоаналитической ориентации, в результате того, что по различным причинам не получают реализации некоторые изначальные, врожденные неосознаваемые влечения, что и вызывает к жизни агрессивную энергию разрушения. В качестве таких неосознаваемых, подавляемых влечений З.Фрейд рассматривал либидо, А.Адлер — стремление к власти, к самоутверждению, превосходству над другими, Э.Фромм — мазохистские влечения к смерти, страданию, К.Хорни — стремление к безопасности, гедонистические потребности комфорта, удовольствия, В. Шутц — потребность включения, поддержки и одобрения со стороны ближайшего окружения [12, 160].

Подавление этих влечений, жесткая блокировка их реализации, начиная с раннего детства, порождает базисные чувства тревожности, неполноценности и агрессивности, что ведет к социально-дез-адаптивным формам поведения.

Следует отметить, что проблема агрессивности, тревожности привлекает внимание не только представителей психоаналитической ориентации. Изучению природы и проявлений этих свойств посвящены работы А.Бандуры, А.Басса, Л.Берковца, С.Розенцвейга; эти проблемы получили отражение и в работах отечественных ученых С.Н. Ениколо-пова, Т.Н. Курбатовой, а также в выполненном в нашей стране исследовании польского психолога Э.Квятковской-Тохович.

В этих исследованиях большая роль в природе агрессии отводится социальным, прижизненно действующим факторам. Так, А.Бандура считает, что агрессия есть результат искаженного процесса социализации, в частности, злоупотребления родителей наказаниями, жестоким отношением к детям [191, 192]. Л. Берковец указывает, что между объективной ситуацией и агрессивным поведением человека всегда выступают две опосредствующие причины: готовность к агрессии (злость) и интерпретация — толкование для себя данной ситуации [193]. По мнению Э.Квятковской-Тохович, причиной агрессивности выступают конфликтность, нарушения эмоциональных связей в семье, таким образом, на первый план выступают условия семейного воспитания в детстве

[73]. Очень любопытные данные, заставляющие переосмысливать роль агрессии в характере совершаемых преступлений, получены С.Н. Ениколоповым. Исследовав степень выраженности агрессии у преступников (убийц, хулиганов, воров, расхитителей), он выявил, что по общему показателю агрессии, который является суммой показателей физической агрессии (нападения), косвенной агрессии и вербальной агрессии, наиболее агрессивной группой являются впервые осужденные воры, последнее место занимают убийцы. По индексу враждебности первое место заняли расхитители, последнее — также убийцы. Очевидно, что полученные результаты не дают возможности однозначной интерпретации роли агрессии в характере совершаемых преступлений [63].

Проведенное Т.Н. Курбатовой сравнительное исследование группы несовершеннолетних преступников, воров и хулиганов, а также контрольной группы хорошо успевающих, общественно активных школьников выявило, что, во-первых, в группе хулиганов была несколько больше выражена агрессия, в группе воров — тревожность. Однако эти свойства выступают в комплексе с микросрсдовыми факторами, характеризующими нравственно-семейные, учебно-профессиональные и приятельские отношения. Кроме того, в ходе данного исследования выявилась также повышенная тревожность и в группе школьников-активистов [91 1.

Все эти исследования ставят под сомнение выводы представителей неофрейдистского психоаналитического направления как в отношении природы агрессии, так и в отношении характера ее проявления. По крайней мере, они свидетельствуют о социальной и прежде всего микро-средовой детерминации, обусловливающей как формировавание, так и проявление агрессии.

Однако критика биологизаторского подхода предполагает также и определение должного места, которое занимают индивидные качества человека в генезисе, в развитии преступного поведения.

В современной отечественной криминологии неблагоприятные индивидные особенности (отставание в умственном развитии, нервно-психические и соматические патологии, кризисные возрастные периоды развития и т.д.) рассматриваются как психобиологические предпосылки асоциального поведения, которые способны затруднять социальную адаптацию индивида, отнюдь не являясь при этом предопределяющей причиной преступного поведения.

Практически одновременно с биологизаторским направлением в криминологии начинает формироваться социологизаторский подход к объяснению причин преступности. Исследования социологов конца XIX — начала XX века Ж.Кетле, Э.Дюркгейма, Д.Дьюи, П.Дюпати, М.Вебе-ра, Л.Леви-Брюля, Г.Тарда и других выявили связь отклоняющегося поведения с социальными условиями существования людей. Солидный статистический анализ различных аномальных проявлений (преступности, самоубийств, проституции), проведенный, в частности, Жаном Кетле, Эмилем Дюркгеймом за определенный исторический отрезок

времени, показал, что число аномалий в поведении людей всякий раз неизбежно возрастало в периоды войн, экономических кризисов, социальных потрясений, что опровергало теорию «врожденного» преступника, указывая на социальные корни этого явления [162].

Вместе с тем, социологи того времени, выявив связь между социально-экономическими условиями существования общества и социальными отклонениями, не смогли до конца дифференцировать и объяснить природу этих отклонений.

Дюркгейм, в частности, считал, что некий оптимальный уровень преступности неизбежно присущ человеческому обществу, как температура человеческому телу. И необходимо заботиться не столько об ее искоренении, сколько о поддержании этого некоего оптимального уровня, предупреждая лишь «всплески», рост преступности [162].

Несколько позднее, примерно с середины текущего столетия, наметился новый подход в развитии криминологического знания о природе и механизмах преступного поведения, разрабатываемый социальными психологами.

Социально-психологические теории пытаются объяснить механизмы формирования делинквентной морали и поведения, анализируя особенности взаимодействия личности и ее ближайшего окружения. При этом ряд авторов — Р.Мертон, Д.Матс, Т.Сайке, Э.Сатерленд — упор делают на рассмотрение избирательного отношения личности к своему окружению, его моральным нормам и ценностям. Другие авторы, напротив, сосредоточивают свое внимание на характеристике ближайшего окружения, его нормах, ценностях, морали и механизмах воздействия на личность (А.Коэн, Р.Клоуард, Л.Оулин, С.Беккер, У.Томас, Ф.Танненбаум, М. и Э.Глюк).

Так, теория «социальной аномии» Р.Мертона выстроена на гипотезе об отмирании норм морали при делинквентном поведении, что вызывается рассогласованием цели и средств ее достижения у делинквентов [172, 311]. Д.Матс и Т.Сайке разработали теорию «нейтрализации», согласно которой преступник не отметает для себя общепринятые нормы морали и в целом разделяет их, но свое преступное поведение оправдывает с помощью целого набора защитных механизмов (обвинений жертвы, обстоятельств, ссылок на окружающих: «Все так делают», обвинений в адрес судей: «Судьи кто?» и т.д.) [317].

Э. Сатерленд выдвинул теорию «дифференцированной связи», объясняющую формирование делинквентной субкультуры за счет избирательного отношения к нормам и ценностям своего окружения [162].

В зарубежных социально-психологических теориях преступности значительное место отводится рассмотрению роли «делинквентной субкультуры» в формировании девиантного поведения. Внимание к проблеме субкультуры, то есть «культуры внутри культуры», было привлечено публикацией в 1955 году работы А.Коэна «Делинквентные дети:

культура шайки». «Делинквентная субкультура», по мнению А. Коэна, сводится к выворачиванию наизнанку системы ценностей среднего класса, т.е. предполагает явное и полное отрицание стандартов среднего класса и принятие их крайней антитезы [1971. Концепция «делинквен-

тной субкультуры» получила развитие в работах Р.Клоуарда и Л.Оули-на, которые выделили криминальную субкультуру (рэкет), «конфликтную» субкультуру (активные шайки) и субкультуру «ухода в себя» (наркотики). Криминализирующие функции субкультуры заключаются в сохранении и передаче традиций определенной социально-культурной делинквентной среды, которая способна противостоять социальным институтам, занимающимся воспитанием детей, и прежде всего — семье и школе [172, с. 159].

К способам усвоения делинквентного поведения ряд американских социальных психологов (С.Беккер, У.Томас, Ф.Танненбаум) склонны относить стигматизацию, социальное клеймение, когда «клеймо преступника», налагаемое официальными контрольными органами (полиция, суды) выступает «самореализующимся предсказанием», усвоенным индивидом статусом. К такого рода явлениям приводит чрезмерное правовое регламентирование, а также преждевременное отождествление подростков с «нарушителями порядка» [172, с. 165 — 170].

Рассмотренные концепции делинквентности, несомненно, представляют определенный интерес в раскрытии частных социально-психологических закономерностей усвоения делинквентной морали и возникновения асоциальных проявлений несовершеннолетних. Как частные социально-психологические механизмы рассмотренные феномены могут проявляться и играть определенную негативную крими-нализирующую роль. Однако дать объяснения преступности в целом, как социального явления, такого рода социально-психологические концепции не в состоянии, поскольку не рассматривают основных социальных детерминант, влияющих как на поведение отдельного индивида, так и на состояние человеческих сообществ.

В этом отношении, на первый взгляд, оказывается более состоятельной широко распространенная на Западе теория множественных факторов (М. и Э. Глюк), которая в качестве причин преступности рассматривает до 200 различных факторов, таких как социальное и расовое неравенство, урбанизация, миграция, последствия НТР, территориальные, национальные, климатические условия и т.д. Хотя в данном случае в поле зрения исследователей наряду с другими причинами и попадают причины социально-экономического характера, однако однорядовое, однопорядковое перечисление столь многочисленных факторов не дает ясной картины истинной причины преступности в классовом обществе [207].

Критикуя такой многофакторный подход к объяснению преступности, В.Н. Кудрявцев пишет: «Понятие «фактор» означает лишь то, что соответствующее явление имеет определенное значение для хода или результата какого-то процесса, но каково это значение, в чем влияние фактора, данное понятие разъяснить не может. ...В научном исследовании это понятие может использоваться лишь для первоначальной, общей ориентировки в круге явлений и процессов, взаимодействующих между собой» [88, с. 19].

Проводимые на Западе чадные социально-психологические и психологические исследования механизмов преступного поведения нашли свой практический выход в различных рекомендациях и программах по предупреждению делинквентного

поведения, носящих в основном психоконсультационный, психотерапевтический и медицинский характер. Они, в частности, включают службы «Гайденс» в школе, оказывающие помощь в трудных случаях педагогической практики, психолого-педагогические консультации для родителей, попытки создать программы успешной социальной адаптации молодежи за счет групповой и индивидуальной психотерапии, различные меры психотерапевтической коррекции отклоняющегося поведения, а также применение электро-шокотерапии и нейрохирургии в борьбе с преступностью. Важное место в превентивной практике современных цивилизованных стран занимает разветвленная сеть социальных служб и социальных работников, оказывающих поддержку населению, семье, детям, молодежи в различных кризисных ситуациях. Помощью социальных работников пользуются больные, инвалиды, престарелые, безработные, эмигранты, преступники и лица, вернувшиеся из мест лишения свободы; социальные работники помогают детям, оставшимся без родителей и испыты-' вающим жестокое обращение в семье, одиноким матерям и конфликтным семьям и т.д.

Западный опыт социальной и коррекционно-реабилитационной работы, несомненно, представляет для нас большой интерес, но вместе с тем, по достаточно единодушному мнению отечественных и зарубежных специалистов, вряд ли может быть в «чистом виде» перенесен в наши условия. Необходимо серьезное изучение специфики социально-экономической и социокультурной ситуации, индивидуальной и общественной психологии, этических норм, традиций общественного и семейного воспитания, с учетом которых должна строиться отечественная социальная политика и превентивная практика.

Следует отметить, что у нас имеются свои традиции превентивной теории и практики. Так, в 30-е годы особенно успешно развивалось социально-педагогическое направление социальной и коррекционно-реабилитационной работы, представленное такими талантливыми педагогами, как А.С. Макаренко и С.Т. Шацкий. В своей блестящей опытно-экспериментальной работе они, по сути дела, заложили и развили основные принципы, методы и содержание социальной педагогики, социальной работы с детьми и подростками, в том числе и трудновоспитуемыми, где важнейшим фактором воспитательной и коррекционно-реабилитационной работы выступает созданная и организованная педагогом воспитывающая среда. При этом С.Т. Шацкий создавал такую среду в открытом социуме по месту жительства, а А.С. Макаренко — в детской колонии.

В это же время в трудах выдающихся отечественных психологов Л. С. Выготского и П.П. Блонского и их последователей заложены основы возрастной психологии, позволяющей понять особенности психиче-

ского развития детей на разных возрастах этапах, включая кризисные периоды развития. Особую ценность эти работы представляли своей практической направленностью, отчетливо выраженной ориентацией на потребности и запросы школы, семьи, родителей, воспитателей, учителей.

Это же время отмечается становлении^ и развитием системы социально-правовой охраны материнства и детства, немалый вклад в создание которой внесли П.И. Люблинский, В.Ф. Куфаев и другие.

Следует отметить, что различные направления теории и практики социальной и превентивной работы, имевшие место в 20 — 30-е годы, опирались на традиции русской дореволюционной науки, которая в самых различных отраслях знания: медицине, юриспруденции, психологии, педагогике — носила глубоко гуманистический и социально-ориентированный характер. Стремление помочь человеку и обществу избавиться от своих пороков, найти путь к совершенствованию и самосовершенствованию отличает работы величайшего ученого и практикующего врача-психоневролога В.М. Бехтерева, психиатров П.Б. Га-нушкина и С.С. Корсакова, психолога А.Ф. Лазурского, педагогов П.Ф. Лесгафта и К.Д. Ушинского, энциклопедически изучившего нравы и традиции тюремной жизни криминолога М.И. Гернета и многих, многих других российских ученых, работавших в различных направлениях социального оздоровления общества.

С середины 30-х годов начинается «глухое тридцатилетие», которое, наряду с массовым террором, характеризуется разгромом ряда наук и научных школ, в том числе генетики и педологии, что не могло не затормозить развитие превентивной науки и практики. С начала 60-х годов и позднее, как результат политической оттепели, получают развитие достаточно многочисленные, интенсивные и вместе с тем разрозненные исследования по проблемам отклоняющегося поведения детей и подростков. Проблемы педагогической запущенности учащихся в Академии педагогических наук исследовались специальной лабораторией, возглавляемой М.А. Алемаскиным; несколько позднее начинает успешно действовать лаборатория коррекционной педагогики под руководством Г.Ф. Кумариной; над этой проблемой активно работают отдельные вузовские кафедры педагогики и психологии: в Свердловске под руководством А.С. Белкина, в Минске — А.И. Кочетова, в Коломне — И.П. Башкатова, в Перми — А.С. Новоселовой, в Воронеже — И.Ф. Мягкова. Работы психиатров и психотерапевтов А.Е. Личко, М.И. Буянова, А.И. Захарова посвящены обобщению большого эмпирического материала, связанного с исследованием и реабилитацией детей с нервно-психическими заболеваниями и пограничными состояниями.

Однако работы этого периода характеризуются серьезными ограничениями, накладываемыми общей методологической и социально-политической парадигмой того времени, называемого теперь застойным периодом. Эти ограничения выражались прежде всего в том, что было весьма затруднено и практически невозможно системное исследование природы социальных отклонений. С одной стороны, как отго-

доски скандально известной сессии ВАСХНИЛ 1949 года, когда была разгромлена отечественная генетика, надолго и прочно укоренился страх перед

исследованием психобиологических предпосылок отклоняющегося поведения. Такие исследования однозначно трактовались как биологизаторство, что считалось несовместимым с марксистско-ленинской методологией. Достаточно вспомнить, какому жестокому и длительному остракизму подверглись работы В.П. Эфроимсона «Родословная альтруизма» (1971) и И.С. Ноя «Методологические проблемы советской криминологии» (1975), в которых была сделана попытка обратить внимание на некоторые биологические детерминанты отклоняющегося поведения.

С другой стороны, были невозможны, по сути дела, и исследования социальных причин преступности, вольно или невольно ставившие под сомнение непогрешимость существующего социального строя, приводящие к выводу о серьезных дефектах социального управления, находящейся вне критики коммунистической партии. Потому у нас, в частности, так и не зародилась такая наука, как криминальная социология, в то время как довольно интенсивно развивалась криминальная психология.

Не имея возможности объективно и системно изучать природу отклоняющегося поведения и, исходя из этого, разрабатывать меры превентивной политики, психолого-педагогическая, да и криминологическая науки сосредоточились на личности делинквента, преступника, на его самосознании, мотивах, направленности, как основном корне зла и первопричине всех социальных бед. Отсюда и меры профилактики преступности, в том числе и правонарушений несовершеннолетних, рекомендуемые криминологами, сводились прежде всего к социальному контролю и дифференциации общественных и административно-уголовных наказаний. Педагогические исследования тоже в значительной степени посвящались проблемам поощрения и наказания, формирования сознания и самосознания. Прагматизм и дегуманизация весьма широко распространились и в психологии. Достаточно проанализировать проблематику защищаемых в этот период диссертаций и проводимых исследований по психологии, и станет очевидно, что подавляющая их часть была сугубо прагматически ориентирована на процесс обучения и посвящена прежде всего вербальному интеллекту и психическим познавательным процессам. В то же время проблемы социального развития, эмоционально-волевой сферы, бессознательного и неосознаваемого в личности оказались на периферии психологической науки, что, безусловно, далеко от потребностей превентивной и кор-рекционно-реабилитационной практики.

Кардинальные перемены, происходящие в нашем обществе в связи с переходом от тоталитарного государства к демократическому, требуют также и переосмысления содержания социальной политики и, прежде всего, такого ее важного аспекта, как превенция социальных отклонений. Если в экономике эти перемены связаны с переходом к рынку, в политике — к многопартийности и плюрализму, то в социальной политике предстоит отказаться от показного, декларированного, непер-

сонализированного гуманизма и перейти к гуманизму истинному, ориентированному на каждого конкретного человека с его проблемами и слабостями.

Принцип гуманизации социальной сферы требует понимания и принятия человека и его природы, понимания проблем и затруднений, испытываемых каждым отдельным индивидом, особенно — формирующимся, незрелым в социальном и физическом отношениях ребенком, подростком, юношей, задает, по сути дела, новую парадигму современной социальной науки и практики. Одним из важнейших признаков этой парадигмы является то, что основной целью и, вместе с тем, индикатором эффективности социальной политики выступает социальное здоровье общества, которое определяется устойчивыми тенденциями снижения таких проявлений социального неблагополучия, как преступность, наркомания, самоубийства, агрессивность, социальное сиротство, проституция, сексуальные нарушения и психические заболевания. При этом предполагается, что социальное оздоровление осуществляется не за счет усиления карательных мер, а путем профессиональной социальной помощи, оказываемой всем нуждающимся членам общества и ориентированной на актуализацию и самореализацию внутренних возможностей и личностного потенциала каждого отдельного индивида.

Гуманизированная социальная политика должна иметь комплексный долговременный характер и системное междисциплинарное научное обеспечение. Превенция социального неблагополучия как квинтэссенция социальной политики включает решение проблем социального управления, основанного на социально-экономическом, социально-демографическом и социологическом прогнозировании; решение проблем правового регулирования, в основе которого — законодательные и нормативные акты, направленные на охрану прав различных слоев населения и прежде всего материнства и детства, и, наконец, создание системы социальных служб, способных оказать человеку социально-психологическую, медико-психологическую помощь в решении его личностных, семейно-бытовых и других затруднений.

Для решения этого комплекса проблем социального управления, правового регулирования и социального-психологической помощи необходима интеграция многих смежных отраслей знания, каждое из которых имеет свой предмет, объект, область практического применения, и системная интеграция которых способна составить целостное научное обеспечение современной социальной политики и превентивной практики. Важная роль при этом, особенно когда речь идет о предупреждении отклонений и аномалий в социальном развитии детей и подростков, отводится психологии. Интегрировать отрасли психологического знания, способного объяснить природу и генезис отклоняющегося поведения в период взросления, а также дать научное обоснование комплексным профилактическим мерам призвана превентивная психология, рассмотрению предмета которой и посвящена настоящая книга.

1.2. Превентивная психология: предмет, специфика, область применения

Современная охранно-защитная концепция профилактики предполагает переход от административно-карательных мер к всесторонней медико-психологической, психолого-педагогической и социально-правовой помощи и

поддержке семьям и детям группы социального риска, к программам социальной реабилитации и коррекции детей и подростков с отклонениями в психическом и социальном развитии. Международный опыт показывает, что реализация превентивных мер и программ имеет определенные общие тенденции и принципы:

— профессионализация воспитательно-профилактической и ох-ранно-защитной деятельности, введение и подготовка специальных кадров социальных работников, социальных педагогов, социальных реабилитаторов, практических психологов, специализирующихся на практической работе по коррекции отклоняющегося поведения детей и подростков и оздоровлению условий их семейного и общественного воспитания;

— создание сети специальных превентивных служб и структур, призванных осуществлять социальную и социально-психологическую помощь семье, детям, юношеству (психологические службы и консультации, центры доверия, досуговые и реабилитационные центры, социальные приюты для детей и подростков, попавших в критическую ситуацию);

— признание семьи как ведущего института социализации детей и подростков, осуществление специальных мер социально-правовой, социально-педагогической и медико-психологической помощи семье и, в первую очередь, семьям, не справляющимся самостоятельно с задачами воспитания;

— психологизация воспитательно-профилактической и охранно-защитной деятельности, ведущая роль медико-психологической помощи и поддержки в коррекции отклоняющегося поведения детей и подростков, реабилитации несовершеннолетних с различными формами социальной и психической дезадаптации.

В соответствии с этими принципами происходит реорганизация деятельности отечественных социальных институтов, осуществляющих воспитательно-профилактическую работу, которая предполагает, во-первых, существенное сужение сферы деятельности специальных органов ранней профилактики (инспекций и комиссий по делам несовершеннолетних, правоохранительных органов), во-вторых, разработку и внедрение в широкую практику органов народного образования, здравоохранения диагностико-коррекционных и реабилитаци-онных программ для детей и подростков с различными формами психической и социальной дезадаптации, а также создание системы служб социальной, социально-психологической и социально-педагогической помощи семье, детям, подросткам.

Весь этот широкий и во многом новый для нас фронт решаемых в превентивной практике задач не может быть развернут без должного психологического обеспечения и требует интенсивного развития специальной отрасли прикладной психологической науки — превентивной психологии. Задача превентивной психологии — вооружить широкий круг практических работников (педагогов, воспитателей, сотрудников инспекций и комиссий по делам несовершеннолетних, социальных работников и социальных педагогов, практических психологов) психологическим знанием для предупреждения, диагностики и коррекции отклоняющегося поведения несовершеннолетних, а также оздоровления условий их семейного и общественного воспитания.

И для превентивной практики, и для превентивной теории важно прежде всего определить объект, предмет, область применения и психологический инструментарий, позволяющий решать свои собственные специфические задачи по предупреждению и коррекции отклоняющегося поведения детей и подростков.

Если в качестве **объекта** превентивной психологии выступают, в первую очередь, семьи и дети группы социального риска, среди которых существует повышенная вероятность возникновения различных отклонений, требующих адекватных превентивных мер на самых разных стадиях социопатогенеза, то в качестве **предмета** — природа отклоняющегося поведения, те неблагоприятные факторы, которые обусловливают различные формы психической и социальной дезадаптации детей и подростков. Отсюда первостепенной задачей превентивной психологии, наряду с обеспечением коррекционно-реабилитационной работы, остается выявление природы отклоняющегося поведения, неблагоприятных факторов, обусловливающих социопатогенез, и выработка мер по их нейтрализации.

Выявление такого рода негативных влияний затруднено, прежде всего, потому, что они не выступают изолированно, а представляют, как правило, взаимодействие самых разнообразных факторов, действующих в разных возрастных периодах с разным негативным вкладом и «весом» в развитие отклоняющегося поведения. Так, в свое время Б.Г.Ананьев писал: «Человеческое развитие обусловлено взаимодействием многих факторов: наследственности, среды (социальной, биогенной, абиогенной), воспитания (вернее, многих видов направленного воздействия на формирование личности), собственной практической деятельности человека» [10, с. 45].

В числе разнообразных, взаимосвязанных факторов, обусловливающих генезис асоциального поведения, можно выделить такие, как:

индивидный фактор, действующий на уровне психобиологических предпосылок асоциального поведения, которые затрудняют социальную адаптацию индивида; психолого-педагогический фактор, проявляющийся в дефектах школьного и семейного воспитания; социально-психологический фактор, раскрывающий неблагоприятные особеннос-

ти взаимодействия несовершеннолетнего со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в учебно-воспитательном коллективе;

личностный фактор, который прежде всего проявляется в активно-избирательном отношении индивида к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения, к педагогическим воздействиям семьи, школы,

общественности, а также в личных ценностных ориентациях и личной способности к саморегулированию своего поведения; **социальный фактор,** определяющийся социальными и социально-экономическими условиями существования общества.

Учитывая, что генезис отклоняющегося поведения детей и подростков имеет сложную многофакторную природу, его изучение требует, во-первых, реализации **системного подхода,** выявляющего иерархию и взаимосвязь разнообразных неблагоприятных факторов, во-вторых, применения **сравнительного анализа,** сопоставляющего условия благоприятного социального развития с процессом социопатогенеза, и, в-третьих, реализации **междисциплинарного подхода,** который не позволяет замыкаться в рамках одной специализации, а, напротив, предполагает использование достижений таких отраслей психологии, как возрастная, социальная, педагогическая, медицинская психология.

Как мы уже отмечали, превентивная практика, направленная на предупреждение социальных отклонений, распространяется не только на несовершеннолетних, но и на все взрослое население страны. Однако сферой применения превентивной психологии является прежде всего воспитательно-профилактическая деятельность среди несовершеннолетних. Это объясняется тем, что асоциальное поведение несовершеннолетних имеет свою специфическую природу и рассматривается как результат социопатогенеза, идущего под влиянием различных целенаправленных, организованных и стихийных, неорганизованных воздействий на личность ребенка, подростка, юноши. При этом большую роль среди причин, обусловливающих различные отклонения, играют социально-психологические, психолого-педагогические и психобиологические факторы, знание которых необходимо для эффективной воспитательно-профилактической деятельности.

Таким образом, именно в профилактике асоциального поведения несовершеннолетних особое значение приобретает психологическое знание, на основе которого исследуется природа отклоняющегося поведения подростков, а также разрабатываются практические меры по предупреждению асоциальных проявлений.

Что же касается предупреждения преступности и правонарушений среди взрослого населения,то в данном случае психологическое обеспечение в большей степени осуществляется в рамках правовой и криминальной психологии, которые, с одной стороны, помогают совершенствовать правовое регулирование в сфере трудовых, производственных и семейно-бытовых отношений, а с другой — изучают личность взрослого преступника, причины, обусловливающие преступления среди взрос-

лого населения и пути их предупреждения с помощью уголовных, административных, дисциплинарных и общественных мер воздействия.

Меры по предупреждению преступности несовершеннолетних включают воспитательно-профилактическую деятельность,-которая осуществляется общеобразовательными учебными заведениями, досу-говыми социально-педагогическими центрами, психологическими консультациями, службами доверия, центрами педагогической реабилитации и т.д. Предупреждение преступности несовершеннолетних наряду с этим включает меры по пресечению и раскрытию преступлений, осуществляемые правоохранительными органами в процессе суда, следствия, оперативно-розыскной работы.

Далее — это меры пенитенциарного характера, осуществляемые исправительно-воспитательными учреждениями, включая спецшколы, спецПТУ, ВТК, которые играют решающую роль в предупреждении рецидивной преступности несовершеннолетних.

И, наконец, это меры по предупреждению рецидивной преступности несовершеннолетних, осуществляемые правоохранительными органами, общественными организациями, трудовыми, учебными коллективами по отношению к несовершеннолетним, совершившим преступления и ранее понесшим различные меры уголовного наказания (возвратившимся из ВТК, с отсрочкой наказания, условно осужденным и т.д.).

Всю эту важную правоохранительную деятельность по предупреждению преступности несовершеннолетних вряд ли можно отнести к области компетенции превентивной психологии, так как здесь скорее должны развиваться и рассматриваться возрастные аспекты следственной, судебной, пенитенциарной, правовой, криминальной психологии. Что же касается области приложения знаний превентивной психологии, то она в большей степени применима к воспитательно-профилактической работе по нейтрализации негативных влияний, детерминирующих нарушения социального развития несовершеннолетних, а также к мерам воспитания, перевоспитания и коррекции на ранних стадиях педагогической и социальной запущенности.

Вопрос об объекте ранней профилактики, о том, какие несовершеннолетние, с какого возраста, с какими отклонениями должны стать объектом воспитательно-профилактических усилий органов ранней профилактики — один из самых сложных и дискуссионных. Об этом свидетельствуют хотя бы те многочисленные, применяемые без достаточно различимого содержания к детям и подросткам различного возраста, начиная с дошкольного и включая юношеский, понятия «трудный», «трудновоспитуемый», «педагогически запущенный», «социально-запущенный», «дезадаптивный» и т.д.

На какой стадии должны подключаться к работе с несовершеннолетним превентивные, правоохранительные органы, органы специальной и общей профилактики? Этот вопрос имеет также немаловажное

значение при определении предмета и содержания превентивной психологии.

Видимо, сферу применения превентивной психологии следует относить к той воспитательно-профилактической деятельности, которая распространяется на ранний,

так называемый докриминальный уровень социальной дезадаптации. В этот докриминальный период несовершеннолетний еще не приобщен к преступной деятельности, пресечением которой должны заниматься правоохранительные органы, но тем не менее его социальное развитие протекает неблагоприятно, характеризуется отчуждением от основных социализирующих институтов, различными поведенческими проявлениями асоциального характера: приобщением к алкоголю, наркотикам, агрессивностью и корыстными правонарушениями, отлыниванием от учебы, работы, склонностью к бродяжничеству.

Очевидно, что воспитательно-профилактическая деятельность не может ограничиваться лишь мерами индивидуального воздействия и коррекции, применяемыми непосредственно к несовершеннолетнему. Социального оздоровления и социально-педагогической коррекции прежде всего требует неблагоприятная среда, которая вызывает социальную дезадаптацию несовершеннолетнего.

Эти неблагоприятные воздействия среды могут иметь как прямой, так и косвенный десоциализирующий характер. В одном случае они могут быть представлены образцами антиобщественного поведения или взглядов, в другом — проявляться в наличии неблагоприятных социально-психологических условий, затрудняющих усвоение социальных норм и ценностей позитивно ориентированной среды. Очевидно, что различные по своему характеру десоциализирующие влияния требуют и различных превентивных мер, дифференцировать, рекомендовать и частично осуществить которые и призвана превентивная психология.

В системе охранно-защитных превентивных мер особо важное место занимают психолого-педагогические диагностико-коррекционные программы, направленные на выявление отклонений в психосоциальном развитии и их коррекцию. Следует помнить, что в превентивной практике психолог работает в тесной связи с воспитателем, педагогом, социальным работником, то есть своим смежником, который также в пределах своей компетенции должен быть вооружен необходимым психологическим знанием и инструментарием. Отсюда важной задачей превентивной психологии является вооружение практики социальной воспитательно-профилактической работы диагностико-коррекцион-ными методами и программами, которыми по принципу взаимодополнения могли бы пользоваться превентивные психологические и социально-педагогические службы.

Прежде чем определить превентивный психолого-диагностический инструментарий, необходимо ответить на простые, но вместе с тем и крайне важные вопросы: что является объектом и последующим адре-

сатом результатов диагностического обследования, то есть, кого должен обследовать практический психолог превентивной службы, какие параметры и с какой целью следует выявлять и кому затем адресовать для дальнейшей коррекционной работы результаты своего диагностического обследования? Поскольку превентивная психологическая служба ориентирована на детей и семьи группы риска, то есть на тех, кому трудно и с кем трудно, то важно прежде всего выявить истоки и характер этих трудностей. При этом требуется не только определить характер и причины отклонений, но и наметить и реализовать комплекс медико-психологических и социально-педагогических мер, способных оздоровить социальную ситуацию, вызвавшую дезадаптацию детей и подростков, и провести индивидуально-психологическую коррекцию.

Таким образом, диагностика как самоцель в данном случае, как, впрочем, и в других, теряет смысл и необходима только для так называемых диагностико-коррекционных комплексов, позволяющих как выявить дефект психосоциального развития, так и наметить комплексную программу его коррекции.

Для общей ориентировки в разнообразных методах психологической диагностики необходимо определить некоторые общие принципы отбора превентивных психодиагностических методов, которые позволят выявить характер и причины социальной и психологической дез-адаптации детей и подростков. Решение этой проблемы лежит также на путях системного анализа генезиса отклоняющегося поведения несовершеннолетних, позволяющего выявить комплекс неблагоприятных психобиологических, психолого-педагогических и социально-психологических факторов, обусловливающих отклонения в психическом и социальном развитии детей и подростков.

Отсюда, очевидно, превентивная психодиагностика должна начинаться с выявления наличия либо отсутствия психобиологических предпосылок отклоняющегося поведения, затрудняющих социальную адаптацию ребенка (отставания или задержки в умственном развитии, наличия или отсутствия нервно-психических заболеваний и патологий — неврозов, психопатии, психиатрических расстройств, эпилепсии, различных пограничных состояний). Обнаружение такого рода неблагоприятных психобиологических особенностей требует специальных лечебно-воспитательных программ, в которые необходимо включать врачей, дефектологов, патопсихологов.

Далее, важно выявить дефекты индивидуально-психологического характера, включая нарушения эмоционально-волевой и мотиваци-онной сфер (повышенная тревожность, агрессивность, сниженные эм-патийные качества), акцентуации характера, неадекватная самооценка и т.д., что требует индивидуального педагогического подхода, а также дополнительных психокоррекционных программ.

Следует также, наряду с индивидуально-психологическими особенностями, изучить и социально-психологические особенности

личности подростка, характеризующегося социальной дезадаптацией. Эта задача тесно связана с проблемой социального развития, которая, по сути дела, лишь обозначена в нашей литературе (А.В. Петровский) и практически не исследована ни в теоретическом, ни в эмпирическом плане. Поэтому, прежде чем говорить о

личностной социально-психологической диагностике, необходимо выделить диагностически значимые социально-психологические параметры социального развития, подлежащие превентивному диагностическому исследованию.

Сюда следует отнести уровень социального развития, основные диагностические признаки которого определяются сферами социализации индивида (сфера труда, общения, познания, самоопределения, самопознания). Затем, параметры важнейшей социально-психологической характеристики личности — направленности (ценностные ориентации и социальные установки, ценностно-нормативные представления). Отдельно следует выделить референтные ориентации, играющие очень большую роль в подростковом возрасте. Выступая своего рода перцептивными фильтрами, референтные ориентации регулируют социальную перцепцию подростка, восприятие и оценку окружающих людей, социальных норм, моральных ценностей. И, наконец, немалую значимость в объяснении причин и характера социальной дезадаптации играет система самооценок и ожидаемых оценок индивида, то, что относится к престижным механизмам саморегуляции поведения подростков и отклоняющегося поведения в первую очередь.

Кроме того, важно отметить, что превентивное психодиагностическое исследование не может ограничиться лишь личностной диагностикой, даже если она и носит столь многомерный характер, о котором было сказано выше. Необходимо также исследование социальной ситуации, провоцирующей дезадаптацию детей и подростков. Эта социальная ситуация представлена, как правило, неблагоприятно складывающимися детско-родительскими отношениями, атмосферой семьи, характером межличностных отношений и социометрическим статусом ребенка, подростка в среде сверстников, педагогической позицией учителя, школьной атмосферой, социально-психологическим климатом в классном коллективе. Здесь требуется батарея социально-психологических и прежде всего социометрических методов: наблюдения, беседы, метод независимых характеристик и т.д.

Таким образом, очевидно, что в психодиагностическом превентивном обследовании также нельзя ограничиваться методами, представленными какой-то одной отраслью психологического знания. Так же, как и при изучении природы отклоняющегося поведения, здесь необходим системный междисциплинарный подход, позволяющий интегрировать диагностические методы дифференциальной, социальной, педагогической, медицинской психологии. То есть речь, по сути дела, идет о конечном этапе развития психологического знания, когда происходит интеграция различных узких дисциплин для решения единой актуальной социальной проблемы.

При этом интегрирующим стержнем выступает природа отклоняющегося поведения, выявление тех неблагоприятных психобиологических, психолого-педагогических и социально-психологических факторов, которые деформируют процесс социализации, процесс усвоения индивидом социального опыта и вхождения в систему общественных отношений.

Вопросы и задания к I главе

1. Сущность биологизаторского и социологизаторского подхода к объяснению причин преступности.
2. Западные социально-психологические теории отклоняющегося поведения.
3. Отечественный опыт превентивной и пенитанциарной практики.
4. Предмет, объект, задачи превентивной психологии.
5. Общая характеристика диагностико-коррекционного инструментария, применяемого в превентивной психологии.
6. Основные принципы изучения отклоняющегося поведения детей и подростков.
7. Подобрать батарею методов психологической диагностики, которые могут быть использованы в превентивных психологических службах.

II. ОТКЛОНЯЮЩЕЕСЯ ПОВЕДЕНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ КАК НАРУШЕНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ

II. 1. Общая характеристика отклоняющегося поведения несовершеннолетних

Основной задачей ранней профилактики правонарушений несовершеннолетних являются предупреждение и коррекция социальных отклонений и социальной дезадаптации детей и подростков, которые являются результатом неблагоприятного социального развития — социопатогенеза, обусловленного различными неблагоприятными факторами среды, воспитания, психобиологическими особенностями.

При этом важно отметить, что при неблагоприятном социальном развитии и нарушениях социализации могут возникнуть самые различные формы социальной дезадаптации и асоциального поведения, которые связаны не только с правонарушениями и преступлениями. Как известно, асоциальным, отклоняющимся поведением называют поведение, в котором устойчиво проявляются отклонения от социальных норм, как отклонения корыстной, агрессивной ориентации, так и социально-пассивного типа [161, с. 112].

К социальным отклонениям **корыстной направленности** относят правонарушения и проступки, связанные со стремлением получить материальную, денежную, имущественную выгоду (хищение, кражи, спекуляция, протекция и т.д.). Среди несовершеннолетних такого рода социальные отклонения могут проявляться как в виде преступных уго-ловно-наказуемых действий, так и в виде правопроступков и аморального поведения.

Социальные отклонения **агрессивной ориентации** проявляются в действиях, направленных против личности (оскорбление, хулиганство, побои, такие тяжкие преступления, как изнасилования и убийства). **Отклонения социально-пассивного типа** выражаются в стремлении ухода от активной общественной жизни, в уклонении от своих гражданских обязанностей и долга, нежелании решать как личные, так и

социальные проблемы. К такого рода проявлениям можно отнести уклонение от работы и учебы, бродяжничество, употребление алкоголя и наркотиков, токсических средств, погружающих в мир искусственных иллюзий и разрушающих психику. Крайнее проявление социально-пассивной позиции — самоубийство, суицид.

Таким образом, асоциальное поведение, различаясь как по содержанию и целевой направленности, так и по степени общественной опасности, может проявляться в различных социальных отклонениях, от нарушений норм морали, незначительных правопроступков до тяжких

преступлений. Асоциальные проявления выражаются не только во внешней, поведенческой стороне; к нарушению социальных норм и развитию асоциального поведения ведет деформация ценностных ориентации и ценностно-нормативных представлений, то есть деформация системы внутренней регуляции.

Среди асоциальных проявлений целесообразно выделять так называемый докриминогенный уровень, когда несовершеннолетний еще не стал субъектом преступления, и его социальные отклонения проявляются на уровне мелких правопроступков, нарушений норм морали, правил поведения в общественных местах, уклонений от общественно-полезной деятельности, в употреблении алкогольных, наркотических, токсических средств, разрушающих психику, и других формах асоциального поведения, не представляющих большой общественной опасности. Социальные отклонения, выражающиеся в преступных, уголов-но-наказуемых действиях, когда несовершеннолетний становится субъектом преступления, которое рассматривается следственными и судебными органами, представляют более серьезную общественную опасность и относятся к криминогенным преступным проявлениям.

Чтобы получить некоторое представление о характере социальных отклонений несовершеннолетних, нами был проведен контент-анализ около 1000 дел, рассматриваемых на комиссиях по делам несовершеннолетних.

Поводом для рассмотрения служили следующие асоциальные проявления и отклонения: 43% подростков обсуждались на комиссии за отклонения от учебы и работы, чаще всего это учащиеся школ; 40% — за совершенные правонарушения, среди которых практически поровну представлены хулиганства и кражи; 10% — за побеги и бродяжничество; 3—5% — за употребление алкоголя и примерно столько же — за аморальное поведение.

По роду занятий наибольшее число обсуждаемых на комиссии несовершеннолетних — 60% — учащиеся школ; около 23% — учащиеся ПТУ и техникумов; 8% — без определенных занятий; 5% — работающие подростки; 4% — ранее судимые несовершеннолетние, возвратившиеся из пенитенциарных учреждений, спецшкол, спецПТУ, с отсрочкой исполнения приговора и т.д.

Интересно также рассмотреть и возрастной состав несовершеннолетних, проходящих через комиссию. Большая часть — это старшие подростки 14 — 16 лет (около 40%); далее идут юноши 17 — 18 лет (29 %); младшие подростки 11—13 лет (до 26 %); встречаются также и дети до 11 лет (около 4 — 5 %).

Более углубленное психологическое и социально-психологическое исследование личности несовершеннолетних с отклоняющимся поведением показало, что они также характеризуются разной степенью деформации системы внутренней поведенческой регуляции — установок, ценностно-нормативных представлений, референтных ориента-

ций. Заметное неблагополучие у этих подростков выявляется в системе межличностных отношений в семье, в школе, на улице.

Все это свидетельствует о том, что отклоняющееся поведение является результатом неблагоприятного социального развития, нарушений социализации, возникающих на разных возрастных этапах. Особый пик таких нарушений

приходится на подростковый возраст, так называемый маргинальный переходный период от детства к зрелости. Согласно приведенным выше данным, подростки от 11 до 16 лет составляют 2/3 рассматриваемых на комиссии несовершеннолетних. Отсюда очевидно, что для превентивной психологии, центральной задачей которой является исследование генезиса и природы отклоняющегося поведения, особенно важным оказывается выявление особенностей процесса социализации ведущих социально-психологических механизмов, способов, институтов социализации на разных возрастных этапах и в первую очередь в маргинальный переходный период. При этом такое исследование должно носить как бы криминологический характер, то есть выявлять «узкие места» процесса социализации, где с наибольшей вероятностью могут возникать нарушения и отклонения в социальном развитии детей и подростков.

II. 2. Междисциплинарный подход в исследовании социализации

Процесс социализации традиционно является объектом пристального внимания зарубежных и отечественных исследователей.

Понятие социализации впервые было разработано в конце 40-х — начале 50-х годов в трудах американских социальных психологов А.Парка, Д. Доллэрда, Дж. Кольмана, А. Бандуры, В. Уолтерса и др.

В дальнейшем, в конце б0-х — начале 70-х годов острый интерес к этой проблеме проявили и другие западные ученые, представители практически всех школ и течений современной социальной психологии США—-неофрейдисты, представители бихевиоризма, необихевиоризма, теории когнитивного диссонанса, символического интеракционизма.

Показателем того пристального внимания, которое вызывают эти вопросы, стало создание в США специального комитета по проблемам социализации. В 1956 году понятие «социализация» было внесено в реестр Американской социологической ассоциации.

К крупным монографическим исследованиям по данной проблеме можно отнести работы А.Бандуры и В.Уолтерса «Социальное научение и развитие личности» (1969), О.Брима, И.Уиллера «Социализация после детства» (1966), Дж.Эронфрида «Поведение и сознание. Социализация интернализованного контроля над поведением» (1968), М. и Р-Смарты «Развитие и взаимное отношение подростков» (1973) и коллективный труд под редакцией Д.Гослинга «Книга по теории и исследованиям социализации» (1968) и другие.

Для западных исследований характерно чрезвычайное многообразие теоретических подходов при рассмотрении процесса

социализации. По сути дела, каждая западная социально-психологическая школа имеет собственное трактование этого процесса. Так, представители бихевиоризма и необихевиоризма (Б.Скиннер, Э.Торндайк, А.Бандура, В.Уолтере и др.) рассматривают социализацию как процесс социального научения. В школе символического интеракционизма, у истоков которой стоял Дж.Мид и которая получила свое развитие в работах Д.Хорке, Д.Джексома, Л.Крлберга, Т.Кемпера, Т.Ньюкома и других, социализация исследуется как результат социального взаимодействия людей. Представители гуманистической психологии (А.Оллпорт, А.Маслоу, Г.Роджерс) понимают социальное развитие личности как самоактуализацию «Я-концепции».

Эти подходы в определенной степени разделяются и отечественными представителями различных отраслей социологического и психолого-педагогического знания, при этом социализация исследуется в тесной взаимосвязи с развитием и воспитанием.

Интерес к проблеме социализации в нашей стране возник несколько позже, чем за рубежом; первые отечественные работы датируются второй половиной 60-х годов.

Первоначально эта проблема начала разрабатываться философами, социологами в русле критического анализа зарубежных концепций социализации.

В это же время проблема социализации нашла свое отражение в работах ведущих советских психологов, и прежде всего — социальных психологов. Появляются статьи Б.Г. Ананьева «О психологических эффектах социализации» (1971), В.С. Мерлина «Становление индивидуальности и социализация индивида» (1970). Эта проблема рассматривается в монографиях И.С. Кона «Социология личности» (1967), Е.С. Кузьмина «Основы социальной психологии» (1967), Б.Д. Парыгина «Социальная психология как наука» (1967).

Позднее проблеме социализации были посвящены самостоятельные разделы в учебном пособии «Социальная психология» Г.М. Андреевой (1980), монографии Б.Ф. Ломова «Методологические и теоретические проблемы современной психологии» (1984); по данной тематике защищен ряд диссертационных работ.

Несколько позднее наметился интерес к проблеме социализации в педагогике. Особенно плодотворно началась разработка этой проблемы в русле так называемой социальной педагогики, призванной управлять различными социальными воздействиями на личность. Так, в частности, эта проблема нашла отражение в монографии Р.Г. Гуровой «Социологические проблемы воспитания» (1981). Интерес к социализации, а вернее, к десоциализации и ресоциализации, активно проявляется у криминологов, юристов, в частности в работах Ю.М. Антоняна, В.Н. Кудрявцева, Н.А. Стручкова, А.Р. Ратинова, А.М. Яковлева и других.

Тот интерес, который вызывает процесс социализации у представителей разных наук, и то, что социализация становится объектом рассмотрения не только социальной психологии, но и возрастной и педагогической психологии, а также педагогики, вызывает необходимость уточнения этого понятия и разграничения его с другими родственными понятиями и прежде всего с «воспитанием» и «развитием» личности.

Первые редакции понятия «социализация» указывали прежде всего на тот факт, что это — процесс усвоения социальных норм и ценностей, процесс вхождения в социальную среду. Так, И.С. Кон определяет социализацию как «усвоение индивидом социального опыта, в ходе которого создается конкретная личность» [79, с. 22]. Близкое к этому определение социализации дает Б.Д. Парыгин: «Процесс социализации — вхождение в социальную среду, приспособление к ней, освоение определенных ролей и функций, которое вслед за своими предшественниками повторяет каждый отдельный индивид на протяжении всей истории своего формирования и развития» [134, с. 124].

Значительно позднее в определение понятия «социализация» были внесены существенные поправки, указывающие на то обстоятельство, что нельзя этот процесс рассматривать односторонне, только как усвоение индивидом социальных норм и ценностей; социализация должна рассматриваться как двусторонний процесс, включающий активное воспроизводство индивидом общественных отношений. Так, Г.М. Андреева дает следующее определение: «Социализация — это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта **путем вхождения в социальную среду,** систему социальных связей, с другой стороны (часто недостаточно подчеркиваемой в исследованиях), процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [11, с. 338]. Об этих двух взаимосвязанных, взаимообусловленных процессах, составляющих сущность социализации, пишет Б.Ф. Ломов: «С одной стороны, личность все более включается в систему общественных отношений, ее связи с людьми и разными сферами жизни общества расширяются и углубляются, и только благодаря этому она овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим достоянием. Эта сторона личности часто определяется как ее социализация. С другой стороны, приобщаясь к различным сферам жизни общества, личность вместе с тем приобретает и все большую самостоятельность, относительную автономность, т.е. развитие в обществе включает процесс индивидуализации» [105,с.308].

Итак, социализация прежде всего предполагает включение в систему общественных отношений и самостоятельное воспроизводство этих отношений.

Как же соотносится это понятие с другими родственными понятиями, в частности, развитием, обучением и воспитанием?

Чтобы разобраться в специфическом своеобразии этих достаточно близких понятий, напомним, что в свое время Б. Г. Ананьев выделял следующие различные, совокупно действующие факторы формирования личности: наследственность, влияние среды, воспитание в широком и узком смысле слова, собственную практическую деятельность человека [10, с. 45]. При этом наследственные, врожденные, индивидные свойства выступают как предпосылки формирования личности, в то время как социальные факторы играют решающую роль в усвоении индивидом социального опыта, в его социализации. Стало быть, процесс социализации, или, по словам Л.С. Выготского, «процесс врастания в человеческую культуру», осуществляется как в результате целенаправленных воспитательных усилий, осуществляемых семьей, учебно-воспитательными учреждениями, так и в результате непосредственного влияния среды при активном избирательном отношении индивида к нормам ценностям своего окружения, к оказываемым воспитательным воздействиям, при активном взаимодействии со своим окружением и самостоятельном воспроизводстве социальных связей.

Социализацию нельзя сводить к понятию воспитания ни в узком, ни в широком смысле слова, так как наряду с разнообразными организованными воздействиями общества по формированию личности этот процесс включает элементы стихийного, неорганизованного либо с большим трудом поддающегося организации влияния среды и, кроме того, собственную активность личности, которую Б.Ф. Ломов предложил назвать самодетерминацией. Таким образом, можно выделить следующие особенности процесса социализации, позволяющие отличить его от воспитания:

1. Относительная стихийность, неорганизованность этого процесса, заключающаяся в далеко не всегда предусмотренном целенаправленном влиянии среды, которое трудно учитывать и непросто регулировать.

2. Непреднамеренное, непроизвольное усвоение социальных норм и ценностей, которое при социализации происходит в результате активной деятельности и общения индивида, его взаимодействия со своим ближайшим окружением.

3. Возрастающая по мере взросления самостоятельность индивида в отношении выбора социальных ценностей и ориентиров, предпочитаемой среды общения, которая приобретает роль референтной группы и оказывает решающее значение в процессе социализации.

Хотя социализация и имеет некоторые особенности по сравнению с воспитанием, тем не менее, ни в коем случае не противопоставляется ему. Целенаправленное воспитание в идеале предполагает полное управление процессом социализации, которое как раз и направлено на

создание воспитывающей среды, на исключение «стихийного» элемента влияния среды, ближайшего окружения.

Определенную сложность представляет также разграничение понятий социализации и развития. Развитие — процесс непрерывного гетерохронного

изменения в психике и организме человека, происходящий под влиянием обучения, воспитания, среды, в соответствии с психобиологическими закономерностями созревания индивида.

Для развития, как и для социализации, большую роль играет влияние социальных факторов, среды, обучения, воспитания; это то общее, что сближает два эти процесса. Однако в отличие от социализации, развитие, во-первых, наряду с социально нравственными личностными изменениями, включает и психофизиологические изменения, происходящие с индивидом в процессе его онтогенеза. В этом смысле понятие «развитие» шире понятия «социализация», поскольку в данном случае имеется в виду человек как целостная биосоциальная система, подчиненная не только законам социальной детерминации, но и биологическим законам созревания, функционирования, старения живого организма.

Во-вторых, развитие личности в соответствии с законами диалектики предполагает наличие внутренних движущих сил, в качестве которых выступают противоречия, возникающие на стыке внутреннего и внешнего мира в процессе экстериоризации и интериоризации, когда наступает рассогласование, несоответствие между потребностями, возможностями личности, с одной стороны, и внешними условиями и требованиями — с другой.

Таким образом, хотя на развитие личности, как и на социализацию, существенное влияние оказывают социальные, внешние факторы, среда, обучение, воспитание, тем не менее здесь **на первый** план выступают внутренние **силы самодвижения, саморазвития,** обусловленные как диалектическими закономерностями, характерными для развития вообще, так и психофизиологическими изменениями, переживаемыми индивидом в разные стадии своего онтогенеза.

Психофизиологические закономерности развития, особенно на ранней стадии первичной социализации, в значительной степени определяют **избирательность личности к воспитательным воздействиям, воздействиям** среды, служат предпосылками будущего самоопределения, самодетерминизации личности. Изучение этих психофизиологических закономерностей развития и составляет психологический аспект социализации. Не зная либо игнорируя закономерности развития, невозможно успешно осуществлять процесс обучения и воспитания, процесс формирования социально зрелой личности.

Сложность и многофакторная детерминация процесса социализации обусловливает тот факт, что социализация является объектом исследования многих смежных дисциплин. Так, в социологии исследуется влияние на социализацию индивида макро- и микросреды, соци-

ально-экономических, социокультурных, региональных, национальных и других социальных условий. Для педагогики и социальной педагогики важно выявить наиболее эффективные формы и методы целенаправленного формирования личности, создания воспитывающей среды, в которой наиболее благоприятно осуществляется социальное развитие индивида. Педагогическая психология призвана раскрывать психологические закономерности этой целенаправленной педагогической деятельности. Социальная психология, изучающая закономерности взаимодействия индивида со своим ближайшим окружением, должна ответить на вопросы, как в процессе этого взаимодействия происходит усвоение социального опыта, интериоризация, перевод внешних групповых норм и социальных ценностей в систему внутренней регуляции и что представляет из себя эта система. Задачи превентивной психологии — опираясь на междисциплинарный анализ процесса социализации, показать, в чем, как и в какие возрастные периоды возникает наибольшая вероятность деформации и нарушения социального развития.

Учитывая, что социализация является объектом пристального внимания многих отраслей знания, важным условием ее успешного междисциплинарного исследования является формулирование некоторых общих методологических принципов, с позиции которых рассматривается данное явление в различных научных дисциплинах. Опираясь на работы в едущих отечественных психологов Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Г.М. Андреевой, Е.С. Кузьмина, И.С. Кона, Б.Ф. Ломова, А.И. Леон-тьева, А.В. Петровского, В.А. Ядова и других, можно сформулировать следующие общеметодологические принципы, лежащие в основе междисциплинарного исследования процесса социализации.

Принцип социальной детерминации, объясняющий тот факт, что хотя социализация протекает непосредственно под воздействием ближайшего окружения индивида, в первую очередь, этот процесс детерминирован социальными условиями существования общества, которые обусловливают как непосредственные условия жизнедеятельности индивида, так и разнообразные культурные, идеологические, политические целенаправленные воспитательные воздействия, оказываемые обществом по формированию своих членов.

Принцип самодетерминации, заключающийся в том, что индивид в процессе социализации рассматривается не в качестве некоего пассивного звена, позволяющего окружающей среде «лепить» личность по заданным эталонам, штампам, а напротив, социализация предполагает активную целенаправленную деятельность человека по преобразованию материальных и социальных условий собственного развития, по формированию своей личности в соответствии со своими идеалами и убеждениями.

Принцип деятельностного опосредствования, указывающий на то, что основным способом усвоения индивидом социального опыта

является его активное взаимодействие со своим ближайшим окружением, в которое он вступает в процессе деятельности, общения и благодаря которому, включаясь в разнообразные общественные отношения, интериоризирует, переводит во внутренний план сознания, на интерпсихический уровень общекультурные ценности.

Принцип системного рассмотрения природных и социальных факторов,

обусловливающих социальное развитие индивида, в основе которого лежит монистическое понимание природы человека, преодоление дуалистического альтернативного подхода к соотношению биологического и социального в личности.

Рассмотрение социализации с позиции двустороннего, взаимообусловленного процесса вхождения личности в систему общественных отношений и одновременного воспроизводства этих отношений в системе семейных, товарищеских, производственных и других связей, в которые включается субъект по мере своего социального развития и взросления.

Четкое выделение и понимание общеметодологических принципов, с позиции которых рассматривается процесс социализации, позволяет переходить к более глубокому раскрытию механизмов социализации, механизмов непосредственного усвоения социального опыта и тех социально-психологических и психолого-педагогических условий, которые способствуют либо, напротив, затрудняют усвоение этого опыта.

11.3. Интериоризация субъектом внешних социальных групповых регуляторов в процессе социализации

Для объяснения природы асоциального поведения несовершеннолетних чрезвычайно важным оказывается выяснить, каким образом происходит усвоение социального опыта, формирование внутренней системы регуляции поведения индивида, процесс интериоризации, то есть перевода во внутренний план различных социальных групповых норм и ценностей, выступающих в качестве внешних поведенческих регуляторов. Понятно, что между внешними и внутренними поведенческими регуляторами нет прямой, непосредственной связи. Внешне законопослушное поведение может удерживаться из чувства страха перед наказанием либо, наоборот, общественная трудовая активность стимулироваться корыстными, карьеристскими устремлениями. В таком случае снятие внешнего контроля приводит к отказу от вынужденного поведения и может выразиться в противоположных прежнему поведенческих реакциях. Напротив, внутренние поведенческие регуляторы заставляют личность иногда поступать и действовать вопреки групповым санкциям и ожиданиям, «забывать» о возможных неприятных последствиях своих поступков либо сознательно выбирать последующие суровые санкции осуждения и наказания.

Социализация, усвоение социального опыта в конечном счете заключается не только в том, чтобы дать индивиду представление о социальных нормах, санкциях и ролевых предписаниях, но и перевести их во внутренний план, превратить во внутренние поведенческие регуляторы.

Для более внимательного и подробного рассмотрения процесса усвоения индивидом социального опыта вычленим две отдельные относительно самостоятельные стороны процесса социализации: **содержательную и функциональную.** При этом содержательная сторона заключается в определении того, **что,** какие личностные приобретения и образования формируются в процессе социализации, а функциональная сторона — как, под влиянием каких механизмов происходит это формирование.

Описывая содержание процесса социализации, Г.Гибш и М.Фор-верг отмечают, что социализация охватывает одновременно такие важнейшие сферы жизнедеятельности человека, как «организм и среда», «человек и профессия», «человек и общество», «человек и самосознание» [52]. Г.М. Андреева в числе основных сфер социализации отмечает деятельность, общение, самосознание [11, с. 339]. То есть, содержательная сторона процесса социализации включает формирование профессиональных намерений, знаний, навыков, позволяющих человеку включиться в систему трудовых производственных общественных отношений; далее — формирование системы регулятивных механизмов общественного поведения индивида, систему его ценностно-нормативных, правовых, этических, социальных, политических представлений, ценностных ориентации, взглядов, убеждений и т.д., а также формирование механизмов саморегуляции, способности к самооценке, к самокритичности, эмоционально-волевые особенности личности.

В структуре приобретенных, сформированных в процессе социализации свойств наибольшее число разночтений и различных толкований как в отечественной, так и зарубежной психологии имеется в отношении системы внутренней поведенческой регуляции индивида.

Так, Д.Н. Узнадзе и грузинская психологическая школа особое внимание уделяли и уделяют изучению фиксированной установки как неосознаваемого поведенческого регулятора, выражающегося в готовности к определенной поведенческой реакции в условиях простейших естественных ситуаций [68].

В.Н. Мясищев в качестве внутреннего поведенческого регулятора рассматривал отношения человека как состояние, предшествующее его поступкам не только в простейших естественных, но и в социальных ситуациях [125, с. 150]. Это своего рода социальные установки. На Западе для обозначения социальных установок используется понятие «аттитюды». Понятие «аттитюды» широко и весьма разнообразно трактуется на Западе, в обобщенном систематизированном виде аттитюд представляет собой определенное состояние сознания и нервной системы, **организованное на основе предшествующего опыта** и оказывающее направляющее и динамическое влияние на поведение [52].

Наряду с социальными установками, отношениями, аттитюдами в работах отечественных психологов предложено в качестве внутренних поведенческих регуляторов рассматривать такое формирование личности, как направленность (Л.И.

Божович). Л.И. Божович предлагает рассматривать под направленностью ведущие мотивы-интересы, убеждения, мировоззрения личности, определяющие внутреннюю позицию личности по отношению к объектам социальной среды и целям жизнедеятельности [38].

Такое разнообразие предлагаемых разными авторами внутренних поведенческих регуляторов не случайно, ибо они действуют в различных ситуациях и сферах социальной деятельности человека.

Попытка объединить эти различные регуляторы, действующие в разных социальных сферах, сделана В.А. Ядовым. Он предложил удачное решение этой проблемы в форме так называемой диспозиционной концепции регуляции социального поведения. Иерархия диспозиций, то есть психологических состояний готовности к определенным поведенческим действиям, в свою очередь, определяется иерархией потребностей и иерархией ситуаций, в которых эти потребности реализуются, степенью включенности в систему социальных отношений. В.А. Ядов выделяет четыре уровня диспозиций [84].

Первый уровень составляют элементарные фиксированные установки, изучавшиеся в свое время Д.Н. Узнадзе. Они формируются на основе витальных потребностей в самых простейших «предметных» **ситуациях.**

Второй уровень — это более сложная диспозиция, социальные фиксированные установки, которые формируются в **малых группах** на основе потребности в общении и выражают определенное отношение личности к социальным объектам на этом уровне.

Третий уровень определяется такими диспозициями, в которых фиксируется **общая направленность** интересов личности относительно конкретной сферы социальной активности (конкретная работа, область досуга, интересов). Это так называемые **базовые социальные установки,** проявляющиеся в определенной деятельности человека и выражающие свое отношение к этой деятельности.

Четвертый, высший уровень диспозиций образует **система ценностных ориентации личности,** выражающих отношение личности к целям жизнедеятельности, к средствам достижения этих целей и определяющихся общими социальными, экономическими, политическими и идеологическими условиями существования общества.

Каждый уровень предложенной диспозиционной системы регуляции социального поведения личности включает, кроме того, эмоциональный (аффективный), рациональный (когнитивный) и поведенческий компоненты. Чем выше уровень диспозиции, тем больший вес приобретает когнитивный компонент и в меньшей степени проявляется эмоциональный. В то время как на низшем уровне, в условиях простейших предметных ситуаций, где поведение, по Д.Н. Узнадзе, опре-

деляется фиксированными установками, В.А. Ядов считает, что когнитивный компонент вообще отсутствует, он как бы вытеснен эмоциональным, аффективным отношением к данной предметной ситуации.

Вот это утверждение В.А. Ядова о разноуровневых механизмах внутренней поведенческой регуляции позволяет сделать вывод, что и содержательная, и функциональная стороны процесса социализации имеют свои определенные возрастные отличия. То есть, с одной стороны, в разные возрастные периоды внутренние поведенческие регуляторы формируются поэтапно, постепенно, от нижнего уровня, представленного фиксированными установками, до верхнего, включающего систему ценностных ориентации, с другой стороны, на каждом возрастном этапе происходит смена доминирующих институтов, механизмов и способов социализации, отражающих функциональную сторону этого процесса.

При раскрытии функциональной стороны процесса социализации целесообразно использовать следующий категориальный аппарат: общесоциальные детерминанты, институты, социально-психологические механизмы, способы, агенты социализации — понятия, требующие дополнительного определения и уточнения.

Общесоциальные детерминанты — те социально-экономические, идеологические, культурные, национальные условия жизни общества и отдельных общественных групп, которые как бы создают общий фон, на котором идет формирование личности, что в конечном счете определяет условия жизнедеятельности ближайшего окружения индивида. Изучение общесоциальных детерминант в большей степени входит в прерогативу философии, социологии, экономики.

Институты социализации определяются как конкретные группы, в которых личность приобщается к системам норм и ценностей и которые выступают своеобразными трансляторами социального опыта [11, с. 348]. В качестве **институтов социализации** рассматриваются: семья, школьные, трудовые коллективы, неформальные группы и объединения. Роль разных институтов социализации на разных возрастных стадиях неодинакова. Семья, играющая роль на ранних стадиях социализации, постепенно уступает свое место школьным, трудовым коллективам, различным неформальным группам. В более позднем возрасте, в послетрудовой стадии, семья снова выходит на первое место по степени своей значимости для индивида.

Таким образом, общесоциальные детерминанты и институты социализации являются как бы носителями внешней системы многообразных социальных норм, идеологических, политических, этических, правовых и общественных, коллективных, групповых ценностно-нормативных предписаний, выполняющих функции внешних регуляторов поведения индивида, которые в процессе социализации должны быть переведены в систему внутренней регуляции.

Как отмечает В.П. Левкович, «нормы — это внешние по отношению к личности требования общества или группы, предъявляемые к ее пове-

дению в той или иной ситуации... Интернализованные нормы не ощущаются индивидом как принудительные, они сливаются в единое с его правилами и нормами. В этом случае они представляют собой внутренний регулятор поведения, то есть

такой императив, который принят личностью, образует ее установку» [95, с. 99].

Особый интерес представляет при этом вопрос о тех путях, способах и средствах воздействия, с помощью которых осуществляется этот перевод с внешнего интерпсихического на внутренний интрапсихический уровень. Здесь необходимо, на наш взгляд, выделить два таких самостоятельных вида воздействия на личность в процессе ее социализации, как социально-психологические агенты и механизмы социализации. Отличия между ними довольно относительные, тем не менее их можно вычленить. Агенты социализации — это социально-психологические воздействия по целенаправленному формированию личности, оказываемые обществом на макроуровне,через средства массовой коммуникации, печать, радио, телевидение, искусство, литературу, различные виды идеологического воздействия. Роль агентов особенно велика в формировании ценностно-нормативных представлений, убеждений, ценностных ориентации и социальных установок личности. Однако способы и виды социально-психологического воздействия на личность этим далеко не исчерпываются.

Отдельного рассмотрения требуют социально-психологические воздействия, действующие на микроуровне, то есть на уровне непосредственного ближайшего окружения индивида, выполняющего роль институтов социализации. Эти неорганизованные социализирующие воздействия среды определим как **социально-психологические механизмы социализации.** Под механизмами социализации следует понимать различные стихийные, специально неорганизованные воздействия среды, ближайшего окружения, благодаря которым внешние регуляторы, групповые нормы и предписания переводятся во внутренний план, становятся внутренними поведенческими регуляторами.

Социально-психологические механизмы социализации играют роль «переходного моста» между внешними регуляторами, групповыми нормами и обычаями, традициями, ролевыми предписаниями, санкциями поощрения и наказания, одобрением и осуждением и внутренними регуляторами, диспозициями, психологическими состо-яниями готовности к определенным поведенческим реакциям.

Большое внимание исследованию социально-психологических механизмов социализации отводится в зарубежной социальной психологии. Наиболее плодотворно проблема социально-психологических механизмов социализации разрабатывается представителями символического интеракционизма, у истоков которого стоял Дж. Мид (1863 — 1931). Он рассматривал личность как продукт социального взаимодействия людей, которое обусловлено социальными ролями, объективно закрепленными в обществе.

Роль, ролевое научение имеют в концепции Мида значение ключевого понятия, раскрывающего процесс социализации. С ролями связано

как освоение, так и осуществление основных социальных функций и обязанностей индивида. Принятие и интернализация роли, по его мнению, составляют сущность социализации. Интернализация, усвоение многообразных социальных ролей является фундаментом, на котором строится и утверждается личность [310].

Концепция ролевой социализации Дж. Мида была развернута современными американскими психологами Д.Хорке, Д.Джексом, Л.Кол-бергом, Т.Кемпером [300, 303, 306]. Основным объектом их внимания стали такие механизмы принятия и усвоения роли, как предписания, социальные ожидания — экспектации, санкции поощрения и наказания, контроль, стремление к достижениям, референтные группы, подражание, идентификация.

В работах представителей этой школы преодолены как психобио-логизаторские тенденции, характеризующие психоаналитические концепции социализации, когда процесс социализации сводится к приобретению контроля над неосознаваемыми импульсами и сублимации подсознательных влечений в разнообразные виды социальной активности, так и бихевиористские представления о социализации как процессе, осуществляемом лишь за счет внешнего стимульного подкрепления того или иного поведения и поступков.

Социально-психологические механизмы социализации, разрабатываемые зарубежными психологами, получили свое критическое осмысление и применение в отечественной социальной психологии.

Однако как за рубежом, так и в отечественной науке, по сути дела, не было сделано попытки систематизировать эти понятия, классифицировать их определенным образом, развести с понятиями институтов и способов социализации. А между тем, если мы ставим задачу рассмотреть возрастные особенности содержательной и функциональной стороны процесса социализации в маргинальный, переходный период от детства к взрослости, возникает очевидная необходимость в систематизации этих понятий.

Напомним, что в диспозиционной структуре личности, предложенной В.А. Ядовым, внутренние поведенческие регуляторы представлены в виде иерархической системы, в основании которой неосознаваемые регуляторы — фиксированные установки, где когнитивный, рациональный компонент представлен в минимальной степени. Однако по мере перехода к более высоким структурам внутренней регуляции растет роль когнитивного, осознаваемого компонента и происходит переход от неосознаваемых внутренних регуляторов к системе регуляторов, включенных в структуру сознания (ценностные ориентации, идеалы, убеждения). Естественно предположить, что социально-психологические механизмы социализации также можно разделить на осознаваемые и неосознаваемые, которые характеризуются разной степенью осознания индивидом своего отношения к нормам и ценностям своего ближайшего окружения, тем воздействиям, которые это окружение оказывает на него.

К неосознаваемым механизмам, которые прежде всего проявляют себя в раннем детстве, в дошкольном периоде, можно отнести внушение, психологическое заражение, подражание, идентификацию.

Заражение определяется в психологии как бессознательная, невольная

подверженность индивида определенным психическим состо-яниям. Оно проявляется не осознанным принятием какой-либо информации или образцов поведения, а путем передачи определенного эмоционального состояния.

Внушение представляет собой особый вид эмоционально-волевого целенаправленного, неаргументированного воздействия одного человека на другого или группу людей.

Подражание — такой способ воздействия людей друг на друга, в результате которого происходит воспроизводство индивидом черт и образцов демонстрируемого поведения.

Идентификация рассматривается как отождествление индивида с другим человеком, в результате чего происходит воспроизводство поведения, мыслей и чувств другого лица [11, с. 160 — 162].

Следует отметить, что все эти социально-психологические механизмы лишь в относительной степени можно отнести к неосознаваемым, поскольку осознание этих способов воздействия взрослым человеком в той или иной мере все-таки происходит. В чистом виде неосознаваемые механизмы могут быть представлены лишь у детей, когда рациональный компонент, сознание, самосознание еще не сформированы, и в силу этого ребенок не способен осознать и выработать оценочное отношение к групповым нормам и предписаниям, а также к тем видам социально-психологических воздействий, которые он испытывает со стороны ближайшего окружения. Как в свое время указывал Б.М. Бехтерев, условиями, благодаря которым становится возможным действие неосознаваемых социально-психологических механизмов на личность, являются «эффект доверия» к лицу, оказывающему внушающие воздействия либо вызывающему желание подражать, стремление идентифицироваться с ним, положительная эмоциональная окраска, которой характеризуется отношение индивида к этому лицу, а также снижение самокритичности, повышенная внушаемость индивида [33].

По мере роста и формирования сознания и самосознания у индивида начинает складываться довольно четкое оценочное, избирательное отношение к окружению, его нормам и ценностям, ролевым предписаниям.

В условиях группового общения эта избирательность к нормам и ценностям своего окружения находит проявление в таких социально-психологических феноменах, одновременно выполняющих функции механизмов социализации, как референтная группа, престиж, авторитет, популярность.

Особое место среди этих социально-психологических механизмов отводится референтной группе. Среди ближайшего окружения, в котором протекает жизнедеятельность индивида, лишь отдельные группы и

лица для индивида приобретают особую значимость при оценке его поступков, при выборе его социально-нравственных ориентации. Такие группы, на которые индивид ориентируется в своем поведении, норм и ценностей которых придерживается, получили название референтных групп. Как известно, референтные группы делятся на условные и реальные, сравнительные, нормативные, престижные.

Понятие референтной группы было впервые введено Г.Хайманом, затем нашло свое развитие в работах Г.Келли, Т.Шибутани, Т.Кемпе-ра, Х.Линдерна и других американских авторов. Понятие референтной группы широко применяется и в работах отечественных социальных психологов Г.М. Андреевой, И.С. Кона, Е.С. Кузьмина, А.В. Петровского [11, 81, 90, 136]. Разработке проблемы референтной группы посвящены диссертационные исследования К.Д. Давыдовой (1977) и Е.В. Щедриной (1979).

В процессе социализации референтная группа выполняет как бы функции перцептивного фильтра, отбирающего из социальных норм и ценностей наиболее значимые для индивида, которые он готов разделить и которые, в конечном счете, превращаются в его собственные. И в этом смысле референтная группа выступает как весьма действенный механизм социализации, особенно в подростковом возрасте, о чем мы будем ниже говорить.

Важную роль в интериоризации, усвоении индивидом групповых норм и ценностей играют такие социально-психологические явления, как авторитет, популярность, престиж.

Под авторитетом понимают степень влияния, оказываемого отдельными лицами в той или иной отрасли знания или сфере занятости. Авторитет как механизм социализации проявляется прежде всего в сфере «человек — деятельность», в накоплении опыта, профессиональных знаний, умений, навыков, ибо в этой сфере наибольшее влияние способны оказать именно авторитетные люди.

Особое место как механизм социализации занимает **престиж.** Он выступает как групповое оценочное явление, совокупность внешних оценок одобрения, которыми с позиции групповых норм и критериев оцениваются различные социальные явления.

Специфическим проявлением престижа как механизма социализации является то, что наряду с самооценкой он участвует в формировании уровня притязаний личности, тех целей и задач, которые личность перед собой выдвигает под влиянием своего окружения.

Популярность также складывается как групповое оценочное явление и также формируется как совокупность внешних оценок одобрения, но в отличие от престижа проявляет себя не в сфере притязаний личности, а в области формирования общественных вкусов, ценностей, предписаний, то есть прежде всего при формировании групповых регуляторов. Популярность некоего певца, спортсмена, актера необязательно влечет за собой потребность в достижении уровня его социальных успехов, но определенным образом проявляет себя в общепринятой

моде, вкусах, ценностях и, таким образом, через групповые предписания также отражается на процессе социализации отдельной личности.

Особое место среди механизмов социализации занимают групповые ожидания,

так называемые групповые экспектации, направленные на индивида со стороны его окружения.

Эти групповые экспектации могут выступать как в виде ролевых предписаний, так и в виде оценочных стереотипов, проявляющихся в социальной перцепции людей.

Личность в процессе социализации наряду со знаниями, нормами и ценностями усваивает и многочисленные как межличностные, так и конституциональные, профессиональные, социальные роли. Принятие и усвоение ролей происходит как под влиянием санкций поощрения и наказания, одобрения и осуждения, применяемых в обществе, так и под влиянием экспектации, ролевых предписаний и ожиданий, направленных на индивида со стороны его окружения. Особенно большое значение социальные экспектации имеют при освоении межличностных социальных ролей (отец, мать, муж, жена, друг, сын, дочь, сосед и т.д.), где практически отсутствуют официально действующие санкции, призванные способствовать усвоению этих ролей.

Как показывают исследования А.А. Бодалева, групповые экспектации в сфере социальной перцепции складываются на основе стерео-типизации, когда новые впечатления об объекте восприятия обобщаются благодаря сходству с прежними знаниями. Таким образом, возникают национальные, профессиональные стереотипы восприятия, связанные с восприятием определенных черт лица, фигуры, одежды, поведения [37]. Эти оценочные стереотипы могут играть роль групповых ожиданий, экспектации и, таким образом, «вгоняют» индивида в определенный поведенческий образец. Такую неблаговидную роль, в частности, может играть стереотип «трудный подросток», сформированный в школе по отношению к отдельным учащимся, и который, благодаря законам социальной перцепции, закрепляет за учащимися определенный поведенческий стереотип.

Все эти социально-психологические механизмы имеют двойственную природу. С одной стороны, они, являясь продуктом коллективных оценочных явлений, определенным образом проявляют себя в групповых нормах и ценностях, а с другой — как реально существующие социально-психологические явления в той или иной мере отражаются в сознании индивида, формируя его собственные ценностно-нормативные представления и ориентации.

Как мы уже говорили, социализация индивида осуществляется в процессе его активного взаимодействия со средой, в процессе воспроизводства индивидом тех общественных связей, которыми он овладевает и которые усваивает.

Отсюда необходимо наряду с общесоциальными детерминантами, институтами, механизмами социализации рассматривать и способы социализации, то есть те виды активного взаимодействия со средой, пос-

редством которых индивид включается в систему общественных отношений и усваивает социальный опыт, интериоризует, усваивает социальные нормы и ценности своего окружения. В общей и возрастной психологии способы социализации раскрыты в таком близком ей понятии, как **«ведущая деятельность»,** в котором нашел свое выражение принцип деятельностного подхода к рассмотрению психического развития ребенка.

По определению А.Н. Леонтьева, «ведущая деятельность — это такая деятельность, развитие которой обусловливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития» [97, с. 506].

В понятии «ведущая деятельность» отражены как те качественные изменения, которые происходят под ее влиянием в психике и личности ребенка, так и тот факт, что содержание самой ведущей деятельности также обусловливается возрастными психологическими особенностями ребенка.

Выделение ведущей деятельности отнюдь не означает игнорирования других видов деятельности, в которые также включен индивид. Однако,тем не менее, именно этот вид деятельности играет наиболее важную роль в психическом развитии на данном возрастном этапе, опосредствуя отношения индивида со своим ближайшим окружением.

Роль ведущей деятельности в усвоении индивидом социального опыта весьма полифункциональна. Она служит основой для развития высших психических функций человека, для усвоения необходимых для будущей профессиональной деятельности знаний и навыков, а также определяет, опосредствует характер взаимоотношений индивида со своим окружением и прежде всего с тем, которое выступает в качестве ведущего института социализации на данном этапе.

Вот эти деятельностно-опосредствованные отношения, на что справедливо указывал А.В. Петровский [137], и являются тем активным функционально-динамическим звеном, которое выступает в качестве способа социализации, обусловливающего перевод системы внешней регуляции, групповых норм и ценностей во внутренние поведенческие регуляторы. Таким образом, характеристика функциональной стороны процесса социализации предполагает рассмотрение различных социально-психологических факторов, обусловливающих процесс усвоения индивидом социального опыта, и прежде всего процесс формирования системы внутренней регуляции общественного поведения индивида.

Прежде всего, это различного рода группы, составляющие ближайшее окружение индивида и выступающие в качестве носителей различных групповых норм и ценностей, что составляет систему внешней поведенческой регуляции. **Эти группы получили название институтов социализации.**

Далее, это социально-психологические воздействия среды, играющие роль механизмов социализации и непосредственно способству-

ющие интериоризации внешних групповых норм и ценностей. И наконец, это способы социализации, то есть виды активного взаимодействия индивида со средой, выражающиеся в форме деятельностно-опос-редствованных, формирующихся на основе ведущей деятельности взаимоотношений индивида со своим ближайшим

окружением, выступающим в качестве ведущего института социализации.

Очевидно, что нарушения процесса социализации, приводящие к различным отклонениям в поведении и сознании индивида, могут происходить за счет различных дефектов, возникающих в любом из перечисленных звеньев в цепи этих социально-психологических детерминант. Очевидно также и то, что как содержательная, так и функциональная сторона социализации, включая институты, механизмы, способы социализации, на разных возрастных этапах представлены по-разному, и для управления процессом социального развития индивида необходимо знать возрастные особенности усвоения социального опыта, и в первую очередь в наиболее опасный кризисный переходный период от детства к взрослости, на рубеже подросткового и юношеского возраста.

11.4. Особенности процесса социализации в маргинальный переходный период

Было бы неверно ограничивать социализацию только периодом юности, поскольку нельзя рассматривать личность как некое статичное, раз и навсегда определившееся социальное свойство человека. Человек живет в условиях постоянно меняющегося социального окружения, испытывает на себе все новые разнообразные влияния этого окружения, включается во все новые виды деятельности и отношения, вынужден выполнять новые для себя социальные роли. Это приводит к тому, что индивид в течение своей жизни усваивает новый социальный опыт, а также одновременно воспроизводит те или иные социальные отношения, определенным образом влияя на свое окружение.

В работах отечественных социальных психологов социализация рассматривается как непрерывный процесс, длящийся в течение всей жизни, в то время как, скажем, представители психоаналитической школы считали, что социализация в основном завершается в раннем детстве, когда под влиянием родителей, семьи формируются нормативные регуляторы «я» и «сверх-я», позволяющие взрослому человеку овладеть своим «либидо» и сублимировать нереализованные сексуальные и другие влечения, носящие врожденный характер, в различные формы творческой деятельности.

В зависимости от отношения к трудовой деятельности выделяются следующие стадии:

1. Дотрудовая, включающая весь период жизни человека до начала трудовой деятельности. Эта стадия, в свою очередь, разделяется на два более или менее самостоятельных периода: а) ранняя социализация, охватывающая время от рождения ребенка до поступления его в школу;

б) стадия обучения, включающая весь период юности в широком понимании этого слова (обучение в школе, техникуме, вузе и т.д.).

2. Трудовая стадия. Демографические границы этой стадии определить трудно, она включает весь период трудовой деятельности человека.

3. Послетрудовая стадия, наступающая в пожилом возрасте, с прекращением трудовой деятельности [11, с. 343—347].

Однако, отмечая, что социализация — процесс непрерывный, длящийся в течение всей жизни, тем не менее нельзя не признать особую важность для становления личности дотрудовой стадии, когда закладываются основные базисные ценности, формируются самосознание, ценностные ориентации и социальные установки личности. Поэтому не случайно, что этот период представляет особый интерес не только для возрастной и педагогической психологии, но также и для социальной, предметом рассмотрения которой и должны быть, в первую очередь, социальное развитие и формирование личности, характеризующиеся процессом усвоения социального опыта и вхождением в социальную среду.

В работах В.П. Андреенковой, одной из первых у нас в стране исследовавшей проблемы социализации, было предложено в дотрудовой стадии выделять три относительно самостоятельные периода:

1. Первичная социализация ребенка.

2. Маргинальная (переходная) социализация подростка.

3. Устойчивая или концептуальная социализация юности [13]. Данные периоды выделяются в связи с определенными возрастными особенностями социального развития и процесса социализации индивида. При этом следует отметить, что было бы неверно ставить знак равенства между социальным и психическим развитием, которые далеко не всегда совпадают и, в свою очередь, определяются, исходя из разных критериев.

В свое время Д.Б. Эльконин, развивая идеи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, предложил рассматривать возрастную периодизацию психического развития, исходя из трех основных критериев:

1. Личностные новообразования.

2. Ведущая деятельность.

3. Социальная ситуация развития.

В результате на основе этих критериев были выделены такие основ -ные периоды детского развития, как младенчество (до года), период детства (от 1 года до 3 лет), дошкольный возраст (3 — 7 лет), младший школьный возраст (7 — 11 лет), подростковый (11 — 14/15 лет), юношеский (14/15 — 17 лет) [182].

Однако в настоящее время становится очевидным, что заданная система координат для выделения отдельных периодов психического развития ребенка отнюдь не является достаточной при определении психологического времени личности, уровня социального развития и

социальной зрелости личности. Необходимость новой системы координат определяется прежде всего тем, что существуют самостоятельные понятия хронологического, то есть паспортного, физиологического, психологического возраста, и возраста, характеризующегося уровнем психического и социального

развития, которые не совпадают, следовательно, нужны и самостоятельные критерии для их определения и периодизации.

Так, Е.И. Головаха и А.А. Кроник, анализируя проблему психологического времени личности, указывают, что психологический возраст — это характеристика человека как индивидуальности, измеряемая во внутренней системе отсчета, где сопоставляется субъективная значимость пережитых и ожидаемых в перспективе событий. При этом психологический возраст является многомерным, по-разному проявляет себя в разных сферах жизнедеятельности человека и может быть обратим [55, с. 175].

Если психологический возраст — это, прежде всего, характеристика индивидуальности личности, некое чисто субъективное, внутреннее переживание личности, то социальный возраст, напротив — характеристика личности как социального существа, включенного в определенную систему общественных отношений, и степень социальной зрелости при этом может быть определена степенью включенности в эту систему, характером и мерой социального функционирования, социальной активности личности.

Исследование возрастных социально-психологических аспектов социализации необходимо начинать с более четкого определения тех критериев и признаков, которые позволяют наметить самостоятельную периодизацию социального развития личности. О необходимости социально-психологического подхода к возрастной периодизации писал А.В. Петровский, который также указывал на «очевидное несовпадение, нетождественность понятий «индивид» и «личность», как и понятий «психическое развитие» и «развитие личности» [137]. Учитывая, что процесс развития личности не может быть сведен к суммированию развития познавательных, эмоциональных и волевых компонентов, характеризующих индивидуальность человека, что это процесс формирования «социального системного качества человека, субъекта, системы человеческих отношений», А.В. Петровский предполагает, что в аспекте формирования личности для каждого возрастного периода ведущим является не монополия конкретной ведущей деятельности, а деятельностно-опосредствованны.й тип взаимоотношений, которые складываются у ребенка с наиболее референтной для него в этот период группой (или лицом) [137, с. 19 — 20].

Если с позиции высказанных А.В. Петровским взглядов проанализировать функциональную сторону процесса социализации, то есть то, •^к, под влиянием каких ведущие институтов, механизмов,, способов

социализации происходит усвоение социального опыта в разные возрастные периоды, то очевидно просматриваются ощутимые возрастные различия.

Так, скажем, в **дошкольном возрасте (стадия ранней социализации) все исследователи указывают на ведущую роль семьи.** В период учебы число институтов социализации значительно расширяется, **и семья по степени своего влияния начинает уступать место школе, классному коллективу, неформальным группам сверстников.** В период трудовой стадии по степени влияния на первое место **выходит трудовой коллектив.** В послетрудовой период **снова возрастает роль семьи как института социализации.**

На неодинаковый удельный вес разных институтов социализации на разных этапах социализации указывают в своих работах И.С. Кон, Е. С. Кузьмин, Б.Д. Парыгин и другие.

Наряду с определением доминирующих институтов социализации, в психологии выделены доминирующие на разных возрастных этапах виды ведущей деятельности. В частности, указывают на важную роль игры в раннем детстве, учебы в школьные годы, труда в период трудовой стадии.

Очевидно также и то, что индивид в процессе социализации испытывает не только разную степень влияния со стороны различных групп, не только отдает предпочтение разным способам социализации, но и каждая стадия определяется своими преобладающими по степени воздействия механизмами социализации.

Так, например, в раннемдетстве преобладают неосознаваемые способы воздействия окружения на индивида — внушение, подражание, идентификация. По мере роста и развития сознания, самосознания, повышения избирательного, активного начала по отношению к окружению начинают преобладать другие механизмы социализации — референтные группы, престиж, авторитет, социальные экспектации. Мало того, и неосознаваемые механизмы, которые в значительно меньшей мере, но продолжают оказывать свое влияние, приобретают со временем иное качество, поскольку повышается степень осознанности тех социальных ценностей, которые усваиваются индивидом.

Таким образом, по функциональному критерию можно выделить такие признаки, позволяющие наметить возрастные различия в процессе социализации, как доминирующие, играющие ведущую роль на данном возрастном этапе институты, механизмы и способы социализации.

Что касается содержательной стороны процесса социализации, то в данном случае возрастные отличия также можно зафиксировать в тех основных сферах, в которых осуществляется накопление и усвоение социального опыта, то есть в сфере труда, общения, самосознания. В отношении сферы труда возрастные различия в процессе социализации

проявляются в зависимости от готовности индивида к будущей профессиональной деятельности, в зависимости от того, как, каким путем и способом осуществляется эта подготовка, начиная от социально-ролевой игры и общеобразовательной учебы в период первичной социализации, и включая формирование профессиональных намерений и ориентации, учебно-профессиональную деятельность в маргинальный переходный и концептуальный

юношеский периоды социализации.

В сфере формирования внутренних регуляторов общественного поведения индивида, согласно логике В.А. Ядова, в первый период начальной социализации идет формирование неосознаваемых регуляторов, ранних фиксированных установок, регулирующих поведение индивида в простейших, естественных ситуациях, затем — формирование диспозиций, осуществляющих регуляцию в условиях группового общения, что характерно, прежде всего, для подросткового возраста, далее в период концептуальной социализации в юности по мере профессионального и личностного самоопределения формируются диспозиции более высокого уровня, проявляющиеся в социальных установках и ориентациях, направленности и целях жизнедеятельности индивида.

При выделении возрастных стадий социализации необходимо учитывать также и уровень развития самосознания личности, степень сформированности се субъектно-активного начала по отношению к окружающему миру и к себе как объекту и субъекту воспитания.

Б.Г. Ананьев в своей работе «О психологических эффектах социализации» отмечал, что важным моментом в процессе социализации является переход индивида от объекта воспитания к субъекту воспитания, то есть постепенное повышение его активной роли как по отношению к общественной жизни, так и по отношению к формированию собственной личности [8, с. 145].

Таким образом, выделение стадий социализации происходит по несколько иным критериям, чем возрастная периодизация психического развития личности в процессе ее онтогенеза, на протяжении всего ее жизненного пути от рождения до смерти.

Если в периодизации психического развития прежде всего учитываются психофизиологические изменения, то при периодизации социального развития личности имеются в виду особенности взаимодействия личности с социумом в разные периоды ее жизни, то есть степень включенности ее в разнообразные виды общественной деятельности, характер взаимодействия со своим окружением в процессе усвоения социального опыта и воспроизводстве общественных отношений.

С учетом вышесказанного можно предложить следующие критерии, по которым выделяются различные уровни социального развития:

1. Степень включенности индивида в трудовую деятельность (степень усвоения определенных профессиональных знаний, навыков, со-

циальных ролей, а также выполняемые социальные роли и социальный статус, занимаемый личностью в системе общественных отношений).

2. Институты социализации, оказывающие доминирующее влияние на индивида на данной стадии социального развития личности.

3. Основные способы социализации, то есть, иными словами, опосредствованные ведущей деятельностью взаимоотношения с окружающими, определяющие социальное развитие личности на данном возрастном этапе.

4. Социально-психологические механизмы социализации, оказывающие преобладающее воздействие на данной стадии социального развития.

5. Уровень развития самосознания личности и степени проявления ее субъектно-активного начала как по отношению к своему ближайшему окружению, так и по отношению к себе как объекту и субъекту.

А.В. Петровский, осуществляя попытку социально-психологического подхода к возрастной периодизации социального развития личности, выделил три так называемых макрофазы, которые по содержанию и характеру развития личности определяются как:

детство — адаптация индивида, выражающаяся в овладении нормами и социальной адаптации в обществе;

отрочество — индивидуализация, выражающаяся в потребности индивида в максимальной персонализации, в потребности «бытьличностью»;

юность — интеграция, процесс, когда складываются черты и свойства личности, отвечающие необходимости и потребности группового и собственного развития [137].

Учитывая, что периодизация социального развития опирается на несколько иные критерии, чем периодизация психического развития ребенка, она имеет также и несколько иные возрастные рамки и границы. На наш взгляд, в периодизации социального развития вряд ли оправдано вслед за возрастной психофизиологической периодизацией дробить социальное развитие индивида на более мелкие временные периоды, связанные с формированием психологических новообразований.

Так, в периодизации психического развития старший подростковый (14 — 15 лет) и ранний юношеский (16 — 17 лет) возраст относят к разным возрастным периодам, однако в периодизации социального развития оба эти периода обозначены как маргинальный переходный период социализации, что вполне объяснимо сходством тех процессов, которые характеризуют социальное созревание индивида в переходный период на рубеже подросткового и юношеского возраста (совпадение механизмов, институтов, способов социализации, степени включенности в систему общественных отношений и т.д.).

Любопытно, что криминологи, юристы, употребляя понятие «несовершеннолетний», которым, кстати говоря, оперируют и законодатели,

также имеют в виду возраст 14 — 17 лет, то есть возраст, который характеризуется определенным социальным статусом молодого человека в обществе, его гражданскими правами и обязанностями. Этот гражданский социальный статус, закрепленный в системе законодательных актов, как бы отражает особое маргинальное переходное от детства к взрослости положение несовершеннолетнего,

который, в отличие от ребенка, уже имеет определенные права и обязанности, однако степень его социальных прав и ответственности по сравнению со взрослыми еще ограничена. Имеются в виду прежде всего ограничения в сфере трудового, семейного, уголовного законодательства, связанные с ограниченной возможностью вступления в брак, трудоустройства, ограничениями в уголовной ответственности и т.д.

Таким образом, если старший подростковый и ранний юношеский возраст имеют определенные психофизиологические различия, то по способам, механизмам и конечным эффектам социализации эти возрастные периоды весьма близки.

Для выявления особенностей социализации на рубеже старшего подросткового и раннего юношеского возраста нам необходимо ответить прежде всего на вопросы, связанные с определением ведущих институтов, механизмов, способов социализации в этом возрасте, а также на вопрос о роли и проявлении субъектно-активного начала у старшего подростка и юноши и уровне их социального развития.

Все эти вопросы имеют далеко не праздный интерес, с ответа на них начинается научно обоснованный подход к практике социального управления процессом социализации и предупреждению десоциализации несовершеннолетних. В настоящее время в отечественной психологии достаточно полно изучены особенности психофизиологического развития подростков, при этом обстоятельно показано, в чем заключаются кризисные явления этого возраста. Отдельно кризисные явления подросткового возраста рассмотрены и систематизированы нами в самостоятельной главе, посвященной проблеме психобиологических предпосылок асоциального поведения и их учета в воспитательно-профилактической работе.

Однако следует отметить, что в значительно меньшей мере изучена проблема социального развития подростка, и по сути дела, остаются нераскрытыми вопросы о ведущих институтах, механизмах и способах социализации, а также о содержательной стороне процесса социализации в этом возрасте.

Одной из характерных отличительных черт переходного периода являются те серьезные изменения, которые происходят в это время в сфере самосознания. Когда подростковый возраст называют решающим этапом в формировании личности, имеют в виду прежде всего тот факт, что в этот период закладываются основы самосознания, представления о себе как о субъекте труда, общения, познания.

Как отмечает И.С. Кон, юноша стоит на пороге великого выбора, выбора профессии, спутника жизни, жизненных идеалов, убеждений, мировоззрения. Без самопознания и достаточно полного представления о себе, о своих возможностях невозможны ни профессиональное, ни духовное самоопределение юноши [81, с. 366].

Процесс формирования самосознания существенным образом изменяет характер отношений подростка с окружающими его людьми, как взрослыми, так и сверстниками, приводит к заметной перестройке институтов, механизмов и способов социализации.

У подростка проявляется довольно отчетливо выраженное стремление к самостоятельности, эмансипации, автономности от взрослых, выражающееся в обостренной критичности по отношению к взрослым, родителям, учителям, в повышенной конфликтности со взрослыми. Это стремление к автономности от взрослого отнюдь не случайно. Подобным образом активно формирующееся у подростка сознание и самосознание «защищается» от внушающего влияния взрослых, от тех неосознаваемых механизмов социализации, которые до сих пор играли ведущую роль в социальной адаптации ребенка.

Вместе с тем, у подростка появляется не менее настойчивое стремление к обществу сверстников, повышенное внимание к **их** мнению, повышенная потребность общения, самоутверждения. По сути дела, эти два явления, характеризующие перестройку отношений со взрослыми и сверстниками, следствия одного и того же процесса активного формирования самосознания, которое, как известно, затруднено без общения, без взаимодействия с себе подобными, на что в свое время указывал Л.С. Выготский. Таким образом, референтная группа сверстников, ориентация на ее нормы и ценности играют решающую роль в социализации подростка, в усвоении им определенного социального опыта и формировании внутренних поведенческих регуляторов, внутреннего плана сознания.

К выводу об особой важности, которую приобретают взаимоотношения со сверстниками в социальном развитии подростка, пришли также и ведущие исследователи подросткового возраста за рубежом. Так, американский психолог В. Зельцер в изданной в 1982 году в США монографии «Социальное развитие подростков: динамическое функциональное взаимодействие» отмечает, что психологический процесс осознания своей личности протекает в форме внутренней идентификации с определенной референтной группой. В подростковом возрасте такую группу составляют сверстники. «Контакт со сверстниками для подростка не менее важен, чем для младенца общение с матерью. Каждый подросток стремится, по сути дела, к достижению одной и той же цели — личного самоутверждения. Средствами ее достижения выступают взаимные представления членов группы друг о друге» [315].

Отечественные исследования (в частности, В.ф. Кондратишко) показывают, что так называемая современная безнадзорность детей и подростков, приводящая к асоциальным отклонениям и правонарушениям, обусловливается деформацией социальных связей несовер-

шеннолетних, когда на первое место по сравнению с семьей и школой по степени влияния выходят неформальные асоциальные группы сверстников [82].

О той важной роли, которую играет референтная группа для социализации в переходный период, свидетельствуют результаты проведенного нами сравнительного исследования референтных групп, на которые ориентированы в своем поведении педагогически запущенные подростки с асоциальным поведением и их благополучные сверстники.

Для выявления референтной ориентации подростков — учащихся 7 — 8 классов, которые были разделены на две группы (благополучных и педагогически запущенных учащихся с асоциальным поведением, по 300 человек в каждой группе) были заданы вопросы: «С чьим мнением вы считаетесь? (а) одноклассников; б) друзей вне школы; в) взрослых).

1. При оценке своих плохих и хороших поступков?
2. При выборе профессии?
3. При выборе художественной литературы для чтения?»

Результаты опроса дополнялись материалами экспертного оценивания личности учащихся, проведенного по специальной методике, выявляющей степень социальной зрелости и характер асоциальных отклонений в поведении и сознании «трудных» учащихся.

Таким образом, мы попытались выявить реальную референтную группу в морально-этической, художественной и профессиональной ориентации подростков и сопоставить реальное поведение учащихся с их референтной ориентацией.

Результаты обработки ответов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Реальные референтные группы благополучных и «трудных» подростков

Характер ориентации	Группы испытуемых	взрослых	Ориентируются одноклассников	гося на мнение друзей вне школы	нет ответа
Морально-этические	Благополучные учащиеся	30%	37,5%	27,5%	5%
	Педагогически запущенные учащиеся	8,1%	13,5%	1,2%	27,2%
Художест-	Благополучные	17,5%	52,0%	27,5%	3%

венные	учащиеся				
	Педагогически запущенные учащиеся	1 0,2%	2 4,8%	3 0%	3 5%
Профессио-нальные	Благополучные учащиеся	7 0%	1 2,5%	1 0%	7 ,5%
9	Педагогически запущенные учащиеся	2 9%	8 ,7%	2 1,3%	4 1%

Какие же выводы позволяет сделать изучение референтных групп благополучных и трудновоспитуемых, педагогически запущенных учащихся? Во-первых, мы видим, что благополучные и трудновоспитуемые ориентируются на разные референтные группы. Так, в морально-этических ориентациях при оценке своих поступков благополучные, в первую очередь, считаются с мнением одноклассников (37,5%), во вторую — с мнением взрослых (30%) и лишь в третью очередь — с друзьями вне школы (27,5%). Большинство трудновоспитуемых (51,2%) ориентируются на мнение друзей вне школы, неформальные уличные компании, асоциальные группы. Достаточно большая часть оставили этот вопрос без ответа (27,2%), и лишь единицы трудновоспитуемых ориентируются при оценке своих поступков на взрослых и одноклассников (8,1% и 13,5%).

Судя по профессиональным ориентациям видно, что подростки прежде всего предпочитают прислушиваться к мнению взрослых. Однако у благополучных эти ответы составили 70%, а у педагогически запущенных всего лишь 29%. По сравнению с благополучными школьниками почти в 6 раз превышено число педагогически запущенных, которые затрудняются с ответом на этот вопрос. То есть, в таком важном вопросе, как выбор профессии, почти половине педагогически запущенных ребят практически не с кем посоветоваться.

Вообще количество оставленных без ответа вопросов у педагогически запущенных во всех трех случаях достаточно высоко. В морально-этической ориентации — 27,2%, что более чем в 5 раз больше, чем у благополучных, в художественной ориентации — 35 % (более чем в 8 раз по сравнению с благополучными), в профессиональной ориентации — 41% (более чем в 6 раз). Это может свидетельствовать либо о весьма поверхностных неглубоких контактах этих подростков со своим окружением (взрослыми и сверстниками), либо об отсутствии стремления к самоанализу, а может быть, и о том и о другом вместе.

Одновременно с этим следует отметить, что ориентация на неформальные группы, друзей вне класса наблюдается у четвертой части (27,5%) благополучных учащихся, что, однако, не свидетельствует о нарушении процесса социализации, поскольку, как показывают дополнительные исследования, эти неформальные товарищеские группы формируются на основе социально значимой деятельности и полезных интересов под влиянием взрослых.

Таким образом, сопоставление, сравнение реальных референтных групп, на которые ориентируются «трудные» и благополучные подростки, позволяет сделать вывод о том, что референтные группы как механизм социализации играют весьма существенную роль в усвоении подростком определенного социального опыта. Содержание групповой деятельности, групповые нормы и ценности референтных групп в значительной степени определяют социальное развитие подростка, его ценностно-нормативные представления и ориентации, содержательную сторону процесса социализации в этом возрасте.

Учитывая ту важную роль, которую играют референтные группы в социализации подростка, весьма существенным для организации подростковых коллективов, для управления процессом социализации несовершеннолетних оказывается вопрос о референтной значимости того или иного коллектива в глазах

подростка, а также о причинах, способствующих ее снижению или обусловливающих, по выражению Я.Л. Коломинского, «потерю референтности» [77].

Поскольку основным содержанием процесса социализации в этом возрасте является формирование самосознания как важнейшего фактора профессионального и духовного самоопределения, на пороге которого стоит подросток и юноша, то и ответ на вопрос о выборе референтной группы подростком необходимо начинать с анализа условий, которые имеются в той или иной группе, коллективе для наиболее успешного формирования самосознания, самооценки, представления о себе, о своих силах и возможностях, а, стало быть, в конечном счете для самоутверждения подростка. Стремление к самоутверждению, потребность в высоком престижном статусе среди сверстников органически присущи подростку. Чувствительность к мнению окружающих, сверстников прежде всего — характерные особенности подросткового возраста, обусловливаемые сложными процессами формирования самосознания в этом возрасте.

Не случайно Л.С. Выготский писал: «Личность становится для себя тем, что она есть в себе через то, что она предъявляет другим» [49,с. 196].

Сравнивая самооценки учащихся подростковых классов с ожидаемыми оценками от лица учителей, одноклассников и уличных друзей (для правонарушителей это были члены асоциальных групп в составе которых было совершено преступление), мы пришли к выводу о так называемой «престижной неудовлетворенности», то есть о неудовлетворенности несовершеннолетних правонарушителей своим престижным статусом в коллективе класса. Причем 52% изученных правонарушителей испытывали полную престижную неудовлетворенность и от лица учителей и от лица одноклассников, в то время как в исследуемой группе благополучных школьников таких выявилось лишь 4%. 40% подростков-правонарушителей выявили частичную престижную неудовлетворенность либо от лица учителей (31 %), либо от лица одноклассников (9%).

Таким образом, лишь 8 % правонарушителей удовлетворены своим статусом в классе, в школе. Потребность самоутверждения реализуется, по сути дела, у «трудных» на улице, поскольку благоприятное соотношение самооценки (3,6 балла) и внешней ожидаемой оценки (3,7 балла) выявлено у несовершеннолетних правонарушителей лишь среди внешкольных уличных друзей.

В свою очередь, реализация потребности самоутверждения сопряжена с двумя важнейшими условиями. Во-первых, с наличием определенной сферы деятельности, позволяющей человеку в полной мере реализовать себя. А во-вторых, с наличием общественного признания своей деятельности, выраженного окружающими, и, если говорить о

подростках, то наличием общественной оценки, одобрения именно со стороны референтной группы сверстников, играющей важную роль в социализации подростка.

Невозможность добиться успеха, отсутствие такой деятельности, в которой подросток может реализовать себя, психологический дискомфорт, наступающий в результате престижной неудовлетворенности, как это бывает с «трудными» в классе в силу их слабой успеваемости, конфликтов с учителями и одноклассниками, ведет к отчуждению от коллектива класса, снижению его референтной значимости в глазах подростка, к поискам иной предпочитаемой среды общения и референтной группы сверстников. И когда эта группа формируется вне социально значимой деятельности, в условиях пустого времяпрепровождения и рискованных хулиганских занятий, стремление к самоутверждению, стремление быть на уровне в глазах своей референтной группы становится основным криминальным фактором, делающим такую группу, по меткому выражению А.М. Яковлева, «катализатором» преступного поведения несовершеннолетних [187].

Совершенно иной эффект можно наблюдать, когда потребность общения и самоутверждения реализуется в референтной группе сверстников, формирующейся на основе социально значимой деятельности, Например, в специализированном подростковом клубе, где общение и самоутверждение ребят происходит на основе разнообразного круга полезных дел, спортивных занятий, участия в органах клубного самоуправления, в технических клубах и спортивных школах, где не просто функционируют кружки и секции, а есть настоящий детский коллектив, созданы благоприятные условия для общения и самоутверждения подростков.

В таких случаях не только не возникает проблема трудновоспиту-емости, но и успешно идет перевоспитание, ресоциализация несовершеннолетних правонарушителей.

Таким образом, деятельность, на основе которой в условиях референтной группы реализуется потребность самоутверждения подростка, или, иными словами, референтно значимая деятельность, играет чрезвычайно важную, по сути дела, ведущую роль в социальном развитии подростка.

Эта ведущая роль определяется, во-первых, тем, что содержание референтно значимой деятельности и степень ее успешного осуществления подростком является важнейшим условием выбора референтной группы и предпочитаемой среды общения, которая выступает основным ведущим транслятором социального опыта в подростковом возрасте. Во-вторых, характер референтно значимой деятельности, опосредствует в известной степени межличностные отношения, те групповые нормы и ценности, которые выступают регуляторами этих отношений в группе, в коллективе. Коллектив, формирующийся на основе социально значимой деятельности, живет по другим законам, чем асоциальная группа с криминогенной направленностью. И, в-третьих, опосредствуя

определенным образом характер межличностных отношений, групповые нормы и ценности, референтно значимая деятельность определяет тем самым содержание усваиваемых, интериоризуемых подростком ценностно-нормативных представлений, выступающих в качестве регуляторов общественного поведения. При этом стремление к самоутверждению, стремление к завоеванию признания в своей

референтной группе способствует весьма активному включению подростков в референтно значимую деятельность, повышая тем самым ее «КПД» как транслятора определенного социального опыта, групповых норм и ценностей.

Думается, что введение понятия референтно значимой деятельности поможет решить затянувшийся спор о ведущей деятельности подростков, которой, как известно, по утверждению Д.Б. Эльконина и представителей его школы, является общение [47, с. 177], а по утверждению Д.И. Фельдштейна, — ОПД (общественно полезная деятельность) [170].

При этом Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова, справедливо отмечая повышенную потребность в общении, проявляемую подростком, связанную с формированием самосознания, тем не менее не учитывают тот факт, что выбор предпочитаемой среды общения осуществляется, в первую очередь, с учетом возможности реализации потребности самоутверждения, которую предоставляет та или иная группа или коллектив.

Спорным также представляется утверждение Д.И. Фельдштейна, что ОПД является ведущей деятельностью подростка. Действительно, в воспитательных целях такое соответствие было бы желательным, но широко распространенное в настоящее время явление отхода молодых людей, подростков от организованных форм общественно полезной деятельности не позволяет согласиться с этим утверждением. Чтобы ОПД стала ведущей деятельностью, она должна быть для подростка референтно значимой, то есть выступать для него основой для самореализации в условиях референтной группы сверстников, в таком случае она, действительно, играет роль решающего фактора формирования гражданско зрелой, общественно-активной личности. Если этого по каким-то причинам не происходит, и ОПД не является одновременно референтно значимой деятельностью, возникает неизбежное отчуждение подростка от коллектива, поиски иного референтно значимого окружения, которое и окажет ведущее значение в формировании личности подростка.

Итак, **референтно значимая деятельность выступает, по сути дела, ведущей деятельностью подростка,** и опосредствованные ею взаимоотношения, в которые вступает подросток в процессе этой деятельности со своими сверстниками, являются ведущим способом социализации, каналом, по которому происходит усвоение социального опыта и перевод внешних групповых поведенческих регуляторов во внутренние.

В заключение следует отметить, что раскрытие социально-психологических закономерностей социализации необходимо для

организации воспитывающей среды, то есть такой среды, где созданы необходимые условия для функционирования социально-психологических ведущих механизмов и способов социализации, обусловливающих перевод системы внешней регуляции, групповых норм и ценностей в систему внутренней регуляции. В противном случае индивид оказывается невосприимчивым к нормам и ценностям ближайшего окружения, такое окружение, по сути дела, утрачивает функции института социализации, уступает влиянию иных групп и социальных институтов. Такого рода эффекты отчуждения от основных институтов социализации (школы, семьи) с наибольшей вероятностью возникают в подростковом возрасте, когда возрастает избирательность, активность подростка в выборе предпочитаемой среды общения и референтных групп. Их выбор определяется наличием необходимых условий для формирования самосознания, самооценки подростка, для реализации потребности самоутверждения и завоевания определенного престижного статуса в популяции сверстников.

11.5. Нарушения социализации. Прямые и косвенные десоциализирующие влияния

Социализация индивида, усвоение им социального опыта проходит по мере все более активного включения в многоплановые и разносторонние общественные отношения, по мере расширения его многообразных связей с окружающим миром. Показателем социальной зрелости личности служит ее готовность быть активным, сознательным, полноценным членом общества, выполняющим многочисленные профессиональные, общественные, внутрисемейные, товарищеские и другие функции и обязанности. Социально зрелая личность способна не только успешно адаптироваться к своей среде, но и активно влиять на нее, перестраивая свое окружение в соответствии со своими убеждениями, принципами и ценностными ориентациями.

Однако, вследствие ряда неблагоприятных обстоятельств, могут возникнуть различные нарушения процесса социализации, выражающиеся в социальной дезадаптации индивида, то есть неадекватности его поведения нормам, требованиям той системы общественных отношений, в которую включается человек по мере своего социального развития и становления. Нарушения социализации могут принимать разные формы и обусловливаться различными причинами. Скажем, инфантильность, социальная незрелость, возникающие в результате «тепличных условий» воспитания, преднамеренного ограждения подростка, юноши от всяких обязанностей, от самостоятельных усилий по достижению каких-либо жизненных целей и т.д. Либо социальная дез-адаптация, проявляющаяся в различных социальных отклонениях корыстного, агрессивного, социально-пассивного типа как на докримино-генном уровне, когда происходят нарушения норм морали, так и на криминогенном уровне, выражающемся в преступных, уголовно наказуемых действиях.

По-видимому, необходимо различать нарушения социализации, при которых социальная дезадаптация, неадекватность поведения не носят асоциального и тем более противоправного характера, и нарушения социализации, дезадаптация при которых носит антиобщественный характер, противоречащий нормам морали и права,

когда правомерно говорить о процессе десоциализации. Десоциализация возникает при отчуждении индивида от институтов социализации, которые выступают носителями нбрм общепринятой морали и права, и которые, в конечном счете, обусловливают, по словам Л.С. Выготского, «врастание в человеческую культуру». Формирование личности в данном случае идет под влиянием различных асоциальных либо преступных субкультур с собственными групповыми, корпоративными нормами и ценностями, носящими антиобщественный характер. По сути дела, де-социализация — это не что иное как социализация, совершаемая под влиянием негативных десоциализирующих влияний, которые приводят к социальной дезадаптации, имеющей асоциальный противоправный характер, к деформации системы внутренней регуляции и формированию искаженных ценностно-нормативных представлений и антиобщественной направленности.

Н.А. Стручков считает, что «десоциализация выражается в том, что появляется личность правонарушителя (преступника)», но перед этим оговаривается, что личность преступника и субъект преступления — понятия неидентичные. Субъект преступления далеко не всегда обладает социальными, вернее, асоциальными свойствами преступника [163,с. 45].

Действительно, как человек, совершивший преступление, не всегда может характеризоваться асоциальными качествами (преступление по неосторожности, в состоянии аффекта, превышение действий, необходимых в целях обороны и т.д.), так и личность асоциального типа может удерживаться от противозаконных действий, и, таким образом, не быть преступником в криминогенном смысле слова.

А.Р. Ратинов, разработавший теорию личности преступника, подчеркивает, что для личности преступника, в первую очередь, характерно определенное искажение системы ценностно-нормативных представлений, выражающееся в неправильном отношении либо неправильном трактовании существующих норм морали и права, что приводит к совершению преступления, служит защитными механизмами самооправдания [147, с. 3 — 39].

Л. И. Аувяэрт [191], исследуя проблему правовой социализации несовершеннолетних, отмечает, что процесс усвоения правовых норм складывается из четырех аспектов:

1. Осведомленность о нормах и понимание их содержания.
2. Отождествление своего поведения с нормой.
3. Желание следовать норме.
4. Способность реализовать норму.

Таким образом, ценностно-нормативные представления, то есть представления о правовых, этических нормах и ценностях, выполняющих функции внутренних поведенческих регуляторов, включают когнитивные (знания), аффективные (отношения) и волевые поведенческие компоненты. При этом асоциальное и противоправное поведение индивида может быть обусловлено дефектами системы внутренней регуляции на любом — когнитивном, эмоционально-волевом, поведенческом — уровне. Прежде всего это может выражаться в формировании негативных, антиобщественных ценностных ориентации и асоциальных установок, в формировании своего рода криминогенной противоправной направленности личности, что, в частности, отмечают в своих работах по проблемам личности преступника советские криминологи Г.А. Аванесов, В.Н. Кудрявцев, Г.М. Миньковский, А.Р. Ратинов и другие.

В то же время авторы, исследующие сферу направленности несовершеннолетних правонарушителей и их нравственно-мотивационную сферу, приходят к выводу, что далеко не у всех из них в равной степени выражена криминогенная направленность и искаженные антиобщественные представления о нормах морали и права.

Так, Г.М. Миньковский выделяет четыре типа несовершеннолетних правонарушителей в зависимости от степени выраженности преступной направленности.

1. Несовершеннолетние с преступной направленностью (10 — 15%). Для них характерны примитивные, низменные потребности, агрессивность, жестокость, склонность к пустому времяпрепровождению, азартным играм, уголовному фольклору. Они проявляют настойчивость, активность в преступлениях, зачастую выступают организаторами.

2. Отрицательная направленность личности (30 — 40%). Эта категория подростков характеризуется привычкой к бесцельному времяпрепровождению, склонностью к выпивкам. Преступление они совершают не в результате активной подготовки, а как бы «плывя по течению».

3. Неустойчивая личностная направленность (25 — 30%). Конкуренция положительных и отрицательных свойств. Преступления совершаются, прежде всего, по престижным мотивам или в результате подражания. Эти подростки выражают раскаяние в совершенном преступлении.

4. Положительная направленность. Преступления такими подростками совершаются случайно, в результате так называемой «детской мотивации» — легкомысленности или неправильной оценки действия и его последствий (25—30%) [121].

Как видим, значительная часть несовершеннолетних (практически больше половины исследуемых) имеют неустойчивую (25 — 30%) либо положительную направленность (25 — 30 %), то есть явно не проявляют дефектов правосознания, и, очевидно, их асоциальное поведение связано с дефектами эмоционально-волевой сферы, проявляющейся в эмоциональной неустойчивости, подверженности и слабой сопротивля-

емости чужому влиянию, оказываемому со стороны и т.д. Изучение

эмоциональной сферы несовершеннолетних правонарушителей, проведенное в кандидатских диссертациях Т.Н. Курбатовой (1980), Э.Квят-ковской-Тохович (1981), показало, что для несовершеннолетних правонарушителей характерны повышенная тревожность, агрессивность, своего рода конфликтогенность. Кроме того, у несовершеннолетних, совершивших разные преступления, наблюдаются заметные различия в эмоциональной сфере. Так, скажем, для несовершеннолетних воров более характерна повышенная тревожность, для хулиганов — агрессивность [73,91].

Вместе с тем, исследователи личности несовершеннолетних право-нарушителей, изучающие ее разные стороны: направленность, асоциальные установки, эмоционально-волевую сферу, приходят к выводу о приобретенном характере вышеназванных дефектов внутренней регулятивной системы их общественного поведения, которые возникают в результате неблагоприятного влияния среды и неумелого воспитания.

Личность преступника, правонарушителя, личность асоциального типа аккумулирует в себе определенные негативные социальные влияния, испытываемые им в процессе социализации. Эти негативные социальные влияния, играющие десоциализирующую роль, либо непосредственно исходят из среды, от ближайшего окружения индивида, либо являются следствием нарушения действия механизмов социализации, в результате чего возникают различные осложнения и затруднения в освоении социального опыта, социальных программ. В связи с этим, отрицательное влияние, испытываемое индивидом со стороны ближайшего окружения, следует разделить на прямые и косвенные десоциализирующие влияния.

Прямые десоциализирующие влияния оказываются со стороны ближайшего окружения, которое прямо демонстрирует образцы асоциального поведения, антиобщественных ориентации и убеждений, когда действуют антиобщественные нормы и ценности, групповые предписания, внешние поведенческие регуляторы, направленные на формирование личности асоциального типа. В таких случаях мы имеем дело с так называемыми институтами десоциализации. В роли таких институтов десоциализации могут выступать криминогенные неформальные подростковые группы, группы преступников, алкоголиков, спекулянтов, лиц без определенных занятий и т.д. Эту же роль может играть и часть семей аморального либо асоциального типа, где пьянство, аморальный образ жизни, пьяные скандалы и дебоши родителей стали нормой повседневных отношений.

Однако процесс десоциализации далеко не всегда осуществляется в результате непосредственного воздействия прямых де-социализирующих влияний среды. Так, среди изученных нами несовершеннолетних с асоциальным поведением (общее число которых составило около 1200 человек), состоящих на учете в инспекции по делам

несовершеннолетних, лишь 25 — 30% воспитывались в семьях с аморальными проявлениями (пьянство, дебоши, аморальный образ жизни) и 10— 15% воспитывались в семьях со стяжательскими ориентациями. Как видим, большая часть несовершеннолетних правонарушителей воспитываются в семьях, в которых отсутствует непосредственная демонстрация асоциального, антиобщественного поведения и антиобщественных ценностных ориентации. Школьная среда, где проходит значительная часть времени несовершеннолетних, также не содержит непосредственных образцов антиобщественного, противоречащего нормам морали и права поведения. И, тем не менее, у определенной части детей и подростков, воспитывающихся во вполне благоприятной социальной среде, возникает социальная дезадаптация с асоциальными поведенческими проявлениями и деформацией системы внутренней регуляции. В данном случае имеют место эффекты косвенной де-социализации, проявляющие себя в отчуждении индивида от своих институтов социализации, в его невосприимчивости к нормам и ценностям своего ближайшего окружения, когда система внешней регуляции не усваивается индивидом, не становится внутренним законом.

Косвенные десоциализирующие влияния среды могут быть обусловлены разнообразными факторами социально-психологического, психолого-педагогического и психологического характера. Так, социально-психологические факторы, приводящие к косвенной де-социализации, заключаются в отсутствии необходимых условий для реализации, «запуска» ведущих механизмов и способов социализации, посредством которых происходит усвоение, «трансформация» системы внешней регуляции во внутреннюю, что, как правило, характеризует неорганизованную должным образом воспитывающую среду. Таким образом, предупреждение десоциализации предполагает не только нейтрализацию прямых десоциализирующих влияний среды (аморальной семьи, асоциально ориентированной группы и т.д.), но и создание воспитывающей среды в коллективах школьных и внешкольных детских учреждений, что позволит им стать предпочитаемой средой общения с высокой референтной значимостью в глазах подростков и тем самым в полную меру выполнять свои функции ведущих институтов социализации.

С учетом вышесказанного становится очевидно, что раннюю профилактику правонарушений несовершеннолетних неправомерно рассматривать лишь с позиции социального контроля и ограничения, которой придерживались наши органы ранней профилактики, комиссии и инспекции по делам несовершеннолетних.

Профилактические меры административно-правового и общественного характера по социальному контролю и ограничению, безусловно, не утрачивают своего значения и уместны в том случае, когда речь идет о нейтрализации прямых десоциализирующих влияний, то есть в случае, когда имеют место отклонения криминального характера как в поведении несовершеннолетних, так и среди их ближайшего окружения.

В то же время, когда процесс социальной дезадаптации несовершеннолетних обусловливается не только прямыми, но и косвенными десоциализирующими влияниями, применение мер социального контроля и ограничения оказывается и неоправданно и неэффективно.

Меры по нейтрализации косвенных десоциализирующих влияний должны носить прежде всего психолого-педагогический характер и быть направлены на создание воспитывающей среды в условиях школьного, семейного, внешкольного окружения. В свою очередь, такого рода меры осуществляются общими органами ранней профилактики (школами, внешкольными детскими учреждениями, досуговыми центрами, психологическими консультационными службами и т.д.).

Таким образом, раннюю профилактику следует рассматривать не столько с позиции социального контроля, сколько с позиции предупреждения процесса десоциализации и управления процессом социализации несовершеннолетних, что заключается в нейтрализации как прямых, так и косвенных десоциализирующих влияний, а также в осуществлении мер психолого-педагогической коррекции и социально-педагогической реабилитации.

Рассмотрение ранней профилактики с позиции предупреждения процесса десоциализации позволяет значительно углубить круг знаний о неблагоприятных факторах, обусловливающих асоциальное поведение несовершеннолетних, и, в свою очередь, существенно расширить сферу применения воспитательно-профилактических мер по предупреждению отклонений в сознании и поведении подростков.

Настоящий подход к рассмотрению ранней профилактики позволяет наметить решение актуальнейшей проблемы воспитательно-профилактической деятельности — проблемы дифференциации сфер влияния общих и специальных органов ранней профилактики. При этом критерием такой дифференциации может служить характер десоциализирующих влияний, оказываемых со стороны ближайшего окружения несовершеннолетнего. Если усилия специальных органов ранней профилактики (инспекции, комиссии по делам несовершеннолетних) должны быть направлены на нейтрализацию прямых десоциализирующих влияний, то общие органы профилактики — предупреждать негативное воздействие косвенных десоциализирующих влияний.

Как мы отмечали выше, такая дифференциация особенно необходима при организации воспитательно-профилактической работы с педагогически и социально запущенными несовершеннолетними, а также работы с функционально несостоятельными семьями, которые по разным причинам нс справляются с задачами воспитания. Таким образом, в задачи превентивной психологии входит изучение ближайшего окружения несовершеннолетних и прежде всего условий их семейного, школьного, общественного воспитания с целью выявления и классификации характера десоциализирующих влияний, которые обусловливают социальную дезадаптацию несовершеннолетних.

Однако неблагоприятные факторы, обусловливающие социальную дезадаптацию детей, подростков, могут исходить не только со стороны ближайшего окружения. В результате системного анализа генезиса асоциального поведения несовершеннолетних, наряду с социально-психологическими и психолого-педагогическими факторами, были выявлены также неблагоприятные индивидные и личностные особенности, затрудняющие социальную адаптацию индивида. Их влияние также может и должно быть предупреждено системой превентивных мер, что, в свою очередь, требует более углубленного и полного раскрытия понятия психобиологических предпосылок асоциального поведения.

Вопросы и задания к II главе

1. Понятие и классификация отклоняющегося поведения.

2. Характеристика социальных отклонений несовершеннолетних.

3. Социализация. Воспитание и развитие, общие и отличительные признаки этих процессов.

4. Представление о социализации в западных социально-психологических школах.

5. Социализация как объект междисциплинарного исследования. Психологические, социально-психологические, психолого-педагогические и социологические аспекты изучения социализации.

6. Общеметодологические принципы, лежащие в основе междисциплинарного исследования социализации.

7. Характеристика содержательной и функциональной сторон социализации.

8. Основной категориальный аппарат, характеризующий процесс социализации.

9. Осознаваемые и неосознаваемые социально-психологические механизмы социализации.

10. Особенности психического и социального развития. Критерии их периодизации.

11. Доминирующие социально-психологические механизмы и способы социализации в маргинальный переходный период.

12. Понятие десоциализации, прямых и косвенных де-социализирующих влияний.

13. Профилактика отклоняющегося поведения как управление процессом социализации и предупреждение десоциализации несовершеннолетних.
(

III. КРИМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПСИХОБИОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛОК АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

111.1. О соотношении биологического и социального в генезисе преступного поведения

Признание того факта, что преступность как социальное явление имеет прежде всего социальную обусловленность, отнюдь не обозначает игнорирования индивидных свойств личности при изучении генезиса преступного поведения. Выявление роли и места психобиологических предпосылок, особенностей организма и психики в антиобщественном поведении затруднено тем, что в психологии в настоящее время не решена до конца проблема соотношения биологического и

социального в личности. Эти вопросы при рассмотрении самых различных сторон личности, от природы способностей до природы отклоняющегося поведения, составляют предмет весьма острой, многолетней дискуссии ученых.

Дуалистический, альтернативный подход к пониманию соотношения биологического и социального в личности привел к выделению в психологическом знании двух взаимоисключающих подходов: социо-логизаторской и биологизаторской концепций, в которых природа различных психологических свойств^ явлений, в том числе и природа асоциального, преступного поведения, объяснялась либо за счет неких врожденных, наследственных факторов и механизмов, либо только за счет социальных условий существования индивида.

Эта важнейшая методологическая проблема психологии занимает центральное место в работах ведущих отечественных психологов, таких как Б.Г.Ананьев, А.Н.Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С Л. Рубинштейн, К.К. Платонов и другие. Заслугой отечественной психологии является переход от дуалистического понимания природы личности, по выражению Б.Г. Ананьева, к монистическому пониманию человека, за которым стоит единство истории и природы в развитии человека.

Как пишет Б.Г. Ананьев: «Не отделение человека как субъекта и объекта истории от природы, не игнорирование человеческой природы как биологического начала в человеческой организации, а диалектическое единство истории и природы, преобразование природы историческим путем — такова традиция марксизма» [9, с. 231].

Однако наметившийся монистический подход определяет лишь общие принципы рассмотрения биологического и социального в личности, отнюдь не давая непосредственного прямого ответа на важные вопросы превентивной теории и практики: какие индивидные особенности, с какого периода, в каком сочетании с другими условиями жизнедеятельности, воспитания, обучения способны привести к тем или иным откло-

нениям в сознании и поведении ребенка и взрослого человека? В результате сложности, многомерное™, взаимообусловленности связей социального и природного в личности данные вопросы представляют для исследователя весьма сложно разрешаемую проблему. На это указывает, в частности, Б.Ф. Ломов: «Относительно связей биологического и психологического вряд ли целесообразно пытаться формулировать некоторый универсальный принцип, справедливый для всех случаев. Эти связи многоплановы и многогранны. В одних измерениях и при определенных обстоятельствах биологическое выступает по отношению к психическому как его механизм — физиологическое обеспечение психических процессов, в других — как предпосылка, в третьих — как содержание психического отражения (например, ощущение состояний организма), в четвертых — как фактор, влияющий на психические явления, в пятых — как причина отдельных фактов поведения, в шестых — как условие возникновения психических явлений и т.д.)» [105,с. 383].

Криминологический анализ социального и биологического в личности предполагает прежде всего рассмотрение соотношения этих факторов в процессе социального развития, формирования личности. Попытку сопоставить соотношение биологического и социального на разных иерархических уровнях структуры личности в процессе ее онтогенеза в свое время предпринял К.К. Платонов, показав, что соотношение этих факторов неодинаково на различных подструктурах. Если на нижней биологической подструктуре, куда автор включил такие особенности индивида, как пол, соматику, телесную организацию, тип нервной системы, патологии и задатки, то есть все то, что человек получает при рождении, биологические факторы — наследственные и врожденные — выступают ведущими, то высшая подструктура, представленная направленностью, важнейшей личностной социально-нравственной характеристикой человека, включающей его ведущие мотивы и ценностные ориентации, в основном, обусловлена социальными факторами: средой и воспитанием [139].

То есть, в отличие от промежуточных подструктур, психологической (темперамент, способности, особенности познавательной и эмоционально-волевой сферы) и структуры опыта (знания, умения, навыки), где биологический и социальный фактор представлены в сложном соотношении, крайние нижняя и верхняя подструктуры, казалось бы, имеют вполне однозначно трактуемую природу, которая в одном случае определяется наследственными, врожденными факторами, в другом случае — обучением, воспитанием, средой.

Однако такая ясность и определенность в данном вопросе оказывается всего лишь кажущейся и очевидной только для неглубокого поверхностного восприятия. При более пристальном рассмотрении природы биологической подструктуры и подструктуры направленности становится ясно, что ни в одной из них ни социальный, ни биологический фактор не проявляют себя в чистом виде, и в одном и в другом случае имеют место свои более завуалированные и опосредствованные связи.

Косвенное опосредствованное влияние социального фактора на особенности биологической подструктуры не менее очевидно, как и косвенное опосредствованное влияние биологического на подструктуру направленности/ Хотя пол, тип и структура

нервной системы, пато логии и задатки — природные свойства индивида, но это не значит, что на них никак не отражаются социальные факторы, например, образ жизни, определяющий состояние здоровья и психики матери во время беременности, условия протекания родов и беременности. Сегодня, к сожалению, известны такие явления, как «воскресные дети», «дети карнава-ла», то есть дети, зачатые пьяными родителями и появляющиеся на свет с "различными патологиями нервной системы, затрудняющими их социальную адаптацию. Так, по данным, приведенным Ф.Г. Угловым, наблюдения за 1500 женщинами-роженицами показали, что различные отклонения в организме детей наблюдаются у 2% непьющих матерей, у 9% умеренно пьющих и у 74% матерей, злоупотребляющих спиртными напитками.

Эксперименты над животными, проводимые в настоящее время физиологами, исследующими развитие эмбриона, показывают, как губительны для будущего организма животного стрессы и психотравмы, переживаемые матерью в период беременности. Потомство крольчих, подвергнувшихся сильным психотравмирующим стрессам в первой половине беременности, страдает серьезными дефектами организма и центральной нервной системы. У тех же, кто испытал подобные стрессы во второй половине срока, рождается физиологически ослабленное потомство, страдающее отставанием в развитии и часто подвергающееся различным заболеваниям.

Эти факты свидетельствуют о том, что даже биологическая подструктура, где речь идет о сугубо врожденных и наследственных свойствах индивида, не свободна полностью от влияния среды, воздействующей на него опосредованно, через организм матери.

Достаточно сложным оказывается также взаимодействие биологического и социального факторов на высшей подструктуре направленности, проявляющейся прежде всего в личностных качествах и поведении человека, в характере его социальной активности, где доминирующее, ведущее место отводится социальным, прижизненным факторам, воспитанию, обучению, среде.

Однако было бы неправильно вообще игнорировать роль биологических факторов в формировании социальных качеств личности.

Когда-то журналист В. Аграновский в своем очерке «Остановите Малахова», скрупулезно исследуя путь, приведший подростка на скамью подсудимых, обратил внимание, что трудности во взаимоотношениях с одноклассниками у Антона Малахова начались еще в первом классе из-за дефекта речи — шепелявости. И поскольку не были приняты своевременные меры ни по исправлению речи, ни по коррекции его отношений с одноклассниками, на основе этих конфликтов возникла изоляция подростка в классе, что и послужило одной из причин падения Малахова.

Изучая причины изоляции на выборке из 300 «изолированных» учащихся, мы установили, что около 10% оказались в изоляции в связи с различными дефектами и недостатками сугубо соматического характера (толстый, рыжий, заика и т.д.). Еще 8% в числе изолированных оказались из-за отставания в интеллектуальном развитии (слабо учились, не способны были усваивать учебный материал, имели ограниченные интересы и т.д.). Однако необходимо отметить, что в числе изолированных выявилось также 24% хорошистов, отличников, активистов, противопоставляющих себя классу и не пользующихся уважением одноклассников из-за эгоизма и зазнайства.

Тем не менее, этот анализ показывает, что индивидные качества детей и подростков при отсутствии дополнительной медико-педагогической коррекции способны оказывать свое негативное влияние на социальную ситуацию развития, а сответственно, и на процесс социального развития личности. Прежде чем переходить к криминологическому анализу, выявляющему роль неблагоприятных индивидных особенностей в генезисе асоциального поведения несовершеннолетних, необходимо более четко определить само содержание понятия «индивидный» биологический фактор.

Так, А.Г. Асмолов в качестве индивидных свойств личности предлагает считать половозрастные, конституционные и нейродинамичес-кие свойства, включая телосложение, биохимические свойства и такие интегральные, индивидные характеристики как темперамент и задатки [18]. В.М. Русалов в монографии «Биологические основы индивидуально-психологических различий» на экспериментальном материале показывает, что биологический тип, составляющий основу индивидуально-психологических различий, представляет совокупность таких индивидных свойств, как соматические, нейродинамические и нейрогу-моральные свойства 1151].

Таким образом, когда речь идет о неблагоприятных индивидных особенностях, выступающих в качестве психобиологических предпосылок асоциального поведения, необходимо иметь в виду весьма широкий круг природных свойств человека, далеко выходящих за рамки физиологии, а также нервно-психического здоровья и развития, чем иногда ограничиваются исследователи при изучении данного вопроса.

Важным методологическим положением при изучении места и роли индивидного фактора в генезисе отклоняющегося поведения является положение об изначальной «безличности», «нейтральности» органических предпосылок по отношению к социальному развитию личности, которые играют ту или иную роль в процессе социализации лишь в зависимости от социальных факторов, воспитания, среды, определяющих в конечном счете социальную ситуацию развития.

Как справедливо отмечал А.Н. Леонтьев, «парадокс в том, что предпосылки развития личности по самому существу своему безличны. Личность как и индивид есть продукт интеграции процессов, осуществляющих жизненные отношения субъекта. Существует, однако, фун-

даментальное отличие того особого образования, которое мы называем личностью. Оно определяется природой самих порождающих его отношений: это специфические общественные отношения, в которые он вступает в своей предметной деятельности» [98, с. 178].

Выявление так называемых психобиологических предпосылок асоциального поведения, тех неблагоприятных свойств психики и организма, которые затрудняют социальную адаптацию индивида, является отнюдь не самоцелью, а имеет свой смысл прежде всего в связи с превентивной практикой, так как позволяет строить воспитательно-профилактическую деятельность системы органов ранней профилактики с учетом всех, в том числе и индивидных факторов, обусловливающих отклонения в поведении и сознании личности. Отсюда понятен тот интерес, который проявляют к данному вопросу представители различных отраслей психологии, криминологии, медицины, исследующие проблему отклоняющегося поведения и преступности.

Следует отметить, что в последнее время в работах отечественных криминологов, в частности Г.А. Аванесова, Ю.М. Антоняна, В.Н. Кудрявцева, Н.Ф. Кузнецовой и других, этим вопросам отводится достаточно серьезное внимание. Так, Н.Ф. Кузнецова считает, что «основные стыки» криминологии и естественных наук располагаются ныне в таких основных направлениях: криминология и генетика, криминология и физиология, криминология и психиатрия» [89, с. 79].

Показывая недостаточность генетического объяснения причин преступности, автор указывает вместе с тем на ряд серьезных проблем, которые существуют на стыках криминологии и физиологии, криминологии и психиатрии. Это такие проблемы, как акселерация и ее связь с отдельными преступлениями несовершеннолетних, хронобиология и биоритмология и их проявления в поведении человека, особенно существенна их роль в дорожно-транспортных нарушениях. Далее указывается на высокий уровень невротизма, психопатий и психопатоподобных состояний преступников, что должно быть учтено в воспитательно-профилактической и пенитенциарной практике.

Г.А. Аванесов, останавливаясь на данной проблеме, отмечает опре -деленные трудности в ее исследовании, связанные с тем, что «все биологическое в личности в большей или меньшей степени социализировано. Это делает задачу изучения влияния биологических факторов чрезвычайно трудной, однако реально решаемой» [21, с. 211]. \

Выделяя биологические предпосылки, играющие отрицательную • роль в поведении человека, он отмечает, что речь отнюдь не идет «о специальных генах, фатально обусловливающих преступное поведение, а лишь о тех факторах, которые наряду с социально-педагогической требуют также и медицинской коррекции».

Так, в частности, Г.А. Аванесов среди таких предпосылок рассматривает следующие:

1. Патология биологических потребностей, что, в частности, нередко служит причиной половых преступлений, сексуальных извращений.

2. Состояние нервно-психического здоровья, нервно-психические заболевания, психопатии, неврастении, пограничные состояния, повышающие возбудимость нервной системы, обусловливающие неадекватную реакцию и затрудняющие социальный контроль за действиями.

3. Влияние наследственных заболеваний, а особенно наследственности, отягощенной алкоголизмом, которой страдает до 40% умственно отсталых детей.

4. Влияние психофизиологических нагрузок, конфликтных ситуаций, изменение химического состава окружающей среды, использование новых видов энергии, которые приводят как к различным психосоматическим, аллергическим, токсическим заболеваниям, так и служат дополнительным криминальным фактором [1, с. 226 — 230].

Таким образом, в **понятие «психобиологические предпосылки асоциального поведения» криминологи включают различные патологии, отклонения в развитии организма и психики, имеющие как** наследственный **либо врожденный характер, так и возникающие под** влиянием **неблагоприятных условий жизнедеятельности индивида и затрудняющие процесс его социализации, процесс усвоения индивидом социальных программ.** Чрезвычайно важным для правильного адекватного оценивания роли психобиологических предпосылок асоциального поведения является понимание того факта, что влияние этих предпосылок отнюдь не носит фатального характера и не ведет с неизбежной необходимостью к преступным проявлениям. Однако наличие неблагоприятных психобиологических предпосылок требует, как правило, дополнительных и психолого-педагогических, и медицинских корректирующих мер и воздействий. То есть общество может и должно предупреждать преступное поведение индивидов, имеющих неблагоприятную органическую отягощенность, но при этом социально-воспитательные профилактические программы должны строиться с учетом этой части правонарушителей, имеющих неблагоприятный характер психобиологических особенностей.

Следует отметить, что до сих пор мы обращались к анализу неблагоприятных предпосылок преступного поведения вообще. В то же время асоциальное поведение несовершеннолетних требует самостоятельного криминологического анализа, проведенного не только в ракурсе социальных и социально-психологических причин преступности несовершеннолетних, но и под углом рассмотрения непосредственных психофизиологических особенностей подросткового возраста и наиболее характерных для несовершеннолетних правонарушителей отклонений и патологий психики и организма.

111.2. Психобиологические предпосылки асоциального поведения несовершеннолетних и их учет в воспитательно-профилактической работе

Необходимость самостоятельного рассмотрения психобиологических предпосылок асоциального поведения несовершеннолетних диктуется прежде всего тем, что они имеют специфические отличительные осо-

бенности как по своей природе, так и по тем мерам превентивного характера, которые должны приниматься к ним с целью профилактики асоциальных отклонений.

Итак, в зависимости от характера профилактических мер можно выделить

следующие относительно самостоятельные группы неблагоприятно характеризующихся индивидных особенностей подростков, которые в случае отсутствия специальных корректирующих воздействий могут обусловить различные асоциальные отклонения несовершеннолетних:

1. Прежде всего, на наш взгляд, к такого рода неблагоприятным индивидным особенностям следует отнести некоторые кризисные явления, характеризующие психофизиологическое развитие в подростковом возрасте, которые обусловливают известную трудновоспитуе-мость подростка. Эти кризисные явления подросткового возраста вполне могут быть преодолены в системе общих учебно-воспитательных учреждений при условии, если учебно-воспитательный процесс и взаимоотношения взрослых, учителей, родителей, воспитателей с подростком будут строиться с учетом специфических особенностей этого возраста.

2. Социальную адаптацию детей и подростков могут затруднять различные нервно-психические заболевания, отклонения, а также акцентуации. Очевидно, что в данном случае недостаточно мер педагогической коррекции, необходимо вмешательство и помощь психиатров, невропатологов, психотерапевтов, наряду с мерами воспитательного характера осуществляющих медицинскую коррекцию, а также проводящих специальные консультации для педагогов и родителей.

3. Особое место среди неблагоприятных индивидных характеристик, составляющих психофизиологические предпосылки асоциального поведения, занимает отставание в умственном развитии, олигофрения, обусловленная, как известно, органической отягощенностью врожденного, наследственного характера, либо наступившая в результате черепно-мозговых травм и заболеваний центральной нервной системы, перенесенных в возрасте до 2 — 3 лет [149, с. 24]. Социальная адаптация детей с отставанием в умственном развитии, равно как и профилактика асоциальных отклонений у этих детей, должны осуществляться по особым программам во вспомогательных учебно-воспитательных учреждениях.

4. В отдельных случаях в роли психобиологических предпосылок асоциального поведения могут выступать различные физические недостатки, дефекты речи, внешняя непривлекательность, недостатки конституционно-соматического характера, которые могут негативно проявлять себя через систему межличностных отношений ребенка, подростка в коллективе одноклассников, в среде сверстников. Очевидно, что нарушения взаимоотношений в классе вследствие физических дефектов детей вполне могут быть преодолены путем современной педагогической коррекции.

5. Немалую сложность для воспитательно-профилактической практики представляет коррекция асоциальных отклонений, в основе которых лежат извращенные или гипертрофированные биологические потребности. Как психобиологические предпосылки асоциального поведения, они встречаются у несовершеннолетних значительно реже, чем у взрослых преступников, но, тем не менее, не должны выпадать из поля зрения криминологического анализа. Сюда можно отнести юношескую гиперсексуальность, несублимированную в социально-активные формы деятельности, закрепившуюся на уровне дурных привычек, потребность в алкоголе, курении, наркотиках. Борьба с такого рода явлениями требует комплексных мер как педагогического, медицинского, так и административно-принудительного характера.

Таким образом, очевидно, что психобиологические предпосылки асоциального поведения несовершеннолетних представлены весьма разнообразным кругом явлений, требующих своевременного различения, выявления и диагностики, а также, в свою очередь, своевременного дифференцированного и адекватного применения мер воспитательно-профилактического характера. Для более полной и глубокой характеристики психобиологических предпосылок асоциального поведения несовершеннолетних подробнее остановимся на рассмотрении тех неблагоприятных индивидных особенностей, которые способны затруднять социальную адаптацию детей и подростков, обусловливать их трудновоспитуемость, слабую адаптированность в системе основных социализирующих институтов.

Под трудновоспитуемостью прежде всего понимают сопротивление педагогическим воздействиям, которое может быть обусловлено самыми разнообразными причинами, связанными с усвоением некоторых социальных программ, знаний, навыков, требований и норм в процессе целенаправленного обучения и воспитания.

В первую очередь остановимся на тех предпосылках трудно-воспитуемости, которые представляют кризисные явления психофизиологического развития подростка.

Психологи отмечают, что в процессе онтогенетического развития ребенок переживает определенные кризисные периоды, характеризующиеся качественно новыми скачками в развитии его психики и организма, приводящими к формированию определенных психологических новообразований.

Скачкообразное, резкое появление качественно новых свойств психики ребенка, в свою очередь, требует от взрослых, родителей и учителей как перестройки характера отношений, общения с ребенком, так и изменений системы воспитательных мер и воздействий. Так, Л.С. Выготский выделяет кризисы новорождения, одного года, трех, семи, тринадцати лет [48]. Из всех переживаемых ребенком кризисных периодов наиболее трудным как для самих ребят, так и для тех, кто непосредственно занимается их воспитанием (родителей, учителей) является кризис подросткового переходного возраста. В этот период

перехода от детскости к взрослости происходят серьезные изменения как в организме, психике ребенка, так и в характере взаимоотношений подростка с окружающими. Поэтому далеко не случайно, что подростковый возраст является

объектом пристального внимания отечественной возрастной и педагогической психологии. Этой проблеме посвящено достаточно большое количество исследований и публикаций, и среди них работы Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой «Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков» (1967), А.П. Краковского «О подростках» (1970), В.А. Крутецкого, Н.С. Лукина «Психология подростка» (1965), коллективная монография «Подросток», выполненная коллективом ведущих психологов, медиков под общей редакцией А.Г. Хрипковой (1982), «Сложный мир подростка» С.А. Беличевой (1984), «Учителю о психологии и физиологии подростка» Д.В. Колесова и Ф.М. Мягкова (1986) и др.

На основе анализа многочисленной психологической, медицинской, педагогической литературы о подростковом возрасте к возрастным психофизиологическим предпосылкам трудновоспитуемости и асоциального поведения несовершеннолетних можно отнести следующие кризисные явления в организме, психике и взаимоотношениях подростка:

1. Ускоренное и неравномерное развитие организма подростка в период полового созревания:

неравномерность развития сердечно-сосудистой и костно-мышеч-ной систем, отягощающая физическое и психическое самочувствие подростка;

«гормональная буря», вызванная повышенной активностью эндокринной системы в период полового созревания и проявляющаяся в повышенной возбудимости, эмоциональной неустойчивости, в неадекватных эмоциональных реакциях, непредсказуемости настроений подростка.

2. Изменения в характере взаимоотношений со взрослыми, родителями, учителями, выражающиеся в повышенной конфликтности подростка, что, в свою очередь, объясняется следующими причинами:

так называемый «конфликт моралей», когда мораль подчинения, характеризующая до сих пор отношения ребенка и взрослого, заменяется «моралью равенства»;

чувство взрослости, реакция эмансипации, высвобождения от влияния взрослого;

повышенная критичность по отношению к взрослым при одновременном повышении внимания к мнению сверстников.

3. Изменения в характере взаимоотношений со сверстниками, как с представителями своего, так и противоположного пола:

активное формирование потребности общения со сверстниками обостряет стремление к самоутверждению, что в определенных небла-

гоприятных условиях может проявляться в различных уродливых формах асоциального поведения;

половое созревание, протекающее в подростковом возрасте, вызывает весьма серьезные проблемы в сфере взаимоотношения полов в этот период (первая влюбленность, повышенный интерес к вопросам интимной жизни человека, в ряде случаев — юношеская гиперсексуальность), что также может служить толчком к асоциальным проявлениям в сфере сексуальной жизни подростка.

Кризисность, известная трудновоспитуемость подросткового возраста может быть преодолена, если при этом учебно-воспитательный процесс, воспитательные усилия взрослых будут строиться с учетом возрастных психофизиологических закономерностей, тех сложных процессов и изменений, которые переживает подросток.

Важно также отметить, что преодоление кризисных явлений подросткового возраста, связанных с перестройкой отношений подростка, а также его бурным и неравномерным физиологическим развитием, может и должно благоприятно решаться в условиях семейного и общественного воспитания, что составляет одну из важных задач общей ранней профилактики асоциального поведения несовершеннолетних.

До сих пор мы рассматривали возрастные психофизиологические особенности, характеризующие нормальное развитие в этом возрасте, не касаясь при этом различных психических патологий и аномалий, которые затрудняют социальную адаптацию подростка и составляют непосредственно психобиологические предпосылки асоциального поведения.

В первую очередь к числу этих предпосылок, судя по исследованиям последних лет, следует отнести различные нервно-психические заболевания и отклонения, довольно часто встречающиеся у подростков-нарушителей.

Так, по данным Н.И. Фелинской, у 44,1% несовершеннолетних правонарушителей, состоящих на учете в детских комнатах милиции, наблюдали различные психические аномалии: олигофрению, психозы, психопатии, неврозы, психофизический инфантилизм, признаки органического поражения головного мозга [161, с. 40 — 43].

По данным А.Е. Личко, делинквентное поведение, проявляющееся в прогулах, мелком воровстве, драках, хулиганстве, отмечается у 40% подростков, наблюдавшихся по поводу нервно-психических нарушений без психоза, главным образом, при психопатиях, акцентуациях характера [101]. Исследование 151 подростка, учащихся спецшколы для несовершеннолетних нарушителей, проведенное И.Ф. Мягковым и Ю.В. Юровым, у 68% исследуемых выявило различные нервно-психические отклонения: неврозы и невротические проявления после перенесенных органических поражений мозга, задержки психического развития, патохарактерологические изменения, психопатии, легкие степени олигофрении, энурез и др. [124].

Все эти факты свидетельствуют о необходимости не только педагогической коррекции поведения несовершеннолетних, но и мер по применению медикаментозного вмешательства и лечения этих подростков.

Однако медикаментозное вмешательство далеко не всегда способно привести к желаемым результатам, поскольку оно не может устранить всех причин, вызывающих нервно-психические расстройства, среди которых первое место занимают все-таки причины социального характера, различные психотравмирующие ситуации, которые переживает «трудный» в школе и дома, а также наследственная алкогольная отягощенность, приводящая к патологическому отставанию в интеллектуальном и психофизиологическом развитии детей.

Так, в уже упомянутом исследовании И.Ф. Мягкова и Ю.В. Юрова указывается, что психические патологии тесно связаны с неблагоприятными конфликтными отношениями в семье. Авторами отмечен достаточно высокий коэффициент корреляции (0,43) между агрессивным поведением родителей, старших братьев в семье, с проявлением аффективности, склонности к дракам, дерзким нарушениям дисциплины у подростков с эпилептоидными чертами характера. Тогда как при благоприятной семейной обстановке эта связь менее отчетлива (коэффициент корреляции 0,16) [124, с. 106].

Таким образом, даже когда речь идет о психобиологических предпосылках отклоняющегося поведения, в частности, о нервно-психических болезнях и патологиях, мы видим, что и здесь важную роль играет социальный фактор, особенности ближайшего окружения индивида.

Наряду с перечисленными отклонениями нервно-психического характера особую проблему представляет социальная адаптация умственно отсталых детей. Специальные исследования показывают, что у олигофренов отсутствует фатальная предрасположенность к преступлениям [14, 61, 126, 172]. При адекватных их психическому развитию методах обучения и воспитания они в состоянии усваивать определенные социальные программы, получать несложные профессии, добросовестно трудиться и быть в меру своих возможностей полезными членами общества. Однако же умственная неполноценность этих детей, безусловно, затрудняет их социальную адаптацию. При особых неблагоприятных условиях в силу своей повышенной внушаемости они могут легко попадать под влияние взрослых, опытных преступников и быть слепым орудием в их руках. И эти обстоятельства нельзя не учитывать в деятельности органов профилактики и специальных учебно-воспитательных учреждений, занимающихся проблемами социальной адаптации олигофренов.

Слабоумие детей, являясь одной из психобиологических предпосылок отклоняющегося поведения, тем не менее само нередко оказывается порожденным социальным фактором, в частности, алкоголизмом.

Проведенное под нашим руководством дипломное исследование Н.Д. Зарубиной по проблеме социальной адаптации умственно отсталых детей показало, что из 660 учащихся Тюменской вспомогательной школы у 43% родители злоупотребляют алкоголем, 25% имеют наследственную олигофреническую отягощенность, 27% учащихся являются умственно отсталыми в результате неблагоприятной беременности и черепно-мозговых травм, полученных при рождении и в раннем детстве, и у 5% причины олигофрении установить не удалось.

Исследование ценностно-нормативных представлений учащихся подросткового возраста вспомогательной школы, проведенное методом проблемных ситуаций, показало, что 71 % обследуемых продемонстрировали нормативно приемлемые ответы, из них 40% проявили способность самостоятельно ориентироваться в ситуациях, требующих определенного морального выбора и принятия решения, а 31 % ориентированы в таких случаях на мнение старших, родителей, учителей, 14% опрошенных затруднялись с ответом, и 15% продемонстрировали нормативно неодобряемые ответы. Вместе с этим, изучение трудоустройства и последующей профессиональной деятельности десяти выпусков учащихся вспомогательных школ (с 1975 по 1984 гг.) показало, что более 90% из общего числа выпускников, которое за десять лет составило 604 человека, успешно трудятся в сфере обслуживания и материального производства. Эти цифры свидетельствуют о том, что правильно ориентированная система обучения и воспитания детей с отставанием в умственном развитии, в основе которой в первую очередь лежит ориентация на посильную трудовую деятельность, ранняя выработка профессиональных автоматизмов и навыков, а также организация системы гуманизированных коллективных связей в процессе трудовой, учебной, общественной деятельности позволяют довольно успешно осуществлять адаптацию детей-олигофренов.

Таким образом, профилактика правонарушений среди этой категории детей и подростков прежде всего предполагает решение проблемы их социальной адаптации, подготовки к полезной профессиональной деятельности в условиях специального обучения, а также создание условий для усвоения необходимых норм морали и права, позволяющих самостоятельно осуществлять соответствующую социально-бытовую ориентировку в несложных жизненных ситуациях. Для этой цели в настоящее время в вспомогательных школах введен специальный курс социально-бытовой ориентации, который должен выполнять функции социальной адаптации умственно отсталых детей в системе отношений «человек—общество». Однако программа этого курса и методика проведения уроков требуют своего совершенствования и серьезного внимания со стороны специалистов-патопсихологов. Важную роль в социальной адаптации детей-олигофренов, а также выпускников специальных школ должна сыграть становящаяся в настоящее время служба социальной реабилитации инвалидов.

В настоящее время внимание как практикующих врачей-психиатров, так и ученых-медиков стали привлекать пограничные явления, проявляющиеся у детей с асоциальным поведением. Отечественными психиатрами, в частности А.Е. Личко, достаточно глубоко изучались акцентуации характера подростков, то есть крайние

проявления нормы, за которыми начинаются патологические явления, психопатии. Автор определяет акцентуацию характера как «крайние варианты его нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей или даже повышенной устойчивости к другим» [10].

А.Е. Личко выделяет 11 типов возможных акцентуаций и показывает, как определенные условия и ситуации приводят к социальной дезадаптации и асоциальному поведению подростков с акцентуированным характером.

Выборочное изучение нервно-психического здоровья подростков, состоящих на учете в ИДН г.Тюмени, проведенное А.В. Лебедевым, показало, что у 12% исследуемыхдиагносцирована психопатия, у 50% — акцентуация характера. При этом чаще других, свыше 60% всех случаев, встречается акцентуация по неустойчивому типу, характеризующаяся расторможенностью, затем — по гипертимному типу (около 20%), которая близка по своим поведенческим проявлениям к неустойчивому типу.

Главное, что отличает этих подростков, это затруднение выработки любых тормозов, «бестормозность», шумливость, подвижность, поведенческая неустойчивость.

Остальные типы акцентуаций, согласно этому исследованию, встречаются у подростков-правонарушителей значительно реже [95].

Были проведены также исследования нервно-психического здоровья дезадаптированных, плохо справляющихся со школьной программой, недисциплинированных школьников. Так, по данным диссертационного исследования М.С. Логиновой, среди выборочной совокупности исследуемых учащихся г. Москвы 58% составляли психически здоровые, хорошо адаптированные к условиям школы учащиеся, около 3,1% — школьники без пограничных психических явлений, но обнаруживающие те или иные признаки дезадаптации к школьным условиям и 32,9% — \дезадаптированные школьники с пограничными нарушениями и акцентуациями характера. То есть большинство дезадаптированных школьников — дети с пограничными явлениями и акцентуациями характера [103].

Причины, приводящие к психическим расстройствам, акцентуациям характера, связывают как с органическим повреждением мозга (рождение в асфиксии, черепно-мозговые травмы, тяжелые интоксикации и т.д.), так и с социальными факторами, на первом месте среди которых стоят условия семейного воспитания. Чаще всего эти факторы настолько тесно связаны, что вызывают серьезные затруднения у иссле-

дователей при определении первопричинности психических отклонений подростка.

Поэтому эффективная профилактика правонарушений среди несовершеннолетних предполагает комплекс мероприятий как социально-педагогического, так и медико-педагогического характера, направленных на оздоровление среды, на лечение и коррекцию поведения несовершеннолетних правонарушителей.

Педагогическая коррекция поведения акцентуированных подростков требует строго индивидуального подхода, в основе которого лежат специфические особенности данной акцентуации. Так, скажем, гипертимный, расторможенный подросток требует особых мер педагогической коррекции, в которых наибольшее внимание оказывается социально-организованному выходу неуемной энергии, шумливости, подвижности этих ребят путем вовлечения их в занятия спортом, активные виды деятельности, требующие повышенного расхода мышечной энергии. Напротив, шизоидный тип, склонный к углубленным, часто непродуктивным интеллектуальным занятиям, страдающий коммуникативными расстройствами, затрудняющими его взаимодействие с окружающими, нуждается в расширении системы взаимоотношений со сверстниками на основе своих излюбленных занятий. Если в воспитательной работе игнорировать особенности личности акцентуированных детей и подростков, вместо индивидуального подхода применять авторитарные методы, неизбежны нервные срывы и асоциальные проявления.

Особого внимания требует также проблема предупреждения асоциального поведения, в основе которого лежит патологическое развитие отдельных биологических потребностей, к которым криминологи (Г.А. Аванесов, В.Н. Кудрявцев) в первую очередь относят алкоголизм, наркоманию, извращенные сексуальные потребности. При этом важно нс только принимать меры по ограничению доступа подростков к алкоголю, наркотикам, но и изучать причины, мотивы, побуждающие молодых людей употреблять различные одурманивающие и разрушающие психику вещества. В проведенных в последние годы исследованиях по проблемам подросткового, юношеского алкоголизма (Э.Е. Бехтель, Б.С. Братусь, П.И. Сидоров и др.) справедливо указывается на наличие глубоких, не всегда осознаваемых мотивов и побуждений приобщения несовершеннолетних к алкоголю. Среди них немалое место занимают | компенсаторные, эйфорические и другие «псевдофункции» употребления алкоголя, что свидетельствует в первую очередь о серьезных дефектах семейного, школьного, общественного воспитания, о психическом дискомфорте, который нередко испытывают подростки как в отношениях со взрослыми дома, в школе, так и со сверстниками, обессодер-жательности досуга, затруднениях общения, других проблемах социально-педагогического и социально-психологического характера [43].

Формирование таких извращенных потребностей, как правило, начинается именно в подростковом и раннем юношеском возрасте и в

последствии принимает устойчивый, трудноподдающийся коррекции характер. Поданным Ф.Г. Углова, среди взрослых, злоупотребляющих алкоголем, 31,8% начали употреблять его до 10 лет, 64,4% — в 11 — 15лет, 3,8% — в 16 — 18лет [167, ст. 154].

То есть раннее приобщение к спиртному является одним из решающих условий алкоголизации в зрелом возрасте. Поэтому-то так важно своевременно предостеречь несовершеннолетних от употребления спиртного, наркотиков, других вредных привычек, приводящих к извращению потребностей. И среди таковых, в первую очередь, наибольшую криминогенную опасность представляет формирование потребности в алкоголе, что побуждает к поискам незаконных средств для приобретения спиртного, приводит к снятию социального контроля, импульсивному, неконтролируемому сознанием поведению.

Заканчивая рассмотрение проблемы психобиологических предпосылок асоциального поведения несовершеннолетних, мы должны сделать следующие выводы:

1. Отрицая биологизаторский подход в объяснении причин преступности как социального явления и вместе с тем, исходя из монистических представлений о природе человека, мы не должны игнорировать неблагоприятные индивидные факторы, так или иначе влияющие на усвоение индивидом социальных программ. В частности, в качестве психобиологических предпосылок асоциального поведения несовершеннолетних могут выступать различные нервно-психические патологии и отклонения, акцентуации характера, отставание в умственном развитии, затрудняющие социальную адаптацию детей и подростков. Кроме того, трудновоспитуемость подростков в значительной степени может обусловливаться кризисным характером психофизиологического развития переходного возраста, когда происходят бурные изменения как в организме и психике, так и в отношениях подростков с окружающими, взрослыми, сверстниками, представителями противоположного пола. Без знания индивидуальных психобиологических, а также психофизиологических особенностей подросткового возраста невозможно достаточно успешно вести как обучение и воспитание детей и подростков, так и эффективно осуществлять воспитательно-профилактическую деятельность по предупреждению правонарушений несовершеннолетних.

2. Анализ психобиологических предпосылок асоциального поведения показывает, что эффективная ранняя профилактика правонарушений несовершеннолетних может быть обеспечена лишь путем применения широких комплексных мер социально-педагогического, организационно-административного и медико-педагогического характера и, в свою очередь, требует наличия достаточно широкой сети специальных учебно-воспитательных и лечебно-воспитательных реабилитационных детских учреждений, рассчитанных на детей с различными отклонениями в психическом развитии. В зависимости от характера этих отклонений, в одном случае, наряду с мерами воспитательного 79

профилактического характера, необходима медицинская помощь врачей-психиатров и невропатологов либо помещение в специальные сана-торно-лесные школы-интернаты, выполняющие функции медико-педагогической реабилитации. В другом случае, когда речь идет об отставании в умственном развитии, возникает необходимость своевременного перевода детей в режим специального обучения, где целенаправленно, с учетом интеллектуальных возможностей осуществляется социальная адаптация олигофренов.

3. В воспитательной работе как с нормальными подростками, так и со страдающими различными отклонениями важным условием эффективной воспитательно-профилактической деятельности является повышение уровня психолого-педагогических знаний воспитателей, родителей, что позволит избавиться от педагогических ошибок, которые особенно часто совершаются из-за незнания либо непонимания возрастных психофизиологических ошибок «трудного», «кризисного» подросткового возраста. Важную роль в социальной адаптации детей и подростков, страдающих нервно-психическими патологиями, должны сыграть кадры новых для нашей страны специалистов — социальных реабилитато-ров, подготовка которых началась в России.

4. Необходимость научно обоснованной воспитательно-профилактической работы с детьми и подростками с отклоняющимся поведением ставит на повестку дня создание специальных центров социальной реабилитации, повсеместно действующих консультационных пунктов, психологических служб, оказывающих органам профилактики помощь в диагностике, определении характера трудновоспитуемости, состояния нервно-психического здоровья, уровня интеллектуального развития, в определении наиболее оптимальных коррекционно-реабилитационных программ.

5. Указывая на комплексный характер воспитательно-профилактических мер, на необходимость дальнейшей педагогизации и психологизации деятельности органов профилактики, своевременного привлечения медицинской помощи, расширения сети специальных учебно-воспитательных учреждений, рассчитанных на детей с различными нервно-психическими отклонениями и патологиями, мы должны подчеркнуть, что ведущая роль в предупреждении правонарушений отводится мерам общего социально-педагогического характера, то есть совершенствованию системы образования и воспитания подрастающего поколения, оздоровлению ближайшего окружения детей и подростков и прежде всего условий их семейного воспитания.

111.3. Проблема неосознаваемой регуляции преступного поведения в превентивной теории и практике

Живучесть биологизаторских представлений о природе преступности отчасти объясняется тем, что в криминологии существует довольно значительная область мало изученных явлений, проявляющихся в неосознаваемых или, по выражению криминологов, «безмотивных»

преступлениях. Отсутствие видимых мотивов, адекватных совершенным действиям, необъяснимая жестокость, агрессивность преступника, проявляющиеся порой в совсем юном возрасте, дают основание на уров-че здравого смысла делать выводы о наследственных механизмах кри-минализации, агрессивности, жестокости и т.д.

В настоящее время криминологи, опираясь на психологическое знание о природе неосознаваемых явлений, уделяют серьезное внимание исследованию немотивированных преступлений, которые в значительной степени можно отнести к сфере неосознаваемой психической деятельности и которые представляют определенную сложность как в практике судебного делопроизводства, так и в пенитенциарной и превентивной практике. Так, в частности, А.Ф. Зелинский пишет, что проведенное исследование достаточно многочисленной группы осужденных, отбывающих наказание за тяжкие насильственные преступления, показало, что 85% из них учинили насилие непреднамеренно, 60% опрошенных не смогли сколько-нибудь удовлетворительно объяснить мотивы своих поступков, приведших их в колонию. Автор считает, что, в зависимости от того, какие состояния личности обусловили ослабление сознательного контроля над поведением, можно различать четыре типа импульсивного преступного поведения: 1) преступления в состоянии глубокого алкогольного опьянения; 2) преступления в состоянии аффекта; 3) преступления лиц, находящихся в болезненном состоянии или состоянии усталости; 4) скоротечные преступления [67].

Очевидно, что для психологического анализа наибольший интерес представляют именно те преступления, которые не совсем удачно классифицированы автором как «скоротечные», то есть происходящие спонтанно, непроизвольно, без предварительного внутреннего, содержащегося в сознании плана. Что представляют собой психологические регуляторы таких действий, какова их природа, механизмы формирования и функционирования — этот круг вопросов в равной степени занимает и криминологию, и психологию.

Следует отметить, что в одной из последних советских криминологических работ по проблемам мотивации, в коллективной монографии «Криминальная мотивация», вышедшей под редакцией академика В.Н. Кудрявцева в 1986 году, бессознательной мотивации преступного поведения посвящена самостоятельная глава. В ней, в частности, сделана попытка рассмотреть природу и классифицировать в зависимости от происхождения и характера проявления неосознаваемые мотивы. К числу таких мотивов авторы относят следующие:

1. Неосознаваемые мотивы, свойственные определенному типу личности, характеризующейся переоценкой собственной значимости, агрессивной концентрацией окружающей среды, неустойчивостью настроения, склонностью к острым эмоциональным впечатлениям. Таким образом, неосознаваемой детерминантой является сама психологическая структура личности. Сюда же относятся лица с так называемой негативной социальной аутоидснтичностью. Основная их тенденция

выражается в неосознаваемом избегании социального контроля. Это, как правило, лица, ведущие бездомный паразитический образ жизни.

2. Неосознаваемые мотивы, которые могут носить компенсаторный или гиперкомпенсаторный характер, что прежде всего связано с развивающимся комплексом неполноценности, неадекватности, ущем-ленности личности. Последнее нередко приводит к браваде, необдуманным, рискованным поступкам, проявлениям физического насилия, смещению агрессивной реакции на замещающий объект.

3. Неосознаваемые мотивы, связанные с отсроченным во времени действием закрепившегося в детстве по механизму импринтинга («впе-чатывания») травматического опыта. Унижения, несправедливое жестокое обращение могут оставлять свой отпечаток в эмоциональной структуре личности и при определенных условиях порождать соответствующие формы поведения.

4. Четвертую категорию бессознательных мотивов преступного поведения составляют различные патологические, не исключающие вменяемости особенности личности. В этих случаях у субъекта возникает сильнейшее стремление совершить поступок, который сам он расценивает как совершенно недопустимый. Такое патологическое влечение может проявиться как в форме безобидного озорства, так и в виде самых жестоких преступлений против личности [87, с. 174 — 175].

В изучении неосознаваемой мотивации преступного поведения криминология в первую очередь опирается на исследования неосознаваемой психической деятельности, которые традиционно, начиная от ее основателя Д.Н. Узнадзе, ведут представители грузинской психологической школы А.С. Прангишвили, Ш.А. Надирашвили, А.Е. Ше-розия и др.; изучению этих проблем посвящены также работы Ф.В. Бассина, П.В. Симонова и других. В исследованиях этих авторов первостепенное значение уделяется, во-первых, раскрытию содержания неосознаваемой психической деятельности, которая, безусловно, не сводится только к криминальной мотивации, а во-вторых, особенно тщательно исследуется проблема генезиса, формирования неосознаваемых регуляторов, а также выявления их места и роли в общей системе внутренней регуляции психической деятельности.

Следует отметить, что некоторые исследователи избегают употребления понятия «бессознательное», считая, что это отнюдь не является синонимом «неосознаваемого». Так, П.В. Симонов пишет: «Термин «бессознательное» представляется мне крайне неудобным для обозна- | чения неосознаваемых проявлений высшей нервной (психической) де- | ятельности человека. Находящимся в бессознательном состоянии мы 1 называем того, кто в результате тяжелой травмы, обморока, отравления ! и т.д. не обнаруживает признаков жизни, утратив какие бы то ни было проявления высших психических функций. Что же касается неосознаваемого психического, будь то подсознание или сверхсознание, то их функционирование тесно связано с деятельностью сознания.» И далее

автор поясняет свое понимание «подсознания» и «надсознания»: «К «подсознанию» относится то, что было осознаваемым или может стать осознаваемым в определенных условиях: автоматизированные и потому переставшие осознаваться навыки, интериоризованные нормы пове дения, превратившиеся в его внутренние регуляторы («голос совести», «зов сердца»), мотивационные конфликты,

вытесненные в подсознание механизмы психологической защиты... Язык сверхсознания, или надсознания, есть результат рекомбинации образов и понятий, есть информация, заново порождаемая мозгом... Деятельность сверхсознания обнаруживается в различных условиях. Прежде всего это самые первые неосознаваемые этапы всякого творчества — научного, художественного, детского игрового, то есть возникновение гипотез, догадок, озарений, будущих произведений» [157, с. 145).

Если следовать логике П.В. Симонова, то неосознаваемую мотивацию преступного поведения скорее можно отнести к подсознанию, то есть к тем неосознаваемым механизмам, которые образовались либо путем вытеснения из сознания неких психотравмирующих обстоятельств, затем проявляющих себя в преступных действиях как вымещение, компенсация своей неполноценности, ущербности за счет агрессии, унижения, истязания другого существа. Либо такого рода механизмы могут образоваться как бы в обход сознания, путем подражания, внушения, «запечатлсния» некоторых форм асоциального, антиобщественного поведения окружающих, что особенно характерно для детского возраста, когда подобным образом могут быть сформированы устойчивые фиксированные установки, проявляющиеся затем в поведении взрослого человека.

В данном случае речь идет о формирующихся уже в раннем детстве достаточно устойчивых неосознаваемых регуляторах человеческого поведения — установках. Под установкой понимают состояние психологической готовности к определенной поведенческой реакции, состояние, о котором, кстати сказать, человек может и не подозревать до определенной, провоцирующей действие данной установки, ситуации. Пальма первенства в изучении этого весьма любопытного психологического механизма, выступающего в качестве неосознаваемого регулятора человеческого поведения, принадлежит Д.Н. Узнадзе, который не только изучил действие этого механизма, но и показал условия его формирования.

В своих многочисленных экспериментах, среди которых наибольшую известность получили эксперименты с разными по величине шарами, Д.Н. Узнадзе доказал весьма важные для воспитательной и превентивной практики закономерности формирования и проявления фиксированной установки. Они заключаются в том, что, во-первых, фиксированная установка действует как неосознаваемый механизм, и, во-вторых, се формирование протекает также как неосознаваемый процесс [168]. Однажды сформированная установка может как бы «дре-

мать» до определенного момента, пока ее действие не провоцируется соответствующей ситуацией, фиксированная установка относится к тем неосознаваемым внутренним регуляторам поведения, которые могут благодаря также неосознаваемым механизмам социализации (внушение, заражение, идентификация) формироваться в раннем детстве и проявлять себя в поведении взрослого человека. Таким образом, фиксированная установка дает представление о формировании системы внутренней регуляции прежде всего на ранних стадиях развития личности, что чрезвычайно важно для объяснения генезиса отклоняющегося поведения детей и подростков.

В последующих работах представителей грузинской психологической школы понятие установки получило дальнейшее развитие. Было выполнено несколько исследований по формированию установок асоциального поведения несовершеннолетних (кандидатские диссертации Т.Ш. Ангуладзе «Формирование установки асоциального поведения у несовершеннолетних правонарушителей» (1980) и Н.Г. Маградзе «Природа установки антиобщественного поведения подростков» (1979).

Авторы этих работ раскрывают механизмы формирования установок с учетом действия объективных и субъективных факторов, в качестве которых, с одной стороны, выступают внешние условия, представленные ближайшим окружением, ситуацией, а, с другой стороны, потребности индивида, которые на первой стадии преступного поведения не всегда носят асоциальный характер. В процессе формирования асоциальных установок за счет многократных повторений происходит, во-первых, трансформация потребностей, на месте прежних формируются извращенные потребности, во-вторых, асоциальное действие закрепляется до уровня неконтролируемых сознанием автоматизмов, что свидетельствует о возникновении фиксированной установки.

К примеру, установка на употребление наркотиков, алкоголя, совершения хулиганских действий у несовершеннолетних первоначально начинает складываться в неформальных подростковых группах под влиянием потребности в престиже, в признании, в самоутверждении. И лишь при последующих повторениях закрепление приводит к изменению мотивации, формированию самостоятельных извращенных потребностей в алкоголе, наркотике и других асоциальных проявлениях.

Однако эти исследования рассматривают, как складываются асоциальные установки непосредственно в подростковом возрасте, они не объясняют генезиса преступного поведения на более ранних ступенях развития, что особенно важно при исследовании личности так называемых «циников», которые уже к 15 — 16 годам демонстрируют прочно сложившиеся асоциальные установки и извращенные потребности.

Как мы уже отмечали выше, незначительная часть несовершеннолетних правонарушителей (7 — 8% по данным Г. Г. Бочкаревой и 10 — 12% по данным Г.М. Миньковского) уже в достаточно раннем возрасте проявляют себя как «сложившиеся» преступники, которые рано и без

видимого криминогенного влияния более старших и «опытных» людей втягиваются в преступную деятельность, совершают многочисленные общественно

опасные действия, организуют преступные подростковые группы. Столь ранние общественно опасные проявления дают нередко основание делать на практике заключения о якобы «врожденных, наследственных» механизмах передачи преступного опыта.

И, вместе с тем, при более тщательном изучении личности и условий воспитания такого рода несовершеннолетних преступников напрашивается вывод о действии сформированной в раннем детстве и закрепленной в последующем опыте фиксированной установки. В ходе проведения ряда судебно-психологических экспертиз мы имели возможность близко ознакомиться и провести клиническое психологическое исследование, которое может служить наглядной иллюстрацией проявления механизма фиксированной установки в общественно опасных жестоких преступных действиях, в частности, 16-летнего Валерия Т.

Валерий являлся лидером опасной преступной подростковой группы, совершившей значительное число тяжелейших насильственных преступлений, включая убийства, изнасилования, разбойные ограбления. При более близком знакомстве с Валерием сразу обратило на себя внимание рассогласование осознаваемых и неосознаваемых регуляторов его поведения. С одной стороны, для него характерно хорошее интеллектуальное развитие (до шестого класса был отличником), способность хорошо разбираться в людях, правильно оценивать свои и чужие поступки. Он дает точные характеристики своим товарищам, адекватно оценивает их достоинства и недостатки, самокритичен по отношению к себе, осуждает себя за жестокость, отмечая, что она проявляется вспышками, с которыми он не может справиться.

Действительно, жестокость Валерия проявлялась редкими вспышками в определенных провоцирующих ситуациях. В то же время в семье и среди товарищей его чаще всего отличало спокойное, рассудительное поведение, стремление избегать ссоры, драки, за что он даже получил кличку «Тихий».

Сам Валерий объясняет, что жестокость привил ему отец, который очень жестоко обращался с матерью, окружающими, учил этому своего любимца, старшего сына Валерия. Одним из первых детских впечатлений этого подростка было воспоминание, как отец пытался на шарфике повесить младшего братишку. Это закрепившееся в раннем детстве по принципу импринтинга воспоминание в буквальном смысле было повторено в преступных действиях Валерия и его товарищей, когда они подобным образом совершили убийство человека.

Вот это рассогласование сознаваемой и неосознаваемой сферы, вспышки жестокости, провоцируемые определенными ситуациями, которые затем подвергаются собственному серьезному осуждению и с которыми, тем не менее, самостоятельно подросток не справляется, свидетельствуют о действии фиксированной установки, сформированной в раннем детстве и проявляющейся на уровне неосознаваемых автоматизмов.

Особенностью рано сформированной фиксированной установки является ее прочность, устойчивость, в основе которой — глубинный физиологический механизм, прочно сложившийся динамический стереотип. Поэтому перестройка ранних фиксированных установок оказывается делом весьма сложным, слабо поддающимся традиционным методам воспитания и коррекции. Видимо, здесь требуется иной

подход, иной арсенал внушающих суггестивных воздействий, адресованных в сферу неосознаваемой поведенческой регуляции.

Как известно, в конце прошлого — начале нашего века проблеме внушения, изучению его возможностей и роли в общественной жизни, в воспитании немалое место уделялось в работах В.М. Бехтерева, Б. Сидиса, И.А. Сикорского. Разнообразные эффекты внушающего воздействия, которые проявлялись в виде массовых психических эпидемий религиозного характера, исцеления путем самовнушения и т.д., описал и систематизировал в свое время В.М. Бехтерев, одним из первых попытавшийся дать научное толкование этим явлениям [33].

В настоящее время интерес к внушению как воспитательному воздействию, способному эффективно перестраивать отрицательные установки, прежде всего проявляется в сфере пенитенциарной и превентивной науки и практики. В этом отношении, на наш взгляд, представляет большой интерес и является весьма перспективной экспериментальная работа по внедрению методов внушения в процесс обучения и воспитания, проводимая кафедрой педагогики Пермского пединститута, и в частности А.С. Новоселовой, которая непосредственно занимается проблемами нейтрализации, блокировки асоциальных установок у несовершеннолетних правонарушителей и формированием новых установок социально одобряемого поведения, а также активизацией процесса самовоспитания, самосовершенствования [130].

Внедрение методов внушения в практику воспитания и перевоспитания сопряжено с рядом серьезных трудностей как общетеоретического, так и практико-методического характера. Здесь требуется серьезная теоретическая разработка малоизученной в психологии проблемы неосознаваемых поведенческих регуляторов и психологических механизмов, а также создание и апробация специальных суггестивных методик, выявление условий эффективного внушающего воздействия. Кроме того, сторонники внедрения методов внушения в пенитенциарную практику встречают также определенные сомнения и возражения со стороны представителей юриспруденции, указывающих на недопустимость манипулирования поведением человека помимо его сознания. В этих доводах, безусловно, есть свой резон, однако нужно отдавать себе полный отчет, что без методов внушающего воздействия вряд ли найдутся другие эффективные пути и возможности перестройки таких привычных неосознаваемых регуляторов поведения, какими являются закрепленные с раннего детства фиксированные установки.

Следовательно, проблема нейтрализации, блокировки установок асоциального поведения требует в ближайшем будущем своей серьезной проработки не только со стороны психологии и педагогики, но и со стороны юриспруденции, которая должна определить юридически допустимые и обоснованные возможности применения внушающих методов воспитательно-профилактического воздействия.

Немалую роль в перестройке негативных установок могут сыграть методы самовнушения, аутотренинга, которые сегодня активно применяются и широко рекомендуются психотерапевтами для снятия состояния тревожности, навязчивости, преодоления различных комплексов,'восстановления эмоционально-психического здоровья и тонуса человека.

Наряду с методами внушения и самовнушения, достаточно эффективно на внутреннюю саморегуляцию влияют методы социально-психологического тренинга,

которые позволяют избавиться от излишней тревожности, некоммуникабельности, эмоциональной неустойчивости, напряженности. Кроме того, с помощью методов социо-тренинга отрабатывается выполнение различных социальных ролей, способы взаимодействия с внешним окружением, что способствует преодолению конфликтных ситуаций, которые в отдельных случаях принимают опасный криминогенный характер. В настоящее время отечественная социальная психология активно разрабатывает проблему социально-психологического тренинга, осуществляя с его помощью коррекцию, оздоровление профессионально-ролевого и межличностного общения. Наиболее полно и подробно эти вопросы освещены в монографии Л.А. Петровской «Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга» (1982), в работах Ю.Н. Емельянова и других.

Раскрытие природы и путей формирования механизмов неосознаваемой регуляции преступного поведения предоставляет возможность превентивной пенитенциарной теории и практике наметить научно обоснованные подходы и методы предупреждения формирования неосознаваемой асоциальной мотивации, пути перестройки внутренних регуляторов асоциально направленного поведения. В этом отношении важное значение для практической организации воспитательно-профилактической работы имеют выводы психологов, в частности, А.Г. Асмо-лова, К.А. Абульхановой-Славской, о связи установки с деятельностью, в процессе которой может происходить формирование новых и перестройка прежних установок. Такого рода выводы позволяют строить воспитательно-профилактическую практику прежде всего на основе деятельностного подхода, благодаря которому возможны эффективные воздействия и перестройка как осознаваемых, так и неосознаваемых поведенческих регуляторов.

Чрезвычайно важным для превентивной практики является установление того факта, что механизмы неосознаваемой регуляции формируются и закрепляются уже в раннем детстве, при этом важную роль на их формирование оказывает семья, личный пример родителей, образцы их поведения, которые запечатлеваются у ребенка, характер эмоциональных отношений родителей с детьми, что, в частности, оказывается решающим фактором для формирования эмоциональной сферы, чувства эмпатии, а также внушающие воздействия, оказываемые на детей родителями, система мер наказания и поощрения и т.д.

Как отмечают Ф.В. Бассин и В.Е. Рожнов, «суггестивное формирование психологических установок, проводимое планомерно на очень ранних этапах созревания детской психики, может приводить к созданию стойких особенностей личности, к формированию ригидных стереотипов поведения, которые поддаются впоследствии коррекции со стороны сознания, преобразованию в результате их осознания с очень большими трудностями, если вообще поддаются» [21, с. 108].

Видимо, именно эти прочные фиксированные установки, формирующиеся в раннем детстве, имел в виду А.С. Макаренко, когда говорил: «До пяти лет ребенка воспитывают, после пяти перевоспитывают». То, что неосознаваемые поведенческие регуляторы имеют раннее онтогенетическое происхождение, заставляет особое внимание уделять вопросам семейного воспитания детей дошкольного возраста, вводить своего рода психолого-педагогический ликбез для родителей с разъяснением той роли для детей, которую играют внушающие воздействия, атмосфера, характеризующая эмоциональный климат семьи, взаимоотношения детей и родителей, личное поведение родителей.

Этим важным проблемам семейного воспитания детей младшего дошкольного возраста, в котором закладывается неосознаваемая система регуляции, проявляющаяся затем в установках, привычках, в различных эмоциональных состояниях, таких, как повышенная тревожность, напряженность и т.д., что может затруднить нормальное общение, коммуникацию как подростка, так и взрослого человека, посвящены работы отечественных психотерапевтов и психиатров М.И.Бу-янова, А.Б. Добровича, А.И. Захарова, В.Л. Леви, А.Е. Личко и других.

Психолого-педагогическая подготовленность родителей, своевременное консультирование у психотерапевтов, психиатров - важное условие предупреждения отклонений в поведении ребенка, в его нервно-психическом состоянии на ранних стадиях развития.

Особое внимание в превентивной практике должно быть уделено семьям, где с раннего возраста дети являются свидетелями недостойного поведения родителей, сцен насилия, пьяных дебошей, драк, жестокости. Очевидно, что в таких случаях недостаточно ограничиваться мерами психотерапевтического и просветительского характера, необходимы и другие, более решительные меры общественного административного воздействия по пресечению подобного поведения, наносящего непоправимый вред психике ребенка, чреватого запечатлением, имп-ринтингом асоциальных форм поведения, формированием нежелательных установок.

Итак, в качестве итогового вывода о природе и путях предупреждения преступлений, характеризующихся неосознаваемой мотивацией, следует отметить, что, во-первых, какими бы загадочными и труднообъяснимыми не были такого рода преступления и мотивы их совершения, их природа социально детерминирована и имеет, как правило, раннее онтогенетическое происхождение. Отсюда предупреждение такого рода преступлений также должно и может быть осуществлено путем коррекционно-реабилитационных программ, включающих разнообразные психотерапевтические, суггестивные, психолого-педагогические воздействия. Вместе с тем, организация превентивной практики по предупреждению преступлений с неосознаваемой мотивацией носит ряд специфических особенностей:

1. Важной отличительной чертой неосознаваемых поведенческих регуляторов и, в первую очередь, сформированных в раннем детстве

установок, является их прочность и устойчивость, что весьма затрудняет и делает практически невозможной их перестройку методами традиционной педагогики, требует применения суггестивных методов — внушения, самовнушения, аутотренинга, непосредственно адресованных в неосознаваемую сферу и способных

более эффективно блокировать, нейтрализовать действие прежних установок асоциально направленного поведения и формировать новые. Внедрение в широкую превентивную практику суггестивных методов возможно лишь на основе глубокого теоретического и методического оснащения, что входит в компетенцию психологического знания.

2. Применение суггестивных методов в перестройке неосознаваемых регуляторов преступного поведения отнюдь не означает отказа от традиционных, хорошо зарекомендовавших себя форм и методов педагогической коррекции, применяемых к несовершеннолетним с отклоняющимся поведением. Напротив, действенность воспитательно-профилактических воздействий может быть обеспечена лишь в том случае, когда суггестивные методы будут закреплены в системе воспитательных воздействий, осуществляемых на основе коллективной трудовой, учебной, общественно полезной деятельности, в процессе которой способны сформироваться новые установки позитивной социальной ориентации.

3. Учитывая, что сфера неосознаваемой регуляции имеет раннее онтогенетическое происхождение и закладывается прежде всего в семье, семья уже на самых ранних стадиях развития ребенка должна стать объектом заботы органов ранней профилактики. В поле действия воспитательно-профилактических мер должны попасть те факторы семейного общения и воспитания, которые причастны к формированию неосознаваемых поведенческих регуляторов (характер эмоциональных отношений, система внушающих воздействий, оказываемых родителями, система поощрения и наказания, личный пример родительского поведения и т.д.). На повестке дня превентивной практики стоит организация психотерапевтической помощи, психолого-педагогического ликбеза для родителей задолго до того, как в поведении ребенка, подростка начинают проявляться асоциальные отклонения.

Вопросы и задания к III главе

1. Содержание монистического подхода к рассмотрению проблем соотношения биологического и социального в развитии личности.

2. Общая характеристика психобиологических предпосылок асоциального поведения несовершеннолетних.

3. Диагностико-коррекционная помощь детям и подросткам с различными неблагоприятными психобиологическими особенностями.

4. Психологические механизмы регуляции неосознаваемого поведения, их формирование и проявление.

5. Психологическая коррекция сферы неосознаваемой регуляции отклоняющегося поведения.

IV. ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

IV.!. Общая дифференциация и типология детско-подростковой дезадаптации

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

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

Патогенная дезадаптация вызвана отклонениями, патологиями психического развития и нервно-психическими заболеваниями, в основе которых лежат функционально-органические поражения центральной нервной системы. В свою очередь, патогенная дезадаптация по степени и глубине своего проявления может носить устойчивый, хронический характер (психозы, психопатии, органические поражения головного мозга, отставания в умственном развитии, дефекты анализаторов, в основе которых — серьезные органические повреждения. Выделяют также так называемую психогенную дезадаптацию (фобии, навязчивые дурные привычки, энурез и т.д.), которая может быть вызвана неблагоприятной социальной, школьной, семейной ситуацией. По оценкам специалистов, 15 — 20% детей школьного возраста страдают теми или иными формами психогенной дезадаптации и нуждаются в комплексной медико-педагогической помощи (В.Е. Каган). В общей сложности, по данным исследований А.И. Захарова, до 42% детей до-

школьного возраста, посещающих детские сады, страдают теми или иными психосоматическими проблемами и нуждаются в помощи врачей-педиатров, психоневрологов и психотерапевтов. Отсутствие своевременной помощи приводит к более глубоким и серьезным формам социальной дезадаптации, к закреплению устойчивых психопатических и патопсихологических проявлений.

В данном случае в качестве необходимых превентивных мер выступают меры медико-педагогического оздоровительно-реабилитацион-ного характера, которые должны осуществляться как в общеобразовательных учебно-воспитательных

учреждениях (детсадах, школах), так и в специальных лечебно-воспитательных реабилитационных учреждениях.

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

своевременная диагностика и адекватные возможностям умственно отсталого ребенка программы обучения;

ранняя ориентация на посильную трудовую деятельность, выработка трудовых навыков и автоматизмов;

осуществление программы социально-бытового научения и ориентации умственно отсталых детей как путем специальных приемов и методов, так и за счет педагогической организации системы коллективных связей и отношений детей-олигофренов в процессе учебной, трудовой и общественной деятельности.

Психосоциальная дезадаптация связана с половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями ребенка, подростка, которые обусловливают их определенную нестандартность, трудновоспитуемость, требующую индивидуального педагогического подхода и в отдельных случаях специальных психолого-педагогических кор-рекционных программ, которые могут быть реализованы в условиях общеобразовательных учебно-воспитательных учреждений. По своей природе и характеру различные формы психосоциальной дезадаптации также могут делиться на устойчивые и временные.

К устойчивым формам психосоциальной дезадаптации можно отнести акцентуации характера, определяющиеся как крайнее прояв-

ление нормы, за которыми начинаются психопатические проявления. Акцентуации выражаются в заметном специфическом своеобразии характера ребенка, подростка (акцентуации по гипертимному, сензитивному, шизоидному, эпилептоидному и другим типам), требуют индивидуально-педагогического подхода в семье, школе, и в отдельных случаях могут быть также показаны психотерапевтические и психокоррекционные программы.

К устойчивым формам психосоциальной дезадаптации, требующим специальных психолого-педагогических коррекционных программ, можно отнести также различные неблагоприятные и индивидуально-психологические особенности эмоционально-волевой, мотивационно-познавательной сферы, включая такие дефекты, как снижение эм-патийности, индифферентность интересов, низкая познавательная активность, резкий контраст в сфере познавательной активности и мотивации вербального (логического) и невербального (образного) интеллекта, дефекты волевой сферы (безволие, податливость чужому влиянию, импульсивность, расторможенность, неоправданное упрямство и т.д.).

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

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

В данном случае трудновоспитуемость проявляется в кризисные периоды психофизиологического развития, которые характеризуются качественно новыми психологическими образованиями, что требует перестройки характера отношений взрослых, родителей, воспитателей, педагогов с ребенком, подростком, а также изменений всей системы воспитательных мер и воздействий, социальной ситуации развития. Л.С. Выготский, одним из первых в отечественной психологии разраба-тывавший проблему периодизации психического развития, выделял кризисы новорождения, одного года, трех, семи, тринадцати лет. Кризис новорождения связан с изменением социальной и биологической среды обитания, кризис одного года — с освоением ребенком пря-мохождения, трех лет — с овладением речью, семи лет — с изменением

социальной ситуации развития (поступление в школу) и тринадцати лет — кризис подросткового возраста. Кризис подросткового возраста является одним из самых сложных, переживаемых ребенком в процессе своего психического развития. В этот период перехода от детскости к взрослости, как уже отмечено выше, происходят серьезные изменения как в организме, психике, так и в характере взаимоотношений

подростка с окружающими, взрослыми и сверстниками.

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

К временным формам психосоциальной дезадаптации относятся также различные проявления неравномерного психического развития, которые могут выражаться в парциальной задержке либо опережении развития отдельных познавательных процессов, опережающего либо отстающего психосексуального развития и т.д. Такого рода проявления также требуют тонкой диагностики и специальных развивающих и коррекционных программ.

Временную психосоциальную дезадаптацию могут вызвать отдельные психические состояния, спровоцированные различными психо-травмирующими обстоятельствами (конфликт с родителями, товарищами, учителями, неконтролируемое эмоциональное состояние, вызванное первой юношеской влюбленностью, переживание супружеских разладов в родительских отношениях и т.д.). Все эти состояния требуют тактичного, понимающего отношения педагогов и психологической поддержки со стороны практических психологов.

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

В зависимости от степени и глубины деформации содержательной и функциональной стороны процесса социализации можно выделить две стадии социальной дезадаптации. 93

Стадия школьной социальной дезадаптации представлена педагогически запущенными учащимися, для которых характерны парциальные социальные нарушения и деформации. Как на уровне содержательной, так и функциональной сторон социализации, основные деформации связаны со школьным учебно-воспитательным процессом, отношением к учебной деятельности, учителям, нормам школьной жизни и школьного распорядка. Педагогическая запущенность характеризуется хроническим отставанием по ряду предметов школьной программы, сопротивлением педагогическим воздействиям, дерзостью с учителями, негативным отношением к учебе, социальной дезадаптацией и различными асоциальными проявлениями (сквернословие, курение, хулиганские поступки, пропуски уроков, конфликтные отношения с учителями, одноклассниками).

Вместе с тем, несмотря на отставание в учебе, значительная часть педагогически запущенных учащихся отличается трудолюбием, имеет достаточно четкие профессиональные намерения, владеет различными трудовыми навыками, стремится к получению рабочей профессии, к экономической самостоятельности, что может послужить опорой в **их** перевоспитании. Преодоление трудновоспитуемости педагогически запущенных учащихся предполагает налаживание с ними педагогами и воспитателями доверительных отношений, контроль и помощь в учебной деятельности; авансирование доверием в школе со стороны учителей и одноклассников; организацию досуга, расширение сферы интересов; опору на лучшие качества характера; формирование профессиональных планов и жизненных устремлений; привитие навыков самоанализа, самовоспитания; помощь в оздоровлении условий семейного воспитания.

Следствием неправильного подхода к воспитанию и перевоспитанию педагогически запущенных учащихся, усугубляющим трудно-воспитуемость и социальную дезадаптацию, выступает социальная запущенность детей и подростков. Социально запущенные учащиеся не только плохо учатся, имеют хроническое отставание по предметам учебной программы и оказывают сопротивление педагогическим воздействиям, но, в отличие от педагогически запущенных, профессионально не ориентированы, у них не сформированы полезные навыки и умения, сужена сфера интересов. Они характеризуются глубоким отчуждением от семьи и школы, их формирование и социальное развитие идет в основном под влиянием асоциальных, криминогенных подростковых групп, усвоение групповых норм и ценностей которых приводит к деформации сознания, ценностных ориентации и социальных установок несовершеннолетних. Для социально запущенных подростков характерны различные серьезные социальные отклонения (бродяжничество, наркомания, пьянство, алкоголизм, правонарушения, аморальное поведение и т.д.). В отношениях такого рода трудновоспитуемых подростков необходимы специальные меры социальной поддержки и ресоциа

лизации, которые должны осуществляться специальными превентивными службами и ресоциализирующими центрами. В случае, когда специальные воспитательно-профилактические воздействия оказываются недостаточными, подростков с высокой степенью социальной запущенности, регулярно совершающих правонарушения и другие грубые социальные отклонения, для перевоспитания

помещают в специальные закрытые учебно-воспитательные учреждения.

Следует отметить, что социальная дезадаптация — процесс обратимый. И в задачи превентивных служб входит не только предупреждение отклонений в психосоциальном развитии детей и подростков, но и организация процесса ресоциализации и социальной реабилитации дезадаптированных несовершеннолетних.

Ресоциализация — организованный социально-педагогический процесс восстановления социального статуса, утраченных либо несформированных социальных навыков дезадаптированных несовершеннолетних, переориентация их социальных установок и референтных ориентации за счет включения в новые позитивно ориентированные отношения и виды деятельности педагогически организованной среды.

Процесс ресоциализации, однако, может быть затруднен тем, что социальная дезадаптация далеко не всегда представлена в «чистом виде». Чаще встречаются довольно сложные сочетания различных форм социальной, психической и патогенной дезадаптации. И тогда встает вопрос о медико-социальной реабилитации, которая предполагает осуществление мер медико-психологической и социально-педагогической помощи с целью преодоления социальной дезадаптации, возникающей в результате различных психосоматических и нервно-психических заболеваний и патологий.

1У.2. Диагностически значимые признаки социальной дезадаптации

Изучение сложившейся практики воспитательно-профилактической работы по предупреждению правонарушений несовершеннолетних показывает, что одним из слабых мест в деятельности системы как общих, так и специальных органов ранней профилактики являются достаточно часто встречающиеся ошибки в диагностике степени социальной запущенности несовершеннолетних, и в связи с этим неадекватно выбранные средства и методы воспитательно-профилактического воздействия. 15-летний подросток сбежал из дому и перестал посещать школу после того, как в классе, на глазах девушки, в которую он был тайно влюблен, его оскорбил учитель и влепила пощечину мать. Последовавшее за тем обсуждение на комиссии и постановка на учет еще больше осложнили положение подростка в школе среди учителей и одноклассников и привели к тому, что он окончательно забросил учебу и начал бродяжничать. К сожалению, такого рода отрицательные эф-

фекты неадекватных, неграмотных воспитательно-профилактических воздействий далеко не единичны. Анализируя деятельность комиссий по делам несовершеннолетних, мы выявили, что от 40 до 60% трудновоспитуемых подростков, проходящих через комиссию и состоящих на учете в ИДН, относятся к числу таких педагогически запущенных, воспитательную работу с которыми более целесообразно проводить в системе общих органов ранней профилактики, в учебно-воспитательных коллективах школ, ПТУ, внешкольных детских учреждений.

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

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

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

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

Однако, как справедливо отмечал Ю.К. Бабанский, самым слабым моментом организации педагогического наблюдения «является недостаточная продуманность системы признаков, по которым можно фиксировать проявление того или иного факта, отсутствие единства требований в применении этих признаков всеми участниками наблюдений» [20,с. 70].

Чтобы педагогическое наблюдение выполняло свои диагностические функции, оно должно быть соответствующим образом организовано и сориентровано, то есть вооружено необходимыми диагностически значимыми критериями и признаками, с помощью которых педагог смог бн выделять в поведении и системе отношений учащихся те характерные проявления, которые несут информационную нагрузку и

позволяют судить о характере асоциальных отклонений и степени педагогической запущенности. В противном случае в качестве единиц наблюдения выступают чисто внешние, порою случайные проявления и поступки, которые приводят к поспешным, неглубоким и вместе с тем чреватым печальными последствиями выводам. Так, учителя чаще всего судят об учащемся по его отношению к учебной деятельности, педагогическим воздействиям, сотрудники органов профилактики — по отдельным асоциальным отклонениям и поступкам. Важнейшей и насущной задачей психологической науки является вооружение практических работников научно обоснованными, диагностически значимыми критериями и признаками, позволяющими выполнять функции как ориентирования, так и прогнозирования в педагогическом наблюдении, осуществляемом в ходе воспитательно-профилактической работы.

Сложившиеся в науке традиционные подходы ориентированы прежде всего на характер нравственно-мотивационной сферы и направленности несовершеннолетних правонарушителей.

Безусловно, такие личностные характеристики, как нравственно-мотивационная сфера и направленность являются весьма важными и, по сути дела, ключевыми характеристиками личности, их знание помогает прогнозировать поведение, наметить дифференцированный подход в воспитательно-профилактической работе. Однако в реальной практике школьных учреждений, органов ранней профилактики изучение нравственно-мотивационной сферы и направленности оказывается крайне затруднительным, поскольку требует тонких и сложных психолого-диагностических методов, доступных скорее профессиональному психологу. Кроме того, валидность существующих методов по изучению нравственной воспитанности, нравственно-мотивационной сферы вызывает достаточно серьезные и обоснованные сомнения.

Учитывая «труднодоступность» мотивов для педагогического наблюдения, а также неустойчивость и слабую дифференцированность асоциальных мотивов в подростковом возрасте, вряд ли целесообразно замыкаться лишь на изучении нравственно-мотивационной сферы.

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

Во-первых, принцип доступности для наблюдения, осуществляемого в процессе воспитательно-профилактической работы, поскольку этот метод является основным при изучении личности трудновоспиту-

емого учащегося теми лицами, которые непосредственно работают с ним.

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

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

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

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

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

1. Наличие положительно ориентированных жизненных планов и профессиональных намерений.

2. Степень сознательности и дисциплинированности по отношению к учебной деятельности.

3. Уровень развития полезных знаний, навыков, умений (спортивных, трудовых, технических, творческих и т.д.). Разнообразие и глубина полезных интересов.

4. Адекватное отношение к педагогическим воздействиям, оказываемым взрослыми.

5. Коллективистские проявления, способность считаться с коллективными

интересами, уважать нормы коллективной жизни.

6. Способность критически, в соответствии с нормами морали и права оценивать поступки окружающих, друзей, сверстников, одноклассников.

7. Самокритичность, наличие навыков самоанализа.

8. Внимательное, чуткое отношение к окружающим, способность к сопереживанию, эмпатия.

9. Волевые качества. Невосприимчивость к дурному влиянию. Способность самостоятельно принимать решения и преодолевать трудности при их выполнении.

10. Внешняя культура поведения (подтянутый внешний вид, аккуратность, культура речи, вежливость).

11. Преодоление и отказ от дурных привычек и форм асоциального поведения (употребление алкоголя, курение, употребление нецензурных выражений).

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

Оценка степени выраженности данных качеств производилась по пятибалльной системе.

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

Результаты проведенного исследования представлены на рис. 1. 99

Для выявления диагностически значимых признаков, по которым можно будет судить о степени социальной дезадаптации несовершеннолетних, проранжируем выявившиеся различия в оценке личности благополучных и педагогически запущенных подростков (X) — X2), а также в оценке личности педагогически и социально запущенных (X2 — XI) и с помощью 1-критерия Стьюдента проверим значимость этих различий.

Оценка в баллах

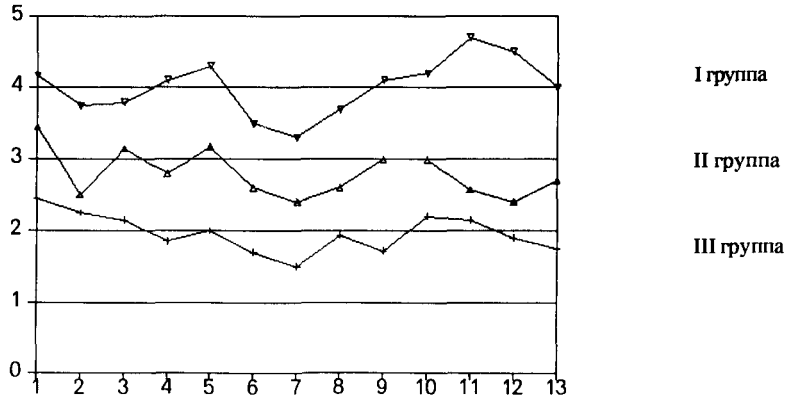


Рис. 1. Соотношение уровней социального развития:

I группа — благополучные учащиеся;

II группа — педагогически запущенные;

III группа — социально запущенные.

Показатели социального развития:

1 — наличие положительно ориентированных жизненных планов, профессиональных намерений;

2 — отношение к учебной деятельности;

3 — развитие полезных знаний, навыков, интересов;

4 — адекватность отношения к педагогическим воздействиям;

5 — коллективистские проявления;

6 — критичность, способность правильно оценивать других;

7 — самокритичность, самоанализ;

8 — способность к сопереживанию, эмпатия;

9 — волевые качества;

100

10 — внешняя культура поведения;

11 — отказ от употребления алкоголя;

12 — отказ от курения;

13 — отказ от сквернословия.

Ранжирование различий по группе благополучных и педагогически запущенных подростков (I и II группы) показывает:

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

Различия значимы при p = 0,001.

II место — (уровень различий 1,43 — 1,25 балла) занимают признаки 2, 4,13, 5, т.е. различие по отношению к учебной деятельности, к педагогическим воздействиям,

по коллективистским проявлениям и употреблению нецензурных выражений.

Различия значимы при p = 0,001.

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

Различия значимы при p = 0,001.

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

Различия значимы при p = 0,001.

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

Различия значимы при p = 0,001.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что по всем показателям социального развития благополучных и педагогически запущенных подростков эксперты, учителя, воспитатели, шефы выявляют значимые различия, которые тем не менее определенным образом ранжируются. Наиболее заметные различия у благополучных и педагогически запущенных учащихся наблюдаются на уровне проявлений асоциального поведенческого характера (сквернословие, курение, дерзкие выходки), а также в отношении к учебной деятельности и в отношении требований, предъявляемых учителями и классными коллективами. Отсюда очевидно, что начальная стадия десоциализации

характеризуется прежде всего дезадаптацией поведенческого характера в условиях школьного учебно-воспитательного процесса.

В то же время на этой ранней стадии у педагогически запущенных в меньшей степени проявляются различия по таким важным показателям социального развития, как формирование профессиональных намерений и ориентации, а также полезных знаний, навыков, интересов, связанных, как правило, с будущей рабочей специальностью, которую выбирают и к которой достаточно рано начинают готовиться педагогически запущенные. Незначительны также и различия в отношении к нормам морали и права, в способности педагогически запущенных оценивать себя и других с позиции этих норм, в уровне критичности и самокритичности.

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

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

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

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

Различия значимы при p = 0,001.

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

Различия значимы при p = 0,001.

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

позиции норм морали и права оценивав себя, других, способности к самоанализу, а также внешней культуры поведения, Различия значимы при p = 0,001.

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

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

Различия нс значимы при $p^{Э8г}$ 0,005.

Итак, судя по оценкам экспертов, социальная запущенность по сравнению с педагогической характеризуется прежде всего более низким уровнем развития

профессиональных намерений и ориентации, а также полезных интересов, знаний, навыков, еще более активным сопротивлением педагогическим требованиям и требованиям коллектива, нежеланием считаться с нормами коллективной жизни. Отчуждение социально запущенных от таких важнейших институтов социализации, как семья и школа приводит не только к затруднениям в профессиональном самоопределении, которое проявляется у социально запущенных, но заметно снижает их способность к усвоению ценностно-нормативных представлений, норм морали и права, способность оценивать себя и других с этих позиций, руководствоваться общепринятыми нормами в своем поведении.

Наряду с диагностически значимыми признаками, позволяющими различать педагогическую и социальную запущенность, в ходе исследования выявились также и сходные признаки, по которым различия не значимы (отношение к учебной деятельности, асоциальные проявления, употребление алкоголя, курение).

Эти проявления выступают в роли «сигналов-признаков», на основе которых происходит формирование стереотипа «трудный подросток». Стереотип «трудный подросток» весьма отрицательно проявляет себя в социальной перцепции учителя, способствуя стиранию различий и граней между педагогически и социально запущенными учащимися. Именно наличие этих общих негативных качеств мешает учителю рассмотреть то положительное, что есть в поведении и личности педагогически запущенного (прежде всего — трудолюбие, стремление к овладению профессией), с опорой на которое без вмешательства специальных органов ранней профилактики можно успешно осуществлять воспитательную работу с этой категорией учащихся.

Нередко эти учащиеся попадают на учет в результате того, что и» не различают с социально запущенными подростками, поскольку сра. батывает оценка по стереотипу «трудный» подросток; поводом может стать также случайный поступок, совершенный «за компанию».

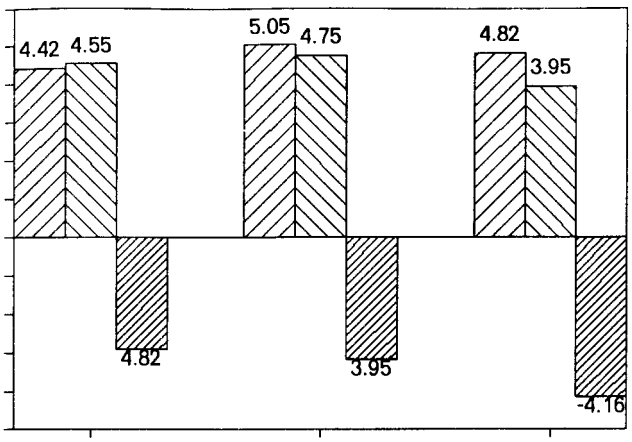
Такого рода социальные экспектации в сложившихся стереотипных оценках педагогов способны привести к тому, что подросток начинает развиваться в соответствии с ожиданиями взрослых направленными на него, и это провоцирует проявления асоциальной) характера и дальнейшую десоциализацию.

В свою очередь, социальная запущенность без должной социально-педагогической коррекции приводит к формированию и закреплению преступной направленности. Необходимость индивидуально-дифференцированного подхода к воспитательно-профилактической, кор-рекционно-реабилитационной работе требует углубленного изучения личности дезадаптированных несовершеннолетних и прежде всего знания их социально-психологических характеристик.

1У.З. Референтные и ценностные ориентации социально дезадаптированных подростков

Наиболее значимыми социально-психологическими характеристиками личности, выражающими систему ее отношений к различным сторонам действительности, выступают ценностные ориентации и установки. Если ценностные ориентации характеризуют систему внутренней регуляции поведения, и их можно отнести к содержательной стороне процесса социализации, то референтные ориентации больше выражают функциональную сторону процесса социализации. Они показывают, какие референтные группы выступают ведущими социально-психо-логическими механизмами социализации, определяя тем самым содержание и направленность социального развития подростка.

Сравнительное изучение референтных и ценностных ориентации педагогически и социально запущенных несовершеннолетних и их благополучных сверстников позволяет достаточно полно раскрыть особенности и нарушения содержательной и функциональной сторон социализации у подростков с различной степенью социальной дезадап-тации. Такого рода исследование было проведено под нашим руководством в процессе индивидуальной социально-педагогической работы с дезадаптированными подростками, состоящими на учете в инспекции по делам несовершеннолетних.



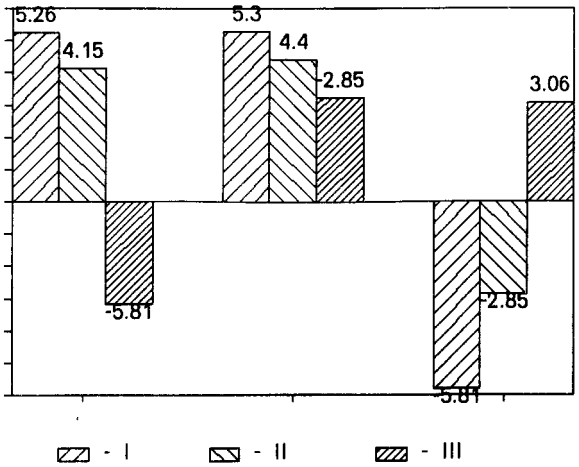


Рис. 2. Шкалы ценностных отношений к труду (диаграмма I), учебе (II), чтению (III), уважению окружающих (IV), кино (V), употреблению алкоголя (VI):

I группа — благополучные учащиеся;

II группа — педагогически запущенные;

III группа — социально запущенные.

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

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

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

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

того социального зла, каким является алкоголь и его употребление. Если благополучные оценивают свое негативное отношение к алкоголю весьма отчетливо «- 5,81» балла, то педагогически запущенные — в два раза слабее «-2,85» балла. Таким образом, социальная дезадаптация педагогически запущенных на уровне

ценностно-нормативных представлений проявляет себя слабо, наиболее заметные различия выявлены лишь в отношении к алкоголю, употребление которого педагогически запущенные осуждать менее склонны.

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

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

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

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

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

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

Таблица 2

Референтные ориентации испытуемых I, II и III групп

п/п	Референтные группы	Референтная значимость (в баллах)	Среднеквад-ратичное отклонение	Различие между группами (в баллах)	Критерий Стьюдента, 1
		X1;X2;X3	1;2;3	X1-X2;X2-X3	П2;<23
	Классный кол-лектив	2,70; 2,4; 2,4	0,99;1,05; 0,88	0,3; 0,0	2,08; 0,0
	Внешкольные друзья	2,97; 2,8; 3,83	0,96; 1,32; 0,51	0,17; -1,03	1,04; -7,28
	Учителя	2,63; 2,33; 1,86	1,16; 0,9; 9,87	0,30; 0,47	2,04; 3,75
	Родители	4,53; 4,53; 2,58	0,63; 0,51; 1,32	0,00; 1,97	0,1; 3,9

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

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

Таблица 3

Характеристика дружеского внешкольного общения испытуемых I, II и III групп

Характеристика групповых за	Процентное соотнош ение

нятий и общений	I группа	II группа	III группа
1. На основе полезных интересов	5 0%	13, 3% .	—
2. Совместные формы отдыха	3 5%	20 %	7,9 %
3. Пустое времяпрепровождение	1 5%	60 %	12, 1%
4. Асоциальные группы	—	6,7 %	40 %
5. Криминогенные группы	—	—	40 %

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

характерна высокая референтная значимость родителей, почти в два паза превышающая по своему значению степень ориентации на другие институты социализации, включая неформальное дружеское общение (4,53 балла против 2,8 балла). Такое соотношение референтных ориентации, с одной стороны, отражает начавшийся процесс отчуждения от школы как института социализации, но вместе с тем свидетельствует о существовании других позитивно ориентированных социализирующих влияний, которые в данном случае исходят от семьи, что характеризует социальную дезадаптацию педагогически запущенных подростков.

В то же время референтные ориентации социально запущенных несовершеннолетних имеют качественно иные характеристики. Во-первых, наблюдается резкое смещение в сторону возрастания референтной значимости внешкольных друзей, неформальных подростковых групп (3,83 балла против 2,8 балла), далее — резкое снижение референтной значимости взрослых лиц, как родителей, так и учителей (различия значимы прир=0,001). Референтная значимость всех, кроме

неформальной группы, институтов социализации оценивается социально запущенными ниже 3-х баллов. Это означает, что мнение учителей, родителей, одноклассников учитывается редко либо вообще не учитывается. Основной референтной группой, определяющей формирование ценностно-нормативных представлений этих несовершеннолетних, является неформальная группа, что, в свою очередь, свидетельствует о полном отчуждении от позитивно воздействующих

институтов социализации и полной социальной дезадаптации социально запущенных несовершеннолетних.

Однако эти выводы о десоциализирующем влиянии неформальных подростковых групп будут недостаточно полными, если мы не проанализируем, на какой основе формируется неформальное дружеское общение испытуемых. Тем более, что все референтные ориентации на внешкольных друзей у благополучных школьников хотя и ниже, чем у социально запущенных, но достаточно высоки и несколько превосходят вес ориентации на учителей и классный коллектив.

Результаты изучения характера внешкольного общения благополучных, педагогически и социально запущенных несовершеннолетних приведены в таблице 3.

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

Референтная значимость в баллах

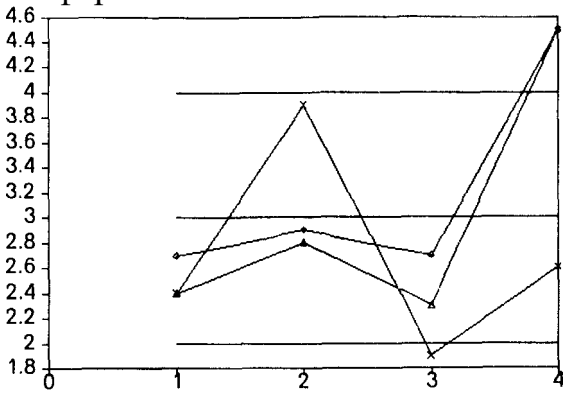


Рис. 3. Соотношение референтных ориентации:

I группа — благополучные учащиеся;

II группа — педагогически запущенные;

III группа — социально запущенные.

Референтные группы:

1 — классный коллектив;

2 — внешкольные друзья;

3 — учителя;

4 — родители.

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

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

Итак, трудновоспитуемость подростков, сопровождающаяся асоциальными отклонениями, характеризуется той или иной степенью социальной дезадаптации, которая проявляет себя не только в отклоняющемся асоциальном поведении, но и в деформации системы внутрен-

ней регуляции, в деформации социальных связей, референтных и ценностных ориентации несовершеннолетних. При этом чем полнее отчуждение подростков от позитивно воздействующих институтов социализации, тем более глубоко деформирована система их внутренней регуляции, тем более серьезные воспитательно-профилактические усилия и воздействия необходимы. Если коррекция личности педагогически запущенных учащихся возможна еще в условиях учебно-воспитательных коллективов школ, ПТУ, временных коллективов различных внешкольных объединений и учреждений, без привлечения специальных органов ранней профилактики, то при педагогической коррекции социально запущенных

подростков необходимы усилия специальных органов, инспекций и комиссий по делам несовершеннолетних, осуществляющих социальный контроль и социальную поддержку как подростков, так и их семей и окружения. А в особо трудных случаях, когда не удается нейтрализовать неблагоприятное влияние среды и добиться позитивных изменений в поведении подростка, возникает необходимость перевода социально запущенных несовершеннолетних в спецшколы и спецПТУ, работающие в режиме закрытых социально-реабилитационных учреждений.

Таким образом, степень социальной дезадаптации может служить не только критерием различия социально и педагогически запущенных подростков, но и критерием дифференциации воспитательно-профилактических превентивных мер.

1У.4. Психолого-педагогическая поддержка социально дезадаптированных несовершеннолетних

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

Эти функции должны выполнять социальные педагоги либо социальные работники, специализирующиеся на работе с детьми и семьями группы риска, подготовка которых началась в нашей стране. До сих пор частично эти функции вменялись общественным воспитателям, закрепленным за «трудными» подростками комиссиями по делам несовершеннолетних, либо сотрудниками инспекций по делам несовершеннолетних. Недостаток деятельности как комиссий, так и инспекций по делам несовершеннолетних заключался в том, что они больше были

ориентированы на меры административного воздействия, чем на социальную помощь и поддержку. Кроме того, отсутствовала специальная профессиональная подготовка кадров, занимающихся воспитательно-профилактической работой, что отрицательно сказывалось на ее эффективности.

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

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

Обычно социальная реабилитация дезадаптированных подростков осуществлялась от года до двух лет. Была оказана помощь более чем 300 подросткам и их семьям, причем успешная реабилитация зафиксирована в двух третях случаев. В остальных случаях успеха добиться не удалось, что было связано либо с неопытностью и недостаточной активностью студентов, осуществляющих психолого-педагогическую помощь, либо с высокой степенью социальной запущенности подростка и остро выраженным социальным неблагополучием его семьи.

Экспертный опрос успешно работающих членов педагогических отрядов, которым удалось добиться устойчивого улучшения поведения своих подопечных, показал, что на первое место среди факторов воспитательно-профилактического воздействия они ставят доверительность, эмоциональный контакт в отношениях воспитателя и подшефного. Далее — осуществление контроля и помощи в учебной деятельности, авансирование доверием «трудного» подростка со стороны учителей, организация товарищеской помощи в учебе одноклассников. Большое

внимание успешно работающие социальные педагоги оказывают оздоровлению условий семейного воспитания, что представляет особую трудность и требует внимательного и тактичного изучения неблагоприятных факторов семейного

воспитания. Влияние педагога не ограничивается только сферой учебной деятельности, в поле его зрения находится также сфера досуга, развитие читательских, зрительских и других полезных интересов подростка. Особых усилий требует формирование системы внутренней регуляции, навыков самоанализа, самовоспитания, а также формирование профессиональных планов и намерений, жизненных перспектив и устремлений, связанных с получением профессии, созданием своей семьи, организацией собственного интересного и здорового образа жизни.

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

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

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

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

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

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

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

Процесс перевоспитания, как и процесс воспитания, должен строиться прежде всего с учетом индивидуально-психологических свойств подростка, с учетом тех конкретных обстоятельств и неблагоприятных условий воспитания, которые

способствовали возникновению разных асоциальных проявлений и отклонений. Поэтому весьма трудно, да, пожалуй, и невозможно дать рецепт на каждый трудный случай педагогической практики, однако анализ успешного опыта воспитательно-профилактической работы позволяет сформулировать некоторые общие принципы социально-педагогической реабилитации.

Одним из важнейших принципов является **опора на положительные** качества подростка. Для воспитателя недопустимо категорическое осуждение «трудного», высказывание окончательных мрачных прогнозов типа «из такого-то все равно толку не будет» или «он законченный преступник», «он все равно кончит в тюрьме» и т.д. Умение видеть положительное в поведении «трудного», умение опираться и развивать это хорошее — важнейшее условие успешной социально-педагогической реабилитации.

Не менее важным в воспитательно-профилактической деятельности является формирование будущих жизненных устремлений подростка, связанных прежде всего с профессиональной ориентацией, с выбором и освоением будущей профессии. Трудновоспитуемые, социально и педагогически запущенные учащиеся, имея хроническую неуспеваемость по школьным предметам, часто отчаиваются, перестают верить в свои силы, не видят своего будущего, живут одним днем, сиюминутными развлечениями и удовольствиями, что создает весьма серьезные предпосылки для криминализации и десоциализации личности несовершеннолетнего.

Поэтому нужно, чтобы ребята, которые по разным причинам не могут успевать хорошо, не теряли веру в то, что они вырастут полезными гражданами общества, необходимо помочь им в выборе профессии в соответствии с их возможностями, склонностями, уровнем имеющихся знаний.

На практике это не так уж и сложно сделать, поскольку, как показывают исследования, «трудные» весьма трезво и реалистично оценивают свои возможности и ориентированы, как правило, на рабочие профессии, демонстрируют при этом достаточно хорошее представление о содержании будущей работы, имеют некоторые практические профессиональные навыки, испытывают потребность в общественно-полезном труде. Эти качества и должны стать опорными в воспитательной работе с «трудными». Очень часто своевременное трудоустройство несовершеннолетнего, перевод его из школы в ПТУ, где он имеет возможность осваивать любимое дело и заниматься им, уже само по себе оказывается действенным превентивным средством, которое должно быть взято на вооружение специальных органов профилактики.

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

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

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

Поэтому шефу необходимо не просто добиться, чтобы подросток был занят каким-то общественно-полезным трудом либо учебой, но помочь ему выбрать такое занятие, с которым он мог бы успешно справляться, восстанавливая тем самым свой престижный статус в коллективе сверстников.

При всей важности общественно-полезной деятельности в процессе воспитания и перевоспитания, из поля зрения органов профилактики не должны выпадать и проблемы их досуга, **развитие полезных интересов и высших духовных ценностей.**

Как показывают исследования, у педагогически запущенных, «трудных» учащихся объем свободного времени более чем в 4 раза превышает средние показатели хорошо успевающих добросовестных учащихся. Свободное время за учебную неделю первых составляет 49,2 часа, вторых — 13,2 часа [275].

Столь же велика разница в качественном проведении свободного времени и способах самоутверждения подростков. Если благополучные утверждаются в учебе, труде, личных увлечениях, то для «трудных» эти пути либо ограничены, либо отсутствуют вообще. Поэтому для педагогически запущенных подростков избыток свободного времени является отрицательно заряженным или, как говорят юристы, «криминогенным» фактором, существенно влияющим на нравственный облик этой части молодежи. Поэтому понятно, какую большую роль в профилактике асоциального поведения и правонарушений несовершеннолетних играют различные внешкольные воспитательные учреждения, призванные развивать полезные интересы подростков, чтобы свободное время стало, действительно, фактором развития, а не фактором криминализации подрастающего поколения.

Важнейшим условием влияния воспитателя на «трудного», решающего значения его совета в выборе будущей профессии, увлечений,

друзей и т.д. является глубокая доверительность и уважение во взаимоотношениях с подростком.

Когда-то доктор Спок давал американским родителям грубоватый, но верный совет: «Не уподобляться угорелым кошкам», то есть, проявлять выдержку и терпение в отношениях с детьми. Выдержка и терпение особенно необходимы при работе с «трудными». Процесс воспитания, а процесс перевоспитания особенно, как и любой труд, встречает сопротивление материала, в данном случае — сопротивление трудновоспитуемого подростка воспитательному воздействию. У «трудных», как правило, хронически осложнены отношения с учителями в школе, дома с родителями, у многих вообще отсутствует элементарный опыт нормальных, спокойных, доброжелательных отношений со взрослыми. Данное обстоятельство обязывает социальных работников в отношениях с этими подростками строго придерживаться принципа А.С. Макаренко: «как можно больше уважения к человеку, как можно больше требовательности к нему».

Что же касается непосредственно корректирующего педагогического воздействия на личность «трудного», то, как считает А.И.Кочетов, процесс перевоспитания включает решение следующих задач и функций [85].

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

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

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

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

Выполнение столь сложных и важных функций и задач перевоспитания невозможно осуществить в одиночку. Наряду с оказанием определенных педагогических воздействий непосредственно на личность подростка, необходимо также добиться единства педагогических позиций в отношении к трудновоспитуемому со стороны педагогов и родителей. Выполнение этого необходимого для успешной социальной реабилитации условия часто бывает весьма затруднено из-за хронически осложненных отношений между школой и семьей, школой и инспекцией и т.д. То есть, социальные институты, которые должны выступать единым фронтом в решении воспитательно-профилактических задач,

на деле могут быть враждебно настроены друг к другу, занять позицию взаимного обвинения и обличения, что, в конечном счете, усугубляет положение трудновоспитуемого подростка и способствует еще большему отчуждению его от мира взрослых.

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

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

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

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

Современная превентивно-коррекционная практика отклоняющегося поведения несовершеннолетних предполагает также и обращение к помощи практического психолога. В настоящее время практические превентивные службы, службы социально-психологической помощи семье, детям, подросткам только зарождаются и делают свои первые шаги, но, тем не менее, уже этот первый опыт свидетельствует о безус-

ловной продуктивности и необходимости участия практических психологов в решении самых разнообразных и сложных проблем «трудных» детей и подростков и неблагополучных семей, испытывающих затруднения в воспитании.

Участие психолога в превентивной практике, как правило, сводится к трем основным функциям: диагностирование, консультирование, коррекция. При этом превентивные психологи, безусловно, как и представители других психологических служб, имеют свою сферу компетенции, в которую прежде всего входят те психологические и социально-психологические характеристики, свойства и явления, которые в той или иной степени вызывают и обусловливают дезадаптацию детей и подростков, отклонения в их социальном и психическом развитии.

При этом превентивное психолого-диагностическое исследование предполагает выявление различного рода неблагоприятных индивидных, личностных, психолого-педагогических и социально-психологических факторов, затрудняющих социальную адаптацию детей и подростков. На уровне индивидных характеристик психолог должен дать общую оценку нервно-психического здоровья детей, констатировать необходимость обращения к психоневрологу (если таковая имеется) либо к другим видам медицинской помощи, определить уровень психического и прежде всего интеллектуального развития с тем, чтобы выявить либо, напротив, отвергнуть предположения о возможной олигофрении, отставания либо задержки психического развития, выявить другие патологии и дефекты психики, затрудняющие адаптацию детей и подростков (нарушения речи, слуха, зрения, психомоторики и т.д.).

Индивидуально-психологическое исследование предполагает выявление как слабых, так и сильных сторон личности трудновоспитуемых детей и подростков, которые, с одной стороны, требуют психолого-педагогической коррекции, а с другой — составляют здоровый психологический потенциал личности, на который можно опираться в процессе воспитания, перевоспитания, самовоспитания. Здесь очень важно выявить возможную акцентуацию характера подростка, то есть крайнее проявление нормы, отклонения^ которыми можно справиться совместными усилиями психолога и педагога, и которые должны быть учтены при индивидуальном педагогическом подходе к воспитанию. Здесь же необходимо выявление синдромов тревожности, агрессивности, нарушений системы самооценок ребенка, подростка, неадекватный уровень притязаний, которые могут проявляться в различных формах социальной дезадаптации. Воспитание, перевоспитание, коррекция должны строиться с учетом ценностных и референтных ориентации подростка, его интересов и мотивации, что также поможет выявить психодиагностическое исследование.

Коррекция отклоняющегося поведения предполагает в первую очередь выявление неблагополучия в системе отношений ребенка, подростка как со взрослыми, так и сверстниками, и «лечение» социальной ситуации, то есть коррекцию педагогических позиций учителей, родителей, разрешение острых и вяло текущих конфликтов, неблагоприятно сказывающихся на социальном развитии подростка. Чрезвы-118

чайно важным представляется также анализ социометрического статуса подростка в коллективе класса, в среде сверстников, определение места, которое он занимает в системе межличностных отношений, выявление того, насколько оправдываются его престижные ожидания, имеет ли место психологическая изоляция,

и если таковая имеется, определение ее корней и причин, а также возможных путей преодоления.

В программе коррекционных мероприятий особое место занимает консультирование родителей, педагогов, позволяющее взрослым лучше понять половозрастные и индивидуально-психологические особенности детей и подростков, подвергнуть критическому самоанализу свои педагогические действия. При этом важно помнить, что наибольшая вероятность осложнений в отношениях взрослого и ребенка появляется в кризисные периоды развития, когда в связи с появлением психологических новообразований происходят резкие скачкообразные изменения в психике и личности ребенка, подростка, в его отношениях с окружающими, в ситуации социального развития, что не всегда учитывается родителями, воспитателями. Серьезные педагогические ошибки, ведущие к нервно-психическим срывам детей и подростков, к дезадаптации их поведения и деформации личностного развития, возникают в случаях, когда родители, воспитатели стремятся влиять на базисные, индивидные свойства ребенка, такие, как темперамент, особенности психомоторики, эмоционально-волевой сферы, не учитывая их инерционность, относительное постоянство. В данном случае психолог должен помочь родителям определить, какие именно свойства ребенка необходимо учитывать, не стремясь к их «переделке», какие можно корректировать и какие развивать. То есть психолог должен, по сути дела, помочь родителям изменить в ребенке то, что в состоянии меняться, смириться с тем, что они не в состоянии изменить, и научиться отличать одно от другого.

Непосредственно программы индивидуальной и групповой психокоррекции также должны быть рассчитаны как на взрослых — воспитателей, родителей, учителей, так и на детей и подростков. Для родителей и педагогов — это прежде всего социально-психологические тренинга, психодрамы и социодрамы, позволяющие преодолеть ригидность педагогического мышления, социальные стереотипы в оценке воспитанников, установки на доминантность, затруднения в общении, понимании и восприятии детей и подростков, а также родителей и коллег.

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

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

— Любому родителю неприятно слышать плохое о своих детях. Если хотите найти в родителях союзника, научитесь не только жаловаться, но и хвалить их ребенка, умейте видеть в каждом трудновоспитуемом, «испорченном» подростке хорошие стороны.

— Откажитесь от намерений ради красного словца или поучительного примера предавать огласке различные негативные стороны семейного воспитания. Примеры типичных педагогических ошибок в семье должны быть всегда анонимными, без адреса.

— Нельзя относиться к «трудным» с позиции силы или страха, это только оттолкнет подростка от Вас, создаст непреодолимую стену отчуждения. Напротив, научитесь сами и научите каждого трудновоспитуемого видеть радостные перспективы будущей жизни (получение любимой профессии, создание своей семьи, завоевание авторитета окружающих и т.д.).

— Никогда не злоупотребляйте доверием подростка. Даже самая незначительная, на Ваш взгляд, тайна, доверенная Вам, либо доверительный разговор должны остаться между вами. Иначе Вам никогда не стать в глазах Ваших подопечных человеком, достойным доверия и уважения.

— Никогда не ставьте окончательный и безнадежный диагноз: «Такой-то неисправим, он кончит в тюрьме». Знайте, если это предсказание сбудется. Вы внесли сюда свою лепту преждевременным заключением.

— Помните, любая деятельность сопряжена с сопротивлением материала. Ваш «материал» особенно трудно поддается обработке. Не готовьтесь к легким успехам, не теряйте самообладания и выдержки, когда оказывают сопротивление Вашим педагогическим усилиям. Для того, чтобы зерна добра проросли, нужно время.

— Проявляйте заботу о своем хорошем настроении, эмоциональном тонусе, привлекательном внешнем виде. Научитесь отдыхать, снимать напряжение рабочего дня, видеть прекрасное, ценить дружбу. Помните, чтобы воспитывать других, надо самому быть гармоничным, счастливым человеком.

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

оздоровление условий семейного, школьного, общественного воспитания, гуманизацию системы отношений подростка, ребенка.

1У.5. Ресоциализация как организованный социально-педагогической процесс

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

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

Автору довелось познакомиться с педагогическим наследием А.С. Макаренко не только по книгам и теоретическим источникам, но и общаться непосредственно с его воспитанниками, пронесшими через всю свою нелегкую и большую жизнь чувство любви и благодарности к своему наставнику, сохранившими до старости полученный в ранней юности неиссякаемый заряд жизнестойкости и оптимизма. Мы также убедились, что педагогическая система А.С. Макаренко при всей своей уникальности не является неким исключительным и невоспроизводимым социально-педагогическим феноменом. Напротив, знакомст-

во с опытом работы Очерской спецшколы, возглавляемой Г.П. Сологубом, Тюменского подросткового клуба им. Ф.Э. Дзержинского (руководитель Г.А. Нечаев) показало, как эти коллективы, сконструированные и творчески воссозданные их педагогическими руководителями по законам педагогической системы А.С. Макаренко, позволяют успешно, без насилия над личностью воспитанника, вести процесс перевоспитания и реабилитации таких социально дезадаптированных подростков, в воспитании которых оказались бессильны школьные учителя и родители.

Любопытно, что педагогика Макаренко не только успешно зарекомендовала себя в условиях закрытых учебно-воспитательных пенитенциарных заведений для несовершеннолетних правонарушителей, но и во временных коллективах открытого типа, в различных досуговых социально-педагогических подростково-молодежных центрах (подростковые клубы, объединения по интересам, летние лагеря труда и отдыха и т.д.). При должной педагогической организации такие коллективы достаточно успешно выполняют функции институтов ресоциализации дезадаптированных подростков, для которых важнейшие институты социализации — семья и школа — утратили свое влияние. Большим преимуществом таких ресоциализирующих центров является то, что они, в отличие от закрытых учебно-воспитательных учреждений, не только не изолируют дезадаптированных подростков и тем самым невольно и неизбежно обедняют их социальный опыт, но, напротив, оставляя их в привычной семейной и школьной среде, как бы расширяют горизонты их социального развития включением в систему новых отношений, позволяющих восстановить и изменить их социальный статус, привить новые активные интересы и увлечения.

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

Этим проблемам посвящены работы С.А. Алексеева, В.Г. Бочаровой, Л.Д. Гонеева, Е.М. Данилина, Ф.С. Махова, В.Д. Семенова и других. В работах этих авторов описан практический опыт, накопленный в разных регионах страны по созданию системы социального воспитания, эффективно выполняющей превентивные функции.

Весьма наглядно о больших возможностях разнообразных социально-педагогических досуговых центров в профилактике правонарушений несовершеннолетних свидетельствует опыт таких городов, как Санкт-Петербург, Киев, Волгоград, Пенза, Екатеринбург, Киров, Одесса, Тюмень, где пошли по пути расширения сети внешкольных детских учреждений и особенно специализированных подростковых клубов.

В реальной практической работе этих подростковых центров накапливается и осмысливается опыт социально-педагогической реабилитации и ресоциализации дезадаптированных подростков в педагогически организованной среде сверстников.

Среди таких опытных экспериментальных площадок особый интерес для воспитательно-профилактической практики представлял уже упоминавшийся специализированный подростковый клуб имени Ф.Э. Дзержинского в Тюмени

(руководитель Г.А. Нечаев), который в течение двадцати лет своего существования накопил богатый и интересный опыт по перевоспитанию «трудных» подростков.

За это время «Дзержинец» выпустил в жизнь сотни питомцев. Около 600 из них успешно прошли службу в рядах Советской Армии, более 60 поступили в военные училища, почти столько же в педагогические вузы, более 30 служат в правоохранительных органах. За это же время прошли перевоспитание свыше 200 педагогически и социально запущенных подростков, стоящих на учете в ИДН, а также был проведен эксперимент по переориентации пяти асоциальных и криминогенных подростковых групп.

Используя военно-патриотический подростковый клуб им. Ф.Э. Дзержинского в качестве базисного коллектива, выполняющего функции института ресоциализации, нами совместно с его педагогическим коллективом был осуществлен социально-педагогический эксперимент, основной целью которого стало сравнение эффективности социально-реабилитационной работы, проводимой в форме индивидуальной психолого-педагогической поддержки, и осуществляемой путем включения социально дезадаптированных подростков в педагогически организованную среду коллектива специализированного подросткового клуба.

Понятие «специализированный подростковый клуб» было введено санкт-петербургскими исследователями С.А. Алексеевым, Ф.С. Маховым, М. С. Ошеровым, которые первыми описали практический опыт перевоспитания «трудных» в условиях временных коллективов [3, 112, 135].

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

Соотношение социально дезадаптированных подростков, состоящих на учете в ИДН, в разное время составляло от 10 до 20% от общего состава членов клуба им. Ф.Э. Дзержинского. Кроме того, следует заметить, что почти половина ребят, занимающихся в клубе, хотя и не состояли на учете, но также были из числа педагогически запущенных, то есть из числа отрицательно характеризующихся по месту учебы.

Ныне клуб им. Ф.Э. Дзержинского переименован в социально-педагогический комплекс «Борей».

Эксперимент длился в общей сложности девять лет и проходил в два этапа. Первый этап (с 1976 по 1979гг.) можно рассматривать в качестве подготовительного, во время которого проводились пилотажные исследования, отрабатывались методики и процедура исследований, а главное, проводилась работа по формированию дееспособного коллектива, справляющегося с функциями института ресоциализации.

Второй, основной этап (с 1979 по 1985 гг.) непосредственно включал в себя экспериментальную работу, выявлявшую воспитательно-профилактические возможности специализированного клуба по сравнению с индивидуальным шефством.

Как известно, социально-педагогический эксперимент служит прежде всего для «сравнения эффективности двух или нескольких педагогических воздействий и выбора из них оптимального варианта с точки зрения какого-либо критерия» [20, с. 100].

В этой связи, в педагогическом эксперименте важно обеспечить возможность лонгитюдных замеров, а также периодическую сравнимость результатов исследуемых педагогических воздействий и методов.

Поскольку в данном случае нас прежде всего интересовала проблема преодоления социальной дезадаптации несовершеннолетних, решаемая двумя различными способами, в качестве единицы измерения и наблюдения были использованы рассмотренные выше диагностически значимые признаки социальной дезадаптации. Данные показатели выявлялись и фиксировались воспитателем в процессе воспитательно-профилактических работ в начале процесса ресоциализации и в конце его. При этом время наблюдения трудновоспитуемых подростков составляло 1,5 — 2 года — оптимальный срок, позволяющий судить об эффективности воспитательно-профилактических воздействий.

В ходе многолетнего эксперимента ежегодно на протяжении шести лет в сентябре набиралось по две группы социально дезадаптированных подростков, состоящих на учете в ИДН, с одной из которых велась индивидуально социально-педагогическая работа силами студенческих педотрядов, а другая включалась в систему коллективных отношений подросткового клуба, выполняющего функции ресоциализирующего института, то есть специально организованной среды, где восстанавливался социальный статус и утраченные навыки социально одобряемого поведения «трудных» подростков.

Всего за шесть лет под нашим научно-методическим руководством студентами — членами макаренковских педагогических отрядов осуществлялась индивидуальная социально-педагогическая работа с 301 подростком, состоящим на учете в ИДН. Из них через два года после начала индивидуальной работы у 45 подшефных подростков (15% от общего числа) наступило устойчивое улучшение поведения, учебы, позволившее снять их с учета, у половины (50%) наметилось некоторое неустойчивое улучшение, у 100 (33,3%) никаких улучшений добиться не удалось, эти подростки, по сути дела, вышли из-под контроля шефов.

При этом следует отметить, что студенты, являясь слушателями макаренковского отделения ФОП Тюменского университета, в отличие от общественных воспитателей, закрепленных от предприятий, прослушали спецкурс по

психолого-педагогическим проблемам предупреждения отклоняющегося поведения детей и подростков, то есть получили необходимую психолого-педагогическую подготовку и, кроме того, в процессе воспитательно-профилактической работы имели возможность получать психологические консультации и методическую помощь руководителя. Однако даже в этих более благоприятных условиях индивидуальная социально-педагогическая работа оказалась недостаточно эффективной, поскольку лишь у 15% подшефных удалось добиться устойчивого улучшения поведения.

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

Наряду с выявлением и сравнением общих результатов кор-рекционно-реабилитационной работы в ходе данного социально-педагогического эксперимента решались следующие задачи:

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

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

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

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

Особенностью проведения данного социально-педагогического эксперимента, как и любого педагогического эксперимента, являлось то, что все исследовательские задачи решались в процессе непосредствен-

ной воспитательно-профилактической деятельности, которую, с одной стороны, осуществлял педагогический коллектив клуба, а с другой — студенческий коллектив макаренковского педагогического отряда. Вместе с тем, для проведения непосредственной исследовательской части была выделена проблемная группа, костяк которой составили студенты, выполнявшие под нашим руководством курсовые и дипломные работы, так, в частности, в нее вошли Г.Нечаев, А.Нохрина, Т.Ханжина, А.Вокуева, В.Тайшина и др.

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

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

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

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

организация жизнедеятельности подростков в клубе с учетом тех мотивов, которые побудили их стать членами клуба.

II период — период частичной неустойчивой ресоциализации,

характеризующийся активным включением несовершеннолетнего в

коллективную деятельность клуба, принятием коллективных норм, отказом от асоциальных форм поведения. Однако в это время еще возможны рецидивы асоциальных отклонений, которые чаще всего провоцируются инерционностью прежних социальных экспектаций, стереотипных оценок, инерцией общественного мнения, которое сложилось о «трудных» в коллективе класса, у учителей.

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

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

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

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

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

2. Подростки, занимающие позицию активного сопротивления, которые пытаются противостоять клубным нормам, требованиям дисциплины, распорядка, сохранить преимущество, которое дает ярлык «трудного», позволяющий находиться на особом положении в кол-

лективе. К таким ребятам в клубе на первых порах проявляют достаточную терпимость, не обостряют отношения из-за различных выходок, но при этом им неукоснительно дают понять, что невыполнение обязанностей членов клуба ведет к ограничению в правах. В частности, ограничивается доступ к тем занятиям, из-за которых «трудный» пришел в клуб. Такими занятиями могут быть секции каратэ, автолюбителей, фотолюбителей и т.д. Таким образом, подросток уясняет правило: кто не хочет иметь обязанностей, тот не имеет прав, кто не уважает коллектив, тот не может рассчитывать на его поддержку.

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

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

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

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

В это же время заметно изменилось его отношение к учебе, определился выбор профессии. Андрей решил стать кадровым офицером. С этой целью после восьмого класса поступил в педучилище на физкультурное отделение, с тем чтобы до армии

наряду со спортивной подготовкой познакомиться с азами педагогики и психологии, а после армии осуществить свою мечту пойти в военное училище.

В педучилище Андрей активно включился в общественную жизнь и с успехом проявил приобретенные в клубе организаторские навыки и способности. После окончания

педучилища и службы в рядах Советской Армии, стал, как и хотел, курсантом военного училища.

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

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

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

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

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

Таким образом, процесс ресоциализации социально запущенных подростков

предполагает переориентацию их асоциальной направленности, формирование профессиональных намерений, ценностно-нормативных представлений и соответствующих этим представлениям навыков социального поведения, изменение социального статуса бывшего «трудного» в коллективе по месту его учебы и работы и, кроме того, формирование способности саморегуляции своего поведения с позиции общечеловеческих этических норм и ценностей.

Чтобы дать более полную оценку эффективности двух различных форм коррекционно-реабилитационной работы, исследуемых в процессе данного социально-педагогического эксперимента, проанализируем замеры уровней социального развития социально дезадаптированных несовершеннолетних в начале и в конце процесса ресоциализации в коллективе клуба, а также начальный и конечный периоды индивидуальной социально-педагогической работы. Как в том, так и в другом случае рассматриваются лишь те несовершеннолетние, у которых наметилось улучшение в поведении. В клубе за период эксперимента эта группа несовершеннолетних составляла 199 человек, среди тех, над кем велось индивидуальное шефство, устойчивое и неустойчивое улучшение пове-

дения отмечается у 202 подростков, из них лишь 45 с устойчивым улучшением поведения. ;

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

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

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

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

130

Таблица 4

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

	По о			

/п	казатели с ра звития несове	циального) шенноле тних	оне т (вб а.1	НЫЙ п лла х)	ача-г т (вб а^	ьный п лла х)	азл ока за (вб а^	чие телей лла х)
			луб	ДН	луб	ДН	луб	ДН
	Пр ы офессион е альш намерен ия		,3	,8	,3	,9	,0	,9
	От т ношение ой к учебе деятельн ости		,3	,6	,0	,4	,3	,2
	По) лезные есы, инте знания, ум ения		,7	,0	,6	,6	,1	,4
	Ко е ллективис проявле тски ния		,0	,0	,1	,4	,9	,6
	Ад к екватные лассного кол		,6	,4	,8	,6	,8	,8
	от л ношения ектива к							
	пе у дагогичес чителей ким		,7	,6	,7	,6	,0	,0
	воздейств иям							
	кл р ассного одителе кол й		,4	,7	,8	,8	,6	,9
	ле ктива							
	Оц щ енка их с окружаю позиции		,1	,5	,8	,7	,3	,8

	но в рм а морали, пра							
	Самокритичность		,9	,6	,8	,6	,1	,0
0	Сопереживание		,2	,5	,3	,1	,9	,4
1	Волевые качества		,1	,4	,6	,4	,5	,0
2	Внешняя культур а		,2	,8	,3	,0	,9	,8
3	Преодоление	употребление	,0	,7	,7	,4	,3	,3
	дурных привычек	алкоголя						
4		курение	,9	,9	,1	,7	,8	,2
5		употребление нецензурных выражений	,3	,8	,2	,6	,1	,2
	ИТОГО		7,7	3,3	9,1	1,8	8,6	1,5

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

Одной из важных задач данного эксперимента наряду со сравнением эффективности этих двух различных форм воспитательно-профилактической работы является выяснение основных факторов кор-рекционно-реабилитирующего воздействия в процессе индивидуальной социальной работы и факторов ресоциализации в подростковом клубе. С этой целью был проведен экспертный опрос студентов, шефствующих над подростками, состоящими на учете в ИДН, у которых были достигнуты определенные успехи, то есть подшефные которых проявили

устойчивое улучшение поведения и были сняты с учета (всего 45 человек), а также экспертный опрос педагогов клуба (всего 11 человек). Результаты этого экспертного опроса приведены в таблице 5 и 6.

Из данных таблиц видно, что, во-первых, факторы воспитательно-профилактического воздействия и факторы ресоциализации заметно 131

отличаются. При индивидуальной работе наибольшую роль играют доверительные отношения шефа и подшефного, контроль и помощь в учебе, оздоровление условий семейного воспитания, восстановление отношений трудновоспитуемого в школе с педагогами и учащимися, а также помощь в организации досуга, в формировании более широкой сферы интересов, читательских и зрительских вкусов, и, что очень важно, формирование профессиональных планов, намерений, помощь в реализации этих планов.

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

Таблица 5

Оценка факторов ресоциализации в коллективе подросткового клуба

п/п	Факторы ресоциализации		кт включающ	вно ючается	$Ф^3$	кт сопрляющ	вно ТИВ-ие ся	$Ф^3$	ас с ые	вн	$ф^3$
			$П^1$	$П^2$		$П^1$	П 2		$П^1$	$П^2$	
I	Включенность	школе	,2	,2	X	,3	,1	X	,6	,0	X
	в коллективные дела	клубе	,1	,0	I	,8	,6	II	,0	,3	II
	Участие в орга	школе	,5	,1		,6	,7		,5	,7	II
	нах самоупра	клуб	,2	,7	V	,8	,3		,6	,3	

	вления	е									
II	Занятия в	школе	,5	,1	III	,7	,5	II	,0	,1	X
	спортивных секциях	клубе	,2	,8	II	,0	,5	I	,0	,0	
V	Эмоциональ	школе	,0	,5	X	,7	,5	II	,2	,2	II
	ный контакт с товарищами в коллективе	клубе	,6	,0		,1	,3	II	,3	,2	II
	Индивидуаль	школе	,3	,2		,7	,3	III	,0	,8	
	ное влияние педагога	клубе	,0	,6		,1	,6		,7	,6	V
I	Взаимодействие педагогов с семь	лубных ей	,1	,6		,0	,6	I	,2	,7	I
II	Формирование профессиональн	х наме- рений	,8	,7	I	,5	,0	V	,1	,3	I
III	Самоанализ, воспитан	амо-	,0	,0	II	,7	,8	V	,5	,5	II

	ие									

^ НП — начальный период;
„ КП — конечный период;
РФ — ранг факторов.
132
Таблица 6
Оценка факторов воспитательно-профилактического воздействия при индивидуальном шефстве

/п	Факторы воспитательно-профилактического воздействия	Начальный период	Конечный период	Ранг фактора
	Доверительность, эмоциональный контакт в отношениях шефа и подшефного	3,3	3,8	I
	Контроль и помощь в учебной деятельности	3,4	3,0	II
	Авансирование доверием в школе	3,0	3,2	III
	Оздоровление условий семейного воспитания	3,1	3,3	11
	Оказание влиянии на окружение сверстников	2,3	2,9	V
	Организация досуга, расширение сферы интересов подростка	2,3	3,1	VI
	Формирован	2	3	I

	ие профессиональ ных планов и намерений	,9	,2	V
	Привитие навыков самоанализа, самовоспита ния	2 ,5	2 ,9	V

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

Вместе с тем, воспитатели, осуществляющие индивидуальную социально-педагогическую работу, в значительно более скромной мере оценивают как начальное, так и конечное влияние индивидуального воздействия, в то время как педагоги клуба отмечают к концу процесса ресоциализации большую общественную активность подростков, особенно активно проявляющуюся в коллективе клуба, где бывшие «трудные» к этому времени начинают играть все более заметную роль в органах клубного самоуправления, чему помогает гибкая организационная структура, предложенная еще А.С. Макаренко. В соответствии с принципами его педагогической системы каждый воспитанник в коллективе должен научиться и руководить и подчиняться, то есть побывать в роли и руководителя и подчиненного. А с этой целью, наряду с постоянными коллективами, отдельными структурными подразделениями со своим руководящим составом, в клубе постоянно активно действуют и Советы Дела, отвечающие за подготовку очередного общеклубного мероприятия: Трудового десанта, операции по доставке праздничных телеграмм «Несу радость людям», общеклубного диспута, те-

магического вечера, конкурсов чтецов, бальных танцев, «А ну-ка, девушки», «А ну-ка парни», спортивных соревнований. Такой совет может возглавить любой из воспитанников, проявивший инициативу либо выбранный ребятами.

Наибольшие трудности в процессе ресоциализации представляет проблема взаимодействия подростка со своим ближайшим окружением вне клубного коллектива и, прежде всего, в школе и на улице. В школе отрицательную роль играет инерция общественного мнения, выражающаяся в оценке педагогически запущенных учащихся по стереотипу «трудный». Нередко возникают определенные педагогические амбиции учителей, не позволяющие признавать возможность перевоспитания «трудных» вне коллектива школы, либо неприятие педагогических принципов клуба и т.д. Все это требует от педагогов клуба не замыкаться в рамках своего коллектива, а вести активную социально-педагогическую работу со школой, семьей, обеспечивать единство педагогических позиций всех институтов социализации.

Важно отметить, что осуществление весьма сложных задач ресоциализации возможно лишь при наличии сплоченного прочного детского коллектива и высокого педагогического мастерства воспитателей.

Требования к организации таких коллективов на базе досугового социально-педагогического центра в своей основе не отличаются от требований, предъявляемых к учебно-воспитательному детскому коллективу, сформулированных в свое время А.С. Макаренко [108].

1. Совместная деятельность, общие цели, фундаментирующие коллектив.

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

3. Эстетика дисциплины и детское самоуправление.

4. Чувство защищенности и радостный мажорный тон.

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

6. Связь с другими детскими и взрослыми коллективами.

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

Однако, вместе с тем, учитывая, что досуговый центр строит свою работу прежде всего по принципу добровольности, ему присущ ряд специфических особенностей, обусловливающих привлекательность клубов в глазах подростка.

Специфику социально-педагогической работы и огромные воспитательные возможности клубов хорошо понимал один из первых в России организаторов социально-педагогических центров С.Т. Шацкий, который создавал детские объединения «Сетлемент», «Бодрая жизнь» еще в 1908 году. С.Т. Шацкий писал: «Могучее влияние улицы потому так велико, что это среда, в которой живут дети. Такую же среду, создаваемую усилиями детей, должен создавать клуб. В силу этого клуб должен

быть живым, гибким, беспрограммным, и лица, работающие в клубе, должны отличаться подвижностью ориентировки.

... Детская жизнь есть игра инстинктов, и поэтому необходимо для лиц,

ведущих работу детского клуба, понимание тех инстинктов, из которых складывается детская жизнь» [177].

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

Каковы же эти органические потребности подросткового возраста, делающие столь актуальной идею детских клубов?

С.Т. Шацкий особенно большое значение придавал так называемому социальному инстинкту, заключающемуся в необходимости учиться жизни, приспосабливаться к жизни, то есть, в терминах современной социальной психологии, процессу социализации, процессу усвоения социальных норм и социального опыта.

Клубы типа «Дзержинец», клубы юных моряков, юных авиаторов, построены на игровых началах, по типу взрослых организаций в армии, на флоте, в авиации, что имеет для ребят особую романтическую притягательность. Игровые элементы не только развлекают и увлекают, они еще и выполняют важнейшую и жизненно необходимую для подростков функцию социализации, подготавливая к определенным социальным ролям, которые придется выполнять в будущем, во время службы в армии.

Клуб привлекает не только потому, что здесь подростки в игровой форме получают возможность усвоения будущих социальных ролей, но и тем, что социализация протекает здесь в отличие от феминизированных школ и в большинстве своем феминизированных семей по образцу мужского поведения. Не случайно, анкетирование новичков неизбежно показывает, что основным мотивом поступления в клуб является возможность занятий такими мужественными видами спорта, как борьба, самбо, стрельба, скалолазанье или еще, как выражаются подростки, желание «поднакачаться» и закалиться.

Однако в клубе подростки не только получают возможность заниматься военно-спортивными занятиями, здесь получает удовлетворение естественная и острая потребность этого возраста в общении. При этом большим преимуществом перед улицей является го, что общение в клубе основано не на бессодержательном времяпрепровождении, а на основе общих полезных дел, увлечений, интересов.

Разнообразная по характеру деятельность, которой заняты члены клуба, позволяет решить проблему профессионального самоопределения, помогает подростку познать себя, свои склонности, способности, раскрыть их.

Наряду с насыщенной содержательной стороной, межличностные отношения подростков в педагогически организованной среде клуба по

сравнению с уличными компаниями гуманизированы, здесь недопустимы насмешки, унижения, физические расправы над слабыми.

Притягательность клуба для подростков обусловлена также широко развитым самоуправлением и относительной автономией от влияния взрослых. Подростковый клуб представляет как бы самостоятельную детскую республику, где ребята проигрывают, «репетируют» свои будущие взрослые роли. Мы не случайно указываем, что эта автономия относительная, поскольку в центре коллектива клуба все-таки находится взрослый — воспитатель. Однако в клубе в полной степени реализуется педагогика сотрудничества, что, в свою очередь, весьма благоприятно отражается на его психологическом климате. Так, социометрические исследования, проводимые в структурных подразделениях клуба, показывают, что здесь полностью отсутствуют такие неблагоприятные социально-психологические явления, которые характерны для авторитарной педагогики: деформация формальной и неформальной структур, наличие изолянтов в коллективе, низкая референтная значимость клубного коллектива.

Кроме того, принцип добровольности, на котором основана деятельность внешкольных детских учреждений, подростковых клубов, обусловливает определенную динамичность структуры коллектива клуба. Он постоянно обновляется, растет, развивается и включает как бы несколько слоев коллективной жизни, находящихся на разных стадиях развития и характеризующихся разной сплоченностью и устойчивостью.

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

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

II стадия развития — **стадия закрепившегося коллектива. Она** представлена прочно сложившимся, сплоченным коллективом, оформленным в самостоятельное структурное подразделение. Для этого коллектива характерен мажорный тон, благоприятный морально-психологический климат, совпадение формальной и неформальной структур, при котором представители органов самоуправления пользуются ав-

торитетом среди ребят, активное участие членов коллектива в разнообразных коллективных делах, занятиях, мероприятиях, которыми насыщена жизнь клуба.

III стадия развития — **сложившийся коллектив.** Организаторы — инструкторский состав клуба, те старшие по возрасту и по времени пребывания члены

клуба, которые выполняют педагогические функции, функции наставников, руководят техническими кружками, военно-спортивными занятиями, центрами нравственно-эстетического воспитания. Это основной костяк коллектива, определяющий преемственность традиций в клубе.

Таким образом, для того, чтобы коллектив подросткового клуба мог выполнять функции института ресоциализации, он должен быть построен с учетом определенных социально-психологических условий, которые в целом не противоречат принципам формирования детского коллектива А.С. Макаренко, но при этом имеют некоторую специфику, обусловленную тем обстоятельством, что внешкольные детские учреждения целиком функционируют на принципах добровольности.

Сопоставление коррекционной социально-педагогической работы, осуществляемой в индивидуальной форме и в условиях подросткового специализированного клуба, показывает безусловные преимущества воспитательно-профилактической работы, ведущейся в коллективе клуба, выполняющем функции института ресоциализации. Однако, чтобы эта эффективная, хорошо зарекомендовавшая форма социально-педагогической работы от отдельных экспериментов перешла в массовый опыт, необходимо решение комплекса проблем, связанных с организационно-управленческим, материально-техническим, кадровым и методическим обеспечением системы внешкольных подростковых, детских, юношеских учреждений.

В первую очередь важно решить проблемы организационно-управленческого характера по общему руководству и организации всей многочисленной системы внешкольных социально-педагогических центров, которые имеют широкую разноведомственную подчиненность. Решением этих проблем занимаются, как правило, либо муниципальные органы народного образования, либо специальные структурные подразделения муниципалитетов.

Необходима также разработка психолого-педагогических основ так называемой «дворовой» педагогики, позволяющей выявить социально-психологические особенности формирования и функционирования детских коллективов в условиях внешкольных объединений, определить методы и специфику социально-педагогической работы в центрах досуга, подростковых клубах и юношеских объединениях, действующих на основе сугубо добровольного принципа, что обязывает клубы «развлекая — воспитывать и воспитывая — развлекать».

Особо важной проблемой остается опытно-экспериментальная отработка содержания и методов ресоциализации дезадаптированных 137

подростков в коллективах социально-педагогических досуговых центров. Проведение процесса ресоциализации, с одной стороны, требует создания педагогически организованной воспитывающей среды, в условиях которой как бы происходит естественный социально-психологический тренинг, позволяющий восстановить либо сформировать у дезадаптированных подростков навыки социально-одобряемого поведения, преодолеть различные затруднения межличностного общения, сформировать позитивные ценностные ориентации. С другой стороны, организация коллективной жизни отнюдь не исключает необходимости индивидуальной социальной и психолого-педагогической поддержки, которая должна осуществляться не только в условиях клуба. Большая помощь требуется в преодолении различных затруднений в школе, в семье, среди уличных, дворовых друзей. По сути дела, социальным педагогам досуговых центров в процессе ресоциализации приходится решать разнообразный круг вопросов социальной поддержки и защиты, связанных с самыми различными сферами жизнедеятельности подростка. Нередко агрессия, жестокость и другие проявления острого социального неблагополучия в семье приобретают такие размеры, что возникает необходимость во временном социальном приюте, которыми целесообразно оборудовать центры социально-педагогической ресоциализации.

Немало проблем в процессе ресоциализации возникает и со школой. Чтобы исправить тяжелую конфликтную ситуацию, сложившуюся у дез-адаптированного подростка в школе, отнюдь недостаточно коррекционных мер в отношении самого подростка, не менее важно изменить к нему отношение со стороны учителей, вызвать у учителя стремление самокритично разобраться в причинах конфликта, отказаться от собственных ложных оценочных и поведенческих стереотипов. По сути дела, превенция отклоняющегося поведения как процесс социально-педагогической реабилитации и ресоциализации дезадаптированных подростков должна охватить все основные сферы их жизнедеятельности в семье, школе, на улице.

Вопросы и задания к IV главе

1. Характеристика патогенной, психосоциальной и социальной дез-адаптации детей и подростков.

2. Критерии отбора диагностически значимых признаков социальной дезадаптации.

3. Оценка уровня социального развития подростков с различной степенью социальной дезадаптации на основе диагностически значимых признаков.

4. По методике Терстона провести обследование ценностных ориентации учащихся подросткового возраста.

5. Охарактеризовать референтные ориентации подростков с разной степенью социальной дезадаптации. 138

6. Психолого-педагогические условия коррекционной работы с дез-адаптированными подростками.

7. Функции превентивной психологической службы.

8. Социально-педагогические факторы ресоциализации и условия формирования коллективов, выполняющих роль институтов

ресоциализации.

9. Характеристика основных этапов ресоциализации

адаптированных подростков.
дез-

V. ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В СЕМЬЯХ ГРУППЫ РИСКА

V.!. Функциональная несостоятельность семей группы риска

Одной из важнейших и сложнейших задач профилактики преступности несовершеннолетних является оздоровление условий семейного воспитания детей и подростков с отклоняющимся поведением.

Сравнительные исследования семей подростков-правонарушителей и благополучных школьников, проводимые различными исследователями, показывают, что «трудные» воспитываются в существенно более неблагоприятных семейных условия, чем **их** благополучные сверстники. При этом среди неблагоприятных факторов семейного воспитания отмечают прежде всего такие, как неполная семья, аморальный образ жизни родителей, асоциальные антиобщественные взгляды и ориентации родителей, их низкий общеобразовательный уровень, педагогическая несостоятельность семьи, эмоционально-конфликтные отношения в семье. Так, по результатам исследования роли семьи в правовой социализации несовершеннолетних, проведенного Л.И. Ау-вяэртом в Эстонии [19], лишь немногим более половины несовершеннолетних правонарушителей проживало с обоими родителями, в то время как среди правопослушных обследованных 4/5 проживало с обоими родителями. Существенная разница отмечалась также и в общеобразовательном уровне родителей. Половина родителей правонарушителей — неквалифицированные рабочие, 1/3 — квалифицированные рабочие, 1/10 — ИТР и служащие. В то время как у половины законопослушных несовершеннолетних родители — высококвалифицированные рабочие, у каждого пятого — ИТР, служащий. Эти результаты не расходятся с данными об условиях семейного воспитания несовершеннолетних правонарушителей, полученными В.К. Андриенко в Москве, С.Д. Арзуманяном в Армении, Л.М. Зюбиным и Т.Н. Курбатовой в Санкт-Петербурге, К.Е. Игошевым и А.С. Белкиным в Екатеринбурге и другими авторами. Близкие результаты были получены также в ходе нашего исследования, в процессе которого были изучены условия семейного воспитания трех групп несовершеннолетних по 500 человек каждая (группа социально запущенных, группа педагогически запущенных несовершеннолетних и в качестве контрольной группы — благополучные учащиеся того же возраста). Ниже в таблицах 7—10 приведены результаты этого исследования.

140

Таблица 7

Характеристика состава семей, %

Группы исследуемых подростков	аличе ро д1 тел ей					исло йЕ ете ем ье				
	тец и мать	ать и от-чи	дна мать	дин тец	ет ро ди-тел					и более

		м			ей					
Благополучные учащиеся	0	,5	2,5			2,5	0	3		,5
Педагогически запущенные	0	0	5	,5	,5	5	0	5	0	0
Социально запущенные	8,5	1,4	8	,4	,7	3,7	5,7	9	,1	,5

Таблица 8

Уровень образования родителей, %

Группы исследуемых подростков	Высшее у обоих родителей	Высшее у одного из родителей	Среднее у обоих родителей	Среднее у одного из родителей	Оба родителя не имеют среднего образования
Благополучные учащиеся	12,5	30	45	9	3,7
Педагогически запущенные	7,5	12,5	40	20	20
Социально запущенные	4,3	7,2	9,5	47,6	31,4

Как видно из приведенных выше данных, в различных группах исследуемых подростков проявляются весьма значительные различия и в составе семьи, прежде всего в таком важном показателе, как наличие обоих родителей, и в общеобразовательном уровне родителей. При этом показатели ухудшаются по мере возрастания социальной дезадаптации несовершеннолетних. Если подавляющее большинство благополучных (80%) воспитываются в полных семьях, то среди педагогически запущенных таких только 60%, а среди социально запущенных еще меньше — 28,5%. Аналогичная картина и в характеристике общеобразовательного уровня родителей. Большинство родителей благополучных учащихся имеет высшее или среднее образование (87,5%), среди родителей педагогически запущенных эта категория снижается до 60%, а у социально запущенных составляет только 21,4%. Родители большинства социально запущенных не имеют среднего образования.

Многодетные семьи, насчитывающие 3 и более детей среди семей благополучных школьников составляют 17,5%, в то время как среди педагогически и социально запущенных **их** практически в два раза больше (35% и 30,6%).

Очевидно, что общеобразовательный уровень родителей, наличие или отсутствие полной семьи свидетельствуют о таких важных ус-

ловиях семейного воспитания, как общекультурный уровень семьи, ее способность развивать духовные потребности, познавательные интересы детей, то есть в полной мере выполнять функции института социализации. Вместе с тем, сами по себе такие факторы, как образование родителей и состав семьи еще с полной достоверностью не характеризуют образа жизни семьи, ценностных ориентации родителей, соотношения материальных и духовных потребностей семьи, ее психологического климата и эмоциональных отношений. Поэтому социально-психологические факторы семейного воспитания также изучались в процессе воспитательно-профилактической работы с помощью учителей, сотрудников ИДН, шефов, закрепленных за трудными подростками.

Ниже в табл. 9, 10 представлены социально-психологические характеристики образа жизни семьи и характера эмоциональных отношений в семье.

Таблица 9 Характеристика образа жизни семей, %

Группы исследуемых подростков	доровый образ жизни	дин из одителей склонен к злоупотреблению ал-коголем	пизодические запои, сканда лы	астые запои, дебоши	лко-голизм, аморальный образ жизни
Благополучные учащиеся	3,8	,2	–	–	–
Педагогически запущенные	0,8	7,5	,2	,0	,5
Социально запущенные	3,8	7	,5	,5	,2

Таблица 10^ Характер эмоциональных отношений в семье, %

Группы исследуемых под	тмосфера дружбы и	овные отношения	пизод конфликты,	моц. тчужден	апряжен-но-к

ростков	заимо п ониман ия	ез эмоц. 6 лизост и	олодно сть	ые отно ш ения	онфлик т- н ые отно ш ения
Благ ополучные уча щиеся	6 5	3 3,7	1 ,3	–	–
Пед агогически запу щенные	1 2,5	5 5	2 2,5	7 ,5	2 ,5
Соц иально запу щенные	–	2 8,6	4 2,8	1 6,6	1 2

Как видно из приведенных выше табл. 9, 10, семьи педагогически и социально запущенных подростков по сравнению с благополучными также существенно проигрывают по общим социально-психологическим и психолого-педагогическим условиям семейного воспитания.

142

Если здоровый образ жизни без злоупотребления алкоголем, семейных скандалов, дебошей ведут 93,8 *%* из семей благополучных подростков, то среди педагогически и социально запущенных здоровый образ жизни ведут соответственно 60,8% и 23,8% родителей. В то же время у социально запущенных подростков почти в каждой пятой семье имели место эпизодические или постоянные запои родителей с семейными скандалами, дебошами, аморальным образом жизни и т.д.

Наблюдается также существенная разница и в характере эмоциональных отношений. В 65% семей благополучных подростков отмечается, что отношения в семье характеризует эмоциональная близость, атмосфера дружбы и взаимопонимания, среди педагогически запущенных таких только 12,5%, а среди социально запущенных таких семей не наблюдалось вообще. То есть даже в тех семьях педагогически и социально запущенных подростков, в которых родители ведут здоровый образ жизни, нет эмоциональной близости между членами семьи, отношения холодные, отчужденные, а то и конфликтно-напряженные. В настоящее время не только в криминологических, но и в медико-социальных исследованиях накоплен достаточно большой и убедительный материал, свидетельствующий об отрицательном влиянии семейных факторов социального риска на репродуктивные функции семьи, на физическое, психическое и социальное здоровье детей, на их взаимосвязь с повышенной заболеваемостью детей и различными формами отклоняющегося

поведения детей и подростков.

Так, по данным ВНИИ социальной гигиены и организации здравоохранения им. И.А. Семашко, заболеваемость детей до 14 лет включительно из семей с одним фактором социального риска составляет 2622,2 на 1000 детского населения, с сочетанием таких факторов — 2715,3 и в семьях с их отсутствием — 2281. Доля детей первого года жизни, заболевших впервые в возрасте до трех месяцев, соответственно составляет 58,9%, 74,4% и 46,3%.

Таким образом, исходя из результатов криминологических, психолого-педагогических и медико-социальных исследований, можно выделить следующие факторы социального риска, отрицательно сказывающиеся на репродуктивных функциях семьи:

социально-экономические факторы (низкий материальный уровень жизни семьи, плохие жилищные условия);

медико-санитарные факторы (экологически неблагоприятные условия, хронические заболевания родителей и отягощенная наследственность, вредные производственные условия родителей и особенно матери, антисанитария и пренебрежение санитарно-гигиеническими нормами, неправильное репродуктивное поведение семьи и особенно матери);

социально-демографические факторы (неполная либо многодетная семья, семьи с престарелыми родителями, семьи с повторными браками и сводными детьми);

социально-психологические факторы (семьи с деструктивными эмоционально-конфликтными отношениями супругов, родителей и детей, педагогической несостоятельностью родителей и их низким общеобразовательным уровнем, деформированными ценностными ориентациями);

криминальные факторы (алкоголизм, наркомания, аморальный и паразитический образ жизни родителей, семейные дебоши, проявления жестокости и садизма, наличие судимых членов семьи, приверженных к субкультуре преступного мира).

Наличие того или иного фактора социального риска не означает обязательного возникновения социальных отклонений в поведении детей, оно лишь указывает на большую степень вероятности этих отклонений. При этом одни факторы социального риска проявляют свое негативное влияние довольно стабильно и постоянно, другие с течением времени либо усиливают, либо ослабляют свое влияние. Так, довольно стабильной среди семей подростков-правонарушителей является доля семей с низким прожиточным уровнем. По сравнительным результатам исследования в 1975 году, среди правонарушителей 41 % составляли подростки, воспитывающиеся в семьях, где доход на одного человека равнялся или был меньше прожиточного уровня (50 р.), в то время как среди семей благополучных сверстников таких было только 4%. По результатам исследования 1989 года, проведенном в Ревденском училище, 40% среди содержавшихся здесь правонарушителей также были из семей с минимальным прожиточным уровнем (70 р; и ниже).

Вместе с тем, обращает на себя внимание тот факт, что особенно усиливается влияние социально-экономического фактора, когда низкий прожиточный уровень семьи выступает в сочетании с низким общекультурным и общеобразовательным уровнем родителей, то есгь, иными словами, в семье, имеющей скромные доходы, но достаточно высокий уровень духовной культуры, значительно больше шансов воспитать нормального ребенка, чем в семье, где высокий жизненный уровень, но низкая духовная культура и неблагоприятный психологический климат. Неслучайно до 8 — 10% правонарушителей воспитываются в семьях, доход которых в два и более раза превышает средне-минимальный прожиточный уровень, и причины семейного неблагополучия кроются отнюдь не в низком уровне жизни.

Поэтому, наряду с необходимостью создания материальных условий существования для воспитания детей в семье (оказание материальной помощи малообеспеченным, многодетным, неполным семьям, создание дополнительных рабочих мест для подростков, молодежи, для матерей, имеющих детей), для социального оздоровления подрастающего поколения особо важным является создание надлежащих социокультурных условий, характеризующих как общество в целом, так и каждую отдельную семью.

Среди функционально несостоятельных, не справляющихся с воспитанием детей семей от 50 до 60% составляют семьи, характеризу-

ювдиеся неблагоприятными социально-психологическими факторами, так называемые конфликтные семьи, где хронически обострены отношения супругов, и педагогически несостоятельные семьи с низкой психолого-педагогической культурой родителей, неправильным стилем детско-родительских отношений. Наблюдаются

самые разнообразные неправильные стили детско-родительских отношений: жестко-авторитарный, педантично-подозрительный, увещевательный, непоследовательный , отстраненно-равнодушный, попустительско-снисхо-дительный и др. Как правило, родители с социально-психологическими и психолого-педагогическими проблемами осознают свои трудности, стремятся обращаться за помощью к педагогам, психологам, однако далеко не всегда без помощи специалиста способны справиться с ними, понять свои ошибки, особенности своего ребенка, перестроить стиль отношений в семье, выйти из затянувшегося внутрисемейного, школьного или другого конфликта. Создание сети служб социально-психологической помощи смогло бы в значительной степени помочь этим семьям и детям.

Вместе с тем, есть значительное число не осознающих свои проблемы семей, условия в которых, тем не менее, столь тяжелы, что они угрожают жизни и здоровью детей. Это, как правило, семьи с криминальными факторами риска, где родители из-за своего антиобщественного или преступного образа жизни не создают элементарных условий для воспитания детей, допускается жестокое обращение с детьми, женщинами, имеет место вовлечение детей, подростков в преступную и антиобщественную деятельность. Очевидно, что дети из таких семей нуждаются в мерах социально-правовой охраны, которые надежнее всего могут оказать сотрудники инспекций по делам несовершеннолетних, участковые милиционеры, представители правоохранительных органов.

Особую заботу в качестве объектов социальной охраны и защиты должны составить **семьи с недееспособными по разным причинам родителями.** Среди них значительное число, имеющее тенденцию к увеличению, семей с несовершеннолетними либо учащимися родителями, юными, не достигшими совершеннолетнего возраста одинокими матерями, родителями-инвалидами, хронически больными, нетрудоспособными людьми, которые нуждаются как в материальной, так и в социально-психологической помощи и поддержке.

Обострившиеся национальные конфликты и появившаяся вместе с ними проблема беженцев выдвинули весьма острую проблему социальной помощи и поддержки семей беженцев,социально-психологической поддержки детей из этих семей. Хотя в целом каждая функционально несостоятельная семья,не справляющаяся с задачами воспитания, может характеризоваться сразу несколькими факторами риска, отрицательно сказывающимися на воспитании детей, тем не менее по характеру преобладающих, доминирующих неблагоприятных воздействий, оказываемых семьей как институтом социализации на личность ребен-

ка, можно выделить семьи с так называемым прямым и косвенным десоциализирующим влиянием. Иначе говоря, семьи, где прямо демонстрируются образцы асоциального поведения и антиобщественные ориентации, убеждения родителей, и семьи, которые ведут здоровый образ жизни, позитивно социально ориентированы, но, в связи с различными социально-психологическими и психолого-педагогическими затруднениями внутрисемейного характера утратили свое влияние на детей, не способны выполнять социализирующие функции передачи социального опыта и воспитания детей. Характер де-социализирующего влияния семьи в первую очередь должен выступать критерием дифференциации деятельности самых различных социальных институтов и ведомств, призванных заниматься с функциональное несостоятельными семьями.

У.2. Предупреждение прямых и косвенных десоциализирующих влияний семьи

С учетом достаточно большого количества причин, обусловливающих функциональную несостоятельность семьи, существуют весьма разнообразные подходы к типологии и классификации таких семей. Мы, в свою очередь, в качестве систсмообразующего критерия при составлении типологии функционально несостоятельных семей используем характер десоциализирующего влияния, оказываемого такими семьями на своих детей.

Как было сказано выше, семьи с прямым десоциализирующим влиянием демонстрируют асоциальное поведение и антиобщественные ориентации, выступая, таким образом, институтами десоциализации. К ним можно отнести криминально-аморальные семьи, в которых преобладают криминальные факторы риска, и аморально-асоциальные семьи, которые характеризуются антиобщественными установками и ориентациями.

Семьи с косвенным десоциализирующим влиянием испытывают затруднения социально-психологического и психолого-педагогического характера, выражающиеся в нарушениях супружеских и детско-родительских отношений, это так называемые конфликтные и педагогически несостоятельные семьи, которые чаще в силу психологических причин утрачивают свое влияние на детей.

Наибольшую опасность по своему негативному воздействию на детей представляют криминально-аморальные семьи. Жизнь детей в таких семьях из-за жестокого обращения, пьяных дебошей, сексуальной распущенности родителей, отсутствия элементарной заботы о содержании детей зачастую находится под угрозой. Это так называемые социальные сироты (сироты при живых родителях), воспитание которых должно быть возложено на государственно-общественное попечение. В противном случае ребенка ждет раннее бродяжничество, побеги из дома, полная социальная незащищенность как от жестокого обращения в семье, так и от криминализирующего влияния преступных

образований. К сожалению, ввиду того, что не ведется систематического социального обследования и социального патронажа семей, имеющих детей, наше общество не располагает достоверными данными о количестве детей, нуждающихся в общественно-государственном попечении. Однако учитывая, что среди детей, содержащихся в детских домах и школах-интернатах, численность которых

составляет около 300 000 человек, почти 90% — социальные сироты, можно косвенно представить, каких огромных размеров достигает это социальное бедствие. Вместе с тем, отдельные региональные исследования показывают, что далеко не все безнадзорные дети своевременно выявляются и им оказывается необходимая социальная помощь. Обследовав около 1000 детей, стоящих на учете в инспекциях по делам несовершеннолетних Тюмени и Тюменской области, мы обнаружили, что около 30% из них воспитываются, по сути дела, без родительского попечения. Экстраполяция этих данных позволяет сделать вывод, что лишь по одной области детей — социальных сирот, остро нуждающихся в государственно-общественном попечении в конце 80-х годов насчитывалось около трех тысяч.

Учитывая, что межнациональные конфликты наводнили страну сотнями тысяч беженцев, а острейший социально-экономический кризис повлек инфляцию и обнищание двух третей населения, ситуация существенно обострилась и можно предположить, что количество детей — социальных сирот резко возросло. Однако статистика свидетельствует, что меры государственной защиты по отношению к таким детям еще более ослабли. За годы перестройки (с 1986 по 1991) по России почти на 100 000 сократилось число детей, проживающих в детских домах и школах-интернатах, и за это же время лишь на 12 000 выросло число детей, усыновленных либо переданных на воспитание в другие семьи. Таким образом, основная масса социальных сирот осталась не выявленной и лишенной необходимой социальной помощи. В 2,5 раза снизилось число дел о лишении родительских прав, рассматриваемых в судах, на 36,1% уменьшилось число семей, стоящих на учете в милиции за отрицательное влияние на своих детей. Снижается число лиц, привлеченных к уголовной ответственности за вовлечение несовершеннолетних в преступную деятельность.

Одновременно с этим неумолимо растут цифры, свидетельствующие о росте девиаций среди несовершеннолетних за последние 5 лет:

на 34, 6% выросла преступность несовершеннолетних и в два раза по темпам обогнала рост взрослой преступности. По данным официальной справки о жестоком обращении с детьми, подготовленной Прокуратурой СССР в начале 1991 года, самоубийства находятся на третьем месте (после туберкулеза и травматизма) среди причин детской смертности. Все это является результатом несрабатывания институтов социальной защиты детства, свидетельствует о необходимости скорейшего и широкого внедрения в практику института социальных работников, ориентированных на работу с детьми и семьями группы социального риска.

Учитывая острое социальное неблагополучие и криминогенность, которыми характеризуются эти семьи, социальную работу с ними целесообразно возложить на сотрудников инспекций по делам несовершеннолетних, вменив им социальный патронаж и социально-правовую защиту детей из криминально-аморальных семей. Тем более что криминогенная опасность таких семей распространяется не только на собственных детей. Вокруг таких домов, как правило, возникают целые компании соседских ребят, которые благодаря взрослым приобщаются к алкоголю, бродяжничеству, воровству и попрошайничеству, преступной субкультуре.

Приведем несколько примеров криминально-аморальной семьи.

Николай **ф.,** несмотря на то, что ему 13 лет, учится в 3 классе, более трех лет стоит на учете в ИДН за систематические пропуски занятий, бродяжничество. Последние два года в школе практически не учится, дома появляется эпизодически, проводит время в компании уличных друзей. Семья при этом оказывает только негативное влияние на ребенка. Родители считают, что раз у них по три класса образования, то и сыну вполне этого достаточно. Мать и отец — алкоголики, работают дворниками, в доме сплошная антисанитария. В доме нет необходимой мебели, посуды, постельного белья, часто нет продуктов питания. Родители периодически страдают запоями, мать во время пьяных загулов, не считаясь с мужем и детьми, приводит в дом посторонних мужчин либо сама на длительное время исчезает из дому. Кроме Николая, в семье еще двое младших детей. Все меры административного и общественного воздействия на семью в данном случае оказались бездейственны, необходимо одно — изъятие детей из такой явно тлетворной обстановки и передача на государственно-общественное попечение. Эти единственно возможные в данном случае меры ни инспектором, ни комиссией по делам несовершеннолетних своевременно не предпринимались. Инспекция ждала инициативы со стороны школы, школа — со стороны инспекции. В результате для Николая время непоправимо упущено. Это же при такой нерешительности ожидает и его младших братьев.

Вот еще примеры криминально-аморальных семей, в которых также дальнейшее пребывание ребенка невозможно.

Александр Т., 12 лет, учится плохо, систематически прогуливает, бродяжничает, совершает мелкие кражи. Мать умерла, подросток живет с отцом, который воспитанием ребенка не занимается. Недавно из мест лишения свободы вернулся старший брат. На квартире постоянно собирается либо пьяная компания отца, либо дружки брата. Ясно, что такая обстановка является опасной криминогенной средой как для Александра, так и для его друзей. Однако вопрос о передаче Александра в интернат по тем же причинам решался в течение почти 2 лет.

Дима Н., 9 лет. Родители пили запоем, дебоширили, отец осужден, мать постоянно нигде не работает, ведет аморальный образ жизни, живет за счет часто сменяющихся сожителей, часто и надолго уходит из дому, бросает ребенка без присмотра, на попечительство соседей либо престарелой беспомощной бабушки. Мальчик не имеет самых элементарных условий для жизни и учебы, нередко остается голодным. Решение вопроса о передаче Димы в интернат также было неоправданно затянуто.

Рассмотренные примеры позволяют составить довольно отчетливое

представление о криминально-аморальных семьях и необходимых по отношению к ним мерах профилактического воздействия. Своевременные и решительные меры, принятые по отношению к таким семьям, смогли бы существенно снизить их опасное криминогенное влияние на своих и чужих детей. Однако этого не происходит, поскольку органы профилактики не имеют четкого представления, кто из них в первую очередь должен заниматься подобными семьями. Достаточно сказать, что при анкетном опросе 60% опрошенных сотрудников ИДН оставили

этот вопрос без ответа. Таким образом, не только четко не определены органы и социальные институты, в компетенцию которых входит социально-правовая охрана и поддержка детей, лишившихся родительского попечения из-за аморального поведения и социальной деградации родителей, но и не отработана в достаточной мере нормативно-правовая база охраны и защиты детства. Как правило, у нас прибегают лишь к крайней мере — лишению родительских прав, в то время как менее болезненны для детей и более эффективны по влиянию на опустившихся родителей были бы меры временного изъятия детей из аморальных семей с временной передачей их на воспитание в другие семьи либо детские дома. Создание сети социальных приютов и нормативно-правовое обеспечение их деятельности также позволило бы расширить возможности социальной помощи детям и подросткам, оказавшимся в кризисной ситуации и вынужденных скрываться в приютах.

Иные превентивные меры должны быть применены к семьям, в которых функциональная несостоятельность имеет другие причины. Так, например, асоциально-аморальные семьи, которые хотя и относятся к семьям с прямым десоциализирующим влиянием, тем не менее в соответствии со своими специфическими социально-психологическими характеристиками требуют иного подхода.

На практике к асоциально-аморальным семьям чаще всего относят семьи с откровенными стяжательскими ориентациями, живущие по принципу «цель оправдывает средства», в которых отсутствуют моральные нормы и ограничения. Внешне обстановка в этих семьях может выглядеть вполне благопристойной, уровень жизни достаточно высок, но духовные ценности подменены исключительно стяжательскими ориентациями с весьма неразборчивыми средствами их достижения. Такие семьи, несмотря на свою внешнюю респектабельность, благодаря своим искаженным моральным представлениям, также оказывают на детей прямое десоциализирующее влияние, непосредственно прививая им антиобщественные взгляды и ценностные ориентации.

В качестве примера асоциально-аморальной семьи может служить семья Наташи К. (15 лет, 8 класс). Наташа состоит на учете за развратное аморальное поведение, неоднократно задерживалась дружинниками в пьяном виде в компании таких же пьяных подростков. Учится плохо, крайне груба в отношении к учителям, одноклассникам, жестока, высокомерна с подругами, избивает сверстниц. Живет с мамой, торговым работником. Мама относится к числу людей, «умеющих жить», дома — полный достаток, ковры, хрусталь, дорогие вещи. С отцом Наташина мама разошлась, поскольку он не одобрял ее моральной неразборчивости, а она соответственно относила его к числу неудачников, называла «рохлей» и т.д.

Для мамы Наташи характерно циничное отношение к духовным ценностям и моральным качествам людей. Все достоинства личности определяются возможностями достать, иметь и т.д.

Дочь в цинизме превзошла мать, не имеет авторитетов, очень груба с матерью, которая потеряла все возможности воздействовать на поведение дочери. Прибегает к крайним мерам, избивает дочь, закрывает ее на ключ в квартире.

Вышеназванная категория семей не так уж часто встречается в превентивной практике. По нашим данным, среди состоящих на учете в ИДН подростков 10—15% из асоциально-аморальных семей. Однако

эта категория семей и подростков особенно трудна для коррекционно-профилактической работы.

Вряд ли правомерна здесь точка зрения тех, кто считает необходимым изымать детей из асоциально-аморальных семей. Несмотря на негативное влияние, которое оказывается на детей такими родителями, как правило, нет формального повода для принятия решения об изъятии ребенка из этих семей. Здесь высокий уровень материального благосостояния, трезвый образ жизни, стремление родителей заботиться о своих детях. По отношению к таким родителям и их детям более всего применимы коррекционные методы, основанные на принципах «обратной социализации», когда через взрослеющих детей, которые достаточно наглядно отражают внутренний облик родителей, происходит переосмысление родителями своих собственных позиций. Однако существенным недостатком методов обратной социализации является их запоздалость, прозрение часто наступает слишком поздно, чтобы что-то существенно изменить в личности подростка.

Иного подхода требуют семьи с косвенным десоциализирующим влиянием — конфликтные и педагогически несостоятельные.

Конфликтная семья, в которой по различным психологическим причинам личные взаимоотношения супругов строятся не по принципу взаимоуважения и взаимопонимания, а по принципу конфликта, отчуждения.

Конфликтные семьи могут быть как шумными, скандальными, где повышенные тона, раздраженность становятся нормой взаимоотношений супругов, так и «тихими», где отношения супругов характеризуют полное отчуждение, стремление избегать всякого взаимодействия. Во всех случаях конфликтная семья отрицательно влияет на формирование личности ребенка и может послужить причиной различных асоциальных проявлений.

Вот, например, семья Эдика Ф., 15 лет, который третий год состоит на учете в ИДН, плохо учится, дерзит учителям, дерется с малышами, забирает у них деньги, рано приобщился к курению, выпивает, плохо поддается перевоспитанию. Внешне его семья выглядит вполне благополучной, хорошая квартира, полный достаток, родители ведут трезвый образ жизни, хорошие производственники, проявляют заботу о детях. Мать работает заведующей отделом в промтоварном магазине, отец — мастер на заводе. Однако отношения между родителями весьма отчужденные, по типу скрытого хронического конфликта. Мать обвиняет отца в неумении жить, отец, в свою очередь, подозревает жену в супружеской неверности, во всех перепалках предпочитает отмалчиваться, допоздна задерживается на работе и приходит домой только ночевать. Практически не разговаривает ни с детьми, ни с женой. В доме тягостная,гнетущая атмосфера, которая тяжело сказывается на детях, делает их «колючими», невосприимчивыми к педагогическим воздействиям учителей, общественных воспитателей, закрепленных в ИДН.

Вот другой пример — семья Димы Л., 5 кл., 11 лет, состоит на учете за систематические пропуски, пренебрежение к учебе, бродяжничество. Отец — шофер, мать — домохозяйка. Семья живет в рабочем общежитии. Привычный способ общения родителей — скандал. Инициатор скандалов — мать. Переходит на крик по всякому поводу и без повода, своим соседям, не стесняясь, рассказывает о всех провинностях мужа и сына, постоянно жалуется на мужа, недовольна им. Дима буквально не имеет

дома спокойной минуты, чтобы готовить уроки, отдыхать. Он предпочитает проводить время на улице, куда убегает также и из школы в том случае, когда не выучит уроков, что, естественно, случается с ним весьма часто.

150

Как видим, в конфликтных семьях десоциализирующее влияние проявляется не прямо через образцы аморального поведения или антиобщественные убеждения родителей, здесь имеет место косвенное десоциализирующее влияние, оказываемое за счет хронически осложненных, нездоровых отношений родителей.

В работе с семьями, где отношения супругов хронически осложнены и находятся фактически на грани распада, учитель, социальный работник, практический психолог, по сути дела, должны выполнять психотерапевтические функции. То есть в беседе с родителями необходимо, внимательно выслушав обе стороны, попытаться, по возможности, погасить неудовольствие супругов друг другом, показать причины, приводящие к обострению отношений, консолидировать взаимоотношения супругов прежде всего на основе интересов ребенка.

С конфликтными семьями нужна кропотливая индивидуальная работа по оздоровлению взаимоотношений супругов, требующая большого такта, мудрости, хорошего знания жизни, профессионализма. Взаимоотношения супругов вряд ли можно поправить публичными разбирательствами на комиссии и по месту работы, и к такому роду воздействия нужно переходить в крайних, исключительных случаях при явно неправильном, агрессивном поведении одного из супругов.

Среди семей подростков, состоящих на учете в ИДН, наиболее распространенными являются **педагогически несостоятельные семьи,** в которых при относительно благоприятных условиях (здоровая семейная атмосфера, ведущие правильный образ жизни и проявляющие заботу о детях родители) неправильно формируются взаимоотношения с детьми, совершаются серьезные педагогические просчеты, приводящие к различным асоциальным проявлениям в сознании и поведении детей. По данным нашего исследования, среди состоящих на учете в среднем 45 — 60% подростков — из педагогически несостоятельных семей.

Педагогически несостоятельные, как и конфликтные, семьи не оказывают на детей прямого десоциализирующего влияния. Формирование антиобщественных ориентации у детей в этих семьях происходит потому, что за счет педагогических ошибок, тяжелой морально-психологической атмосферы здесь утрачивается воспитательная роль семьи, и она по степени своего воздействия начинает уступать другим институтам социализации, играющим неблагоприятную роль.

Педагогически несостоятельная семья прежде всего нуждается в психолого-педагогической коррекции стиля семейного воспитания и характера взаимоотношений родителей с детьми как основных факторов, обусловливающих их косвенное десоциализирующее влияние. Эти семьи прежде всего нуждаются в помощи психолога, способного помочь родителям проанализировать проблемную ситуацию, скорректировать свой стиль и характер отношений с ребенком. Эту помощь могут оказать также социальные педагоги и опытные учителя, которые хорошо знают индивидуальные особенности детей и подростков, условия **их** семейного

151

воспитания и имеют достаточную психолого-педагогическую подготовленность.

У.3. Типичные ошибки семейного воспитания

На практике педагогически несостоятельные семьи оказываются наиболее труднодоступными для выявления причин и неблагоприятных условий, оказавших негативное воздействие на детей. Чтобы выявить неблагоприятные факторы семейного воспитания в такой семье, *необуг* ходимо, как правило, длительное и близкое знакомство, установлении) воспитателем доверительных отношений и с детьми, и с родителями. Обобщение длительных наблюдений, которые велись в процессе индивидуальной социально-педагогической работы с «трудными» подростками и их семьями позволили выделить следующие наиболее типичные, неправильно сложившиеся педагогические стили в функционально несостоятельных семьях, не справляющихся с воспитанием детей.

Попустительско-снисходительный стиль, когда родители не придают значения проступкам детей, не видят в них ничего страшного, считают, что «все дети такие», либо рассуждают так: «Мы сами такими же были». Педагогу, психологу в подобных случаях бывает трудно изменить благодушное, самоуспокоенное настроение таких родителей, заставить их всерьез реагировать на проблемные моменты в поведении ребенка.

Позиция круговой обороны, которую также может занимать определенная часть родителей, строя свои отношения с окружающими по принципу «наш ребенок всегда прав». Такие родители весьма агрессивно настроены ко всем, кто указывает на неправильное поведение их детей. Даже совершение подростком тяжелого преступления в данном случае не отрезвляет пап и мам. Они продолжают искать виновных на стороне. Дети из таких семей страдают особенно тяжелыми дефектами морального сознания, они лживы и жестоки, весьма трудно поддаются перевоспитанию.

Демонстративный стиль, когда родители, чаще мать, не стесняясь, всем и каждому жалуются на своего ребенка, рассказывает на каждом углу о его проступках, явно преувеличивая степень их опасности, вслух заявляют, что сын растет «бандитом» и прочее. Это приводит к утрате у ребенка стыдливости, чувства раскаяния за свои поступки, снимает внутренний контроль за своим поведением, происходит озлобление по отношению к взрослым, родителям.

Педантично-подозрительный стиль, при котором родители не верят, не доверяют своим детям, подвергают их оскорбительному тотальному контролю, пытаются полностью изолировать от сверстников, друзей, стремятся абсолютно контролировать свободное время ребенка, круг его интересов, занятий, общения.

Так, в этом отношении показателен пример поведения мамы Димы С., стоящего на учете за угон велосипеда. Дима учится в 5 классе, очень замкнут, неразговорчив. Мама обеспокоена фактом постановки на учет, стремится ни на минуту не выпускать его из виду.

После учебы мальчик должен идти к ней на работу, где под ее присмотром готовит уроки. Затем они возвращаются домой, мама не оставляет сына в комнате даже наедине с закрепленным за ним воспитателем. Всегда присутствует при **их**

разговоре, сама отвечает на все вопросы, которые воспитатель задает подростку, запрещает, чтобы кто-то из друзей заходил в дом, и не выпускает Диму на улицу. Мальчик растет хмурым, необщительным, замкнутым. Всегда смотрит исподлобья, напоминает затравленного зверька, никого не любит, ни к кому не испытывает привязанностей, озлоблен.

Жестко-авторитарный стиль присущ родителям, злоупотребляющим физическими наказаниями. К такому стилю отношений больше склонен отец, стремящийся по всякому поводу жестоко избить ребенка, считающий, что существует лишь один эффективный воспитательный прием — физическая расправа. Дети обычно в подобных случаях растут агрессивными, жестокими, стремятся обижать слабых, маленьких, беззащитных. Представители органов профилактики должны стать на защиту детей от жестокости родителей, применяя при этом все доступные средства воздействия — от убеждения до административно-уголовного принуждения, защищающего ребенка от жестокости.

Увещевательный стиль. В противоположность жестко-авторитарному стилю в этом случае родители проявляют по отношению к своим детям полную беспомощность, предпочитают увещевать, бесконечно уговаривать, объяснять, не применять никаких волевых воздействий и наказаний. Дети в таких семьях, что называется, «садятся на голову», возникают ситуации из известной басни Крылова «А Васька слушает, да ест». От социального педагога в данном случае нужна твердость, требовательность как в отношении несовершеннолетнего, так и его родителей.

Отстраненно-равнодушный **стиль** возникает, как правило, в семьях, где родители, в частности мать, поглощена устройством своей личной жизни. Выйдя вторично замуж, мать не находит ни времени, ни душевных сил для своих детей от первого брака, равнодушна как к самим детям, так и к их поступкам. Дети предоставлены самим себе, чувствуют себя лишними, стремятся меньше бывать дома, с болью воспринимают равнодушно-отстраненное отношение матери. Такие подростки с благодарностью воспринимают заинтересованное, доброжелательное отношение со стороны старшего, способны привязаться к шефу, воспитателю, относятся к ним с большой теплотой, доверием, что помогает в воспитательной работе.

Воспитание по типу **«кумир** семьи» часто возникает по отношению к «поздним детям», когда долгожданный ребенок наконец-то рождается у немолодых родителей или одинокой женщины. В таких случаях на ребенка готовы молиться, все его просьбы и прихоти выполняются, формируется крайний эгоцентризм, эгоизм, первыми жертвами которого становятся сами же родители.

Непоследовательный стиль — когда у родителей, особенно у матери, не хватает выдержки, самообладания для осуществления последовательной воспитательной тактики в семье. Возникают резкие эмоциональные перепады в отношениях с детьми — от наказания, слез,

ругани до умилительно-ласкательных проявлений, что приводит к потери родительского влияния на детей. Подросток становится неуправляемым, непредсказуемым, пренебрегающим мнением старших, родителей. Нужна терпеливая, твердая, последовательная линия поведения воспитателя, психолога.

Перечисленными примерами далеко не исчерпываются типичные ошибки семейного воспитания. Для внимательного взгляда педагога, психолога эти ошибки не представляют трудности в различении. Однако исправить их гораздо труднее, чем обнаружить, поскольку педагогические просчеты семейного воспитания чаще всего имеют затяжной хронический характер. Особенно трудно поправимы и тяжелы по своим последствиям холодные, отчужденные, а порою и враждебные отношения родителей и детей, утратившие свою теплоту и взаимопонимание. Взаимное отчуждение, враждебность, беспомощность родителей в таких случаях порою доходит до того, что они сами обращаются за помощью в милицию, комиссию по делам несовершеннолетних, просят, чтобы их сына, дочь отправили в спецПТУ, в спецшколу. В ряде случаев эта мера, действительно, оказывается оправданной, поскольку дома исчерпаны все средства, и перестройка отношений, не произошедшая своевременно, практически уже становится невозможной вследствие обостренности конфликтов и взаимной неприязни.

К человеческим отношениям, в том числе и к семейным, так же, как и к чувствам, их окрашивающим, требуются постоянное внимание и немалый «труд души» для их своевременного восстановления, иначе однажды закравшаяся неприязнь, враждебность, конфликтность разъедают теплоту родственных отношений, становятся необратимыми и создают в доме невыносимую для ребенка атмосферу.

Как известно, эмоциональным центром семьи, задающим тон в семейных отношениях, является чаще всего мать, женщина. Характер отношений матери и ребенка с первых дней и месяцев его жизни существенным образом определяет характер и судьбу уже взрослых детей.

Особенно опасны авторитарность, жесткость, чрезмерное доминирование матери, которое в настоящее время нередко проявляется у многих женщин. Такого рода жесткое авторитарное поведение депривирует психическое развитие детей и чревато разными неприятными последствиями. В том случае, если у ребенка слабый тип нервной системы, это может привести к нервно-психическим заболеваниям. Американские психологи, исследовавшие условия семейного воспитания детей с нервно-психическими заболеваниями, пришли к выводу, что для этих семей характерно однотипное поведение матерей, которые в отношениях с детьми придерживались принципа жесткого доминирования и тотального контроля, свои браки считали неудачными, проповедовали жертвенное отношение к семье, к детям [178, с. 464].

В случае же, когда у ребенка сильный тип нервной системы, доминантность, жесткость матери приводит к тяжким невосполнимым дефектам эмоциональной сферы, к эмоциональной невосприимчивости

детей, отсутствию эмпатии, агрессивности, что может привести к жестоким тяжким преступлениям.

При проведении судебно-психологических экспертиз автору приходилось встречаться с такого рода несовершеннолетними, совершившими жестокое преступление и проявлявшими полное безразличие, равнодушие к своим жертвам, к страданию своих родных и даже к собственной судьбе. У истоков формирования подобных тяжелейших дефектов эмоциональной сферы стояла, как правило, чрезмерно авторитарная мать, которая немало по своему вложила сил и энергии в воспитание сына. Ошибки семейной педагогики особенно ярко проявляются в системе наказаний и поощрений, практикуемой в семье. В этих вопросах нужна особенная осторожность, осмотрительность, чувство меры, подсказываемые родительской интуицией и любовью. Как чрезмерное попустительство, так и чрезмерная жестокость родителей одинаково опасны в воспитании ребенка.

Вопрос о физических наказаниях детей, который однозначно решается в условиях школьного воспитания, не находит, увы, такого простого и однозначного ответа в семье. Повышенная эмоциональность в отношениях родителей и детей выражается как в проявлениях нежности, поцелуях, поглаживаниях, так и в вспышках гнева, шлепках, одергиваниях и прочем. Как пишет в своей книге «Нестандартный ребенок» известный психотерапевт Вл.Леви, «еще вопрос, что предпочтет ребенок: получить раз-другой в месяц пару шлепков или каждый божий день слушать бесконечный крик». То есть автор допускает возможность физического наказания в семье, но при этом в категорической форме запрещает родителям:

— шлепать детей младше 3 лет (обобщенная реакция, подавление активности, невроз страха, угроза развитию);

— наказывать ребенка 7 лет и старше в присутствии посторонних и особенно сверстников (публичное унижение);

— наказывать с применением силы за любую вину девочку старше 10 лет и мальчика старше 14 лет (новое качество психики);

— угрожать или наказывать орудием, усиливающим боль, страх (ремень, палка, линейка, сковородка);

— причинять боль и страх каким-либо иным насильственным действием (выкручиванием ушей, щипком) — это уже из области садизма;

— наказывать хладнокровно, без гнева: рассудочная экзекуция абсолютно недопустима;

— систематически угрожать наказанием [95, с. 156 — 157].

Эти советы полезно помнить и родителям, и тем, кто вынужден исправлять дефекты семейной педагогики **и их** печальные последствия.

Вообще педагогическая несостоятельность семьи должна предупреждаться задолго до того, как ребенок попадает в поле зрения органов профилактики. В этом отношении своевременным профилактическим

средством можно считать тот психолого-педагогический ликбез, который проводится для родителей в лучших школах еще до того, как ребенок переступает их порог. Так, в свое время В.А. Сухомлинский начинал педагогическое просвещение молодоженов на этапе, когда они только готовились к появлению ребенка.

В воспитательно-профилактической работе с функционально несостоятельными семьями особенно важна своевременность и слаженность действий всех звеньев профилактической системы, умение найти подход не только к «трудному», но и к его родителям.

На практике нередко случается, что вместо того, чтобы выступать единым фронтом, семья и школа занимают по отношению друг к другу открыто непримиримую позицию, что в конечном счете только осложняет положение подростка. Такая настороженность, непонимание в отношениях возникают в результате того, что учитель становится источником только отрицательных эмоций у родителей, источником лишь неприятной информации о поведении их ребенка. Все это приводит к тому, что постепенно родители избегают всякого общения, взаимодействия со школой.

Важнейшим условием успешной работы по оздоровлению условий семейного воспитания «трудных» является взаимоуважение и доверительность в отношениях родителей и тех, кто пытается помочь им в преодолении затруднений в воспитании, в установлении здоровой домашней атмосферы.

Общественному воспитателю, инспектору, учителю при установлении доверительных отношений с родителями полезно опираться на рекомендации психологов, в частности, специально разработанную Л.Б. Филоновым методику установления доверительных отношений между людьми в процессе общения [171].

Согласно этим рекомендациям, контактное взаимодействие педагога, психолога и родителей должно складываться из шести стадий. На начальных стадиях необходимо завоевывать доверие родителей, в период сближения следует исходить из того, что родители идут охотнее на контакт с теми должностными лицами, которые при первой встрече одобрительно отзываются об их детях. Поэтому педагог перед общением с родителями должен «снять» с себя всякий отрицательный настрой по отношению к подростку, отыскать в нем такие положительные качества, которые даже для родителей являются «открытием». Итогом и результатом контактов на этой стадии должно быть снятие напряжения в общении, которое до этого было источником неприятных состояний родителей. У родителей формируется представление, что педагог способен правильно понять их ребенка и родительские чувства по отношению к нему и оказать реальную помощь.

Затем общение идет по пути расширения тем доверительных бесед, создается своеобразная эмоционально насыщенная среда, в которой педагог, психолог становится необходим родителям как слушатель,

понимающий, сочувствующий и заинтересованный в полном знании особенностей личности подростка и условий его воспитания.

Если первые стадии взаимодействия являются периодом накопления «чистых» согласий и положительных эмоций от обсуждения проблем воспитания, то последующие стадии, когда доверие достигнуто, посвящены выявлению

рассогласований, тех объективных причин, которые мешают успешному взаимодействию сторон. На данной стадии родителям сообщается о том, какие негативные качества и особенности поведения подростка более всего вызывают беспокойство.

Утвердившиеся доверительные отношения перерастают в активное взаимодействие семьи и представителей превентивных служб.

Здесь описан один из возможных путей установления доверительных здоровых отношений с родителями, которые, разумеется, могут развиваться далеко не всегда и не со всеми родителями. Из перечисленных выше типов неблагополучных семей методика контактного взаимодействия в первую очередь применима к семьям с прямым десоциа-лизирующим влиянием, где основным дефектом семейного воспитания являются неправильно сложившиеся взаимоотношения в семье. Частично методика взаимодействия облегчает поиски взаимоотношения в работе с асоциально-аморальными семьями.

Степень доверия к превентивным социально-психологическим службам повышает принцип добровольности и анонимности обращения. Чтобы обратиться к психологу, вовсе не обязательно становиться на учет в инспекцию и комиссию по делам несовершеннолетних и тем более предавать огласке свои семейные проблемы.

Психологические службы, обеспечивающие помощь семье и детям, помогут разрешить хроническую конфликтную ситуацию, помогут родителям понять индивидуальные половозрастные психологические особенности своих детей и скорректировать свою позицию, провести социально-психологические тренинги, формирующие новые формы социально-ролевого поведения супругов, родителей, взрослеющих детей. Эти же службы могли бы осуществлять психологическую коррекцию социально-ролевого поведения, общения педагогов, сотрудников инспекций по делам несовершеннолетних, то есть тех, чья практическая деятельность непосредственно связана с «трудными» детьми, подростками и неблагополучными семьями.

Однако вряд ли советы психологов способны оказать заметную пользу в работе с криминально-аморальными семьями, где степень моральной деградации родителей такова, что увещевания и меры психологического воздействия оказываются безуспешными в плане избавления людей от их пороков: пьянства, развратного образа жизни, жестокости, скандальности и прочего. В данном случае, как мы уже отметили выше, требуются решительные меры по изоляции детей от крайне нездоровой домашней обстановки и оказанию социально-правовой помощи.

Таким образом, выбор способов коррекционно-профилактической работы с функционально несостоятельными семьями начинается с изучения и выявления семейного неблагополучия и определяется характером этого неблагополучия.

Вопросы и задания к V главе

1. Характеристика факторов социального риска, отрицательно сказывающихся на репродуктивных функциях семьи.

2. Семьи с прямыми десоциализирующими влияниями и превентивные меры по отношению к ним.

3. Характеристика семей с косвенными десоциализирующими влияниями.

4. Раскрыть педагогически несостоятельные стили семейного воспитания и дать их примеры.

5. Психолого-педагогическая поддержка функционально несостоятельных семей и пути оздоровления психологического климата семьи.

VI. ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ

VI.!. Психолого-педагогические факторы школьной дезадаптации учащихся

Среди институтов социализации, обусловливающих усвоение детьми и подростками социального опыта, особое место занимают массовые учебно-воспитательные заведения и, прежде всего, общеобразовательные школы, прямое назначение которых — обучать детей, давать им знания, необходимые для будущей профессиональной деятельности, для разносторонней социальной активности. Школа выполняет многообразные полифункциональные роли и задачи в социальном развитии подрастающих поколений. Наряду со своим прямым назначением обучать и воспитывать, что целенаправленно осуществляется как на уроках, так и во внеурочном учебно-воспитательном процессе, школа выступает институтом социализации, нормы и ценности которого трансформируются в систему внутренней регуляции учащихся помимо целенаправленных педагогических усилий, благодаря стихийному функционированию социально-психологических механизмов социализации.

И если методам и содержанию целенаправленного обучения и воспитания психолого-педагогическая наука и практика традиционно уделяет и уделяла достаточно большое внимание, то процессы стихийной социализации, также протекающие в школе, исследовались в меньшей мере.

А вместе с тем, в предыдущих главах, где рассматривались социально-психологические особенности личности дезадаптированных подростков и возрастные закономерности социализации, было показано, что дезадаптация, возникающая при нарушениях социализации, характеризуется деформацией ценностных и референтных ориентации подростка, снижением референтной значимости и отчуждением дезадаптированного подростка прежде всего от такого важнейшего института социализации, как школа. Очевидно, психолого-педагогические факторы школьной дезадаптации прежде всего и нужно искать в причинах, снижающих референтную значимость школы. При этом, как уже отмечалось выше, в зависимости от степени отчуждения и глубины деформации референтных и ценностных ориентации были выделены две стадии социальной дезадаптации. Первая стадия, получившая название **педагогической запущенности,** характеризуется утратой референтной значимости и отчуждением от

школы как института социализации при
159

сохранении высокой референтности семьи. Вторая стадия, более глубокой и опасной дезадаптации — **социальная запущенность** — характеризуется тем, что наряду со школой подросток отчуждается и от семьи и, теряя связь с основными институтами социализации, становится как бы социальным Маугли, усваивая искаженные ценностно-нормативные представления и криминальный опыт в асоциальных и преступных подростковых компаниях и группировках.

Таким образом, отчуждение от школы и утрата ее влияния — значительно более распространенное явление среди дезадаптирован-ных учащихся, чем утрата влияния семьи. А между тем, учитывая, что достаточно большая часть семей относится к функционально несостоятельным, по разным причинам не справляющимся с задачами воспитания, то становится ясно, что школа призвана также восполнять и дефекты семейного воспитания, оказывать психолого-педагогическую поддержку семье в целях предупреждения нарушения социализации детей и подростков. К сожалению, собственные внутришкольные затруднения чаще всего так велики, что при этом не только не оказывается поддержка детям и семьям группы риска, но и ситуация дополнительно осложняется психолого-педагогическими факторами школьной дезадаптации.

При этом, в первую очередь, факторы школьного психолого-педагогического риска своими истоками имеют различные затруднения в учебной деятельности, которая прежде всего опосредствует всю систему отношений учащегося и с учителями, и с одноклассниками, и в значительной степени с родителями.

Определенная часть учащихся начинает испытывать затруднения в усвоении учебных программ уже с первого класса в связи с неготовностью к школьному обучению. Работы Г.Ф. Кумариной и сотрудников руководимой ею лаборатории показывают, что до 25% поступающих в школу учащихся нуждаются в дополнительном коррекционном режиме обучения по самым разным причинам. Это и несколько сниженный, в пределах крайней нормы, интеллект, нарушения отдельных психических познавательных процессов — внимания, памяти, восприятия, речевые нарушения, ослабленная психосоматика, аутизм либо, напротив, расторможенность и т.д. При этом такого рода нарушения могут иметь как фукционально органическое происхождение, так и быть результатом депривации психического развития в виду неблагоприятных условий семейного воспитания. В любом случае эти учащиеся требуют внимательного индивидуального подхода со стороны учителя, щадящего режима обучения, специальных коррекционных программ и социально-педагогической поддержки **их** семей.

В настоящее время на практике реализуется несколько вариантов коррекционного обучения. Это введение в крупных общеобразовательно

ных школах классов компенсирующего обучения, в которые на основе специальной диагностики отбирают детей с различными проявлениями школьной неготовности. Индивидуальный компенсаторный режим обучения обеспечивается в этих классах за счет снижения численности учащихся до 12 — 15 человек, а также благодаря специальному подбору и подготовке опытных учителей, освоивших программы компенсирующего обучения. Наиболее уязвимым моментом обучения в режиме компенсаторных классов является возможность психологической изоляции учащихся этих классов среди своих сверстников, что, как правило, преодолевается

особо тактичным отношением педагогического коллектива к этим классам, а также интеграцией, включением на равных всех учащихся в различные формы внеклассной и внешкольной жизни.

Наряду с компенсаторными классами в небольших школах с немногочисленным наполнением классов, с опытными учителями, наличием психологической службы осуществляется вариант интегративного обучения, когда дети с различными затруднениями обучаются в общих классах при наличии индивидуального режима обучения и дополнительной психолого-педагогической коррекционной программы. К сожалению, программы компенсирующего обучения реализуются далеко не во всех школах, и потому значительная часть детей, по разным причинам испытывающих затруднения в учебной деятельности, остаются без необходимой дополнительной психолого-педагогической диаг-ностико-коррекционной помощи. Следствием этого являются не только отставания в учебе, неуспеваемость, но и все возрастающий психологический дискомфорт, испытываемый неуспевающими учащимися в школе, что в подростковом возрасте толкает на поиски иной, внешкольной среды общения, иной референтной группы сверстников, начинающей играть решающее значение в социализации подростка.

Этот же путь отчуждения от школы в связи со школьными неуспехами проходит также и определенная часть учащихся, психическое развитие которых не обнаруживает каких-либо заметных дефектов. Причины низкой школьной успеваемости здесь чаще всего кроются в слабой познавательной мотивации, утрате интереса к учебной деятельности, в конфликтных отношениях, складывающихся с учителями, одноклассниками.

Сравнительные исследования учебной деятельности показывают, что и по успеваемости и по степени познавательного интереса благополучные и педагогически запущенные учащиеся заметно отличаются друг от друга. Ниже приводится таблица с результатами таких исследований.

Таблица 11

Успеваемость и отношение к учебной деятельности в школе у благополучных и педагогически запущенных учащихся, %

Группа исследуемых учащихся	успеваемость					отношение к учебной деятельности				
	отличная	хорошая	средняя	слабая	неуд.	охотное	избират.	равнодушное	неохотное	отрицат.
Благополучные учащиеся		5	5	5		7,5	0	2,5	0	
Педагогически запущенные			3,4	3,3	3,3		0	3,4	0	6,6

Из табл. 11 видим, что как по отношению к учебной деятельности, так и по реальным успехам, педагогически запущенные весьма невыгодно отличаются от своих благополучных сверстников. Если подавляющее большинство — *77,5%* — благополучных относится к учебе охотно в целом либо проявляет свой интерес избирательно, то среди трудновоспитуемых; напротив, 80% относятся к учебе равнодушно, неохотно и лишь 20% проявляют избирательный интерес.

Такое отношение к учебной деятельности соответственно сказывается и на ее результатах. Почти половина педагогически запущенных учится слабо и крайне слабо, и никто из них не занимается отлично либо хорошо.

Таким образом, для педагогически запущенных, слабоуспевающих учащихся учеба не является той референтно-значимой деятельностью, в которой они могут удовлетворить свою потребность самоутверждения, посредством которой, включаясь в систему коллективных общественных отношений в классе, они способны утвердить свой статус, свой престиж в среде одноклассников. Скорее, напротив, неуспехи в учебной деятельности обусловливают психологический дискомфорт и ведут к поискам новой предпочитаемой среды общения, иной референтной группы.

Поэтому для предупреждения социальной дезадаптации в коллективе класса

особенно актуальной является задача такой организации учебного процесса, при которой было бы возможно успешное овладение знаниями каждым учащимся. Особенно большое внимание в поисках резервов успешного обучения всех без исключения учащихся общеобразовательных школ должно уделяться развитию познавательных мотивов и познавательных интересов учащихся.

Изучая отношение подростков к такому важнейшему виду их деятельности, как учеба, мы прежде всего попытались проанализировать роль эмоционального фактора в качестве ведущего слагаемого мотивов познавательной деятельности учащихся.

162

Респондентам основной (педагогически запущенные учащиеся) и контрольной групп (благополучные школьники) предлагалось заполнить анкету, в которой все изучаемые в школе предметы разбиваются на три группы (любимые, нелюбимые и индифферентные предметы) . И по каждой из перечисленных дисциплин ребята по пятибалльной системе оценивали свое прилежание, успеваемость, увлеченность.

Материалы этого исследования позволили наглядно судить о той роли, которую играет эмоциональный фактор в отношениях подростков к учебе (табл. 12). Для обеих групп исследуемых успеваемость и прилежание теснейшим образом зависят от увлеченности. Коэффициент ранговой корреляции между увлеченностью и успеваемостью достигает 0,88.

Ниже, в таблице 12 и на рис. 4 приведены результаты этого исследования, наглядно демонстрирующие четко выраженную связь между успеваемостью и эмоциональным фактором в обеих исследуемых группах.

Таблица 12

Зависимость учебной деятельности от эмоционального фактора, баллы

Показатели отношения к учебе	любимые предметы		нейтральные предметы		нелюбимые предметы	
	СНОВ.ф.	контр. гр.	снов. гр.	контр. гр.	снов. гр.	контр, гр.
1. Прилежание	,6	,1	,7	,4	,7	,8
2. Увлеченность	,7	,4	,5	,0	,5	,3
3. Успеваемость	,6	,4	,1	,8	,5	,5
4.						

Средний балл	,6	,3	,7	,4	,9	,9

Как видно из табл. 12, прилежание у респондентов основной группы по мере снижения эмоционального фактора падает в 2 раза (с 3,6 балла до 1,7 балла), успеваемость — в1,5раза(с3,3 балла до 2,5 балла). У респондентов контрольной группы прилежание снижается в полтора раза, успеваемость — в 1,3 раза. То есть и у педагогически запущенных подростков и у благополучных школьников эмоциональный фактор заметно влияет и на отношение к учебе, причем у «трудных» это влияние выражено более ярко.

Следовательно, повышение увлеченности, интереса — залог изменения общего отношения к учебе у «трудных» подростков, залог преодоления отставания в учебе и, как следствие этого — преодоления престижной неудовлетворенности, деформации социальных связей подростка.

Исследования показали, что далеко не все резервы использованы в этом отношении. Так, на вопрос «Как Вы относитесь к учебе?» все 100% опрашиваемых подростков-правонарушителей ответили «равнодушно» или «неохотно», и что особенно тревожно, 60% благополучных школьников также заявили, что учатся без интереса.

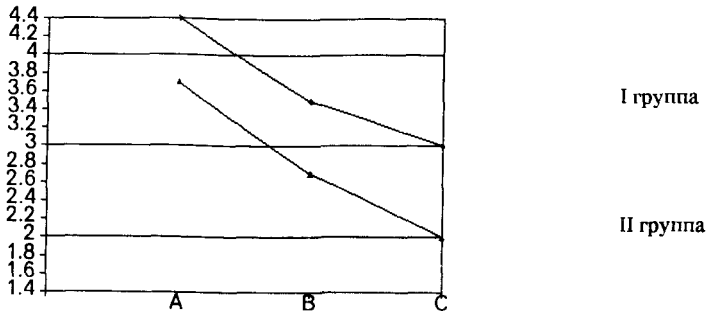


Рис. 4. Зависимость отношения к учебной деятельности от эмоционального фактора:

I группа — благополучные учащиеся;

II группа — педагогически запущенные;

А — любимые предметы;

Б — предметы, отношение к которым равнодушное;

В — нелюбимые предметы

М.П. Щетинин, опросив 263 учащихся 4—10 классов, установил, что большая часть — 251 из опрошенных — испытывают перед уходом в школу чувство тревожности. В школу идут неохотно, интереса к занятиям не испытывают, внутренние побудительные мотивы учебной деятельности отсутствуют. Поэтому неудивительно, что многие учащиеся, в том числе и педагогически запущенные, учатся ниже своих возможностей.

Проблема развития внутренних познавательных мотивов учебной деятельности сегодня остро стоит перед современной школой.

Следует сказать, что в последнее время в педагогической практике учителей-новаторов и в достижениях советской психолого-педагогической науки отмечается немало интересных находок, которые дают ключ к поискам ответа на вопрос, как добиться, чтобы, по выражению В.Ф. Шаталова, все дети учились «радостно» и «победно». Среди этих достижений психолого-педагогической науки и практики — обучение с помощью опорных сигналов В.Ф. Шаталова, «погружения» в страну знаний в школе М.П. Щетинина, безоценочная система преподавания Ш.А. Амонашвили, основанная на эмоциональной близости детей с учителем и развитии глубокого познавательного интереса учащихся. Это также опыт преподавания литературы санкт-петербургского учителя Е.Н. Ильина, уроки музыки композитора Д.С. Кабалевского,

уроки рисования народного художника СССР Б.М. Неменского, методика коллективных творческих дел профессора И.П. Иванова и т.д.

Этот опыт показывает, что там, где педагогу, школе удается увлечь учащихся, заразить их любознательностью, стремлением к знаниям, сделать учебу главным трудом, той ведущей, референтно-значимой деятельностью, которая прежде всего формирует личность подростка, вопрос о «трудновоспитуемости» и «педагогической запущенности» фактически отпадает, по крайней мере, снижается его острота.

Изменение у учащихся отношения к учебной деятельности, преодоление отставания в учебе — одно из важнейших, однако далеко не единственное условие

преодоления престижной неудовлетворенности, изолированности, педагогической запущенности и трудновоспитуемости.

Не менее важным условием является также и расширение сферы социально значимой деятельности для того, чтобы, наряду с учебой, учащиеся, особенно педагогически запущенные, слабоуспевающие, получили возможность реализовать себя, свою потребность самоутверждения на основе разнообразной общественно полезной деятельности и прежде всего в труде.

В отечественной педагогике традиционно, начиная от К.Д. Ушин-ского, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, труду отводилась особо значимая роль в процессе воспитание учащихся.

По словам К.Д. Ушинского лучший фактор воспитания — жизнь, полная разнообразной деятельности.

Расширение в школе возможностей для занятий разнообразным производительным трудом, ранняя профессиональная ориентация особенно благоприятно сказываются на воспитании педагогически запущенных, трудновоспитуемых учащихся. Хотя эти ребята, как правило, отстают в учебе, но многие из них любят трудиться, охотно занимаются производительным трудом.

Как показывают проведенные нами исследования, почти 2/3 «трудных» (69%) имеют четко сложившиеся ориентации на рабочие профессии.

Труд — та реальная сфера приложения сил педагогически запущенного учащегося, в которой он способен роднять свой авторитет среди одноклассников, преодолеть свою изоляцию и престижную неудовлетворенность. Развитие этих качеств и опора на них позволяют предупреждать отчуждение и социальную дезадаптацию трудновоспитуемых в школьных коллективах, компенсировать неуспехи в учебной деятельности.

Наряду с развитием и закреплением профессиональных знаний и навыков при организации производственного труда учащихся немаловажно думать о его рентабельности и производительности, чтобы подростки могли самостоятельно зарабатывать средства для отдыха, развлечений, приобретения необходимых вещей. Этой цели могут служить

пришкольные кооперативы, малые предприятия, школьные приусадебные хозяйства, учебно-производственные комплексы и т.д.

«Труд — краеугольный камень коллектива, — говорил В.А. Су-хомлинский, — но на одном камне коллектива не построишь» [164]. Так афористично высказывал выдающийся педагог и гуманист глубокую и важную мысль о том, что воспитание и социальное развитие детей и подростков не может быть сведено лишь к организации учебной, трудовой и иной деятельности. Занять ребенка, подростка — еще не значит воспитать. Чрезвычайно важную роль играет при этом характер отношений, который складывается в процессе этой деятельности, насколько гуманизированы отношения сверстников, взрослых и детей, как и какие духовные ценности культивируются в коллективе. Основной тон, ведущий лейтмотив, окрашивающий межличностные отношения в коллективе, задается при этом педагогом, его педагогическим стилем, его личностной позицией и личностным наполнением.

У1.2. Педагогический стиль и его влияние на межличностные отношения и психологический климат в коллективе класса

В свое время А.С. Макаренко отмечал, что одной из главных задач педагога, воспитателя является организация детского коллектива, развитие детских органов самоуправления, создание ближайших и дальних перспектив коллективного развития, создание мажорного тона в коллективе, т.е. обеспечение психологического комфорта всем детям и особенно трудновоспитуемым.

При тех неблагоприятных условиях семейного воспитания, в которых находится большая часть этих детей, для них особенно тяжелы по своим последствиям изоляция в коллективе класса, обостренная конфликтность в отношении с учителями.

Вот пример шестиклассницы Лены М. Лена — типичный трудный подросток. Учится плохо, уроков не готовит, дерзит учителям, дерется с одноклассниками, неряшлива, груба, невыдержана, озлоблена. Студентка, находящаяся на педагогической практике в этой школе, решила поближе познакомиться с Леной, условиями ее воспитания и помочь ей исправиться.

Все попытки встретиться и поговорить с родителями успехом не увенчались, поскольку родители постоянно находились в нетрезвом состоянии.

Наблюдения за Леной на уроках и переменах показали, что она постоянно в школе испытывает отрицательные эмоции, находится в состоянии крайнего возбуждения. На перемене ее дразнят ребята, она дерется, дает сдачи. На уроках ее ругают учителя и приводят как отрицательный пример другим ученикам. В результате у ребенка не осталось ни места, ни близкого человека, позволивших бы ей успокоиться, восстановить нервно-психическое состояние. Однако этому никто не придавал значения, и психоневрологическая помощь также не была своевременно оказана.

Но когда Лена обрела старшего надежного друга, проявившего к ней искреннюю доброжелательность и внимание, которому удалось изменить отношение к ней со стороны одноклассников и учителей, девочка заметно улучшила свое поведение, стала более спокойной, уравновешенной, прилежной.

И для этих благоприятных перемен потребовалось, чтобы одноклассники перестали оскорблять Лену обидными прозвищами и оказали помощь в учебе, а

учителя, в свою очередь, также проявляли к ней более бережное отношение, находили возможность не только делать замечания, но и одобрять ее похвалой, теплым обращением

166

Подобные формы и методы воспитательно-профилактических корректирующих воздействий вполне реально осуществимы в практической работе школы. Возможности их реализации в конечном счете определяются гуманистической позицией учителя, уровнем его педагогического мастерства и характером, стилем его отношений с учащимися, классным коллективом.

Чтобы выявить влияние педагогического стиля на характер межличностных отношений в классе, нами было проведено изучение структуры формальных и неформальных отношений классных коллективов, которыми руководят учителя с разным педагогическим стилем.

Были выделены следующие педагогические стили: **императивный или авторитарный (И), сотрудничающий или демократический (С), либеральный или попустительский (П).**

Главным критерием такой классификации послужило отношение к использованию полномочий власти, санкциям поощрения и наказания, к органам классного самоуправления.

Для определения стиля классного руководства использовался метод экспертного оценивания по следующим показателям.

1. Отношение к органам классного самоуправления:

развивает, опирается на органы самоуправления (С);

игнорирует, не придает им значения (П);

подавляет органы самоуправления, подбирает их самолично, без учета коллектива класса (И).

2. Предпочтительные меры коррекции поведения и стимулирования учащихся:

предпочитает поощрение наказанию. Не забывает похвалить ученика за успех (С);

проявляет нейтральное отношение к успехам и проступкам учащихся (П);

предпочитает меры наказания мерам поощрения. При малейшей оплошности следует разнос, вызов родителей и т.д. (И).

3. Решение конфликтных ситуаций в классе:

при возникновении конфликта пытается объективно разобраться в его причинах, способен признать свою ошибку (С);

уходит от решения конфликтной ситуации, не замечает ее (П);

в конфликте занимает наступательную позицию, подавляет (И).

4. Жесткость в требованиях:

требователен в меру. Способен войти в обстоятельства, не позволившие учащемуся выполнить должным образом требование учителя

(С);

в отношениях с учащимися проявляет попустительство, не доводит до конца своих требований (П);

в требованиях непреклонен, не прощает учащимся малейшего отклонения от

своих требований, не признает смягчающих вину обстоятельств (И).

5. Дистантность в общении:

находится с учащимися в тесном контакте, пользуется доверием ребят, способен говорить с ними доверительно (С);

не придает значения взаимоотношениям с учащимися, мало общается вне урока (П);

подчеркнуто держит дистанцию. Общается с ребятами в официальном тоне, в русле сугубо деловых разговоров (И).

Экспертное оценивание, проведенное по данным показателям, позволило выделить три группы учителей: императивного, сотрудничающего и попустительского стиля. Следует отметить, что выделение этих групп отнюдь не означает, что всех учителей можно классифицировать поданным признакам. Напротив, при оценке значительной части педагогов возникли затруднения с тем, к какой из предложенных групп их отнести, поскольку не все признаки совпадали либо не были достаточно выражены.

Однако для нашего исследования были отобраны лишь те учителя, выявление и оценка стилей которых прошли без особых затруднений и которые устойчиво по всем критериям соответствовали императивному, сотрудничающему либо либеральному, попустительскому типу.

На следующем этапе проведенного исследования было осуществлено социометрическое изучение межличностных отношений в классах отобранных учителей, сопоставлены формальная и неформальная структуры классных коллективов, произведено сравнение таких показателей психологического климата в коллективе, как индекс изоляции (ИИ) и уровень благополучия взаимоотношений (УБВ).

Как известно, социометрические опросы, в процессе которых членам коллектива необходимо осуществить выбор партнера для какой-либо совместной деятельности, позволяют раскрыть так называемую неформальную структуру коллектива, строящуюся на симпатиях, антипатиях, авторитете, уважении. В структуре неформальных отношений имеются свои лидеры, те, к кому все тянутся, кто получает максимальное число выборов, а также изолированные, не получившие ни одного выбора.

Структура неформальных отношений далеко не всегда совпадает со структурой формальных отношений, которые складываются в соответствии с официальным статусом членов коллектива. Рассогласование этих двух структур, когда официальные руководители либо, в случае классного коллектива, представители органов классного самоуправления оказываются в изоляции и фактически не пользуются уважением и симпатией в коллективе, есть тревожный симптом, показатель неблагоприятно складывающихся межличностных отношений, нездорового психологического климата.

Сравнение результатов социометрического опроса в классах с авторитарным (императивным), сотрудничающим и попустительским стилями классного руководства позволило сделать вывод о безусловном влиянии стиля классного руководства на межличностные отношения в классе.

Во-первых, деформация, несовпадение неформальной и формальной структур класса обнаружилась лишь в классах учителей с авторитарным стилем, где актив

класса проводит императивные требования учителя, противопоставляет себя коллективу и оказывается в изоляции.

В классах с попустительским стилем актив не входит в число отвергаемых, изолированных ребят, но вместе с тем и не выполняет в полной мере функций самоуправления, относясь довольно безответственно к своим общественным поручениям. В классах с сотрудничающим стилем классного руководства представители классных органов самоуправления имеют достаточно высокий социометрический статус, совмещая полномочия формальной власти с влиянием своего авторитета на одноклассников.

Признак совпадения или несовпадения формальной и неформальной структур позволяет достаточно верно судить о психологическом климате и характере межличностных отношений в классе. Там, где официальные лидеры пользуются уважением, доверием класса, складывается и более здоровый психологический климат с меньшей напряженностью, конфликтностью в отношениях ребят по сравнению с классами, где формальная и неформальная структуры не совпадают.

Эти же выводы подтверждаются сравнением индекса изоляции (ИИ) и уровня благополучия взаимоотношений (УБВ), предложенных Я.Л. Коломинским в качестве диагностических показателей межличностной структуры коллектива [77]. Индекс изоляции (ИИ) определяется соотношением изолированных учащихся к общему числу членов коллектива, чем меньше этот показатель, тем благоприятнее психологический климат коллектива.

УБВ определяется соотношением учащихся, находящихся в благоприятном положении, к тем, кто находится в менее благоприятном положении, не имеет выборов вообще или имеет минимальное количество выборов. В данном случае, напротив, чем больше этот показатель, тем благоприятнее психологический климат коллектива.

Проведенное социометрическое исследование позволило выявить, как соотносятся вышеназванные показатели в коллективах с различным педагогическим стилем классного руководителя.

Таблица 13

Показатели статусной структуры в коллективах с различным педагогическим стилем классного руководства, %

Стиль классного руководства	ИИ	УБВ
Императивный	30,2	33
Сотрудничающий	11,4	50
Попустительский	20,3	37,7

1___1____^_____

Как видим, диагностические показатели психологического климата заметно благоприятнее в классных коллективах, которыми руково-

дят педагоги с сотрудничающим стилем. В этих классах по сравнению с коллективами с авторитарным стилем классного руководства в три раза меньше изолированных, то есть в три раза меньше индекс изоляции и в 1,5 раза выше показатель уровня благополучия взаимоотношений.

Для этих классов характерны также совпадение формальной и неформальной структур коллективов, актив здесь пользуется авторитетом, доверием, органы самоуправления реализуют свои функции не только в строго официальном порядке, но и за счет личного влияния, дружеских контактов с одноклассниками. Эти классы более дружные, сплоченные, здесь психологически комфортно ощущают себя все дети, в том числе и трудновоспитуемые. Референтная значимость таких классов достаточно велика для подростков, и коллектив класса способен выступать и выступает как действенный фактор воспитания.

В свою очередь результаты проведенного исследования достаточно красноречиво свидетельствуют о том, какую негативную роль в воспитании играет авторитарная, императивная педагогика. У авторитарного учителя растет число изолированных учащихся, которые испытывают психологический дискомфорт, престижную неудовлетворенность в коллективе класса и вынуждены искать товарищей на стороне, чтобы в уличных, дворовых компаниях в асоциальных формах поведения реализовать потребность общения и самоутверждения.

Таким образом, тот эмоциональный дискомфорт, который испытывают педагогически запущенные учащиеся в коллективе класса в результате своей изолированности и престижной неудовлетворенности среди одноклассников, усугубляется императивными, авторитарными педагогами, что служит дополнительным неблагоприятным социально-психологическим фактором отчуждения от школы и снижения ее влияния на формирование личности трудновоспитуемых учащихся.

Кроме того, авторитарный педагогический стиль приводит к деформации структуры формальных и неформальных отношений, в изоляции оказывается классный актив, в результате чего затрудняется процесс формирования коллектива, он утрачивает свои воспитательные возможности.

А.С. Макаренко писал, что коллектив в своем формировании проходит путь от диктаторского требования организатора до свободного требования каждой личности от себя на фоне требований коллектива. То есть коллектив как воспитывающая среда в процессе формирования переживает несколько стадий. В начале в качестве его основного связующего ядра выступают требования воспитателя, которые затем начинают проводиться активом, затем эти требования становятся нормой коллективной жизни и, наконец, внутренним законом каждого.

Воспитателю по мере того как происходит становление коллектива, необходимо делегировать, передавать свою власть органам самоуправления, которые в свою очередь должны поддерживаться подавляющим большинством коллектива, только при таких условиях коллектив способен формироваться как действенный орган воспитания.

В классах с авторитарными методами управления, где актив не пользуется уважением и поддержкой большинства, нарушаются, по сути дела, основные условия,

необходимые для формирования коллектива, способного выполнять социализирующие функции.

Нечто подобное происходит и в классах с попустительским отношением учителя, где органы самоуправления фактически устранились от выполнения своих обязанностей по сплочению коллектива. Без правильного педагогического руководства и влияния законы коллективной жизни в классе могут подменяться жестокими законами группового конформизма, направленного на подавление отдельной личности. Печальные последствия подобных явлений со всей остротой и трагизмом показаны в фильме «Чучело», поставленном Р.Быковым, где девочка с высокой степенью искренности, человечности, духовности стала объектом жестокой коллективной расправы такого несостоявшегося коллектива.

Вопрос о роли и значении педагогического стиля для формирования коллектива и личности не нов, он неоднократно поднимался в нашей психологической и педагогической литературе и прежде всего в работах выдающихся советских педагогов А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинско-го. Особенно серьезной критике подвергался авторитарный стиль, злоупотребление учителей властью.

В.А. Сухомлинский писал: «Властвование над детьми — одно из труднейших испытаний педагога, один из показателей педагогической культуры... Дорожить доверием, а значит, и беззащитностью ребенка — эта педагогическая мудрость должна преисполнить всю нашу работу» [164, с. 216]. Резко осуждая авторитарную систему воспитания, доктор педагогических наук Ю.Азаров пишет о том, что «авторитарность — всегда злоупотребление властью, всегда порок, ибо она даже в микроскопических дозах — преддверие нравственного распада» [2, с. 43].

Осуждение учительского авторитаризма и его тяжелых последствий как для отдельной личности, так и для коллектива в целом, отнюдь не должно сводиться к одобрению попустительского, либерального стиля, потакающего самоуправству неформальных лидеров и закрывающему глаза на незащищенность детей от расправ и самосуда.

В отличие от злоупотребляющего властью авторитарного учителя, классный руководитель с попустительским, либеральным стилем практически утрачивает возможность влиять на положение дел в классе, не умеет или не хочет использовать свои полномочия для организации и дисциплинирования детского коллектива. Причины попустительства могут быть весьма разнообразны: равнодушие, неопытность, безволие, сдача позиций перед противодействием,оказываемым отдельными микрогруппировками класса, какие-то особые обстоятельства личной жизни учителя, вытесняющие работу на задний план, и т.д.

Однако какими бы ни были причины, приводящие к попустительству учителя, управление коллективом класса в таких случаях неиз-

бежно переходит в руки его лидеров, и нередко их детский максимализм и диктат оказываются еще более беспощадными, чем авторитарность взрослых.

Как авторитарность, так и попустительство не приемлемы для успешной воспитательной работы педагога. Ш.А. Амонашвили в одной из важнейших заповедей воспитателя провозгласил: «Мы должны решительно отказаться от противоречащих гуманистическому воспитанию и подавляющих личность ребенка авторитарности и императивности и таких их форм проявления, как крик, брань, ущемление самолюбия, насмешка, грубость, угроза, принуждение» [7, с. 42].

Однако, чтобы отказаться от подобных, справедливо осуждаемых и неоправдавших себя на практике методов, недостаточно одних просветительских усилий, направленных на перестройку сознания учителя и выработку у него личного неприятия к подобным методам.

Личностный фактор в данном случае — важное, но недостаточное условие. Необходима перестройка всего учебно-воспитательного процесса на глубоко гуманистических принципах, в основе которых лежит любовь к детям и понимание психофизиологических закономерностей их развития.

Сотрудничающий педагогический стиль не означает нечто промежуточное между авторитарностью и попустительством, между «злым», «нехорошим» и «добрым», всепрощающим учителем.

Этот стиль характеризуется принципиально-качественными признаками. Он требует от учителя, во-первых, способности строить обучение, развивая у учащихся глубокий учебно-познавательный интерес, мобилизуя эмоции ребенка как энергетику его психики, его учебно-познавательной деятельности, что становится возможным при собственном глубоком знании и интересе к предмету.

Далее, такого учителя должны отличать высокая общая культура и, прежде всего, культура общения как с детьми, так и с коллегами, строящаяся на уважении к личности другого человека, к личности учащегося и на способности к самокритичности и самоанализу по отношению к себе и своему поведению.

И наконец, сотрудничающий стиль предполагает умение формировать и направлять развитие здорового детского коллектива с полномочными органами детского самоуправления, с высокой действенной эмпатией и способностью детей приходить на помощь слабым, с достаточно высокой степенью развития коллективного общественного мнения, использующегося для коррекции поведения отдельных детей.

Авторитарных методов невозможно избежать в классах с низким уровнем развития коллектива, где бездействуют либо не пользуются уважением органы детского самоуправления. Однако, как мы отмечали выше, эти вещи взаимосвязаны. Авторитарность приводит к беспомощности органов самоуправления, а это, в свою очередь, ограничивает другие методы воздействия учителя на класс.

Естественно, реализация столь серьезных задач и требований вряд ли возможна в одиночку, без коллег, без общей атмосферы взаимного уважения и высокой культуры, ставшими нормой поведения, регулирующей взаимоотношения как учителей, так и учащихся.

¥1.3. Целенаправленное формирование ценностно-нормативных

представлений учащихся

Конечной целью воспитательных усилий семьи, школы, других социальных институтов, занимающихся проблемами воспитания и предупреждения асоциального поведения несовершеннолетних, является формирование внутренних поведенческих регуляторов, в качестве которых в первую очередь выступают ценностно-нормативные представления человека, включающие не только знания нравственных, правовых и других социальных норм и ценностей, но и определенное отношение к этим нормам, а также способность следовать им в реальном поведении.

Как пишет А.Р. Ратинов, «усвоение ценностей и норм есть результат процесса социализации, который протекает отчасти стихийно, отчасти целенаправленно в различных формах воспитания. Известны три пути «трансляции» культуры в смысле передачи социального опыта:

а) предметный способ, когда субъект непосредственно включается в систему реальных объектов и, взаимодействуя с ними, постигает их свойства и овладевает более или менее целесообразным образом действий;

б) традиционный способ, когда субъект, наблюдая действие других людей в различных ситуациях, воспринимает и усваивает соответствующие образцы поведения, которые закрепляются в его сознании в виде готовых стандартов, шаблонов;

в) сознательно рациональный путь, когда субъект черпает продукты культуры в процессе речевого общения с другими людьми из каналов массовой информации и специальных хранилищ социального опыта (книги и пр.)» [147, с. 13—14].

Иными словами, социальные нормы, выступающие в качестве внешних групповых регуляторов общественного поведения человека, переводятся во внутренний план сознания как в процессе непосредственного активного взаимодействия индивида со своим ближайшим окружением, так и путем специальных воспитательных воздействий, ставящих задачу целенаправленного формирования сознания индивида.

Выше мы подробно рассматривали, чем обусловливается выбор несовершеннолетними предпочтительной среды общения и своей референтной группы, почему утрачивается референтная значимость классных коллективов и как противостоять подобным явлениям.

Сейчас же необходимо более обстоятельно остановиться на вопросе о том, как более эффективно и действенно должна быть организована

система целенаправленных воспитательных воздействий по формированию сознания и ценностно-нормативных представлений учащихся, с учетом каких психологических условий и закономерностей она должна строиться.

Моральное сознание формируется поэтапно, и в каждом возрастном периоде действуют свои психологические механизмы и закономерности. Эту поэтапность можно проследить на основе диспозиционной структуры регуляции социального поведения личности, предложенной В.А. Ядовым. Иерархические системы данной структуры определены «уровнем включения личности в различные сферы социального общения, социальной деятельности и представляют собой определенную иерархию внешних и внутренних факторов, определяющих состояние готовности индивида к тому или иному поведению, социальную активность личности в зависимости от степени и уровня ее включения в систему общественных отношений» [184].

Усвоение социальных норм и ценностей также происходит поэтапно, в определенной иерархии, в соответствии с приведенной выше диспозиционной концепцией В.А. Ядова.

В дошкольном возрасте ребенок усваивает так называемые базисные ценности; изначальные представления о добре и зле, о правдивости и лживости, доброте и жестокости, жадности и щедрости и т.д. Усвоение этих ценностей протекает в условиях «предметных ситуаций», в игре, в общении с детьми и взрослыми, в выполнении нехитрых обязанностей по самообслуживанию.

В этот период огромную роль для формирования нравственных базисных ценностей, этических чувств, оценок имеют сказка и сказочные герои, которые также действуют в конкретных, понятных ребенку предметных ситуациях. Не случайно и то, что сказки всех времен и народов включают в себя как доброе, так и злое начало: Иванушка-дурачок и Кащей Бессмертный, Василиса Прекрасная и баба Яга, Буратино и Карабас-Барабас, Дюймовочка и Жаба. На примерах сказочных художественных образов закладываются основы нравственного сознания ребенка.

Эксперимент психологов С.Г. Якобсон и В.Н. Шур, проведенный в детском саду, показал, какой действенной силой для малыша обладает образ сказочного героя. Никто не хочет быть Карабасом-Барабасом, но зато все хотят быть как Буратино, и поэтому даже убежденные эгоисты делят свое игрушечное войско поровну с другом.

Д.С. Лихачев в очерках «Заметки о русском» рассуждает о том, какую роль играет образ Иванушки-дурачка, кочующего из сказки в сказку, для формирования черт русского национального характера. Его прямота и бесхитростность, его безусловная доброта и готовность прийти на помощь, отсутствие всякого завистливого расчета и корыстности принимаются не в меру расчетливыми умниками за глупость. Но в конечном счете добро всегда торжествует. Лягушка превращается в царевну, неказистый Конек-Горбунок выручает из беды, зло, расчет

оказываются посрамленными, и сказка заканчивается неизменным:

«Сказка — ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок» [100].

Подросток, в отличие от детей младшего школьного возраста, активно усваивает нравственные нормы и ценности в условиях группового общения. Кодекс чести подростка представлен такими благородными качествами, как смелость,

честность, верность в дружбе, однако при этом он часто не распространяется за рамки группового общения. Подросток понимает, что нужно вступиться за друга, проявлять уважение к матери, быть галантным со своей девушкой, но это не мешает ему совершать безнравственные поступки по отношению к другим людям. И здесь важно преодоление группового эгоизма, формирование представлений об истинных нравственных ценностях и нормах общечеловеческой морали, предполагающих уважение личности всех людей, независимо от их групповой принадлежности к общности «мы».

Нравственная воспитанность человека заключается не только в том, насколько он осведомлен о нормах морали и права, но и в том, насколько способен оценивать свое поведение с позиции усвоенных им правил, а также поступать в соответствии со своими знаниями и убеждениями. Отсюда наряду с проблемами, так сказать, информационного обеспечения процесса нравственного воспитания, заключающегося в передаче знаний о содержательной стороне морально-правового нормативного регулирования, необходимы специальные формы и методы этического просвещения, развивающие способность к самокритичности и самоанализу.

И, кроме того, подросток, который все активнее из объекта воспитания становится субъектом воспитания, остро нуждается в определенных поведенческих образцах, примерах для подражания, идеалах, которые как бы направляли его напряженную внутреннюю работу по самовоспитанию, с которыми он также должен быть познакомлен воспитателями.

Итак, исходя из психологических особенностей этого возраста, из тех специфических задач, которые необходимо решить в процессе целенаправленного формирования ценностно-нормативных представлений подростка, выполняющих роль и функции внутренних регуляторов его поведения, должны осуществляться не столько пассивными, сколько активными методами.

Пассивные информационно-просветительские формы, лекции, беседы, проводимые на уроках и во внеурочное время, знакомят учащихся с основными законами общественного развития, с основными нормами морали и права. Частично такая работа проводится на уроках обществоведения, истории, права, литературы, уроках по курсу «Этика и психология семейной жизни», а также на дополнительных занятиях по внеурочной воспитательной работе.

Активные формы этического просвещения, побуждающие ребят к размышлению, дискуссиям, спорам, проводятся в виде диспутов, обсуждений прочитанных книг, кино, литературных и театрализован-

ных судов. Темы для таких обсуждений должны быть актуальными, живо интересующими ребят, заставляющими думать о себе, о своем месте в жизни, о своей жизненной позиции. Это может быть цикл диспутов по проблемам «Что значит быть современным?», «Кто и каков герой нашего времени?», «Что такое мужественность и женственность?», «Как ты представляешь современного интеллигента?», «Зачем нужны этикет и хорошие манеры?», «Настоящий мужчина. Сильный человек. Что это значит?» и т.д. Толчком к размышлению и внутренней работе могут послужить вечера общения при свечах, когда идет разговор о любви, семейных отношениях, интимных отношениях мужчины и женщины, что особенно остро волнует подростков.

Побуждают к спору, дискуссии, размышлению театрализованные литературные суды, проводимые по всем правилам судебного разбирательства с судьей, защитником и обвинителем. Для разбирательства на таком суде выбирают, как правило, произведение со сложными жизненными коллизиями и неоднозначными человеческими характерами, позицией героев, которую можно и осуждать и оправдывать. Это вырабатывает диалектическое мышление, способность самостоятельно ориентироваться в непростых жизненных ситуациях. Активные методы направлены на закрепление знаний о нравственных и правовых нормах, регулирующих общественную жизнь людей, они вырабатывают способность применять эти знания в конкретной жизненной ситуации, в оценке собственного поведения и поступков.

Третья группа форм и методов этического просвещения рассчитана на самостоятельную работу подростка с книгой. Литературе, искусству отводится особое место в формировании нравственного сознания. Художественный образ, созданный воображением писателя, художника, актера обладает способностью интегративно воздействовать на психику человека, охватывая и эмоциональные и рациональные компоненты сознания. С помощью художественных образов решаются такие особо сложные проблемы нравственного воспитания, как формирование нравственных чувств, убеждений, этических оценок и самооценок.

Столь широкие возможности литературы и искусства возможны благодаря тому, что художественный образ приводит в действие одновременно несколько важных психологических механизмов, управляющих поведением и сознанием людей.

Литературные герои, киногерои способны составить условную референтную группу, играющую, как известно, решающую роль в выборе идеалов, образцов поведения, в активизации процесса самовоспитания, что особенно важно в подростковом, юношеском возрасте.

Художественные образы воздействуют не только на осознаваемые регуляторы поведения, но и на неосознаваемые, которыми являются психическое заражение, внушение, подражание, идентификация.

Столкновение характеров, позиций, точек зрения, сложные жизненные коллизии художественного произведения дают возможность

выявить и закрепить нравственные ценности, примерить их к себе, сформировать убеждения, нравственные оценки и самооценки, без чего невозможно формирование нравственного сознания.

Переживание добра и зла, благородных и бесчестных поступков героев

воспитывает и закрепляет нравственные чувства, решая тем самым сложнейшую и тончайшую проблему воспитания чувств.

И наконец, важнейшая и невосполнимая функция искусства — это воспитание эмпатии, чувства сопереживания, сочувствия другому существу, одно из высших психических свойств и состояний, присущих сугубо человеку.

Из всех перечисленных функций нравственного воспитания, реализуемых искусством, одной из самых важных и сложных является, пожалуй, развитие эмпатии, чувства сопереживания, сострадания, сочувствия.

В библиотеку, предназначенную для чтения подростка, должны быть включены произведения, пронизанные глубоким гуманизмом, состраданием ко всему живому, которые будят добрые чувства, желание помогать слабым. Глубокий отклик в душах ребят оставляют произведения А.П. Чехова «Каштанка», И.С. Тургенева «Муму», «Белый Бим — Черное Ухо» В. Троепольского.

Чувства сострадания, сопереживания, которые рождаются при чтении этих произведений, несовместимы с любыми проявлениями жестокости ни по отношению к человеку, ни по отношению к животному. Лучший способ предупреждения насильственных жестоких преступлений против личности должен заключаться не в страхе перед наказанием, а в воспитании доброты, гуманистических чувств, внутренней невозможности причинить боль другому.

Роль искусства, художественной литературы трудно заменить какими- либо другими воспитательными воздействиями, с их помощью происходит социализация, очеловечивание самой тонкой и глубинной сферы человеческой психики, сферы чувств, эмоций.

Приобщение к чтению, использование воспитательного заряда художественной литературы должны прежде всего осуществляться через целостный художественный образ, оказывающий сильное эмоциональное воздействие на душу юного читателя. К сожалению, не всегда преподавание литературы, знакомство с произведением искусства осуществляется таким образом, чтобы прежде всего влиять на мир чувств и эмоций детей и юношества. Очень остро и актуально поставлена эта проблема Ю. Нагибиным на страницах «Литературной газеты». «Нет большой беды, — считает писатель, — если младшеклассник не ответит на вопросы, сопутствующие каждому рассказу, стихотворению, отрывку в книге для школьного чтения, а старшеклассник запутается в анализе многомудрого романа. Но велика беда, если малыш не заплачет над Жучкой, попавшей в колодец, подросток не влюбится в Наташу

Ростову и не вообразит себя хоть на миг Андреем Болконским, а юноша не обомрет над пушкинской или лермонтовской строкой».

Лучшие образцы отечественной и зарубежной литературы таят огромные возможности в воспитании юношества. И важным условием реализации этих возможностей является преодоление формализма в преподавании литературы, отказ от формалистских аналитических приемов, бездушно расчленяющих живой образ художественного произведения и тем самым лишающих искусство его чудодейственной способности благотворно влиять на юные души.

Итак, формирование нравственного сознания, ценностно-нормативных представлений несовершеннолетних, целенаправленно осуществляющееся школой, ведется путем разнообразных организованных педагогических воздействий на уроках, во внеурочной и во внешкольной воспитательной работе, путем организации насыщенного полезными делами и интересами свободного времени, за счет формирования и направления читательских, зрительских и музыкальных вкусов учащихся.

Однако более углубленное изучение условий семейного и школьного воспитания несовершеннолетних правонарушителей показывает, что их социальная и педагогическая запущенность обусловливается не только семейным неблагополучием, но и тем, что в школе далеко не в полную меру используется возможный арсенал средств и методов целенаправленного педагогического воздействия на личность учащихся.

У несовершеннолетних правонарушителей существенно сужен круг полезных интересов, свободное время они предпочитают проводить в бессодержательном общении с товарищами, в бесцельном гуляний по улицам или бессистемном, всеядном просмотре теле- и кинофильмов. Лишь 31% из несовершеннолетних правонарушителей увлекаются чтением, тогда как среди благополучных таких ребят в 2,5 раза больше. Однако их литературный вкус, как и зрительский, не сформирован, чтение также бессистемно и не направляется взрослыми, они предпочитают в основном приключенческую и детективную литературу. Причинами неразвитого читательского и зрительского вкуса, отсутствия потребности в чтении является как безучастность семьи в этом вопросе, так и недостатки школьного воспитания, просчеты в преподавании литературы в школе.

Недостаточное внимание в школе уделяется формированию духовных потребностей и интересов учащихся и во внеклассной воспитательной работе. Контент-анализ планов воспитательной работы классных руководителей 8 — 10 классов показал, что в среднем за четверть проводится около 25 различных воспитательных мероприятий, и лишь 1—2 из них направлены на формирование духовных потребностей старшеклассников. Но даже и эти 1 — 2 мероприятия далеко не всегда соответствуют возрастным психологическим особенностям и интересам учащихся, носят формальный характер и не выполняют своей важной задачи по формиованию духовной, внутренней культуры учеников.

Воспитательный процесс в школе требует существенного пересмотра как своей организационной, так и содержательной стороны. При этом вряд ли поможет возвращение к идее «классной дамы», освобожденного классного руководителя,

поскольку воспитание вне деятельностного подхода скорее всего превращается в надсмотр.

Однако также очевидно, что и современный институт классных руководителей, функции и обязанности которых непомерно раздуты, не способен справляться с проблемами воспитания на современном уровне. В опытно-экспериментальной практике передовых школ ведется работа по поиску принципиально новых форм организации воспитательного процесса, по его профессионализации, с одной стороны, и разгрузки воспитателя от многочисленных и часто противоречащих друг другу функций — с другой.

В частности, в СШ № 16 г.Бобруйска (директор С.З. Ревзин) проводится социально-педагогический эксперимент, при котором отказались от института классных руководителей, введя вместо них четыре типа разных по своим воспитательным функциям должностей. Это руководители разновозрастных детских коллективов, объединенных по интересам, организаторы одновозрастных детских коллективов (организаторы классных параллелей), педагоги-психологи, специализирующиеся на проблемах индивидуализации учебно-воспитательного процесса, и социальные педагоги, работающие с детьми и родителями по месту жительства. Каждый учитель имеет возможность выбирать более близкий себе род воспитательной деятельности, углубляться и специализироваться в соответствии с ним, не оставляя при этом преподавания своего предмета и не отрываясь от учебного процесса. Такая организация воспитательного процесса позволяет более глубоко и профессионально реализовать как принцип индивидуального, так и деятельностного подхода в воспитании, а также через систему разнообразных разновозрастных и одновозрастных коллективных связей создать в коллективе школы и по месту жительства учащихся воспитывающую среду, имеющую столь важное значение для формирования развивающейся личности. И вместе с тем, учитель, имея обозримый и относительно однородный круг своих обязанностей, не страдает перегрузкой и получает реальную возможность своего профессионального и личностного самосовершенствования, что в конечном итоге оказывается решающим фактором благотворного влияния школы на своих воспитанников.

Большие надежды и ожидания в повышении воспитательных возможностей современной школы возлагаются на психолого-педагогическую науку. Собирание по крупицам и научное осмысление опытов и педагогических находок реальной школьной практики поможет приблизить, как мечтал в своей знаменитой книге «Роза мира» Даниил Андреев, «век побед духовного просвещения, решающих завоеваний новой, теперь еще едва намечаемой педагогики. Если бы хоть несколько

десятков школ было представлено в ее распоряжение, в них формировалось бы поколение, способное к выполнению долга не по принуждению, а по доброй воле; не из страха, а из творческого импульса и любви. В этом заключен смысл воспитания человека облагороженного образца».

У1.4. Половое воспитание и психосексуальное здоровье несовершеннолетних

Приходится с сожалением констатировать тот факт, что современная психолого-педагогическая наука и практика совершенно неоправданно недооценивают остроты проблем полового воспитания и межполовых отношений юношества. Известно, что эти проблемы всегда были достаточно актуальными: стоит пересмотреть дореволюционную литературу по вопросам полового воспитания, например, книгу Н.Е. Румянцева «Проблемы полового воспитания с психологической точки зрения», изданную в Санкт-Петербурге в 1914 году, чтобы убедиться, что и ранняя половая жизнь и венерические заболевания в то время были достаточно распространены даже среди таких элитных слоев молодежи, как студенты московского университета. И эти факты уже тогда заставляли представителей психолого-педагогической науки настойчиво искать пути, стратегию и тактику полового воспитания юношества.

Данная проблема, безусловно, значительно обострилась в современных условиях, чему способствуют такие факторы, как:

1. Акселерация детей (более раннее физическое и половое созревание, которое сейчас, как известно, наступает на 1,5 — 2 года раньше, чем это было 10 — 15 лет назад, что, в свою очередь, приводит к образованию своеобразных «ножниц» между физической, половой и социальной зрелостью юношества).

2. Заметное изменение этики сексуальных отношений: нормы, регулирующие половые отношения мужчины и женщины, стали менее жесткими. Сейчас не подвергаются в такой степени, как раньше, общественному осуждению добрачные связи, внебрачное рождение ребенка, разводы, повторные браки. Это послабление общественной морали прекрасно сознается молодыми людьми, и методы полового воспитания, основанные на простых запретах, сейчас малоэффективны.

3. Немаловажные изменения в содержание, формы и методы полового воспитания вносит также эмансипация женщины. Новые общественно-экономические функции, которые выполняет современная женщина, повлекли за собой перестройку семейных отношений, формируют новые представления о мужественности и женственности, новые стили, эталоны мужского и женского поведения.

4. Чрезвычайно усугубляет ситуацию в сфере полового созревания и подготовки молодежи к семейной жизни социокультурный разрыв, который наметился между поколениями детей, родителей и прародителей. Неприятие и непонимание современных межполовых этических норм, нетерпимость к современным сексуальным «новшествам», кото-

рые принесло время, отдаляют молодых людей от старших членов семьи, что затрудняет вхождение молодых во взрослую жизнь и решение ими многих сложных вопросов интимной жизни.

5. Нельзя недооценивать также эротизирующей роли современного искусства:

кино, телевидения, эстрады, которые достаточно откровенными сценами будят сексуальные инстинкты молодежи, подталкивают к преждевременной ранней половой жизни.

Безусловно, все эти обстоятельства нельзя не учитывать, когда речь идет о половом воспитании юношества. Психология и педагогика обязаны дать ответ: как сегодня, в условиях изменяющихся взглядов на взаимоотношения полов, акселерации детей вести половое воспитание юношества? Какие задачи в этом отношении должны быть поставлены в семье, школе? Наверное, прежде всего это должно быть, с одной стороны, предупреждение ранней половой жизни подростков и юношества, а с другой — сокращение разрыва между социальной и физиологической зрелостью, преодоление социальной инфантильности юношества, воспитание способности нести ответственность за свою любовь и ее последствия.

Какие же методы и формы полового воспитания, на наш взгляд, наиболее приемлемы для достижения поставленных целей?

Во-первых, в этой сфере воспитания нельзя особенно уповать на массовые формы просвещения — лекции, публичные выступления врачей, психологов и т.д. Столь интимная сторона жизни человека — не предмет публичного обсуждения, это тема доверительного разговора старшего близкого человека, учителя с юношей, девушкой. И непременным условием такого разговора является нравственный авторитет наставника, его уважение к внутренней жизни подрастающего человека. И тем более абсолютно противопоказаны публичные разбирательства интимных сторон жизни молодых людей на различных комиссиях, педсоветах и т.д., что, к сожалению, еще порою имеет место в практике воспитательно-профилактической работы с несовершеннолетними. Как бы ни беспокоило взрослых людей, воспитателей, родителей неправильное и даже аморальное поведение несовершеннолетних, всякие публичные разбирательства, предание широкой огласке интимных подробностей только усугубляют положение дел, лишают молодых людей последних остатков стыдливости, целомудрия, закрепляют цинизм и безразличие к общественному мнению, голосу внутреннего чувства.

Сублимация пробуждающихся в подростковом и раннем возрасте половых инстинктов в различные виды интеллектуальной и физической активности — надежнейший путь снижения юношеской гиперсексуальности и повышения творческого созидательного потенциала подростка, юноши. Фрейдовская теория сублимации инстинктивных влечений имеет непосредственное отношение к теории и практике полового воспитания юношества, поскольку указывает, что развитие разносторонних интересов и деятельности в этом возрасте прямо связаны с

психосексуальным здоровьем. И наоборот, бездеятельность, отсутствие интересов, серьезной физической и интеллектуальной нагрузки оказывают развращающее воздействие в период полового созревания.

Подростковый возраст — время первой влюбленности, которая требует особого такта со стороны взрослых. Первая ранняя влюбленность подростка внушает учителям, родителям тревогу, опасения. Но не нужно забывать, что первое робкое чувство влюбленности способно стать мощным фактором самовоспитания, самосовершенствования, и кроме того, как это ни парадоксально на первый взгляд, может, напротив, сдерживать начало ранней половой жизни. Как показывают исследования психологов, в частности, известная работа П.П. Блонского «Очерки детской сексуальности», юношеская любовь носит романтический характер, и объект идеальной любви подростка не переносится в сферу секса [35].

Вместе с тем, бережное отношение к первой любви заставляет пересмотреть существующую предубежденность против ранних браков. Видимо, стоит признать благоприятность ранних браков для нравственного здоровья молодежи и прочности супружеских отношений в том случае, если при этом удается преодолеть инфантилизм и иждивенчество молодых людей, когда забота о себе, о своей семье не перекладывается на плечи родителей, и все проблемы решаются самостоятельно.

Серьезные возражения против ранних браков вызываются вполне понятными и оправданными сомнениями в их прочности и устойчивости. Этот вопрос весьма не простой и не праздный. Для его решения необходимо выполнение ряда условий как психолого-педагогического, так и социально-экономического характера.

Прежде всего, как мы уже отмечали выше, необходимо преодоление социальной инфантильности и безответственного отношения молодых людей к судьбе своей избранницы, избранника, к своей семье, формирование способности самостоятельно вести свой дом, строить бюджет, нести груз семейных обязанностей. Однако при этом не менее важно, чтобы этот груз не был непосильным. Молодая семья нуждается в особом внимании и помощи в виде долгосрочных кредитов для приобретения первоочередных покупок, в предоставлении временного, на первый случай, жилья — «малосемеек», строительстве молодежных жилищных комплексов, что сейчас начинает получать все большее распространение, в создании условий для семейного отдыха как в выходные дни, так и в отпуске. Решение этих проблем помогло бы снять чувство страха перед семейными обязанностями у значительной части молодежи, предпочитающей прочной семье ни к чему не обязывающие знакомства и беспорядочные половые связи.

Прочность молодой семьи зависит также и от степени совпадения представлений молодых супругов о том, какими должны быть современные жены и мужья, что входит в круг их семейных обязанностей, одним словом, от того, насколько совпадают социально-ролевые представления супругов друг о друге.

Нужно сказать, что в последнее время эти представления претерпели весьма существенные изменения, не устоялись и не сложились до конца, и это служит причиной серьезных семейных конфликтов, приводящих к распаду молодых семей. В школьном курсе психологии и этики семейной жизни, готовящем молодых людей к семейной жизни, чрезвычайно важно фиксировать внимание учащихся на вопросах

социально-ролевых половых различий, на современном понимании женственности и мужественности.

Многочисленные публикации и дискуссии, проведенные по этим проблемам в периодической печати, показывают, что в идеале современная женщина должна сочетать интеллектуальные и деловые качества с мягкостью и женственностью, уметь модно и красиво выглядеть и быть одновременно хорошей хозяйкой. Понятно, что столь универсальные свойства женщины в свою очередь диктуют и новые требования к личности мужчины. От мужчины ждут не только сильного характера, надежности, но и большей тонкости, деликатности, обусловливающих взаимопонимание в семье, помощь жене в хозяйственных делах, в решении жизненных проблем.

Так выглядят сегодня идеальные представления, идеальные портреты мужчины и женщины, однако на практике нередко встречаются самые различные отклонения от этих идеальных представлений. В одном случае эти представления проявляются в излишней маскулинизации женщин и феминизации мужского поведения, в другом — в чрезмерной приверженности прежним образцам, когда мужчине отводилась только мужские дела, а женщине — женские.

Как показывают исследования психологов, в понимании женственности между мальчиками и девочками существуют довольно значительные различия. Мальчики акцентируют свое внимание на качествах, отражающих специфическую роль женщины как матери. Представления же девочек о женственности затрагивают более широкий круг проблем, но они менее реалистичны.

В то же время заметные различия выявились в характеристике старшеклассниками мужчин. Девочки характеризуют мужчин в основном как «помощника» жены по хозяйству. В описаниях же мальчиков мужчине отводится лишь необязательная роль помощника жены. Практически никто из них не отметил таких качеств взрослого мужчины, как ответственность за семью, чувство долга перед женой и детьми.

Как видим, уже в школьные годы выявляются заметные противоречия между мальчиками и девочками в представлениях о социально-ролевых функциях и семейных обязанностях супругов. В дальнейшем эти противоречия обостряются и служат поводом для семейных ссор, конфликтов, расшатывающих молодую семью.

Совершенно очевидно, что необходимо сохранение в школьной программе специального курса, преследующего цель подготовки учащихся к семейной жизни, что должно сыграть свою положительную

роль в вопросах полового воспитания юношества. Этим вопросам, в свою очередь, должно уделяться немалое внимание и во внеурочной воспитательной работе. Внеклассные занятия в виде диспутов, бесед, обсуждений проблем супружеской жизни, мужественности и женственности, семьи, любви, брака способствуют осознанию молодыми людьми своих будущих ответственных гражданских ролей мужа, жены, отца, матери.

Одной из важных задач полового воспитания является подчинение инстинктивного полового влечения высшим духовным ценностям. Древние греки делили чувства на любовь — «Эрос», в основе которой лежит сексуальное влечение, и любовь — «Агапе», предполагающую духовную близость людей. По мере духовного взросления человек подчиняет инстинктивные половые влечения высшим нравственным ценностям, предпочитая прежде всего стремление к внутренней близости с любимым, сознанию близости интересов.

Все это обязывает в основе полового воспитания видеть формирование духовного богатства молодых людей, их этические и эстетические идеалы, культуру чувств, на что в свое время указывали выдающиеся отечественные педагоги А.С. Макаренко и В.А. Су-хомлинский. Культура чувств, вообще сфера эмоций — одна из самых тонких, ювелирных сторон воспитания. Здесь, пожалуй, наиболее действенны два средства: тот наглядный пример семейных отношений, который видят дети в своей семье, и те образцы любовных и супружеских отношений, с которыми знакомят художественная литература, киноискусство.

А.С. Макаренко писал, что без опыта любви, приобретенной в родительской семье, любви к отцу, матери, брату, сестре трудно сформировать опыт половой любви. Для молодых людей особое значение имеет опыт внутрисемейных отношений матери и отца, наглядный пример, демонстрируемый родителями, а также людьми, выступающими в роли воспитателей, педагогов.

Нельзя недооценивать и роль литературы, искусства в воспитании культуры чувств, в половом воспитании. Аккумулируя в себе нравственный опыт прошлых поколений, литература, искусство помогают молодым людям найти ответ на многие волнующие вопросы сложных интимных взаимоотношений людей. Кроме того, сопереживание герою художественного произведения способствует формированию необходимейшего для гармонии семейных отношений чувства эмпатии, способности понимать состояние другого и откликаться на него.

Как видим, решение проблемы полового воспитания при всей остроте, с которой эта проблема сегодня стоит, вряд ли возможно путем запретов и авторитарных приемов и требует формирования высокой духовности юношества, установления доверительных товарищеских отношений со взрослыми, приобщения молодых людей к сокровищницам мировой культуры, повышения чувства социальной ответственности и социальной зрелости.

Особенно остро этот вопрос стоит в воспитательной работе с «трудными», педагогически и социально запущенными подростками из неблагополучных семей, родители которых подходят к решению этих сложных проблем воспитания либо антипедагогично, неправильно, либо, что еще хуже, демонстрируют детям образцы аморального поведения и распущенности. То есть, с одной стороны, «трудные» не

видят перед глазами примера здоровых, построенных на взаимоуважении семейных отношений, а с другой стороны, не испытывают и облагораживающего влияния литературы, искусства, поскольку читают мало, неразборчиво.

Отсюда не случайна их нравственная, духовная неразвитость, которая по мере полового созревания начинает особенно неприглядно проявляться в ранней, беспорядочной половой жизни, цинизме, неготовности выполнять супружеские и родительские обязанности.

Для таких ребят особенно важно в лице педагога, психолога найти старшего товарища, к которому они могли бы проникнуться доверием, уважением и который мог бы решительно и авторитетно повлиять на их духовный мир, на отношение к различным жизненным ценностям, в том числе и к интимной жизни человека.

Половое и психосоциальное созревание — одна из наиболее уязвимых сфер социализации подростка, юноши, девушки. Тяжелейшие психологические травмы, переживаемые в этом возрасте, связанные с несчастливой первой любовью, сексуальной агрессией и насилием, ранней беременностью, абортами, тяжело впоследствии сказываются на физическом и духовном здоровье молодых людей. Осложнения в сфере интимной жизни нередко являются причинами суицидов, приобщения к наркотикам и алкоголю, развитию психосексуальных и агрессивных патологических наклонностей и влечений, служат препятствием в создании собственной прочной счастливой семьи.

Социальные работники, практические психологи, ориентированные на предупреждение, превенцию отклоняющегося поведения должны быть готовы к разговору на «трудную» тему, связанную со вступлением молодых людей во взрослую жизнь, с началом половой жизни. Особую остроту для нашего общества, занимающего лидирующее место по абортам (треть абортов в мире совершается в нашей стране), представляет проблема своевременного знакомства молодежи с контрацепцией, предохраняющей от беременности и сохраняющей здоровье девушкам, женщинам. Исследования медиков показывают, что лишь 2% из девушек до 16 лет, начавших половую жизнь, обращаются к гинекологам, не всегда такой откровенный разговор можно провести и дома. Поэтому социальный работник, психолог должны быть готовы дать соответствующий совет. Большой и нерешенной проблемой остается также создание специальной реабилитационной службы для девушек, женщин, перенесших сексуальное насилие, психологические травмы, которые не излечиваются годами.

Серьезные меры не только психологической поддержки, но и социально-правовой защиты требуются детям, подросткам и женского, и мужского пола от сексуальной агрессии со стороны взрослых и сверстников (как членов семьи, так и близких знакомых, уличных, дворовых товарищей). Превентивные социальные и социально-психологические службы вместе с правоохранительными органами должны быть готовы в случае необходимости оказать меры социально-правовой защиты и психологической поддержки и реабилитации несовершеннолетних, подвергаемых развратным действиям и сексуальному насилию.

Решение этих чрезвычайно важных и сложных проблем охраны психосексуального здоровья детей и юношества требует в первую очередь гуманизации всех общественных институтов — семьи, здравоохранения, образования, культуры, превентивной и пенитенциарной практики, что в конечном счете и определяет культуру межполовых отношений входящих в жизнь молодых поколений.

Вопросы и задания к VI главе

1. Значение познавательной мотивации и эмоционального фактора для школьной успеваемости.

2. Система компенсирующего обучения для детей с различной степенью школьной неготовности.

3. Труд как основа воспитания и перевоспитания и его организация в условиях учебно-воспитательного процесса.

4. Критерии классификации педагогических стилей. Охарактеризовать и дать примеры учителей с авторитарным, сотрудничающим и попустительским стилем.

5. Сравнительная характеристика показателей психологического климата (индекса изоляции — ИИ, уровня благополучия взаимоотношений — УБВ), структуры формальных и неформальных отношений в классах с разным стилем классного руководства.

6. Провести сравнительное социометрическое обследование в классах с различным педагогическим стилем.

7. Проблемы возрастной дифференциации воспитательного процесса.

8. Активные программы и методы воспитательной работы в школе с использованием литературы и искусства.

9. Разработать сценарий диспута, литературного вечера либо другого воспитательного мероприятия с обсуждением современной морально-этической проблемы.

10. Стратегия и тактика полового воспитания в современных условиях.

11. Охрана психосексуального здоровья юношества в деятельности психологов, социальных работников и педагогов.

VII. РОЛЬ НЕФОРМАЛЬНЫХ ПОДРОСТКОВЫХ КРИМИНОГЕННЫХ ГРУПП В ДЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ И ПУТИ НЕЙТРАЛИЗАЦИИ ИХ ВЛИЯНИЯ

VII. 1. Классификация неформальных подростковых групп

Выше мы рассмотрели, в чем заключаются неблагоприятные условия семейного и школьного воспитания, приводящие к деформации личности несовершеннолетнего. Семья и школа оказывают чаще всего так называемое

косвенное десоциализирующее влияние, в результате которого дезадаптированные подростки перестают усваивать моральные ценности, культивируемые основными институтами социализации, и ориентируются прежде всего на нормы и ценности неформальных криминогенных групп. Таким образом, эти группы играют в конечном счете основную роль в формировании личности несовершеннолетних правонарушителей, выступая в качестве их референтных групп и предпочитаемой среды общения. Отсюда не случайно, что большая часть преступлений совершается несовершеннолетними именно в группах. В частности, как отмечает К.Е. Игошев, «около 75% из общего числа изучаемых несовершеннолетних совершили преступления в составе групп. Чаще всего группой совершаются такие преступления, как грабежи, разбойные нападения, кражи, хулиганство (от 80 до 90%). При этом в составе наиболее устойчивых и длительно существующих групп совершаются корыстные преступления, а также преступления в виде общественно опасных действий. В целом же не будет преувеличением сказать: преступность несовершеннолетних — это групповое преступление» [69, с. 55 — 57].

И далее этот же автор справедливо отмечает, что сами по себе факты формирования групп подростков и юношей — процесс закономерный. Действительно, известно, что для подростка характерна повышенная потребность в общении со сверстниками, к мнению сверстников подростки склонны прислушиваться больше, чем к мнению взрослых, родителей и учителей. Это повышенное стремление к общению объясняется возрастными закономерностями психического развития в подростковом возрасте, основным психологическим новообразованием которого является самосознание, формирующееся в общении, во взаимодействии с себе подобными.

Следовательно, опасность таит в себе не вообще подростковое общение и неформальные подростковые группы, а лишь те, в которых происходит криминализация несовершеннолетних. Чтобы выяснить, что это за группы, необходимо более подробно остановиться на характеристике неформальных подростковых групп.

По мнению одного из ведущих исследователей подросткового неформального общения И.С. Полонского, около 85% подростков и юношей проходят через стихийное групповое общение. При этом автор считает, что оганизованный школьный коллектив и стихийное общение подростков различаются по ряду параметров. Стихийная группа склон-на к самоизоляции, крайнему обособлению от взрослых, прежде всего от родителей и школы. В таких группах возникает узкогрупповая мораль, которая в искаженном виде представляет «взрослые» нормы и ценности, столь желанные для подростков.

По характеру социальной направленности И.С. Полонский делит стихийные группы на три типа:

1) просоциальные или социально положительные;

2) асоциальные, стоящие в стороне от основных социальных проблем, замкнутые в системе узкогрупповых ценностей;

3) антисоциальные — социально отрицательные группы. 3/5, то есть большинство изученных подростковых объединений принадлежит, по мнению автора, к просоциальным, то есть социально положительным и близким к этому типу объединениям [140].

Среди просоциальных групп особо следует выделить самодеятельные неформальные группы молодежи, которые несут социально значимое конструктивно-преобразующее начало, имеют свои цели, задачи, программу действия. Это могут быть экологические, культурологические, общественно-политические, охранно-исторические и другие программы, добровольно объединяющие юных единомышленников.

Как отмечают отдельные исследователи [120], «питательной средой» для криминальных подростковых групп является отнюдь не самодеятельное движение неформальной молодежи, а промежуточные досу-говые группы («фанаты», «рокеры», «любера», «металлисты», спортивные фанаты, «брейкеры», «фуфаечники» и т.д.), которые формируются на основе общности своих эстетических вкусов, приверженности к отдельным музыкальным течениям, музыкальным, спортивным кумирам, новомодным танцам, экстравагантной моде и т.д. Причиной, порождающей такие замкнутые групповые объединения, нередко служит чрезмерная регламентация, бюрократизация школы, учреждений культуры, искусства, отсутствие подростково-юношеских досуговых центров и объединений по интересам, «запретительское» отношение к молодежной моде, перестраховка. Отсюда лучшим воспитательно-профилактическим средством, предупреждающим перерастание подобных «вкусовых», досуговых объединений в асоциальные и антиобщественные группы, является «легализация» увлечений молодежи, предоставление возможности свободного выбора досуговых занятий, возможности для реализации своих вкусов и интересов в подростково-юношеских клубах, центрах, где ребята могут чувствовать себя достаточно автономно и независимо.

Особой группой стоят неформальные молодежные объединения, где интегрирующим, объединяющим стержнем является образ жизни,

собственная мораль, духовные ценности, своеобразная субкультура, атрибутика, слэнг. Такие объединения и сообщества строятся на отрицании

общепринятой морали, на противопоставлении ей групповой, часто весьма экстравагантной субкультуры. Это прежде всего хиппи, панки и хайлайфисты. Если для хиппи характерна полная свобода, включая свободу сексуальных отношений, построенная на равноправии и терпимости, отказе от всякой заорганизованности и регламентации, то у панков отношения в сообществе строятся по более жесткому принципу: допускается и имеет место внутренняя иерархия, ритуал «опущения», циничное отношение к девушкам, пренебрежительное отношение к закону и уголовному кодексу, снижение ценности собственной жизни.

Хайлайфисты, пропагандирующие «красивую жизнь», изысканные манеры, роскошный образ жизни, устроенный быт, связи, карьерные устремления, также противопоставляют свою групповую субкультуру окружающим их людям, которых они относят ко второму сорту, стремясь всячески ограничить свои контакты с «серостью», «быдлом» [68].

Было бы неправильно за каждой, даже самой экстравагантной молодежной группой видеть потенциальных преступников, к которым необходимо применять специальные профилактические меры.

Однако следует отметить, что групповая изолированность, корпоративность, замкнутость молодежных неформальных групп, не включенных в систему более широких общественных отношений, создает предпосылки для неблагоприятной динамики групповой социальной направленности, «трансформации», перерастания просоциальных, досуговых объединений в асоциальные, антиобщественные группы. Таким образом, создание широких возможностей для реализации различных вкусовых пристрастий в сфере досуга, самостоятельное участие членов молодежных группировок в организации своего досуга, спортивного, художественного, музыкального и другого творчества можно отнести к мерам общей профилактики, предупреждающим возможную криминализацию неформальных групп.

Особо стоит остановиться на характеристике асоциальных групп, в которых непосредственно происходит криминализация.

Прежде всего в этих группах собираются в основном «трудные», находящиеся в изоляции в своих классных коллективах и, кроме того, воспитывающиеся в неблагополучных семьях подростки. В лидеры в этих группах выдвигаются подростки с узко эгоистической направленностью. Таким образом, в асоциальных группах за счет их изолированности от взрослых и классных коллективов, собственных узкогрупповых ценностей и подчинения лидеру с эгоистической направленностью возникают серьезные предпосылки для криминализации несовершеннолетних.

Такого рода асоциальные группы, в которых еще не совершаются, но как бы созревают преступления несовершеннолетних, в литературе

еще называют криминогенными группами. Так, А.И. Долгова считает, что «криминогенные группы — это среда, формирующая и стимулирующая мотивацию антиобщественного поведения» [59, с. 61]. Члены криминогенных групп, в отличие от преступных, не имеют четкой ориентации на совершение преступлений, нормы криминогенных групп, хотя и противоречат официальным, но все-таки жестко не определяют поведение их членов как преступников. Они, как правило, создают ситуации конфликта с социально позитивными моральными требованиями, реже — с правовыми. Поэтому члены криминогенных групп большинство преступлений совершают в проблемных, конфликтных ситуациях или благоприятных для этого условиях.

В свою очередь, преступные группы характеризуются четкой ориентацией на преступное поведение, для них характерны противоправные нормы и подготовленное, организованное совершение преступлений. Такого рода преступные группы несовершеннолетних встречаются достаточно редко.

Неформальные подростковые группы не являются некими статичными, неменяющимися социально-психологическими образованиями. Им свойственна своя групповая динамика, присуще определенное развитие, в результате которого группы с асоциальной направленностью могут перерасти в криминогенные или даже преступные группы.

И.П. Башкатов предлагает, исходя из характера совместной деятельности, которая, как известно, определяет, опосредует отношения в группе, выделять три уровня развития криминогенных групп [23].

1. Предкриминальные или асоциальные группы подростков с ориентацией на антиобщественную деятельность. Это стихийные, самовозникающие неформальные группы по месту жительства. Для них характерно бесцельное времяпрепровождение, ситуативное социально неодобряемое поведение: игра в азартные игры, пьянство, незначительные правонарушения и др. Члены группы в полном составе правонарушения не совершают, так как для этого у них еще недостаточно организованности и сплоченности, хотя отдельные правонарушения уже могут быть совершены. Основной деятельностью таких групп является общение, в основе которого — бессодержательное времяпрепровождение.

2. Неустойчивые или криминогенные группы характеризуются преступной направленностью групповых ценностных ориентации. Пьянство, разврат, стяжательство, стремление к легкой жизни становятся в этих группах нормой. От незначительных, уголовно ненаказуемых правонарушений члены групп переходят к более общественно опасным действиям. Однако заранее подготовленной и организованной преступной деятельности в этих группах пока нет, но уже наблюдается склонность к совершению преступлений отдельными ее членами. По терминологии А.Р. Ратинова, эти группы ближе всего стоят к «компаниям правонарушителей».

3. Устойчивые **криминальные** или **преступные группы.** Это устойчивые объединения подростков, сформировавшиеся для совместного совершения каких-либо преступлений. Чаще всего это кражи, ограбления, разбойные нападения, хулиганство, насильственные преступления и др. В них наблюдается уже четкая

организационная структура. Выделяется «руководящий центр» — лидер, «предпочитаемые», исполнители. В группах имеется система неписаных законов, норм и ценностей, которые тщательно скрываются от окружающих. Несоблюдение или нарушение этих «законов» ведет к распаду группы, поэтому нарушители «конвенции» преследуются и караются. В группах царит жесткая зависимость членов друг от друга, основу которой составляет круговая порука. Поэтому количественный состав таких групп более или менее постоянный. План преступлений заранее разрабатывается и утверждается, распределяются роли, намечаются сроки проведения «преступных» операций. Часто члены группы бывают вооружены холодным оружием. Все это делает подобные группы наиболее опасными. А. Р. Ратинов относит такие объединения к «шайкам», а вооруженные — к «бандам», хотя в планах их организации и деятельности больших различий нет. Как уже отмечалось, среди подростков такие устойчивые преступные группы встречаются у нас реже, но все же практика расследования преступлений регистрирует подобные формирования.

Таким образом, как свидетельствуют различные исследования, стихийно складывающиеся неформальные подростковые группы, во-первых, существенно различаются по степени своей криминализации, по степени вовлеченности в преступную деятельность, что нельзя не учитывать в профилактической и предупредительной деятельности. И, во-вторых, весьма динамичны по своей внутренней структуре, имеют собственные, присущие им закономерности развития и криминализации, знание и понимание которых необходимы для успешной профилактики групповой преступности несовершеннолетних.

Прежде всего в преступных группах несовершеннолетних обращает на себя внимание тот факт, что чаще всего они создавались не для преступной деятельности, а случайно, для совместного времяпрепровождения. Так, поданным украинских исследователей, 52% корыстных и 63% агрессивных преступлений были совершены группами, которые организовывались не для преступной деятельности. Но даже и специально организованные группы большинство преступлений совершали без предварительной подготовки [40].

Такая неорганизованность, ситуативность в совершении преступлений, которая характеризует значительную часть криминогенных подростковых групп, заставляет внимательно разобраться в тех социально-психологических механизмах, которые как бы стихийно приводят их к преступной деятельности.

Для этого прежде всего следует более подробно рассмотреть основные характеристики этих групп, их состав, кто в них входит, каковы их

нормы и другие признаки групповой субкультуры, как осуществляется их управление и протекают лидерские процессы.

УП.2. Характеристика подростковых криминогенных групп

Изучение криминогенных подростковых групп в течение последних 10 — 15 лет предпринималось криминологами и психологами в самых различных регионах страны. Результаты этих исследований получили свое освещение в работах И.П. Башкатова, А.И. Долговой, К.Е. Игошева, А.Е. Тараса и других. Данной проблеме посвящен ряд сборников и коллективных монографий.

Под руководством автора с целью изучения групповых норм и ценностей, атрибутов групповой субкультуры, лидерских процессов и других социально-психологических феноменов, обусловливающих групповую сплоченность и криминализацию асоциальных подростковых групп, в процессе воспитательно-профилактической работы было также изучено 15 таких групп.

Следует отметить, что результаты проведенных за эти годы в различных регионах страны исследований свидетельствуют о достаточно устойчивых и однородных процессах, характеризующих групповую динамику в криминогенных подростковых группах.

Во-первых, обращает на себя внимание тот факт, что эти группы чаще всего представлены подростками мужского пола, реже имеют смешанный состав и еще реже состоят из девушек.

Так, по данным И.П. Башкатова, среди исследуемых подростковых групп, совершивших преступления, 74% — мужского состава, 6% — женского и 20% — смешанного. По данным украинских исследователей, 96% несовершеннолетних правонарушителей — мужского пола.

Весьма тревожная тенденция наметилась в отношении женской преступности. С одной стороны, отмечается рост преступности среди несовершеннолетних девушек, а с другой — факты циничного отношения к девушкам в смешанных подростковых группах (наличие так называемых «общих девочек», групповой секс, привлечение девушек из уличных компаний к участию в изнасиловании своих подруг и знакомых) . Последствия женского цинизма и неприкрытого циничного отношения к юным женщинам особенно пагубны для социально-духовного здоровья как современного, так и последующих поколений.

Что же представляют собой члены преступных групп по роду занятий? Из обследованных на Украине несовершеннолетних преступников перед осуждением 31 % — работали, 28% учились ч общеобразовательных школах, 29% — в ПТУ, 12% не учились и не работали. При этом, как для работающих, так и учащихся несовершеннолетних правонарушителей характерны были прогулы, нарушения дисциплины, недобросовестность.

Так, 30% работающих подростков, осужденных за совершенные преступления, уже меняли место работы, несмотря на незначительный трудовой стаж. 40% из них работа не нравилась, 41% не устраивала

получаемая зарплата, 60% не принимали участие в общественной жизни коллектива. Если при этом учесть, что значительная часть работающих подростков — это прежде всего в прошлом педагогически запущенные учащиеся, которые в свое

время вышли из-под влияния школы, то станет очевидно, что данная категория несовершеннолетних значительное время находилась фактически вне зоны действия таких важнейших институтов социализации, которыми являются учебные и трудовые коллективы.

Для учащихся подростков-правонарушителей характерна низкая успеваемость, нежелание учиться; 39% из обследованных учились плохо, 49% — удовлетворительно и лишь 12% — хорошо. Следствием плохой учебы, как уже отмечалось выше, является престижная неудовлетворенность, снижение референтной значимости классного коллектива, выход из-под его влияния [40, с. 21].

Таким образом, даже для тех подростков, кто был занят по месту учебы или работы, характерно ослабление связи со своими коллективами , в результате чего существенно снижалось их социализирующее влияние, и усвоение социального опыта в основном осуществлялось в криминогенных группах или под их непосредственным влиянием. Тем более, влияние таких групп приобретало решающее значение для подростков без определенных занятий, которые составили 12%, то есть почти каждый восьмой человек — из осужденных.

Криминогенному влиянию групп не смогли также существенно противостоять и семьи несовершеннолетних, которые, как мы отмечали выше, характеризуются функциональной несостоятельностью, неспособностью осуществлять воспитательные функции. И, кроме того, ряд семей (аморальных и асоциальных) оказывают прямое де-социализирующее влияние в виде прямых образцов аморального поведения либо стяжательских и антиобщественных взглядов и убеждений.

Фактическая выключенность несовершеннолетних из системы позитивно ориентированных отношений в своих коллективах по месту работы и учебы приводит к тому, что в асоциальных стихийных подростковых группах начинает формироваться своя узкокорпоративная мораль, появляются признаки своей групповой субкультуры, подчеркивающие принадлежность именно к данной группе, складывается своя иерархия внутригрупповых отношений, выдвигаются свои лидеры, определяющие внутренние законы этих групп.

Такие изолированные от внешнего мира группы с узкокорпо-ративной моралью легко подвержены негативному влиянию более опытных, бывалых преступников, заражающих несовершеннолетних ложной романтикой преступного мира, чувством вседозволенности и легкого отношения к моральным ценностям, закону, к жизни.

К.Е. Игошев отмечает, что около 1/3 преступлений несовершеннолетних совершается под непосредственным влиянием взрослых, нередко ранее судимых. Эти лица вовлекают подростков и юношей в преступную деятельность самыми разнообразными, иногда и весьма ухищрен-

ными способами. По выборочным данным, около 32% случаев вовлечения несовершеннолетних в преступную деятельность осуществлялось при помощи «выгодных» корыстных предложений, «товарищеских» просьб и обязательств, льстивых уговоров, советов, увещеваний. Около 30 % — путем постепенного приобщения подростков и юношей к совместным выпивкам, а иногда и к развратным действиям. Могут применяться угрозы и запугивания, обман и обещания, а также избиения, а иногда и истязания. По данным этого же автора, почти каждый седьмой в группе несовершеннолетних правонарушителей был взрослым [69, с. 55 — 58].

Как показало исследование, проведенное на Украине, 42,1 % преступных групп несовершеннолетних организовано с участием взрослых, то есть этими группами была охвачена примерно половина всех вовлеченных в преступную деятельность несовершеннолетних. Чаще всего в преступление несовершеннолетних вовлекают лица в возрасте 18 — 25 лет, многие из которых были ранее судимы. Так, по выборочным результатам этих же исследований, взрослые, вовлекающие несовершеннолетних в преступную деятельность в возрасте 18 — 25 лет, составляли 61,4%, 26 — 30 лет — 19, 4%, свыше 30 лет— 19,2%.

Из числа взрослых подстрекателей и организаторов 44,1 % ранее были судимы (однажды — 57,1 %, дважды — 28,5%, три раза и более — 14,4 %). Кроме того, среди несовершеннолетних участников преступных групп 2,1% ранее находились в местах лишения свободы, 2,3% находились в специальных учебно-воспитательных заведениях [40, с. 82—89].

Таким образом, одним из путей криминализации подростковых групп является влияние взрослых и опытных преступников, выступающих организаторами преступной деятельности групп с асоциальной направленностью. Предпосылками для этого является узкокорпо-ративная замкнутость, изолированность асоциальных групп от влияния взрослых, родителей, учителей, утрата связи с коллективами по месту работы, учебы.

Однако такой путь криминализации проходит меньшая часть асоциальных подростковых групп, большая же часть криминализируется, «дозревает» до преступной деятельности без непосредственного влияния взрослых преступников, вследствие внутренних социально-психологических механизмов и закономерностей, которые определяют их криминологическое развитие.

Чтобы более углубленно разобраться в этих внутренних социально-психологических механизмах криминализации стихийно сложившихся подростковых групп, мы провели специальное изучение нескольких асоциальных групп несовершеннолетних правонарушителей, состоящих на учете в ИДН за различные мелкие правонарушения, употребления алкоголя, побеги из дому и т. д.

Была проведена своеобразная паспортизация этих групп с уточнением их состава, места сбора, предпочитаемых занятий, групповых

норм и ценностей. Особое внимание уделялось изучению лидерских процессов, того, каким образом осуществляется внутреннее управление подобными группами и их своеобразное «цементирование», сколачивание, то есть, в конечном счете, обеспечивается внутригрупповая сплоченность и устойчивость.

Прежде всего в поле зрения исследователей попали не столько преступные и

криминогенные, сколько асоциальные подростковые группы, представляющие первичную ступень на пути криминализации и десоциализации несовершеннолетних. Обследованные группы состояли из 7—10 подростков в возрасте 12—14 лет, часть из которых уже состояла на учете в ИДН. По роду занятий это, как правило, были смешанные группы учащихся школ, ПТУ, работающих подростков. Группы, компании объединялись скорее по признаку общего места жительства. Другими, также важными общими признаками, объединявшими ребят в эти группы, были неудачи в учебе, плохая успеваемость, конфликтные отношения в коллективе класса, с учителями.

Места сбора таких компаний, как правило, постоянны, вдали от людных мест (подвалы, чердаки, кладбища, новостройки, глухие скверы и т.д.).

Наиболее предпочтительные занятия — игра в карты, пение под гитару «блатных» песен, бесцельное хождение по улицам, выпивки, непристойные разговоры о женщинах, анекдоты. Совместно обсуждаются в основном конфликты с учителями, мастерами, планы мщения «врагам» с других дворов и улиц, собственный сексуальный опыт в том случае, если он состоялся при циничных обстоятельствах.

Избегают говорить в группе о взаимоотношениях с родителями и о родителях, о семейных осложнениях, не обсуждаются и жизненные планы отдельных подростков. Часто вспыхивают почти беспричинные драки как между членами одной группы, так и между разными группами. Драка, по сути, выступает основным способом разрешения конфликтов. Драки с другими компаниями возникают, главным образом, из стремления доказать принадлежность к определенной групповой общности, закрепить ее влияние на определенной территории.

В группах культивируются клички и прозвища, которые чаще всего происходят от фамилии либо подчеркивают психофизиологические особенности подростков; клички в определенной степени выражают также иерархию в групповых отношениях. К примеру, клички «Граф», «Король», «Гога», как правило, свидетельствуют о привилегированном положении подростков в группе. Могут быть и достаточно обидные клички, закрепляющие общее пренебрежительное отношение к подростку.

Сам по себе факт широкой распространенности кличек в таких компаниях свидетельствует о достаточно поверхностном, неглубоком общении подростков, склонности к стереотипизации, невниманию к индивидуальным особенностям и внутреннему миру своих товарищей. В первую очередь, кличка выступает как способ внутригруппового

социального «клеймения» подростков, закрепляющих за ними определенные социальные роли во внутригрупповом общении. Клички служат также закреплению групповой обособленности, выступая как способ социально-психологического ограждения, обособления от окружающих.

Изолированности от внешнего мира и внутригрупповой интеграции способствуют групповые моральные нормы и нравственные ценности, которые распространяются только на членов группы безотносительно к остальным окружающим. Верность в дружбе понимается как круговая порука, смелость — как готовность к хулиганским выходкам, бессмысленному риску, честность — как способность не подводить своих товарищей. Это основные качества, которые составляют внутригрупповой кодекс чести, нарушение которого достаточно сурово карается.

Групповая интеграция, формирование чувства «мы», чувства принадлежности к данной общности людей, осуществляются прежде всего на противопоставлении себя окружающим, как взрослым, так и другим подростковым группам и компаниям с соседних улиц, дворов, районов. Отношения между группами, как правило, складываются враждебно, возникают частые и по существу беспричинные конфликты, разрешающиеся жестокими драками.

Особую роль в сплочении группы, в поддержании ее стабильности и прочности играют ее лидеры, вожаки. Во всех неформальных подростковых группах достаточно четко прослеживаются лидерские процессы. Авторитет лидера держится не столько на страхе перед физической силой, сколько на уважении к интеллекту, опытности, «бывалости», волевых качествах. Однако моральный авторитет лидера поддерживается также и физической силой, причем сам лидер, как правило, в расправах не участвует, пользуется при этом услугами своих приближенных, выполняющих роль «вассалов».

В качестве иллюстрации к тому, как складываются лидерские процессы в криминогенных подростковых группах, можно привести очень любопытный пример, выявившийся в результате ретроспективного исследования преступной группы несовершеннолетних, которая в достаточно короткий срок, за три—четыре месяца, из стихийно образовавшейся с целью совместного времяпрепровождения подростковой компании самостоятельно, без участия и влияния взрослых переросла в опасную преступную группу, совершившую ряд тяжких преступлений. Группа состояла из десяти четырнадцати—шестнадцатилетних подростков, учащихся одной школы, знакомых по совместной учебе и месту жительства. Просуществовала она около полугода, избрав себе для постоянного места сбора подвал одного из жилых домов.

Исследование проходило в период следствия и поэтому в качестве критерия, по которому проводился социометрический опрос, был выбран вопрос: «С кем Вы хотели попасть вместе в исправительно-трудо-вую колонию?» В ходе этого опроса выявился лидер-подросток, получивший абсолютное большинство выборов, и социометрическая

«звезда» с отрицательным знаком — подросток, которого все не любили и не хотели бы в дальнейшем никакого общения с ним. Обе эти «звезды» оказались ближайшими неразлучными друзьями, как бы составившими психологический

стержень группы. Они были активнейшими участниками и инициаторами всех тяжких преступлений, проявляя завидную изобретательность в сокрытии следов преступлений.

Лидером оказался 16-летний подросток по кличке «Старик», не отличавшийся особой физической силой, но с достаточно хорошо развитым интеллектом, со сдержанными манерами и поразительной способностью к точной, объективной самооценке и критической оценке своих товарищей. Друзья отмечали в нем сдержанность, он никогда не повышал голос, не вступал в драки, умел внимательно выслушать, с ним можно было «душевно» поговорить, что, вместе с тем, не мешало ему проявлять крайнюю жестокость и агрессивность в преступлениях. Не следует думать, что по отношению к друзьям им руководило чувство привязанности, скорее, это был расчет, ставка на завоевание лидерских прав за счет восполнения дефицита общения, который испытывали эти ребята в школе и дома.

Однако лидерские права утверждались не только на добрых началах. Не обладая достаточной физической силой, лидер никогда сам не переходил в прямое столкновение с членами группы, а использовал для этого своего физически развитого, но не авторитетного среди ребят друга, который платил за покровительство рабской преданностью и готовностью служить без раздумий.

Хотя ребята и были привязанными к своей группе и проводили в ней практически все свободное время, это не означает, что там они испытывали чувство психологической защищенности, и в группе их связывали настоящие товарищеские отношения. Напротив, в более или менее завуалированной форме отношения здесь строились по жестокой подчиненности слабых сильному, который в свою очередь стремился подавить достоинство более слабых, заставить подчиняться и служить себе. Наглядно такого рода отношения между ребятами показаны в повести В. Якименко «Сочинение». Жестокий, агрессивный подросток по кличке «Демьян» с помощью старших дружков одного за другим подчиняет себе своих одноклассников, жестоко избивает их, заставляет униженно прислуживать себе. И это продолжается до тех пор, пока ребята примирительски равнодушно смотрят на происходящее и не объединяют свои усилия, чтобы дать отпор Демьяну.

Выдвижение агрессивного эгоистического лидера в таких изолированных от внешнего мира и сосредоточенных на асоциальных проявлениях и асоциальной активности подростковых группах не случайно, также как не случайно и то, что отношения здесь строятся на жестокой иерархии, подчиненности слабых сильному.

Отечественными психологами, в частности, А.В. Петровским и его учениками, доказано, что «центральное звено групповой структуры образует сама деятельность, ее содержательная общественно-эко-

номическая и социально-политическая характеристика» [136, с. 41]. То есть характер деятельности, в которую включен коллектив, группа, определяет характер складывающихся в группе межличностных отношений, ценностно-нормативные регуляторы этих отношений в конечном счете определяют личностные качества выдвигающегося к руководству данной группы неформального лидера. Известно, что стихийно складывающиеся подростковые группы на первых порах непосредственно преступной деятельностью не занимаются. Они собираются вместе с развлекательными целями, с единственной целью совместного времяпрепровождения. Вот как описывает предпочтительные занятия в сфере досуга в асоциальных группах Ф.С. Махов: 1) выпивки; 2) песни под гитару; 3) посещение кино и бесцельное хождение по улицам; 4) прослушивание магнитофонных записей и пластинок; 5) походы [113, с.25].

Однако для изолированных в своих учебных коллективах подростков эти стихийно организующиеся досуговые группы оказываются основной и часто единственной средой, где реализуются важнейшие потребности подросткового возраста в общении и самоутверждении, без реализации которых затруднено формирование основного психологического новообразования подростка — самосознания.

В вышеизложенных главах мы отмечали, что для каждой возрастной стадии социализации характерны свои ведущие институты, механизмы и способы. Для подростка, как помним, ведущим механизмом социализации выступает референтная группа, способом социализации — референтно-значимая деятельность, то есть деятельность, на основе которой в условиях референтной группы сверстников происходит самоутверждение подростка. В свою очередь, референтной группой, как и референтно-значимой деятельностью, для подростка становится та предпочитаемая среда общения, где у него возникает возможность самоутверждаться, завоевать среди сверстников достаточно высокий авторитет, престиж.

Утратив фактически внутреннюю связь с позитивно ориентированным коллективом, формирующимся на основе социально значимой деятельности, подросток стремится реализовать свою потребность самоутверждения в условиях пустого времяпрепровождения в асоциальных формах поведения, выпивках, дерзких, хулиганских выходках, в ложной смелости и пренебрежении к запретам взрослых, нормам морали, права. Такая асоциальная активность становится, по сути дела, референтно-значимой деятельностью подростка, которая оказывает решающую роль как на формирование его личности, так и определяет межличностные отношения и внутригрупповые нормативные регуляторы в подростковых группах. Отсюда очевидно, что криминализация асоциальных подростковых групп может осуществляться самостоятельно, без влияния со стороны взрослого преступника, за счет неблагоприятных, искаженных условий функционирования, внутренних

социально-психологических механизмов и закономерностей, присущих процессу социализации подростка.

Действие внутренних социально-психологических механизмов криминализации существенно усугубляется алкоголизацией несовершеннолетних, что приводит к снятию социального контроля, «выключению» осознаваемых

поведенческих регуляторов. Кроме того, с приобщением несовершеннолетних к выпивкам возникает дополнительный мотив преступных действий, заключающийся в поисках средств на приобретение спиртного. Таким образом, приобщение к алкоголю заметно повышает криминогенную опасность подростковых групп, о чем, в частности, свидетельствует и статистика. Результаты исследования показывают, что до момента объединения в преступные группы 94,1 % взрослых и 78,3% несовершеннолетних систематически или периодически употребляли спиртные напитки [40, с. 93]. Установлено также, что 82% преступлений совершено ими в нетрезвом состоянии, среди осужденных за агрессивные преступления процент совершивших их в нетрезвом состоянии выше среднего и достигает 90% [40, с. 29].

Очевидно, что среди прочих воспитательно-профилактических мер борьбе с алкоголизацией несовершеннолетних и их родителей должно быть отведено важное место в предупреждении преступности несовершеннолетних.

Перенос усилий государственных структур, общественных организаций, правоохранительных органов с запретительных мер на социально-оздоровительные — важнейшее условие борьбы с алкоголизацией населения и искоренения пьяной преступности, в том числе в молодежной и подростковой среде.

Итак, мы рассмотрели основные пути и факторы, обусловливающие криминализацию асоциальных подростковых групп, в составе которых совершается большая часть преступлений несовершеннолетних. Нейтрализация десоциализирующего влияния криминогенных групп, своевременное их выявление и пресечение групповой преступной деятельности — одна из важнейших задач в решении проблемы предупреждения преступности несовершеннолетних.

УП.3. Социально-педагогическая превенция процесса криминализации неформальных подростковых групп

Так же, как учет степени социальной запущенности подростков и характера семейного неблагополучия является главным условием дифференцированного подхода в выборе воспитательно-профилактических средств в работе с несовершеннолетними правонарушителями и их семьями, так и профилактическая деятельность по предупреждению групповой преступности должна строиться с учетом степени и характера криминализации подростковых групп.

Как отмечалось выше, неформальные, стихийно сплотившиеся подростковые группы весьма неоднородны как по степени, так и по способам вовлеченности в преступную деятельность. Это могут быть так

называемые просоциальные группы с позитивной социальной ориентацией, состоящие из вполне благополучных подростков, объединенных общими досуговыми интересами, приятельскими, товарищескими отношениями, общим местожительством и т.д.

Такие просоциальные группы, как отмечают исследователи, среди стихийно сложившихся подростковых компаний и объединений составляют большинство. В них подростков объединяет естественное стремление общения со сверстниками, стремление к коллективным формам отдыха, развлечений, что отнюдь не является предосудительным и не должно вызывать особого беспокойства органов профилактики. Понятно, что и для такого неформального общения подростков на основе досуговых интересов также необходимы определенные условия в виде клубов, парков, молодежных кафе, кинотеатров. Наконец, у подростков должны быть возможности собираться у себя дома, с вовлечением родителей, взрослых в обсуждение проблем, интересующих молодежь. Единство взрослых и детей, возможность в условиях семьи, домашнего очага полноценно общаться с товарищами чрезвычайно необходимы для полноценного и нормального развития личности подростка, для развития его нормальных отношений со сверстниками-

Однако совсем иного подхода требуют асоциальные, криминогенные и преступные группы, которые должны быть в первую очередь в поле зрения специальных органов профилактики. В том случае, когда криминализация группы достигла такой степени, что несовершеннолетние оказались уже втянутыми в преступную деятельность, необходимо своевременное выявление взрослых преступников либо наиболее опытных циничных несовершеннолетних, которые оказываются организаторами преступлений. То есть подростковые группы, попавшие под отрицательное влияние преступных элементов, должны быть взяты под особый контроль инспекцией по делам несовершеннолетних с тем, чтобы растлевающее влияние этих лиц было своевременно пресечено.

Следует отметить, что в целом правоохранительные органы далеко не в полную меру выполняют свои функции по охране несовершеннолетних от криминогенной среды и преступных элементов. Так, К.Е. Игошев в докладе на заседании научного совета по проблемам молодежи 16 октября 1989 г. привел следующие данные. Число лиц, привлеченных к уголовной ответственности за вовлечение несовершеннолетних в преступную и антиобщественную деятельность, неуклонно снижается. Еслив 1980 г. эта цифра составляла 1100 человек, тов 1983г. снизилась до 900 человек, а в 1988 г. — до 500. И это снижение разворачивается на фоне тревожного роста организованной преступности, на фоне общей криминализации как городской, так и сельской местности, которая в значительной степени обусловливается влиянием ранее судимых лиц. Особенно незащищенными от преступных элементов оказываются несовершеннолетние. Подростковые асоциальные группы становятся благоприятной почвой для культивирования преступной,

лагерной субкультуры, для их использования более взрослыми и циничными лицами в преступных целях. Задача своевременного выявления и пресечения фактов целенаправленной криминализации подростковых компаний взрослыми

преступниками, в первую очередь, должна осуществляться правоохранительными органами.

Иного подхода требуют асоциальные группы, в которых криминализация идет самостоятельно, стихийно, без влияния извне, за счет внутренних социально-психологических механизмов, когда самоутверждение подростков происходит в форме асоциальных проявлений, и возникающий при этом соревновательный эффект оказывается основным фактором криминализации.

Как отмечалось выше, такие группы, с одной стороны, как бы изолированы, обособлены от внешнего мира, с другой — достаточно прочно «цементированы» изнутри собственным «кодексом чести», влиянием и авторитетом своих лидеров. И поэтому волевыми усилиями учителей, родителей, сотрудников ИДН и т.д. бывает весьма сложно их разобщить либо запретить общение отдельных подростков со своими прежними уличными компаниями.

Нейтрализация влияния такой криминогенной группы должна начинаться с переориентации или дискредитации лидера. Наиболее успешно это осуществляется, когда подобные группы в полном составе включаются в здоровый коллектив и постепенно начинают жить по законам этого коллектива. Эксперимент по переориентации криминогенных подростковых групп был проведен в клубе им. Ф.Э. Дзержинского г.Тюмени. Эксперимент осуществлялся с пятью криминогенными подростковыми группами, включающими в общей сложности около 70 подростков, почти все из которых стояли на учете в ИДН. Вовлечены в клуб эти группы были через своих лидеров, а основным мотивом, приведшим их в клуб, в большинстве случаев было желание заниматься спортом, освоить приемы самбо, каратэ. Однако прежде чем перейти к занятиям борьбой, все новички в клубе вынуждены были пройти карантинный период, за время которого должны были усвоить порядки и законы клубной жизни. Самоуправление в этот период в группах осуществлялось через их лидеров, вся группа целиком, не разбиваясь, становилась одним подразделением, первичным коллективом в клубе. За время карантина, то есть в период адаптации в клубе, лидер становится перед выбором: либо он должен был проводить требования коллективной жизни, переориентироваться сам и переориентировать ребят, либо, проявляя сопротивление руководству, нарушая клубные традиции, постепенно дискредитировал себя в глазах товарищей, терял свой авторитет и влияние на них. Одновременно с этим осуществлялась гуманизация отношений в группе. За драки, физические расправы, оскорбления следовало наказание, наряды вне очереди, отстранение от спортивных занятий, слабые брались под защиту. Да и сами ребята, видя возможность иных отношений, восставали против оскорблений и насилия. Переориентация группы заканчивалась тем, что они

сливались с коллективом клуба: отказывались от замкнутой групповщины, которой вначале так дорожили, начинали активно участвовать в разнообразных коллективных делах.

Таким образом, процесс переориентации криминогенной подростковой группы складывается из трех основных этапов:

1. Этап **групповой автономии,** во время которого происходит выявление криминогенной группы и вовлечение ее в коллектив. На этом этапе особенно важно заинтересовать лидера деятельностью клуба. При этом важно проявить уважительное отношение к группе в целом, не стремясь на начальном периоде ее расколоть.

2. Лидерская реорганизация. Группа формируется как самостоятельная организационно-структурная единица в клубе, возглавляемая своим прежним лидером, который, однако, работает под непосредственным руководством органов клубного самоуправления и вынужден обеспечивать выполнение всех его требований. Это так называемый карантинный период, длящийся около 2 — 3 месяцев, за время которого происходит приобщение к распорядку коллективной жизни, идет физическая подготовка ребят. В это время подросток как бы зарабатывает право на занятия любимым видом спорта, а командир подтверждает свою способность руководить группой в условиях коллективной жизни.

Следует отметить, что, как показал опыт, лидеры в этих случаях либо активно включаются в жизнь коллектива и достаточно легко переориентируются, демонстрируя при этом незаурядные организаторские способности, либо дискредитируют себя.

В качестве примера такого «переориентированного» лидера можно привести Костю А. Это волевой, энергичный, инициативный, с повышенным самолюбием подросток. Во всех делах и занятиях стремится быть впереди товарищей. Необходимость кому-то подчиняться дается с трудом На первых порах поддерживал требования коллектива только из-за того, что хотел во всем первенствовать. Постепенно произошла как бы перестройка мотивов. Костя активно включился в многостороннюю жизнь клуба, усвоил нормы и принципы коллективной жизни, воспринял их как собственные, стал одним из лучших организаторов в клубе.

Однако часть лидеров стремятся сохранить свое влияние с помощью прежних методов, оказывают скрытое и явное сопротивление требованиям коллективной жизни. И в таких случаях возникает необходимость в дискредитации подобного лидера в глазах ребят.

Саша Б игнорировал требования коллектива и педсовета, продолжал в клубе тайно играть в карты на деньги, провоцировал конфликты между своими ребятами, управляя по принципу «разделяй и властвуй», унижал слабых. Однако »-з клуба не уходил, так как слишком высок был престиж члена клуба и слишком сильно было желание заниматься силовыми видами спорта. Долго такие отношения в группе сохраняться не могли. Подростки увидели и оценили возможность новых взаимоотношений, появилось чувство защищенности Сыграла свою роль и целенаправленная работа педагогов Группа потребовала, чтобы Сашу исключили из клуба, что и было сделано Через некоторое время, не выдержав положения изгнанного, он вернулся в клуб, попросил восстановить его. Но лидерские позиции были уже утрачены. Итак, на втором этапе, наряду с работой по переориентации либо

дискредитации лидера, весьма важно гуманизировать отношения в фуппе, показать ребятам возможность других взаимоотношений с тем, чтобы у них появилось чувство защищенности и доверия к новому коллективу.

3. Слияние группы с коллективом клуба. На этом этапе группа перестает быть замкнутым объединением и включается в общую систему коллективной деятельности и широких связей со всеми членами коллектива. Этому способствуют участие в совместных делах, трудовых мероприятиях, в советах, дела по подготовке различных клубных мероприятий, товарищеские и дружеские отношения, которые завязываются при этом у ребят.

Итак, мы проследили путь возможной переориентации асоциальных подростковых групп при включении в здоровые детские коллективы. В качестве таких коллективов могут выступать различные социально-педагогические центры (подростковые клубы и объединения, летние лагеря труда и отдыха), то есть те временные коллективы, которые как бы играют роль институтов ресоциализации, способных восстановить социальный статус как отдельного «трудного» подростка, так и осуществить переориентацию всей асоциальной группы.

Однако осуществление этих весьма сложных задач ресоциализации возможно лишь при наличии сплоченного, прочного коллектива и высокого педагогического мастерства воспитателей.

Чтобы коллектив социально-педагогического центра успешно выполнял свои ресоциализирующие, восстанавливающие функции как по отношению к отдельному «трудному», так и по отношению к асоциальным подростковым группам, необходимо, чтобы он был сформирован в соответствии с определенными социально-психологическими и психолого-педагогическими условиями и закономерностями.

Преимущество таких центров в том, что в них создается возможность вести перевоспитание «трудных» не только методами индивидуальной психолого-педагогической коррекции, но и за счет включения их в систему новых отношений, строящихся на основе коллективной общественно полезной деятельности ребят. Ресоциализирующие коллективы, создавая благоприятную среду для формирования личности социально запущенных подростков, способны активно противостоять влиянию их прежних уличных компаний, асоциальных групп, перестраивать асоциальную направленность «трудных», восстанавливать их асоциальный статус. Они играют, по сути дела, роль промежуточных звеньев, где происходит как бы тренаж утраченных социальных навыков социально запущенных подростков.

Добровольность посещения такого рода досуговых социально-педагогических центров влечет за собой ряд особенностей, отличающих воспитательную и коррекционно-реабилитационную работу в них от аналогичной деятельности общеобразовательных школ, реабилитаци-онных учреждений закрытого типа.

Прежде всего, как мы уже указывали выше, должна быть высокая индивидуальная мотивация, привлекающая подростка в такой клуб, связанная с возможностью выбора занятия по интересам и прежде всего с видами спорта, развивающими и физические данные подростка и повышающими его чувство защищенности. Эта мотивация включает

также удовлетворение потребности общения и самоутверждения, развития разнообразных интересов и увлечений. Учитывая добровольность посещения досуговых социально-педагогических центров, для них, в отличие от школы, а также закрытых учебно-воспитательных учреждений, характерно наличие «диффузного слоя», то есть некоторой части незакрепившихся, колеблющихся ребят, посещающих клуб нерегулярно. Свобода выбора занятий, коллективная творческая деятельность, которая прежде всего привлекает в клуб, не позволяет заор-ганизовать и целиком спланировать всю его деятельность: здесь много рассчитано на самодеятельность, творчество, свободное общение ребят, их относительную автономию от взрослых.

Эти особенности детских объединений и клубов по месту жительства хорошо понимал создатель прообразов первых в России социально-педагогических центров С.Т. Шацкий. Ему принадлежит идея организации в 1905 году первого детского общества «Сетлемент», просуществовавшего всего три года и в 1908 году закрытого черносотенцами. Впоследствии, в 1911 году, С.Т. Шацкий возобновил свою деятельность, организовав летнюю детскую колонию «Бодрая жизнь». Он исходил из тех организационно-педагогических принципов, что обыкновенные учебные детские учреждения организуются на основе требований, которые предъявляют детям общество и государство, не считаясь с детской природой и потребностями этого возраста. Работа же клуба, напротив, по его мнению, должна вестись исходя из «игры детских инстинктов» [177, с. 259].

С.Т. Шацкий писал: «Зародыш идеи детского клуба лежит в свободных детских организациях, причиняющих часто огромное беспокойство взрослым. Это уличные, дачные, деревенские, фабричные свободные детские организации. Они возникают благодаря могучему социальному инстинкту и хороши тем, что они свободны, подвижны, находятся в близком соприкосновении с жизнью и разнообразием» [177, с. 259].

Таким образом, уже в то время С.Т. Шацкий понял и на практике нашел основной способ, благодаря которому можно противостоять пугающей взрослых уличной стихии. Решение этой проблемы заключается в социально-педагогической деятельности по созданию социальной воспитывающей среды, основанной на тех возрастных потребностях в общении, самоутверждении, которые порождают уличные дворовые компании и неформальные подростковые группировки.

Идея создания социально-педагогических центров, подростковых клубов, летних лагерей труда и отдыха все эти годы с разной степенью интенсивности развивалась в разных городах по инициативе различных организаций и ведомств. В середине 60-х годов активная деятельность по созданию специализированных военно-патриотических клубов, летних лагерей труда и отдыха для старшеклассников под педагогическим руководством С.А. Алексеева была развернута комсомольскими организациями крупных заводов и вузов г.Ленинграда.

В 70-е годы широкая сеть многопрофильных детско-подростковых клубов по месту жительства была создана в Киеве под руководством и по инициативе заместителя начальника горжилуправления С.Е. Щер-батюк. В эти же годы, используя материальную поддержку и базу областного совета профсоюзов и опираясь на опыт, сложившийся в военно-патриотическом подростковом клубе им.

Дзержинского (руководитель Г.А. Нечаев), стала расти сеть подростковых клубов в Тюмени. Среди самоотверженно работающих социальных педагогов, создавших живущие полнокровной жизнью детско-подростковые клубы и объединения, можно назвать Ю.К. Березкина (социально-педагогический комплекс «Лужники» в Москве), А.К. Братова (клуб юных авиаторов «Кинап» в Одессе), Н.А. Катаеву (многопрофильный подростковый клуб «Калейдоскоп» в г.Кирове). За каждым из этих клубов — огромный организационно-педагогический труд, творческий поиск и интереснейшие находки в достаточно новой и неизведанной отрасли педагогической науки и практики — социальной педагогике — и сотни детских благодарных судеб, которые вряд ли бы состоялись без этих клубов.

Однако почти тридцатилетний опыт создания социально-педагогических центров в нашей стране принес не только педагогические находки и достижения, но и некоторые достаточно горькие наблюдения и выводы о том, почему же так трудно идет развитие социальной педагогики на практике, почему столь неустойчивую динамику имеют уже сложившиеся и действующие подростковые клубы и центры? К сожалению, несмотря на все безусловные преимущества, которыми отличаются такие клубы для превентивной практики и нормального социального развития подростков и юношества, создаются и держатся они преимущественно на альтруизме и самоотверженности своих педагогических руководителей и вдохновителей.

Чтобы социально-педагогические центры разного профиля и направлений заняли свое достойное место в системе воспитательно-профилактических социальных институтов, требуется решить комплекс вопросов организационного, материально-технического, кадрового, научно-методического и психолого-педагогического обеспечения этого перспективного направления превентивной практики.

Прежде всего, в муниципальных органах необходим центр социальной и социально-педагогической работы, который мог бы полномочно решать вопросы координации и поддержки деятельности различных ведомств по созданию подростково-юношеских клубов и объединений. Такая поддержка могла бы идти через целевое финансирование и льготное налогообложение, что стимулировало бы социальную активность предприятий и коммерческих структур. Необходимы также предоставление помещений, находящихся в муниципальной собственности, для работы с детьми и подростками и централизованная профессиональная подготовка кадров социальных педагогов. Именно нерешенность всех этих проблем тормозит и затруд-

няет развитие социально-педагогических центров и комплексов, без которых трудно рассчитывать на эффективную работу по социальному оздоровлению подрастающего поколения.

В свою очередь, необходимость профессиональной подготовки социальных работников и педагогов и внедрения в широкую практику социально-педагогических форм работы с детьми и юношеством требует активизации прикладных психолого-педагогических исследований, позволяющих научно осмыслить складывающийся опыт, разработать содержание, методы и социально-психологические закономерности социальной педагогики и социально-педагогической реабилитации.

Следует отметить, что в связи с введением специальности социального педагога и социального работника, что было сделано в России лишь в 1990 и 1991 годах, наметились серьезные продвижения как в подготовке профессиональных кадров для социальной и социально-педагогической работы, так и в разработке соответствующей научно-методической базы. Вместе с тем, еще острее обнаружилось отставание в создании социальных организационно-управленческих структур муниципальных органов и действующих социально-психологических и социально-педагогических центров. То же можно сказать и о материально-финансовом обеспечении социальных превентивных программ, основной механизм которого — льготное налогообложение — так и не приведен в действие.

За экономию на социальном здоровье молодежи и недооценку важности комплексных медико-психологических и социально-педагогических мер социальной превенции приходится дорого платить уже в настоящем и еще дороже — в недалеком будущем. Цена эта — несостоявшиеся судьбы молодых людей, которые сегодня причиняют общественное зло своими социальными отклонениями, а завтра не смогут воспроизвести здоровое в физическом и духовном отношении потомство, ради которого в конечном счете и предприняты все кардинальные политические и экономические преобразования в нашем отечестве.

Вопросы и задания к VII главе

1. Классификация неформальных подростково-молодежных объединений и групп с различной социальной направленностью.

2. Социально-психологические механизмы и уровни развития криминогенных подростковых групп.

3. Структурный состав криминогенных подростковых групп.

4. Лидерские процессы и другие социально-психологические феномены в криминогенных подростковых группах.

5. Социально-правовая защита подростковых объединений от преступных элементов.

6. Характеристика условий и этапов переориентации асоциальных групп за счет включения в коллектив социально-педагогического центра.

7. История развития и современное состояние сети различных социально-педагогических центров и комплексов.

Заключение

В настоящей книге рассмотрен широкий круг научно-практических проблем, возникающих как в различных отраслях психо-лого-педагогичсского знания, так и в

различных сферах превентивной практики, социальной и коррекционно-реабилитационной работы.

При этом часть проблем, связанных с диагностикой и коррекцией детско-подростковой дезадаптации, лишь обозначены и требуют своей дальнейшей, более углубленной научной проработки и апробации в опытно-экспериментальной работе. В настоящее время такая работа начала активно осуществляться как на практике, так и в различных научных коллективах. Так, в частности, для этих целей в 1991 году Комитетом по делам семьи и демографической политике и Министерством образования Российской федерации был учрежден ВНИК «Государственная система социальной помощи семье и детству», которому удалось объединить усилия многих практически ориентированных ученых и практических работников из Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Белгорода, Воронежа, Ростова, Челябинска. Диагностико-коррекционные и социальные программы, разрабатываемые ВНИКом, получили свое внедрение и апробацию в школах с классами кор-рекционного и компенсирующего обучения, в центрах социально-педагогической реабилитации, на факультетах социальной работы.

Работа опытно-экспериментальных площадок ВНИКа показывает, что вооружение практиков, учителей, психологов, социальных педагогов и работников превентивным психологическим знанием позволяет более эффективно осуществлять профилактические функции, основанные на психолого-педагогической поддержке и помощи детям и семьям группы риска, проведении специальных коррекционно-реабилита-ционных программ в условиях школьного учебно-воспитательного процесса, социально-педагогической организации воспитывающей среды.

Внедрение этих программ в широкую практику сопряжено с созданием и развитием специальной социальной индустрии, включая разработку и издательство научно-методической литературы, подготовку и переподготовку как специалистов-практиков, так и преподавателей высших учебных заведений, создание практических центров социальной и социально-психологической помощи.

Функции по внедрению научно-практических программ ВНИКа «Государственная система социальной помощи семье и детству» взял на себя Консорциум «Социальное здоровье России», который учредил специализированное издательство и специализированное периодическое издание «Вестник психосоциальной и коррекционно-

реабилитационной работы», а также открыл Центр психосоциальной работы, начал осуществление обученческой программы, приступил к внедрению программ социальной и коррекционно-реабилитационной работы на различных территориях России.

Поддерживая контакты с разными территориями и регионами, нам приятно констатировать тот факт, что заметно растет интерес к данной проблеме и понимание необходимости профессионального подхода к ее решению у представителей управленческого звена как на государственном, так и муниципальном уровнях.

Этому также способствует открытие почти в шестидесяти вузах России факультетов и отделений по подготовке социальных работников. Хочется надеяться, что объединенные усилия ученых, практических работников, представителей управленческих структур и органов власти позволят России перейти от карательной превентивной практики к комплексу мер социальной и психолого-педагогической поддержки и помощи семьям, детям, подросткам как главному условию предупреждения и коррекции детско-подростковых девиаций.

Список литературы

1. Аванесов Г.А. Криминология и социальная профилактика. — М.:
Академия МВД СССР, 1980. — 526 с.

2. Азаров Ю.П. Диалог // Новый мир. 1978.

3. Алексеев С.А. Перевоспитание трудных подростков в условиях временного коллектива: Автореф. канд. дисс. — Л., 1978. — 18 с.

4. Алексеева Л. С. Зависимость отклоняющегося поведения школьников от типа неблагополучной семьи // Предупреждение педагогической запущенности и правонарушений школьников. — М., 1979. —С. 140—152.

5. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. — Свердловск: УрГУ, 1986. — 150с.

6. Алемаскин М.А. Воспитательная работа с подростками. — М.:
Знание, 1979.—42с.

7. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети. — М.: Просвещение, 1983.—208с.

8. Ананьев Б. Г. О психологических эффектах социализации // Человек и общество.—Л., 1971.—С. 145— 167.

9. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. — М.:
Наука, 1977.—380с.

10. Ананьев Б. Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания // Избр. психол. труды: В 2 т. — М.: Педагогика, 1980. — Т. 2. С. 10 — 127.

11. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.— 416с.

12. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на Западе. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. — 272с.

13. Андреенкова В.П. Проблемы социализации личности // Социальные исследования. — М: Наука, 1970. — С. 19 — 21.

14. Антонян Ю.М., Бородин Р.В. Преступность и психические аномалии. — М.: Наука, 1987. — 207 с.

15. Антонян Ю.М., Самовичев Е.Г. Неблагоприятные условия формирования личности в детстве: Психол. механизмы насильственного преступного поведения. —

М.: ВНИИ МВД СССР, 1983. — 78 с.

16. Арзуманян С.Д. Микросреда и отклонения социального поведения детей и подростков. — Ереван: Луис, 1980. — 254 с.

17. Аршавский И.А. Основы возрастной периодизации // Возрастная физиология. — Л.: Наука, 1975. — С. 5 — 67.

18. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 104 с.

19. Аувяэрт Л. И. Роль семьи и сверстников в правовой социализаци несовершеннолетних. Автореф. канд. дисс. — М., 1981. — 24 с.

14-688^

20. Бабанский Ю.К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований.— М.: Педагогика, 1982. — 192 с.

21. Бассин Ф.В.,Рожнов В.Е. О современном подходе к проблемам неосознаваемой психической деятельности (бессознательного) // Вопр. философии, 1975.

22. Бассин Ф.В. Проблема бессознательного. — М.: Медицина, 1968.—468с.

23. Башкатов И.П. Социально-психологические особенности развития криминогенных групп подростков // Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних / Под ред. С.А. Беличевой. Тюмень: ТГУ, 1985. — С. 15 — 26.

24. Беличева С.А. Этот «опасный» возраст. — М.: Знание, 1982. — 94с.

25. Беличева С.А. Сложный мир подростка. — Свердловск: Сред-не-Уральск. книжное изд-во, 1984. — 129 с.

26. Беличева С.А. Специализированные подростковые клубы как институт ресоциализации «трудных» подростков // Психол. журн. 1984. — Т. 5. — № 6. — С. 48 — 54.

27. Беличева С.А. Влияние стиля классного руководства на межличностные отношения в классе // Сов. педагогика. — 1985. — № 8.—С. 60—63.

28. Беличева С.А. В какую семью спешить инспектору // Сов. мил.

— 1986. — № 7. — С. 56 — 58.

29. Беличева С.А. Резервы совершенствования деятельности комиссий по делам несовершеннолетних // Советское государство и право.— 1987.—№9.

30. Беличева С.А. Парадоксы превентивной теории и практики // Психологический журнал. — 1987. — Т.8 — № 6. — С. 36 — 40.

31. Беличева С.А.Социально-психологические основы предупреждения десоциализации несовершеннолетних. Автореф. докт. дисс — М., 1989.

32. Белкин А.С. Внимание — ребенок. Причины, диагностика, предупреждение отклонений в поведении школьников. — Свердловск, Средне-Уральск. кн. изд-во, 1981. — 128 с.

33. Бехтерев В.М. Внушение и его роль в общественной жизни. — С.-Пб., 1908.—175с.

34. Бехтерев В.М. Внушение и воспитание. С.-Пб. Психоневролог. ин-т, 1912.—20с.

35. Блонский П.П. Очерки детской сексуальности. М.; Л.: Ин-т охраны здоровья детей, 1935. — 124 с.

36. Богословский В.В. Психология воспитания школьников. — Л.:

ЛГУ, 1974.—164с.

37. Бодалев А.А. Личность в общении. — М.: Педагогика, 1983. — 272с.

38. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте.

— М.: Просвещение, 1968. — 464 с.

39. Болдуин Д.М. Духовное развитие с социологической и этической точки зрения. — М., 1913. — 685 с.

40. Борьба с групповыми правонарушениями несовершеннолетних / Под ред. И.П. Лановенко. — Киев: Наук. думка, 1981.

41. Бочарова В. Г. Концепция общественного воспитания учащихся по месту жительства // Бюллетень ВНИК «Школа—микрорайон». — № 1. — М.: Воениздат, 1989.

42. Бочкарева Г.Г. Психологическая характеристика мотивационной среды подростков-правонарушителей // Изучение мотивации детей и подростков. — М.: Педагогика, 1972. — С. 239 — 250.

43. Братусь Б.С. Сидоров П.И. Психология, клиника и профилактика раннего алкоголизма. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

—144с.

44. Бронфенбреннер У. Два мира — два детства: Дети в США и СССР / Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1976. — 167 с.

45. Буянов М.И. Беседы о детской психиатрии. — М.: Просвещение,

1986.—208с.

46. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. — М.: Просвещение, 1988.—207с.

47. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б.Эльконина, Т.В. Драгуновой. — М.: Просвещение, 1967.—360 с.

48. Выготский Л.С. Проблемы возрастной периодизации детского развития // Вопр. психологии. — 1972. — № 2. — С. 114 — 123.

49. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр.соч.: В б т. — М.: Педагогика, 1983. — Т.З. — С. 6 — 328.

50. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т. — М.:

Педагогика, 1984. — Т. 4. — С. 5 — 243; Трудное детство. — Т.5. — С. 137—198.

51. Гернет М.И. Социальные факторы преступности. — М., 1905.

— 203 с.

52. Гибш Г., Форверг М. Введение в марксистскую социальную

психологию. М., Прогресс, 1972. — 296 с.

53. Гилинский Я.И. Стадии социализации индивида // Человек и общество. — Л.: ЛГУ, 1971. — Вып. 9. — С. 44 — 52.

54. Гладышев Л. Одлян или воздух свободы // Новый мир. — 1989. № 6—7.

55. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности.

— Киев: Наукова думка, 1984. — 208 с.

56. Гурова Р.Г. Социологические проблемы воспитания. — М.: Педагогика, 1981.— 175с.

57. Данилин Е.М. Проблемы воспитательной работы с педагогически запущенными подростками по месту жительства. Автореф. канд. дисс. — М., 1978. — 21 с.

58. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — М.: Просвещение, 1987. — 206 с.

59. Долгова А.И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних. — М.: Юрид. лит., 1981. — 159 с.

60. Дриль Д.А. Маленькие преступники. — М., 1984. — 24 с.

61. Дубинин Н.П., Карпец И.И., Кудрявцев В.Н. Генетика. Поведение. Ответственность. — М.: Политиздат, 1982. — 304 с.

62. Дубровина И.В. Об индивидуальных особенностях школьников. — М.: Знание, 1975. — 64 с.

63. Ениколопов С.Н. Некоторые результаты исследования агрессии // Личность преступника как объект психологического исследования. М., 1979.—С. 100—110.

64. Ермаков В.Д. Деятельность государственных органов и общественных организаций по улучшению условий проведения досуга и индивидуально-профилактической работы с несовершеннолетними по месту жительства // Совершенствование системы мер предупреждения правонарушений несовершеннолетних по месту жительства. — М., 1985.—С. 42—59.

65. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. — М.: Просвещение, 1986. — 127 с.

66. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — 160 с.

67. Зелинский А.Ф. Криминологические и уголовно-правовые аспекты неосознаваемой психической деятельности // Сов. государство и право. — 1984. — № 9. — С. 52—58.

68. Запесоцкий А.С., Фаин А.П. Эта непонятная молодежь. — М:

Профиздат, 1990. — 224 с.

69. Игошев К.Е. Преступность и ответственность несовершеннолетних: Социально-психологический очерк. — Свердловск: Средне-Уральск. кн. изд-во, 1973. — 160с.

70. Игошев К.Е., Миньковский Г.М. Семья, дети, школа. — М. Юрид.лит., 1989.—448с.

71. Игошев К.Е., Шмаров И.В. Социальные аспекты предупреждения правонарушений. — М.: Юрид. лит., 1980. — 176 с.

72. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. — 1984. — № 4. — С. 89 — 95.

73. Квятковская-Тохович Э. Агрессивность и конфликтность несовершеннолетних правонарушителей как объект педагогического изучения и воздействия: Автореф. канд. дисс. — М., 1980. — 26 с.

74. Кле М. Психология подростка. — М.: Педагогика, 1991.

75. Колесов Д.В. Предупреждение вредных привычек у школьников. — М.: Педагогика, 1982. — 176 с.

76. Колесов Д.В., Мягков И.Ф. Учителю о психологии и физиологии подростка. — М.: Просвещение, 1986. — 80 с.

77. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. — Минск: Народ.асвета, 1984. — 240с.

78. Коломинский Я.Л., Березовин Н.А. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. — М.: Знание, 1977. — 82 с.

79. Кон И.С. Социология личности. — М.: Политиздат, 1967. — 384с.
80. Кон И.О.. Открытие «Я». — М.: Политиздат, 1987. — 367 с.
81. Кон И.С. Психология юношеского возраста. — М.: Просвещение, 1979.— 176с.
82. Кондратишко В.Ф. Проблема изучения социальных связей и поведения безнадзорных детей: Автореф. канд. дисс. — М., 1974. — 23 с.
83. Кондратьев М.Ю. Социально-ролевая детерминация межличностного восприятия в группах трудновоспитуемых подростков и юношей: Автореф. канд. дисс. — М., 1983. — 24 с.
84. Корчак Я. Как любить детей. — Минск, 1980. — 80 с.
85. Кочетов А.И. Перевоспитание подростка. — М.: Педагогика, 1972.— 120с.
86. Кочетов А.И., Верцинская Н.Н. Работа с трудными детьми. — М.: Просвещение, 1986. — 160 с.
87. Криминальная мотивация / Под ред. В.Н. Кудрявцева. — М.:
Наука, 1986.—303с.
88. Кудрявцев В.Н. Причины правонарушений. — М.: Наука, 1976.
— 286 с.
89. Кузнецова Н.Ф. Проблема социально-биологического и социально-психиатрического в криминологии // Теоретические проблемы учения о личности преступника. — М., 1979. — С. 78 — 84.
90. Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии. —Л.: ЛГУ, 1967.
—173с.
91. Курбатова Т.Н. Эмоционально-поведенческие особенности несовершеннолетних правонарушителей: Автореф. канд. дисс. —Л., 1981.
—25с.
92. Куфаев В.Ф. Охрана детства в СССР. — М.; Л.: Госучебиздат, 1932.—208с.
93. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. — 3-е изд. — Л.:
Госиздат, 1924. — 290 с.
94. Лебедев А.В. Оценка нервно-психического состояния подростков, состоящих на учете в инспекциях по делам несовершеннолетних / / Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних / Под ред. С.А. Беличевой. — Тюмень: ТГУ, 1985. — С. 47—58.
95. Леви ВЛ. Нестандартный ребенок. — М.: Знание, 1983. — 109 с.
96. Левкович В.П. Моральные нормы — регуляторы поведения личности // Сов. педагогика. — 1976. — № 3. — С. 96 — 107.
97. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — 3-е изд. — М.:
Изд-во Моск. ун-та, 1972. — 575 с.
98. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.:
Политиздат, 1975. — 304 с.
99. Лесгафт П.Ф. Школьные типы. — С.-Пб., 1910. — 158 с.
100. Лихачев Д.С. Заметки о русском // Новый мир. — 1980. — № 3.

101. Личко А.Н. Психопатии и акцентуации характера у подростков. — Л.: Медицина, 1983. — 256 с.

102. Лишенные родительского попечительства. Хрестоматия / Ред.-сост. В.С. Мухина. — М., 1991.

103. Логинова М.С. Особенности адаптации к условиям школы подростков-восьмиклассников с пограничными психическими нарушениями: Автореф. канд. дисс. — Л., 1983. — 21 с.

104. Ломброзо Ч. Преступление / Пер. Г.Н. Гордона. — С.-Пб., 1900.

105. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — 444 с.

106. Люблинский П.И. Борьба с преступностью в детском и юношеском возрасте. — М.: Наркомюст, 1929.

107. Маградзе Н.Г. Природа установки антиобщественного поведения подростка: Автореф. канд. дисс. — Тбилиси, 1979. — 19с.

108. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса // Собр. соч.: В 8 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 267 — 330.

109. Макаренко А.С. Проблемы воспитания в советской школе // Собр. соч.: В 8 т. — М.: Педагогика, 1984. — Т.4. — С. 203 — 208.

110. Манова-Томова В.С., Пирьев Г.Д., Пенушлиева Р.Д. Психологическая реабилитация при нарушении поведения в детском возрасте. — София: Медицина и физкультура, 1981.

111. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.

112. Махов Ф.С. Лето в лагере ТОС: Записки воспитателя. — М.:
Мол.гвардия, 1970. — 110с.

113. Махов Ф.С. Подросток и свободное время. — Л.: Лениздат, 1982.—152с.

114. Медынский Г.А. Трудная книга: Судьбы, письма, размышления. — М.: Политиздат, 1964. — 536 с.

115. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. — М.: Просвещение, 1985. — 320 с.

116. Мерлин В.С. Становление индивидуальности и социализация индивидуума // Проблемы личности: материалы симпозиума. — М., 1970.—С. 57—61.

117. Методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. — М.: Наука, 1975. — 295 с.

118. Методы социальной психологии / Под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. — 182 с.

119. Механизмы преступного поведения / Под ред. В.Н. Кудрявцева. — М.: Наука, 1981. — 248 с.

120. Михайлова Е.Н. Неформальное молодежное движение:
Динамика развития // Сов. педагогика. — 1990. — № 7. — С. 74 — 78.

121. Миньковский Г.М. Вопросы обеспечения эффективности индивидуальной профилактической работы // Проблемы ранней профилактики правонарушений несовершеннолетних. — М., 1978.

122. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников. — М.: Просвещение,

1981.— 175с.

123. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. — М.: Педагогика, 1984. — 112с.

124. Мягков И.Ф., Юров Ю.В. Клинико-психологический аспект патогенеза и коррекции аномального поведения в подростковом возрасте // Психологические проблемы предупреждения педагогической запущенности и правонарушений несовершеннолетних. — Воронеж:

ВГПИ, 1982. — С. 102 — 106.

125. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. — Л.: ЛГУ, 1960. — 224 с.

126. НамазбаеваЖ.И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы: Автореф. докт. дисс. — М., 1986. — 33 с.

127. Натанзон Э.Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив. — М.: Просвещение, 1984. — 96 с.

128. Нечаева А.М. Правовая охрана детства в СССР. — М.: Наука, 1987.—111с.

129. Невский И.А. Трудный успех: Без «трудных» работать можно.

— М.: Просвещение, 1981. — 128 с.

130. Новоселова А.С. Специфика воспитательной работы с педагогически запущенными подростками. — Пермь: ПГПИ, 1988. — 78 с.

131. Ной И.С. Методологические проблемы советской криминологии. — Саратов: СГУ, 1975. — 222 с.

132. Особенности психологии личности педагогически запущенных учащихся / Под ред. И.Ф. Мягкова. — Воронеж: ВГПИ, 1982. — 163 с.

133. Ошеров М.С. Специализированные клубы подростков по месту жительства — эффективная форма предупреждения правонарушений / Проблемы ранней профилактики правонарушений несовершеннолетних. — М., 1978. — С. 88 — 96.

134. Парыгин Б.Д. Социальная психология как наука. 2-е изд., испр. и доп. — Л.: Лениздат, 1967. — 262 с.

135. Пеньков Е.М. Социальные нормы — регуляторы поведения. — М.: Мысль, 1972.—198с.

136. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. — М.:

Политиздат, 1982. — 255 с.

137. Петровский А.В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии // Вопр. психологии. — 1984. — № 4. — С. 15

—30.

138. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.

—168с.

139. Платонов К.К. Структура и развитие личности. — М.: Наука, 1986.

140. Полонский И.С. Внешкольное общение как фактор формирования личности подростков и юношей // Прикладные проблемы социальной психологии. — М.: Наука, 1983. — С. 52 — 69.

141. Прангишвили А.С. Исследование по психологии установки. — Тбилиси: Мсцниереба, 1967.

142. Прихожан А.М. О возрастном подходе в нравственном воспитании детей // Вопр. психологии. — 1981. — № 2. — С. 143 — 149.

143. Прокопьев И.П. Предупреждение и преодоление отрицательных влияний микросреды на школьников в процессе их воспитания (теория и практика): Автореф. докт. дисс. — М., 1983. — 43 с.

144. Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних / Под ред. С.А. Беличевой. — Тюмень: ТГУ, 1985.

—96с.

145. Раттер М. Помощь трудным детям. — М.: Прогресс, 1987.

146. Работа отдела народного образования по охране прав несовершеннолетних / Отв. ред. В.И. Ларионов. — М.: Просвещение, 1989. — 223с.

147. Ратинов А.Р. Психология личности преступника. Ценностно-нормативный подход // Личность преступника как объект психологического исследования. — М., 1979. — С. 3 — 33.

148. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. — М.: АН СССР, 1959. — 254 с.

149. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. — М.: Просвещение, 1986. — 190с.

150. Румянцев Н.Е. Проблема полового воспитания с психологической точки зрения. — С.-Пб., 1914.

151. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. — М.: Наука, 1979. — 352 с.

152. Селиванов В.И. Психология волевой активности. — Рязань, 1974.— 150с.

153. Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды. — М.: Педагогика, 1986. — 112 с.

154. Семья в психологической консультации. — М.: Педагогика, 1980.

155. Сидис Б. Психология внушения. — С.-Пб., 1902. — 376 с.

156. Сикорский И.А. Чувства, испытываемые зрителем при виде смертной казни. — Киев, 1905. — 10с.

157. Симонов П.В. О природе неосознаваемого психического // Психол. журн. — 1986. — Т. 7. — № 2. — С. 145—148.

158. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. — М.: Просвещение, 1966. — 150с.

159. Сологуб Г.П. Пробуждение личности. — М.: Педагогика, 1987.

- 207 с.

160. Социальная профилактика отклоняющегося поведения несовершеннолетних как комплекс охранно-защитных мер / С.А. Беличева, В.М. Фокин. — М.: РИЦ Консорциума «Социальное здоровье России», 1992.-77 с.

161. Социальные отклонения / Под ред. В.Н. Кудрявцева. — М.:

Юрид.лит., 1989.

162. Социология преступности / Пер. с англ. А.С. Никифорова, А.М. Яковлева. — М.: Прогресс, 1966. — 366 с.

163. Стручков Н.А. Криминология и проблема личности преступника //

Теоретические проблемы учения о личности преступника. М., 1979.—С. 39—48.

164. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. — М.: Мол. гвардия, 1975. — 236 с.

165. Тарас А.Е. Предупреждение отклонений в поведении учащихся. — Минск: Нар.асвета, 1986. — 72 с.

166. Тард Г. Преступник и преступление. — М., 1907.

167. Углов Ф.Г. Из плена иллюзий. — М.: Мол. гвардия, 1986. — 287с.

168. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. — Тбилиси, 1966.—451с.

169. Фелинская Н.И. Вопросы профилактики преступности несовершеннолетних в судебно-психиатрическом аспекте // Судебно-медицинская экспертиза. — Вып. 1. — М., 1976. — С. 40 — 43.

170. Фельдштейн Д.И. Психологические основы общественно-полезной деятельности подростков. — М.: Педагогика, 1982. — 222 с.

171. Филонов Л.Б. Тактика установления оптимальных отношений с индивидом с целью его изучения // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. — М., 1979.

172. Фоке В. Введение в криминологию / Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1985.—310с.

173. Фрейд З. Психопатология обыденной жизни. — М., 1925. — 256с.

174. Харчев А.Г. Трудный путь к зрелости. — М.: Знание, 1975. — 64 с.

175. Холл С. Социальные инстинкты у детей. — Пг., 1920. — 109с.

176. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. — М.: Просвещение, 1983.

177. Шацкий С.Т. Избр. пед. соч.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1980.

178. Шибутани Т. Социальная психология. — М.: Прогресс, 1969.

179. Шубкин В.Н. Начало пути. — М.: Мол. гвардия, 1979.

180. Шуман С.Г., Шуман В.П. Психолого-педагогическая служба при городском совете народных депутатов // Вопр.психологии. — 1985. — № 4. — С. 76 — 78.

181. Щетинин М.А. Объять необъятное: Записки педагога. — М.:

Педагогика, 1986. — 192 с.

182. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопр. психологии. — 1971. — № 4. — С. 6—20.

183. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. — Л.: Медицина,1990.

184. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. — М.: Наука, 1975. — С. 89 — 105.

185. Якобсон П.М. Чувства, их развитие и воспитание. — М.:

Знание, 1976.—96 с.

186. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. — М.: Педагогика, 1984. — 143 с.

187. Яковлев А.М. Преступность и социальная психология. — М.:

Юрид. лит., 1971. — 288 с.

188. Яковлев А.М.Теория криминологии и социальная практика. — М.: Наука, 1985.—247с.

189. Агопгееси. Оопаис1апс1 СопхсПе. — Ме\рУогк—Ьопаоп, 1968.

— 387 р.

190. Агопггееа *]*. ТЬе Оопсер! *о{* 1п1егпаИ2а1юп // НапаЬоок о! 8ос1аН2а1юп ТЬеогу апа КеяеагсЬ. Кияхе! 8а§е Роипаа1юп. СЫсаео, 1980.

— Р. 263 — 323.

191. Вапаига А. апД МсОоппаШ Р. ЫПиепсе *о!* 5ос1а1 Кетйгсетеп! апа 1Ье ВеЬауюг *оИ* Моае1$ *т* 8Ьарше СЬПагеп 8 Мога! .Гиаёеетеп18. — Рег8опаП1у апй Нитап ВеЬауюг. АасН80п-\Уе81оу Ма85. 1970.

192. Вапаига А. апй \Уа11ег8 О.Н. 5ос1а1 1еагптё апа рег80паИ1у аеуе1ортеп1. — Ne\V Уогк, 1969. — 363 р.

193. Вегеег Н. Мога118сЬе Егг1еЬипё *т* 8рапипе8?е1а а1а1ек118епег \У1аег8ргисЬе // 01. 218сЬг. гиг РЫ1о80рЫе. 1984. Ва.32. — 8.172 — 178.

194. Вю1о@у, спте апо е1Ыс8: АяТиау о? Ью1 ехр1апа1юп йг ептша1 ЬеЬауюг / МагхЬ Е.Н., Ка1г ^. еа. — Стс1Ь(№ (оЬю):Апаег8оп, 1985. — 381р.

195. Впоп О. апа ^Ьее1ег 8. 8ос!а11га1юп а11ег СЬиаЬооа. — Ne\V Уогк, 1966. — 341 р.

196. ВегЬоууЦг Ь. 8ос1а1 погтя, ГееППе» апа о1Ьег йсЮгк аНесИпе Ье1р1пё ЬеЬау1ог апа а11и1гт. 1п: Апауапсех *т* ЕхрептеШа! 5ос1а1 Р8усЬо1о§у. Ne\V Уогк, 1972. Р. 63 — 108.

197. СоЬеп А. ОеИпеиет Воуз: ТЬе СиНиге о? 1Ье Сапе. — Ne\V Уогк 1955.

198. Оапг^ег К. 5ос1аИгаИоп. — Ьопаоп, 1973.

199. ОеНепЬогп Н., РгоЬИсЬ Н., 8ге\уегук Н. Рогеп818сЬе Р8усЬо1ое1е уеЬ ОеийсЬег Уег1ае аег \У188еп8сЬаПеп. — ВегИп, 1984. — 393 8.

200. Оге11ге1 Н.Р. *ОЫШоой* апа 8ос1аН8аШоп. — Ьопаоп, 1973.

201. Е1аег У.Н. ТЬе Ко1е Ке1а1юп, 8осюси11игак епу1гоптепТ8 апа аи1осга11к йшПе 1аео1оеу // 8осюте1гу. 1965. *^о.1.* Р. 175 — 180.

202. Ег1к8оп Е.Н. СЬПапооо апа Соа11у. — МеууУогк, 1963. — 133 р.

203. Р118ег Р. Еш^иЬгипё *т (Не* Кптта18021а1оё1е. — РааегЬогп е18. 8с1ютпёЬ, 1983. — 386 8.

204. Ргогт Е. ТЬе 5апе 8ос1«у. — Ьопаоп, 1959. — 280 р.

205. Ргогт Е. 1потаиа1 апа 8ос1а1 сЬагас1ег р8усЬоапа1И1оп8 апа соШетрогагу атепсап. — Ne\VУо^к, 1966. — 152 р.

206. С1иеск Е.Т. 51аП18 *о!* 01иеск ргеиа Апюп1аЫе8 // .Гоигпа! о? спт1па11ат, сптша! апа Ройсе 8с1. 156. Уо1. 47. № 1. Р. 28 — 47.

207. С1иеск 8Ь. апа Е. ОеППеиеп!» апй МопаеППеиеШя т Рег8рек11уе. — ОатЬп@е: Уапуага ип1уег811у Рге88, 1968. — 267 р.

208. Оо81т Л.А. Ргейсе 1п1гоаис11оп. ТЬе НапаЬоок *о!* 8ос1а1 Р8усЬо1оеу. Аа<И80п-^е81еу риЫ., 1969.

209. НапаЬоо^ о? 8ос1аП2а1юп ТЬеогу апа Ке8еагсЬ / Е.Ьу О.А.Со81т. — СЫса§о, 1969. — 1182 р.

210. Ноп-оску ^.Е. апа ^аск8оп 0.^. 5е1^ апа Ко1е: а ТЬеогу о? 5еИ'ргосе88 апа Ко1е Вепауюг. — Ne^V Уогк — Ьопаоп, 1972. — 117р.

211. Кеа8еу С.В. СЫагеп 8 аеуе1ортё а\уагепе88 апй и8аее о? т1еп1юпаШу апа то11уе8 // С.В.Кеа8еу (Еа.) МеЬга8ка 5утро81ит оп *ШНуаНоп,* 1977. ипсо1п, 1978. Уо1 25. Р. 219 — 260.

212. Ке11еу Н.Н. АПпЬи1юп 1п 8ос1а11п1егес1юп // Е.Е. .1опе8 *е1* а1. (Еа8.) А11пЬи1юп 1п 8ос1а1 1п1егес11оп // Е.Е. .Гопе8 е1 ак. (Еа8.) АИпЬиНоп: Регсетпе 1Ье саи8е8 *о!* ЬеЬауюг. Могп81оип, 1972. Р. 1 — 26.

213. КетрегТ.О.Ке?егеп5еегоор8, 8ос1аИга1юп апа асЫеуетеп! // Атепсап 8осю1ое1са1 Кеу1елу. 1968. Уо1. 33, № 1. Р. 30 — 54.

214. Кеппеау *О.* апа КегЬег А. Ке8ос1а11га14оп: ап атепсап ехрептеп! // КеууУогк: ВеЬауюга! РиЫ. 1976. Р. 5 — 50.

215. К1е^е8.1. Ке1гоак11уе8ос1аИ2а1юп: Е^пНи88е^иёепа^сЬе^аиг^Ь^е ЕИегп. — ^ешЫ™ Ьа8е1: ВеНг, 1983. — 257 8.

216. КоЫЬеп; Ь. 51аёе апа 8е§иепсе: ТЬе соеп111уе-аеуе1ортеп1а] арргоасЬ 1о 8ос1аИга11оп // НапоЬоок *о{* 5ос1аЬгаИоп ТЬеогу апй Ке8еасЬ. Еа. Ьу *О.* Со8Нп. СЫсаео, 1969. Р. 347 — 480.

217. КоЫЬег§ Ь. ТЬе рЫ1о80рЬу о? тога! аеуе1ортеп1: Мога! 81иа1е8 апй 1Ье 1аеа ог]и8И8е. — 8ап Ргапс18со, 1981. — 441 р.

218. Нпаёгеп Н.С. 1п1гоаис1юп 1о 5ос1а1 Р8усЬо1оеу. — Ne\V Уогк, 1964.— 357р.

219.ип1еС.В. ипаег81апа1пе аеу1а@с1 апа соп1го1: ТЬеогу, гесеагсЬ, 8ос;а1 Рок1су. — Реасоск, 1983. — 285 р.

220. Меаа С.Н. М1па, 8е1Г, 8ос1е1у. — СЫсаес, 1934.

221. Мепоп Р.К. 8ос1а1 ТЬеору *ап<1*5ос1а1 51гис1иге. — С1епсо1, Ргее Рге88, 1957.—417р.

222. Р8усЬо1о§1са1 аиргоасЬе8 1о спте апа 118 соггес1юп: ТЬеогу ге8еагсЬ, ргасЬИуе / ^аск5.?., Сох Р., еа. — СЫсаео: Ne180пЬа1е, 1984. — 585р.

223. 5апага 8. апа 5а1ра1е1(Р.8. 8ос1аЬга11оп // Мегп1. РиЫ. Сотр.Со1итЬи8, ОЬю, 1973. — Р. 5 — 30; 64 — 85; 152 — 187.

224.5сапгот .>. ^*осшИгаНоп,* АсЫеутет апа АсЫеуетеШ Уа1ие8 // Атепсап 5осю1о§к:а1 Кеу1е\у. 1976. Уо1. 32. — Р. 390 — 456.

225. 8е11гег У.С. Аао1е8сеп18ос1а1 аеуе1ортеп1: Оупат1с ^ипс1юпа1.

— ТогепЮ: Ьех;пегоп Ьоок, 1982. — 287 р.

226.8таП М.5. апа К.С. Аао1е8сеп18, аеуе1ортеп1 апа ге1е1юп8ЫР8.

— Меуу **Уогк, 1973. — 374 р.**

227. 8уке8 С.У. апа *МИга О.* ТесЬп1ёи18 о? МеиПгаНгаНоп: а ТЬеогу *о!* ОеИпеиепсу // Атепсап 8ос1о1ое1са1 Кеу1е\у. 1957. Уо1.22. Р. 664 — 670.

228. Тоеро! А. 2иг Еп1\отск1ипё УОП 5ог1а118а11оп81Ьеопеп 1п аег ВигееЬНсЬ 5о2ю1ое1е аеги8а // 01. 218сЬг. гиг РЫ1о8орЫе. 1985. Ва. 33. 5. 125—135.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение 3

I. От объяснения причин преступности к ее предупреждению

1.1. Развитие научного знания о причинах и путях борьбы с преступностью..... 7

1.2. Превентивная психология: предмет, специфика, область применения..... 19

II. Отклоняющееся поведение несовершеннолетних как нарушение процесса социализации

11.1. Общая характеристика отклоняющегося поведения несовершеннолетних..... 27

11.2. Междисциплинарный подход в исследовании социализации..... 29

11.3. Интериоризация субъектом внешних социальных групповых регуляторов в процессе социализации 35

11.4. Особенности процесса социализации в маргинальный переходный период..... 45

11.5. Нарушения социализации. Прямые и косвенные десоциализирующие влияния..... 58

III. Криминологический анализ психобиологических предпосылок асоциального поведения

111.1. О соотношении биологического и социального в генезисе преступного поведения..... 65

111.2. Психобиологические предпосылки асоциального поведения несовершеннолетних и их учет в воспитательно-профилактической работе..... 70

111.3. Проблема неосознаваемой регуляции преступного поведения в превентивной теории и практике..... 80

IV. Особенности личности и психолого-педагогическая поддержка дезадаптированных детей и подростков

IV.!. Общая дифференциация и типология детско-подростковой дезадаптации..... 90

IV.2. Диагностически значимые признаки социальной дезадаптации 95

1У.З. Референтные и ценностные ориентации социально дезадаптированных подростков..... 104

IV.4. Психолого-педагогическая поддержка социально дезадаптированных несовершеннолетних..... 111

IV.5. Ресоциализация как организованный социально-педагогический процесс..... 121

220

V. Предупреждение нарушений процесса социализации несовершеннолетних в семьях группы риска

V. 1. Функциональная несостоятельность семей группы

риска..... 140
У.2. Предупреждение прямых и косвенных десоциализирующих влияний семьи..... 146
У.3. Типичные ошибки семейного воспитания..... 152
VI. Предупреждение педагогической запущенности учащихся в школе
VI.!. Психолого-педагогические факторы школьной дезадаптации у учащихся 159
VI.2. Педагогический стиль и его влияние на межличностные отношения и психологический климат в коллективе класса..... 166
У1.3. Целенаправленное формирование ценностно-нормативных представлений учащихся..... 173
VI.4. Половое воспитание и психосексуальное здоровье несовершеннолетних..... 180
VII. Роль неформальных подростковых криминогенных групп в десоциализации несовершеннолетних и пути нейтрализации их влияния
VII.1. Классификация неформальных подростковых групп..... 187
VII.2. Характеристика подростковых криминогенных групп.... 192
VII.3. Социально-педагогическая превенция процесса приминализации неформальных подростковых групп..... 199
Заключение 207
Список литературы..... 209
221
С.А. Беличева
Основы превентивной психологии
Редакционно-издательский центр Консорциума "Социальное здоровье России"
Редактор Б.Ю. Шапиро Корректор л.В. Бесфамильная
Оригинал-макет подготовлен Издательским товариществом «ТЕИС»
Лицензия ЛР № 040452 от 21.05.92 г.
Подписано в печать 14.05.94 г Формат 60х90 1/16. Бумага офсетная Печать офсетная. Печ.л. 14,0 Тираж 5000 экз. Заказ № 6886.
Консорциум «Социальное здоровье России» Москва, Рублевское шоссе, д. 87, корп. 2
Отпечатано с оригинал-макета в филиале Государственного ордена Октябрьской революции, ордена Трудового Красного Знамени Московского предприятия «Первая Образцовая типография» Комитета Российской Федерации по печати. 113114, Москва, Шлюзовая наб., 10.