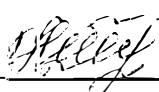


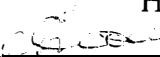
Магистратура
Кафедра « Педагогики и психологии»

Магистерская диссертация

**Групповая коррекционная работа
с детьми и подростками девиантного поведения**

520950 «Психология»

Исполнитель _____  Н.А. Титченко

Научный руководитель
Доцент _____  Л.М. Дикаревич

Допущена к защите:

Зав. кафедрой « Педагогики и психологии»

Профессор _____  Н.Ф. Мачнев

Павлодарский университет

Задание на магистерскую диссертацию

Магистранту Титченко Надежде Анатольевне

1. Тема работы «Групповая коррекционная работа с детьми и подростками девиантного поведения»
(утверждена на кафедре «Педагогика и психология» _____ 200__ г.)
2. Срок сдачи магистрантом законченной работы 10 мая 2005 г.
3. Исходные данные к работе:
 1. Проявление характеристик человека и способов развития его свойств /Б.Г.Ананьева/.
 2. Категориальная таблица развития психологических процессов.
 3. Модель многоуровневой интеграции личности подростка 11-15 лет.
 4. Психологические особенности подростка и их проявления в поведение.
4. Содержание расчетно-пояснительной записки (перечень подлежащих разработке вопросов)
 1. Обзор и анализ литературы, статей научно-психологического характера по проблеме девиантного поведения детей и подростков 11-15 лет;
 2. Теоретические основы групповой коррекции нарушений поведения у детей разного возраста;
 3. Разработка модели социально-психологической коррекционной программы для работы с личностью детей и подростков девиантного поведения;
 4. На основе разработанной модели создать двигательно-коммуникативный тренинг, способствующий формированию положительного физического и эмоционального образа «Я», навыков коммуникации детей и подростков 11-15 лет.
5. Дата выдачи задания 03 ноября 2003 г.

Зав. кафедрой _____ Мачнев Н.Ф.
(подпись)

Руководитель _____ Дикаревич Л.М.
(подпись)

Задание к исполнению приняла 03 ноября 2003г. _____ Титченко Н.А.
(дата, подпись магистранта)

Реферат

Магистерская диссертация на тему «Групповая коррекционная работа с детьми и подростками девиантного поведения» представлена на страницах.

Диссертация состоит из введения, трех разделов, заключения, приложения и списка использованных источников, характеризующих философскую, психологическую, педагогическую литературу, проанализированную в ходе исследования (88 источников), всего 4 схемы, 12 таблиц. Целью исследования является обоснование применения комплексной коррекционной программы в работе с детьми и подростками девиантного поведения..

Объект исследования: личность детей и подростков 11-15 лет, имеющие девиантные проявления в поведении.

Предмет исследования – влияние комплексной модели групповой коррекционной программы на психовизиологические свойства и состояния подростков девиантного поведения.

Теоретическая значимость: определение причин девиантного поведения, методов и приемов коррекционной работы и создание эффективной системы помощи - модели групповой коррекционной программы для работы с детьми и подростками, имеющими проблемы в поведении.

Научная новизна исследования определяется тем, что выявлены психофизиологические особенности личности детей и подростков 11-15 лет и представлено системное описание факторов и причин возникновения отклонений в поведении у детей и подростков 11-15 лет. Предложена комплексная программа для групповой коррекции отклонений в поведении у детей и подростков, которая имеет практическую значимость и акт внедрения на базе реабилитационного центра ОО «Самал» (см.Приложение). Даны рекомендации психологам, социальным педагогам и руководителям, работающим с детьми и подростками.

Для достижения цели исследования использовался комплекс методик, позволяющих определить изменение коммуникативных навыков на основе вербальных и невербальных средств общения: включенное наблюдение, тестирование, индивидуальное психологическое консультирование, беседы, констатирующий и формирующий и контрольный эксперименты, коммуникативно-двигательный тренинг.

Ключевые слова, используемые в работе: подростковый возраст 11-15 лет, девиантное поведение, психосистемные отношения, мотивация, самооценка, эгоцентризм, самосознание, чувство взрослости, самоактуализация, межличностные взаимоотношения, референтная группа, констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент, коррекционная программа.

В ходе исследования были раскрыты основные причины девиантного поведения детей и подростко. На основе полученных результатов была апробирована разработанная модель групповой коррекционной программы, которая показала свою эффективность.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5	
РАЗДЕЛ 1	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ДЕВИАНТНОГО (ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ) ПОВЕДЕНИЯ	9
1.1	Структурная организация психосистемных отношений в жизненном пространстве детей и подростков	15
1.2	Поэтапное формирование структуры сознания и психологических особенностей подростка в системных отношениях	21
РАЗДЕЛ 2	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГРУППОВОЙ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАЗНОГО ВОЗРАСТА	34
2.1	Методы психологии в работе с детьми и подростками девиантного поведения	38
2.2	Комплексная модель групповой коррекционной программы	47
РАЗДЕЛ 3	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ЦЕЛЮ ВЫЯВЛЕНИЯ ВОЗМОЖНЫХ ПОДХОДОВ РАБОТЫ С НИМИ	55
3.1	Цели и задачи исследования	55
3.2	Методы и методики исследования	57
3.3	Методы групповой коррекции	58
3.4	Результаты исследования и анализ полученных данных по методикам	61
3.5	Создание групповой коррекционной программ	
3.6	Рекомендации психологам, социальным педагогам и организаторам по работе с детьми и подростками, имеющими нарушение поведения	67
ЗАКЛЮЧЕНИЕ		69
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ		73
ПРИЛОЖЕНИЕ		

ВВЕДЕНИЕ

Организация объединенных наций во всеобщей декларации прав человека провозгласила, что дети имеют право на особую заботу и помощь, признается, что ребенку для полного и гармоничного развития его личности необходимо расти в семейном окружении, в атмосфере счастья и понимания.

Бесспорно, ребенок должен быть полностью подготовлен к самостоятельной жизни в обществе и воспитан в духе идеала, провозглашенных в Уставе организации объединенных наций – в духе мира, терпимости, равенства, солидарности. В связи с запросами общественной практики в последние годы интенсивно исследуется проблема психологической коррекции отклонений детского поведения и вневрачебная помощь трудным детям и подросткам.

Поиск новых путей работы социальной и психологической помощи данной категории, является предметом дискуссий на страницах журналов.

Изменения, происходящие сегодня в нашем обществе, выдвинули целый ряд проблем, одной из которых является проблема девиантного поведения детей и подростков. Трудно представить себе то количество внешних и внутренних факторов, которые воздействуют на подрастающего ребенка и всякий раз изменяет его мир переживаний.

Столкновение мира ребенка с миром других детей, взрослых и самых разнообразных предметов далеко не всегда проходит для него безболезненно.

Часто при этом у него происходит ломка многих представлений и установок, изменение желаний и привычек, появляется неуверенность в себе и изменяется доверие к другим. На смену одним чувствам и привязанностям приходят другие.

Наше современное общество в последнее время все чаще уделяет внимание проблеме поведения, которое является неадекватным для норм проявления. Имея, уже следствие этого применения, очень многие исследователи психологии и педагогики стараются создать теоретические

основы коррекции нарушения поведения у детей и подростков. Практикующий психолог может создать программы, в рамках которых поможет детям и подросткам с отклонениями в поведении пережить, распознать, получить более ясное восприятие себя и других, вызвать такие поведенческие реакции, которые приведут к более эффективному взаимодействию с окружающими людьми. Это очень важно и необходимо.

Встает вопрос, а что порождает подобное явление? Почему общество ставит перед собой эту проблему? Где кроется причина этих отклонений? Каким образом разрешить эту проблему?

В научной литературе рассматриваются эти вопросы, но не настолько, чтобы создать противодействие или профилактику поведения, отклоняющегося от нормы. Можно ли провести точную границу между «нормой» и «исключительностью» – ставят вопрос В.П.Кашенко и Г.В.Мурашев, внесшие огромный вклад в изучение проблемы детского развития. Граница между нормой и исключительностью, делают вывод ученые, условна. В числе первых к выводу о том, что нарушения детского развития могут быть вызваны не только биологическими причинами, пришли ученые – Л.С.Выготский, П.П.Блонский и др. В последние два десятилетия в психологии и педагогике наблюдается существенное обогащение данной проблемной сферой. Ставшая классической работа чешских исследователей И.Лангмейер и З.Матейчик по психической депривации, исследования зарубежных и отечественных ученых по социальной и социально-психологической дезадаптации (Б.Н.Алмазов, О.С.Газман, В.Е.Каган, Н.К.Алиаскаров, Е.С.Шильштейн, Д.И.Фельдштейн, А.М.Захаров, О.П.Карягин, Ю.А. Россинский и др.) в какой-то мере позволяют полно и дифференцированно рассмотреть как факторы, ведущие к нарушениям в поведении, так и механизмы коррекционного воздействия. Уровень достигнутого сегодня знания позволяет выделить среди имеющихся факторов источники отклонений в развитии человека. Этими источниками являются группы: биогенные, социогенные и психогенные. Психологическим аспектам становления личности подростка посвящено множество работ, но тем не менее

проблематика этого возраста остается неисчерпаемым источником для психологических исследований (Р.Байярд, Л.И.Божович, И.Кон, Д.Б.Эльконин, Э.Эриксон и др.) Можно сделать вывод о том, что любая «поломка», любое ограничение потенциальных возможностей подростка, по какой бы причине, и на каком бы уровне индивидуальной организации они не произошли, неизбежно затрагивают эту организацию в целом и ведут к нарушениям взаимодействия детей и подростка со средой. Среди работ ведущих специалистов, занимающихся проблемами трудных детей, нужно отметить профессора И.Ф.Мягкова. Он является организатором и координатором многих исследований по проблеме трудных школьников. Отечественный ученый С.М.Жакупов, С.А.Омирова уделяют этому вопросу существенное место в научных исследованиях.

В настоящее время в отечественной науке наблюдается некоторый дефицит конкретно-экспериментальных исследований, раскрывающих социально-психологические детерминанты возникновения и разрешения девиантного поведения, т.е. создания эффективных мер воздействия, которые вызывают беспокойство общества и государства.

Актуальность работы заключается в том, что проблема девиантного поведения детей и подростков стала наиболее острой, требующей незамедлительного решения. Эффективность профилактических мер воздействия зависит от применения комплексной модели групповой коррекционной программы.

Целью исследования является обоснование применения комплексной модели групповой коррекционной программы в работе с детьми и подростками девиантного поведения.

Объект исследования – дети и подростки 11-15 лет, имеющие девиантные проявления в поведении.

РАЗДЕЛ 1 СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ДЕВИАНТНОГО (ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ) ПОВЕДЕНИЯ

Оценка любого поведения всегда подразумевает его сравнения с какой-то нормой, поведение часто называют девиантным, если оно отклоняется от нормы.

В Казахстане и странах СНГ эта проблема пока еще недостаточно изучена. Теоретический и эмпирический опыт России и зарубежных исследователей создал почву для развития самостоятельной научной и учебной дисциплины, изучающей девиантное поведение. В нашей отечественной науке эта отрасль психологии находится на пути становления и развития. Одни исследователи считают, что речь должна идти о любых отклонениях - от одобряемых обществом социальных норм, другие предлагают включить в это понятие только нарушения правовых норм, другие предлагают включить в это понятие различные виды социальной патологии (убийство, наркомания, алкоголизм и т.п.), четвертые - социальное творчество.

Девиантное поведение всегда связано с каким-либо несоответствием человеческих поступков, действий, видов деятельности, распространенным в обществе. Для того, чтобы дать характеристику проблемы девиантности в контексте психологической науки, необходимо сделать анализ опыта западных традиций. Основания и опыт западных традиций, ориентированных на:

- теории социокультурной динамики, социальной мобильности и социальной стратификации (П.Сороки);
- теорию адаптации и распада социально-психологической детерминант коллективного поведения, а также девиации и социального контроля (Е.Дж.Смелзер);
- теорию деструктивности социального конфликта как одной из форм девиантного поведения (Б.Банк, К.Шарп, и др.);
- концепцию «агрессивное поведение подростков как форма самоутверждения» (А.Басс, А. Бандура, Р.Вальтер и др.);

- концепцию социальных отклонений Р.Харре («этогенический подход»), предполагающую изучение «социальной грамматики поведения» – правил и установлений, которым следуют

члены конкретного социума в ходе взаимодействий [2]. Отсюда видна некоторая свобода в выборе методологических оснований и перспективных стратегий в решении проблемы. Так же следует отметить, что проблемы девиантности рассматривались в работах Л.И.Божович, Л.С.Выготского, М.Г.Гернета, А.А.Габiani, С.И.Голода, В.П.Кащенко, И.С.Кона, В.Т.Лисовского и др. Исследованием различных аспектов девиантного поведения занимаются различные науки: правоведение и медицина (психиатрия и наркология); психология и демография; история и статистика, этнография и антропология, однако психологические механизмы, причины, диагностика предрасположенности к девиантному поведению и др., девиантное поведение как процесс изучается, прежде всего, психологией. М.Раттер[3] отмечает, что психологические трудности, а также временные эмоциональные расстройства и нарушения поведения довольно часто встречаются у большинства детей и подростков.

Проблема подростковой девиантности является одной из актуальных проблем возрастной психологии. Рост масштабов преступности несовершеннолетних, трудности коррекции девиантного поведения, наличие множества теоретических концепций обуславливают особый интерес к изучению этого явления. Первые проявления отклоняющегося поведения наблюдаются в детском и подростковом возрасте 11-15 и объясняются относительно низким уровнем интеллектуального развития, незавершенностью формирования личности, несформированностью навыков вербального и невербального взаимодействия, зависимостью от требований группы и принятых в ней ценностных ориентаций. В исследованиях девиантного поведения подростков значительное место отводится изучению причин, условий его возникновения и развития, предупреждения и преодоления. Среди основных факторов, приводящих к девиантности, традиционно выделяются

влияние наследственно-биологических факторов, ближайшего социального окружения подростка, его личностные характеристики, особенно правосознания и морально-волевого развития [4,5,6,7].

Возникновение девиантного поведения, педагогической запущенности и других психических изменений в сознании – длительный процесс, проходящий несколько стадий, соответствующих возрастным особенностям детей.

1. Возникновение предпосылок психологических изменений в сознании, которые формируются преимущественно в дошкольный период.

Доминанта отклонений: недостаточное развитие индивидуально-психологических качеств (внимание, эмоциональная устойчивость, память, усидчивость) и слабая психолого-педагогическая подготовка к школе (искаженная информация о ней, отсутствие элементарных учебных навыков – счета, чтения).

2. Появление начальных форм отклонений в поведении, то есть негативного отношения к нормам и правилам классной жизни.

Доминанта отклонений:- отсутствие ситуации успеха в учебной и общественной деятельности, слабости межличностных отношений, их несформированности. Проступки носят преимущественно ситуативный характер, осознаются слабо, но могут глубоко переживаться.

3. Стабилизация неблагоприятных тенденций в поведении школьников. Возникает преимущественно у младших подростков(4-6 классов). Поступки связаны с нарушениями норм жизни классного коллектива, носят преимущественно ситуативный, в отдельных случаях – предметный характер. Школьник способен осознать нарушение норм, глубоко переживает, но не всегда умеет предвидеть отрицательный результат своих действий.

4. Возникновение устойчивых признаков асоциального поведения, деструктивного. Характерны для старших подростков (7-9 классы) как итог неблагоприятного развития на предшествующих стадиях в результате воздействия микро- и макросреды. Поступки носят нередко преднамеренный характер. Подростки могут не только понимать, осознавать их асоциальную

направленность, но и оправдывать свои действия, поступки. Подобные состояния являются серьезной предпосылкой возможных правонарушений и даже преступлений учащихся.

Описанная модель процесса возникновения деструктивности поведения, педагогической запущенности разработана научно - исследовательской группой Свердловского педагогического института под руководством профессора Белкина А.С.

Так как незнание проявлений и психологического развития данной категории детей и подростков ведет к беспомощности, то с другой стороны к жестокости в проявлении взрослых.

Какое же поведение ребенка является отклонением от нормы? Чтобы дать оценку возможного отклонения в любом поведении можно использовать различные критерии.

1. Это нормативы, соответствующие возрастным особенностям и половой принадлежности ребенка.
2. На сколько долго сохраняется расстройство по поводу того или иного инцидента.
3. Те жизненные обстоятельства, которые складываются вокруг ребенка и подростка. Конечно, временное колебание в поведении и эмоциональном состоянии детей - явление обычное и нормальное. Психологическая готовность к разным условиям может быть разной: в одно время дети могут быть уязвимы, а в другое - обладают достаточной сопротивляемостью и хорошими адаптационными способностями.
4. Социокультурное окружение. От того, как ведет себя ребенок, может оцениваться с точки зрения норм его непосредственной социокультурной среды.
5. Характер типологических нарушений в поведении. Один тип нарушений связан с неверным воспитанием, другой - с психическим расстройством.
6. Появление изменений в поведении является еще одним важным аспектом диагностики. Анализируя детское поведение, следует сравнивать его

появление не только с теми чертами, которые характерны для детей вообще, но и с теми, которые являются обычными для данного ребенка. Если в поведении ребенка возникают изменения, которые трудно объяснить законами нормального созревания и развития, к этим изменениям следует всегда относиться относительно внимательно.

Рассматривая вопрос об отклонении поведения от нормы, необходимо учитывать еще несколько критериев. Это еще может быть критерий частоты – повреждение развития – это самостоятельный критерий, который является фундаментальным и наиболее важным при окончательном анализе.

Сильные переживания, социальные ограничения, препятствия на пути развития, влияние нарушения поведения ребенка на других людей.[8].

М.Раттер разрабатывая систему диагностики нарушений психического развития детей, отказался от пути построения системы отклонений. Хотя, по его мнению, только клинический опыт и его тщательная систематизация могут дать возможность для создания полезных для специалистов диагностических схем и классификации нарушений.

Несомненно, подобные критерии в нарушении поведения могут быть учтены при разработке профилактических мер. Но и этого материала недостаточно для того, чтобы полнее иметь картину отклоняющегося поведения. Период детства не переходит плавно в период отрочества (подростковый возраст). Те изменения, которые начинают происходить в ранний подростковый возраст, они усугубляют общую картину и так уже нарушенного, деструктивного поведения. Биологические и социокультурные, физиологические и анатомические факторы – условия, благоприятствующие или затрудняющие прохождения этой фазы развития личности. Психические и личностно-характерологические особенности подростка, его несостоявшийся социальный статус, то есть сама ситуация развития подростка, по своей сути предполагают кризисы, конфликты, трудности адаптации в социальной среде. Физическая ослабленность, черты характера, затрудняющие общение, эмоциональная незрелость или неблагоприятные семейные отношения – все эти

факторы риска, наличие которых, безусловно, делает этот возраст еще более трудным. Понятие « трудный подросток» очень многогранно, его определяют еще как возраст тревог, этим уже много сказано. Современные психологи называют его «вторым рождением», ибо именно сейчас предшествующий опыт развития с его способами, удобными для ребенка, построения отношений с окружающим миром на какое-то время перестает обеспечивать ему гарантированное положение в обществе. Он вынужден входить в новую систему ценностей, где личные достоинства имеют иные точки отсчета, и ему приходится начинать свое самоутверждение с нуля. Для успешных детей такой переход тоже не лишен некоторых огорчений, так как отказываться от опоры на прежние успехи и созданный ими авторитет не хочется. Но они ищут и находят себя сравнительно безболезненно, если находят взаимопонимание близких.[3].

Дмитриева Н.В. - доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности и специальной психологии НГПУ, Новосибирск совместно с Сапожниковой Р.Б.- кандидатом психологических наук и другими учеными определили те качества, которые изменяют поведение подростка, и каким образом на них ориентироваться [9]. Необходимо помнить, что:

- важно использовать эгоцентризм подростка: информация, которую необходимо донести до подростка, обращена именно к нему, к его чувствам, ориентирована на его опыт,

- подростковый идеализм - эта та почва, на которой можно выстраивать мотивацию к сохранению здоровья и изменению поведения на менее рискованное поведение [8]. Собственно, казалось бы, простой вопрос, как на практике определить, когда именно, во сколько лет, конкретно тот или иной ребенок переступил эту самую черту, где начинается «второе рождение»?

1.1 Структурная организация психосистемных отношений в жизненном пространстве детей и подростков

В понятии личности обязательно подчеркивается ее общественная природа, включенность в ту или иную систему социальных отношений. Любая личность представляет собой своеобразный сплав, как психологического проявления, так и социального. Это постоянно проявляется в ее связях с социальным окружением. Особенности конкретного исторического периода, принадлежности личности к тому или иному социальному классу, слою, какой-либо организации или группе накладывают отпечаток на черты личности, формируют определенные образцы ее поведения.

Любая личность подвержена воздействию со стороны общества на макро- и микроуровне. Под макроуровнем имеется в виду «широкая» социальная среда, влияние конкретного общества, к которому принадлежит личность. Микроуровень -- это ближайшее социальное окружение личности -- его семья, круг друзей, соседи и т.п., т.е. все люди, с которыми непосредственно общается личность в тех или иных ситуациях повседневной жизни. Для того чтобы лучше понять взаимосвязи личности и ее социальной среды, психологи обращаются к положениям ролевой теории личности. Если окружающим людям известна социальная роль какого-либо индивида в данный момент, то они будут предъявлять к его поведению соответствующие ролевые ожидания. Эти ожидания могут включать в себя вполне определенные предписания (то, что необходимо делать человеку обязательно), определенные запреты (то, что человек не должен делать) и ряд менее точно определенных ожиданий (то, что человеку следовало бы делать в данной роли). Когда поведение индивида, выполняющего какую-либо социальную роль, соответствует ожидаемому образцу, оно считается успешным.

Поведение каждой личности складывается из отдельных действий в рамках тех или иных социальных ролей, которое существует в какой-то отстраненности от личности. Находясь в той или иной социальной группе,

личность строит свое поведение, прежде всего с учетом взглядов, существующих в данных группах и в обществе в целом. Эти взгляды обусловлены ценностями и целями групп и находят свое отражение в определенных правилах и стандартах поведения, иначе говоря, в социальных нормах. Те или иные нормы могут влиять не только на действия личности, которые поддаются непосредственному наблюдению, но и на такие, порой нелегко распознаваемые психические явления (как, например: установки). Принадлежность к какой-либо группе способствует формированию и фиксации соответствующих установок у ее членов.

В течение своей жизни личность испытывает разнообразные воздействия со стороны различных групп, в состав которых она входит. Однако следует отметить, что одни группы существенно влияют на личность во многих ее проявлениях, другие - незначительно и лишь в отдельных чертах. Сила влияния той или иной группы на личность зависит от многих факторов. Наибольший эффект наблюдается в тех случаях, когда определенная группа является референтной (или эталонной) для данной личности. Так называется группа, с которой личность отождествляет себя в наибольшей степени. Социальные ценности нормы референтной группы выступают для индивида в качестве эталонов деятельности, хотя сам он порой может даже и не входить в состав данной группы. Результаты многочисленных психологических исследований свидетельствуют о том, что в общении со значимыми другими – родителями, педагогами и, прежде всего со сверстниками – происходит становление личности подростка, формирование его важнейших ее свойств [10,11,12,13]. В ситуациях общения многие действия подростков оказываются поисковыми. Объекты активного поиска подростков – это различные ситуации взаимоотношений; отдельные случаи общения, требующие активных действий или отказа от них; средства, способы и приемы оказания воздействия на людей; качества, которые могут гарантировать жесткое проведение своей линии в отношениях. Л.С.Выготский подробно рассматривал проблему интересов в подростковом возрасте (переходном) возрасте, называя ее «ключом ко всей

проблеме психологического развития подростка». Он писал, что все психологические функции человека на каждой ступени развития, в том числе и в подростковом возрасте, действует не бессистемно, не автоматически и не случайно, а в определенной системе, направляемые конкретными, отложившимися в личности стремлениями, влечениями и интересами. Конец детства – это как раз тот период, в котором и возникает психическая цельность, которую Э.Эриксон назвал «чувством внутренней идентичности». Именно она обеспечивает «избирательное выделение» значимых для личности идентификаций (отождествления с другими, формирующих образ «Я») и постепенную их интеграцию, достигшую кульминации в чувстве идентичности [14].

С началом подросткового возраста происходит выбор между самоопределением и неопределенностью. Развитие качественно меняется: происходит объединение всех предыдущих значимых идентификаций с точки зрения новых задач требований и требований к взрослеющему человеку. В подростковом возрасте, подчеркивал Л.С.Выготский, имеет место период разрушения и отмирания старых интересов, и период созревания новой биологической основы, на которой впоследствии развиваются новые интересы. Л.С.Выготский перечислил несколько основных групп, наиболее ярких интересов подростков, которые он называл доминантами:

- это «эгоцентрическая доминанта» (интерес подростка к собственной личности);
- «доминанта дали» (установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние);
- «доминанта усилия» (тяга подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьба против воспитательского авторитета, протесте и других негативных проявлениях);

- «доминанта романтики» (стремление подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму) [12,14].

Как отмечает Д.Б.Эльконин[15,16], особенности развития подростка проявляются в следующих симптомах:

- вновь возникают трудности в отношениях с взрослыми: негативизм, упрямство, безразличие к оценке успехов, уход из школы, так как главное для ребенка происходит теперь вне школы

- детские компании (поиски друга, поиски того, кто может тебя понять);

- ребенок начинает вести дневник, в котором подросток «находит исключительно свободное убежище, где никто и ничто его не стесняет».

Представленный самому себе, он свободно и независимо выражает свои внутренние, подчас глубоко интимные переживания, волнующие мысли, сомнения и наблюдения». Все перечисленное свидетельствует об обращении ребенка к самому себе, Во всех симптомах просматривается вопрос «Кто я?». Многие психологи сводят эти симптомы к началу полового созревания. Однако как подчеркивает Д.Б.Эльконин, самоизменение возникает и начинает осознаваться сначала психологически и лишь затем подкрепляется физическими изменениями. Сравнивая себя с взрослым, подросток приходит к заключению, что между ним и взрослым никакой разницы нет. Он начинает требовать от окружающих, чтобы его больше не считали маленьким, он осознает, что также обладает правами. Центральное новообразование этого возраста возникновение представления о себе как «не о ребенке»; подросток начинает чувствовать себя взрослым, он отвергает свою принадлежность к детям, но у него еще нет ощущения подлинной, полноценной взрослости, но зато есть огромная потребность в признании его взрослости окружающими. Хотя претензии на взрослость бывают нелепыми, иногда уродливыми, а образцы для подражания – не лучшими, в принципе, ребенку полезно пройти через такую школу новых отношений, научиться брать на себя разнообразные роли. Чувство взрослости – особая форма самосознания. Чувство взрослости подростка проявляется, прежде всего, в желании, чтобы все – и взрослые, и

сверстники – относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому. Он претендует на равноправие в отношениях со старшими и идет на конфликты, отстаивая свою «взрослую» позицию. Чувство взрослости проявляется и в стремлении к самостоятельности, желании оградить какие-то стороны своей жизни от вмешательства родителей. Виды взрослости выделены и изучены Т.В.Драгуновой [17]. Они многообразны:

1. Подражание внешним признакам взрослости – проявляется в курении, игры в карты, употребление вина, особый лексикон (молодежный сленг). Сюда можно отнести и стремление к взрослой моде в одежде, причёске, косметике, украшения, приемы кокетства, способы отдыха, развлечений, ухода за собой. Это самые легкие способы достижения взрослости и самые опасные.

2. Равнение подростков – мальчиков на качества «настоящего мужчины». Это – сила, смелость, мужество, выносливость, воля, верность в дружбе и т.п. Средством самовоспитания часто становятся занятия спортом.

3. Социальная зрелость. Она возникает в условиях сотрудничества ребенка и взрослого в разных видах деятельности, где подросток занимает место помощника взрослого. Здесь также подростком проявляется забота о близких людях, их благополучии. Это принимает характер жизненной ценности.

4. Интеллектуальная взрослость. Она выражается в стремлении подростка что-то знать и уметь по-настоящему.

В этом возрасте окончательно формируется интеллектуальный аппарат, что делает возможным осмысленное конструирование своего собственного мировоззрения, индивидуальной системы ценностей и Я- концепции. Образ Я в это время не стабилен, менее позитивен по сравнению с младшим школьным возрастом, пик этих изменений приходится примерно на 12 –13 лет. Именно этот период начинается интеграция осмысление всей информации, относящийся к Я. Большинство исследователей указывает на ведущую роль системы межличностных отношений в формировании Я-концепции и чувства идентичности [18,19,20]. В подростковом возрасте расширяются социальные связи субъекта, межличностные отношения становятся более интенсивными,

дифференцированными, особенно значимыми отношения со сверстниками, с референтной группой. Общеизвестны такие особенности подростков, как обостренная потребность в понимании, формирование альтернативных систем ценностей и поведенческих стереотипов по сравнению с родителями; определяющую роль в складывании интегральной самооценки играет межличностное сравнение[17].

Стремление быть взрослым вызывает сопротивление со стороны действительности. Оказывается, что никакого места в системе отношений с взрослыми ребенок еще занять не может, и он находит свое место в детском сообществе. Для подросткового возраста характерно господство детского сообщества над взрослым. Здесь складывается новая социальная ситуация развития. Идеальная форма – это то, что ребенок осваивает в этом возрасте, с чем он реально взаимодействует, – это область моральных норм, на основе которых строятся социальные взаимоотношения. Общение со своими сверстниками – ведущий тип деятельности в этом возрасте. Именно здесь осваиваются нормы социального поведения, нормы морали, здесь устанавливаются отношения равенства и уважения друг к другу. Если подросток в школе не может найти системы удовлетворяющего его общения, он часто «уходит» из школы, разумеется, чаще психологически, хотя не так уж редко и буквально. Исследования Собкина В.С., Абросимова З.Б. и др. показывают, что склонность к девиантной форме поведения с позиции самого подростка – это «способ разрешения» кризисной ситуации. В то же время происходят фундаментальные изменения самой подростковой субкультуры, когда девиация, в силу факта ее распространения, становится нормой. Отсюда можно сделать вывод о том, что разрешение подросткового кризиса для значительной части подростков происходит именно через обращение к девиантной форме поведения, когда девиация выполняет функцию обряда возрастной инициации, обеспечивая переход во «взрослость»[18,19]. Отсюда, отмеченные девиантные формы поведения являются в подростковой субкультуре не только нормой, но и «идеальной формой» взрослости. В то же

время, нельзя рассматривать подобную ситуацию как культурно-сообразную для перехода на новый возрастной этап развития. В этом отношении особой психолого-педагогической задачей оказывается выстраивание позитивных моделей поведения подростков.

1.2 Поэтапное формирование структуры сознания и психологических особенностей подростка в психосистемных отношениях

Моделирование психологической системы поэтапного формирования личности связано с взаимообусловленностью филогенеза и онтогенеза в развитии личности. Поэтому в характеристику индивида и становления личности в двух фазах входят свойства **адаптации, индивидуализации** (как переходного процесса) и **интеграции**, складывающиеся онтогенетически. Модель поэтапного формирования структуры сознания и психологических особенностей подростка в психосистемных отношениях основана на схеме причинных связей общей структуры человека и взаимосвязи развития его свойств, по Б.Г.Ананьеву[20]. При этом человек как индивидуальность является собой единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности. В структуре личности и субъекта деятельности функционируют природные свойства человека как индивида и как продукта социальных отношений. Схема, представленная ниже, представляет собой причинно-следственные связи, соответственно филогенез и онтогенез.

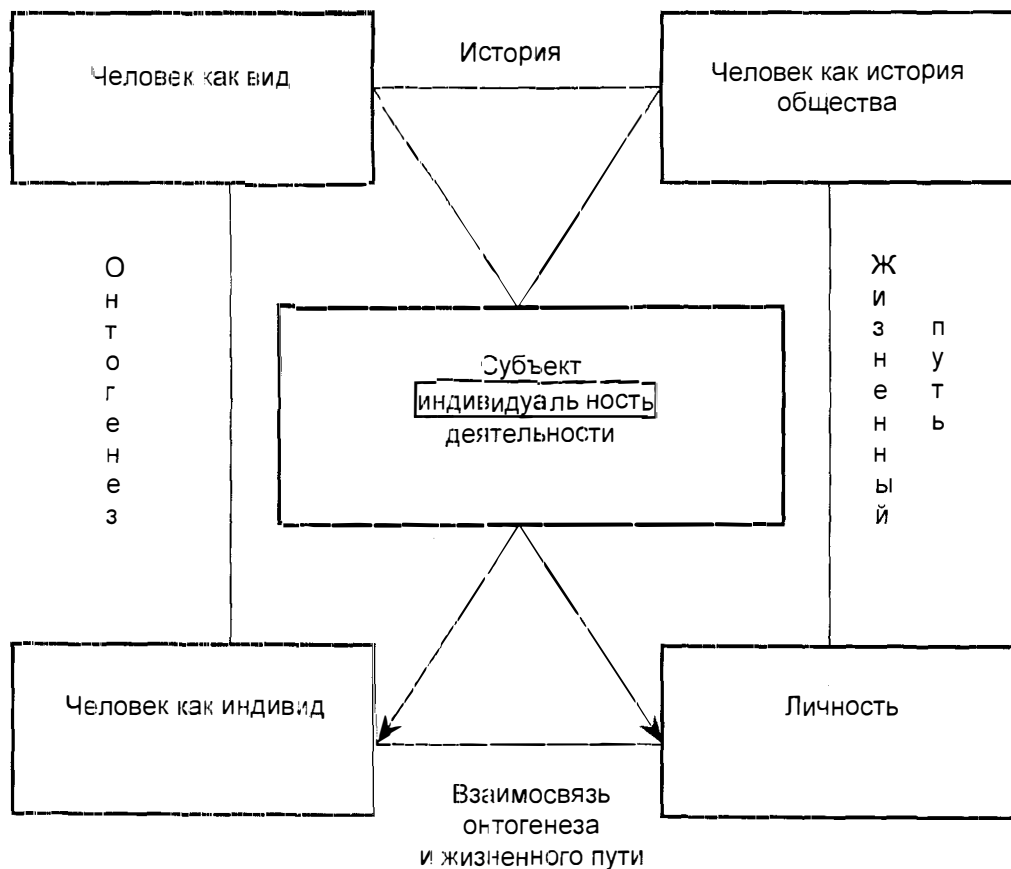


Схема 1. Проявление характеристик человека и способов развития его свойств
/Б.Г.Ананьева/

Изменение телесного восприятия самого себя. Физиологические изменения определяют начало периода созревания и начинаются одновременно с ускорением роста. Телесное восприятие возникает на основании как внутренних, так и внешних наблюдений и реакций окружения. До начала полового созревания у ребенка уже сформированы взгляд на свое тело, чувство собственности, контроля, позитивное или негативное отношение к нему. Однако теперь ситуация начинает изменяться. Активизация и сложное взаимодействие гормонов роста и половых гормонов вызывают интенсивное физическое и физиологическое развитие. Увеличивается рост и вес ребенка, причем у мальчиков в среднем пик «скачка роста» приходится на 13 лет, а заканчивается после 15 лет, иногда продолжается до 17. У девочек «скачок роста» обычно начинается и кончается на два года раньше (дальнейший, более медленный рост может продолжаться еще несколько лет). В связи с быстрым развитием возникают трудности в функционировании сердца, легких, кровоснабжении головного мозга. Поэтому для подростков характерны

перепады сосудистого мышечного тонуса. А такие перепады вызывают быструю смену физического состояния и, соответственно, настроения. К этому следует добавить, что ребенок вынужден постоянно приспосабливаться к физическим и физиологическим изменениям, происходящим в его организме, переживать саму «гормональную бурю». Благодаря бурному росту и перестройке организма, в подростковом возрасте резко повышается интерес к свое внешности. Формируется новый образ физического «Я». Цельное представление о внешности превращается во фрагментарное видение, и взгляд сосредотачивается на отдельных частях тела. Эти отдельные части кажутся слишком большими или маленькими, толстыми или тонкими, и, кажется, что все окружающие это замечают. Для подростка телесное признание тесно связано с признанием сексуальной привлекательности и юношеской гиперсексуальностью. Подросток страдает не от объективной сексуальной привлекательности, а от неполучения признания сексуальной привлекательности со стороны ближайшего окружения. Отношение к своему телу, отражается на поведении и взаимоотношениях с окружающими. Особенности физического развития могут быть причиной снижения у подростков самооценки и самоуважения, а также к страху плохой оценки их со стороны окружающих. Подростки чаще испытывают депрессивные состояния. У девочек эти процессы выражены сильнее, чем у мальчиков. Неприятие своего физического «Я» может проявляться в мышечной зажатости, неловкости, скованности, неадекватности в поведении. Подростковое «Я» еще неопределенно и расплывчато, оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую необходимо чем-то заполнить. Отсюда растет потребность в общении. Общение подростков со сверстниками и взрослыми необходимо считать важнейшим психологическим условием их личностного развития.

Появление эмоциональных расстройств, нарушений поведения и других психологических проблем связано с рядом неблагоприятных событий в детстве ребенка. Развитие ребенка будет зависеть от того, насколько хорошие условия

для общения предоставлены ему в семье. Влияние семьи как одного из важнейших факторов формирования и закрепления девиантности отражено во многих исследованиях отечественных и зарубежных психологов[21]. Диапазон нарушений детско-родительских отношений очень разнообразен, что отмечено и в теоретических работах, и практических исследований. Отметим наиболее часто встречающиеся нарушения семейных отношений. Первое из них - это **гипопротекция и фактическая безнадзорность** детей. Во многих случаях гипопротекция носит хронический характер и часто не меняется иным отношением к ребенку даже при возникновении чрезвычайных ситуаций (уход из дома, совершение краж, сексуальные ранние связи и т.д.). В иных случаях наблюдаются ситуации гиперпротекции. Отсутствие доверия к ребенку сочетается с жестоким наказанием за проступки, требование отчетов о времяпрепровождения, скрытым неприятием подростка, отсутствием интереса к его жизни, игнорирование его потребностей, жесткой постановке ему собственных точек зрения. Скрытое или явное неприятие ребенка является частым явлением в семьях девиантных подростков. В большинстве случаев среди девиантных подростков выявлено то, что неприятие их родителями начиналось с этапа беременности – часто нежелаемой, несвоевременной – и не было скорректировано по ходу развития ребенка. К началу подросткового возраста оно принимало черты устойчивого некорректируемого негативно-критического отношения к ребенку. Общим для всех рассмотренных случаев является отсутствие эмоционального подлинного контакта подростка с родителями (это проявлялось в недоверии, отсутствии взаимопонимания, неумении найти общие интересы с одним или обоими родителями, отсутствие совместного досуга семьи), психологическая разобщенность, конфликтность семей. Для родителей девиантных подростков часто характерна неадекватность требований и санкций по отношению к детям. Это проявляется в двух крайних формах:

- либо в полном отсутствии требования к ребенку, которое связано с общей гипопротекцией;

- либо в излишне жесткой, негибкой и неадекватной возрастным и индивидуальным особенностям подростка системе требований.

Основные сложности в общении - конфликты, которые возникают из-за родительской чрезмерной опеки за поведением, учебой подростка, его выбором друзей и т.д. Крайние, самые неблагоприятные для развития ребенка случаи – жесткий, тотальный контроль при авторитарном воспитании и почти полное отсутствие контроля, когда подросток оказывается предоставленным самому себе. Существует много промежуточных вариантов: родители регулярно указывают детям, что им делать; ребенок может высказать свое мнение, которое не учитывается родителями при принятии общего решения; ребенок может принимать отдельные решения сам, но должен получить одобрение родителей и т.д. Конфликты возникают при отношении родителей к подростку как к маленькому ребенку и при непоследовательности требований, когда от него ожидается то детское послушание, то взрослая самостоятельность. Вообще противоречивое воспитание плохо складывается на семейных отношениях. Подростковый возраст – трудный период полового созревания и психологического взросления ребенка. В самосознании происходят значительные изменения: появляется чувство взрослости. Но, как отмечает Л.С. Выготский, « в структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного, неподвижного» [22].

Самосознание подростка - как процесс, основывается, главным образом, на создании новой идентичности, т.е. устойчивого самоопределения себя в плане личностных качеств и социальных ролей, в том числе и половой. Это позволяет ему на себя ответственность за свои мысли и поступки, уметь сформировать внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя членом общества и приобрести способность самому решать проблемы своего будущего. Одна из основных задач личности школьника среднего звена и подростка – получение одобрения семьи и других групп, которые обеспечивают ему безопасность. Из-за увеличения продолжительности периода взросления возрастает значение группы сверстников. Уже в старших классах средней школы группа ровесников

начинает играть свою роль, ведь именно в это время предпринимаются первые попытки избежать влияния семьи. Подростковая дружба – сложное, часто противоречивое явление. Подросток стремится иметь близкого, верного друга и лихорадочно меняет друзей. Обычно он ищет в друге сходства, понимания и принятия своих собственных переживаний и установок. Но круг общения не сгущивается близкими друзьями, он становится гораздо шире, чем в предыдущих возрастах. У детей в это время появляется много знакомых и, что еще более важно, образуются неформальные группы или компании. Подростков может объединять в группу не только взаимная симпатия, но и общие интересы, занятия, способы развлечений, место проведения свободного времени. То, что получает от группы подросток и что он может ей дать, зависит от уровня развития группы, в которую он входит. Уманским Л.И. выделены критерии развития группы. Это (1) единство целей, мотивов, ценностные ориентации членов группы, определяющее ее нравственную направленность; (2) организационное единство; (3) групповая подготовленность в определенной сфере деятельности; (4) психологическое единство. Группы выполняют разнообразные функции, (что и является причиной их «популярности» среди подростков):

- оказывают значительную поддержку в период отдаления от семьи и от мира взрослых вообще;
- уменьшают чувство беспокойства, обусловленное неуверенностью в себе;
- помогает почувствовать себя увереннее при совершении некоторых поступков: ведь в группе все ведут себя подобным образом;
- смешанные группы позволяют подросткам общаться друг с другом и дают шанс испытать любовь и создать пары. Это тоже важный фактор, влияющий на развитие независимости.

Таким образом, группа помогает справляться с физиологическими и психологическими изменениями у подростков.[10].

На основе вышеизложенного, опираясь на исследования В.В.Столина [23,24], можно выстроить уровневое строение психологических особенностей

школьников среднего и старшего звена (подростка). В цикле, проведенных В.В.Столиным работ, была сформулирована концепция уровневого строения самосознания, основанная на учете характера проявления личности, в рамках которой формируется и действует сознание [23,24]. Уровни самосознания определены уровнями активности человека, одновременно являющегося биологическим индивидом (организмом), социальным индивидом и личностью. Процессы самосознания и его интегральные образования обслуживают активность человека на каждом из уровней, выполняя задачу «обратной связи» о «вкладе» субъекта в его собственную активность. Так как различен характер активности и характер ведущих потребностей субъекта на каждом из уровней, различны и процессы, отражающие эту активность и итоговые, интегральные образования самосознания.

На уровне организма активность субъекта определена системой «организм – среда», которая имеет, прежде всего, двигательный характер и вызывается потребностями в самосохранении, нормальном функционировании, физическом благополучии организма. На уровне организма формируется самочувствие – итог процессов, отражающих состояние внутренних органов, мышц, активизации организма в целом. Самочувствие – биологический аналог самоотношения, отражающей степень удовлетворенности потребностей организма в благополучии, целостности, функциональном состоянии.

На уровне социального индивида, активность человека подчинена иной потребности – потребности в принадлежности человека к общности, в признании этой общностью. Эта активность регулируется социальными нормами, правилами, обычаями, которые усваиваются индивидом. «Образ Я» облегчает индивиду ориентацию в системе этих активностей, прежде всего за счет формирования своей присоединяющей образующей – системы социальных самоидентичностей: половой, возрастной, этнической, гражданской, социально-ролевой. В рамках этих идентичностей субъект сравнивает себя с эталонами соответствующих общностей и через эти эталоны – с другими людьми. Эти сравнения образуют базу для дифференцирующей образующей

«Образ Я», которая вторична на этом уровне по отношению к присоединяющей образующей. Исследования специфики восприятия системы социальных отношений и явлений девиантными подростками выявил наличие у таких подростков специального искажения, эгоцентризма в восприятии социального мира и себя в нем.

На уровне личности, активность субъекта вызывается, прежде всего, потребностью в самореализации – в труде, любви, спорте и т.д. и реализуется с помощью ориентации на свои собственные способности, возможности, мотивы. Основой самоотношения становится потребность в самоактуализации; собственное «Я», собственные качества и черты оцениваются в отношении к мотивам, выражающим потребность в самореализации, и рассматриваются как ее условие. В.В.Столин также выделяет в структуре самосознания три компонента: когнитивный (самопознание), эмоциональный (самоотношение), и поведенческий (саморегулирование) [25,26].

В работах Дж. Келли [27] была развернута мысль Дж. Брунера об индивидуально-личностных эталонах восприятия окружающего мира и предложен метод операционального изучения «имплицитной теории личности» [28]. В концепции Келли в качестве детерминанты поведения выступает не реальность сама по себе, а реальность в ее отношении к субъекту деятельности. Человек трактуется Келли как исследователь, постоянно строящий свой образ реальности посредством индивидуальной системы категориальных шкал – личностных конструкторов – и выдвигающий, исходя из этого образа, гипотезы о будущих событиях. Согласно положениям концепции, отношения человека, достигшие определенного уровня развития, представляют собой цельную систему индивидуальных, избирательных и сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Эта система отношений зависит от всей истории развития человека, выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия и переживания. Низкая степень сложности конструктивной системы свидетельствует о том, что понимание и

Интерпретация происходящего в сознании данной личности осуществляется в упрощенной форме, на основе фиксации ограниченного набора сведений [28].

Поэтому, на каком бы уровне развития не находился человек, к какому бы уровню цивилизации он не принадлежал, он всегда будет стремиться измениться. И в основе изменения всегда будут: установки (как прошлый опыт); мотивы (как настоящие потребности); цели (как ориентиры развития)[29]. Рассмотрим категории психологического развития:

Установки – внутренние факторы совершенствования

1-й уровень. Психофизическое развитие человека;

2-й уровень. Эмоционально-сенситивное развитие человека, трансактность;

3-й уровень. Ментально-когнитивное, деятельностное развитие человека.

Мотивы

4-й уровень. Внешние (социальные) факторы и стимулы совершенствования развития человека.

Цели – внешние факторы совершенствования

5-й уровень. Коллективное творчество: профессиональная зрелость и развитие творческого созидания человека в окружающем мире;

6-й уровень. Ценности культуры личности: творчески-креативное развитие человека, включенность в структуру общественных отношений;

7-й уровень. Мировоззрение: целеориентированное развитие человека.

Целостность системного многоуровневого развития человека на основании повторяющихся закономерностей структуры жизненного пространства во время накопления адаптационно-интеграционного опыта формирования человека в онтогенезе позволило В.А.Полякову сформировать категориальную таблицу развития психологических процессов[30].

Ур овн и	Иерархия развития человека	Иерархия уровней развития сознания	Иерархия системных отношений
1	Организм	Психофизический уровень сознания	Психофизический уровень системных отношений
2	Индивид	Эмоционально-чувственный, транзактный	Межличностный уровень системных отношений (человек-человек)
3	«Я»	Ментально-когнитивный, деятельностный	Деятельностный уровень развития системных отношений
4	Личность	Социально-индивидуализированный – творчески-интуитивный переходный от личностного к коллективному	Социально-коллективный (переходный) уровень системных отношений
5	Самоактуализирующаяся личность	Социально-креативный, который образует форму системы взаимодействия	Социально-творческий уровень системных отношений – уровень управления системными отношениями
6	Интегрально-целостный человек	Общественное сознание, интегрирующая систему в надсистему	Социальный (общественный) уровень системных отношений
7	Человек-творец	Общечеловеческое сознание – управляющий созданной системой и преобразовательный уровень сознания	Социальный (общечеловеческий) уровень системных отношений

Таблица.1 представляет собой 7 типов креативности личности, адекватные 7-ми структурным уровням креативной акцентуации личности, характеризуют структурную организацию сознания личности как субъекта, вступающего во взаимодействия с объектами окружающего мира. Н.Ф.Вишнякова предлагает исследовать архитектуру зрелости личности и достижения акме [31].

1-й уровень. Ресурсная сфера творческой зрелости. Имеющийся потенциал. Нестандартность мышления. Воображение. Чувственный опыт. Инициативность. Подсознательная сфера: Природные задатки.

2-й уровень. Физическое состояние, физическая сила, пластичность. Половая идентификация в подростковом возрасте. Эмоциональность. Принятие или непринятие своего образа физического “Я”.

3-й уровень. Личностная зрелость: Способность к саморазвитию, личностному росту. Интимно-личностное общение подростка. Чувство взрослости и “Я- концепция” у подростка.

Интеллектуальная сфера: Дивергентное мышление. Оригинальность ума. Сообразительность. Теоретическое рефлексивное мышление у подростков.

Когнитивная сфера: Познавательные потребности. Любознательность.

4-й уровень. Межличностная сфера. Коммуникативность: опыт общения.

Доверительность. Коллегиальность. Взаимопонимание. Референтная группа.

Управленческая сфера: Взаимодействие. Воздействие. Опыт управления.

Сотворческая сфера: Совместное творчество. Импровизационность.

Эмпатия: Творческий поиск в процессе общения.

5- уровень. Профессиональная зрелость.

Мастерство: Призвание в профессии. Самоактуализация. Гражданская зрелость. Креативность. Потребность в активном, самостоятельном, творческом познании. Учение становится деятельностью по самообразованию и самосовершенствованию (Д.Б.Эльконин). Увлечения интеллектуально-эстетические, телесно-манипулятивные, информативно-коммуникативные (по классификации А.Е.Личко)[32].

Управленческая зрелость: Личностно-профессиональный опыт. Высокий уровень притязаний подростка, идеальное “Я” отличается от реального “Я”. На основе развития саморегуляции возможно самовоспитание.

6- уровень. Креативная зрелость: творческая индивидуальность. Неповторимость креативной личности. Созидательная сфера: творческий поиск. Конструктивность. Новаторство. Изобретательность.

7- уровень. Духовные ценности. Духовная культура. Оригинальность мира ощущений. Ценностные ориентации, понимание социальных проблем, нравственные оценки событий и поступков подростков от позиции родителей.

Если перенести позицию Н.Ф.Вишняковой о развитии личности на подростковый возраст, то мы создадим многоуровневую модель интеграции личности подростков 11-15 л

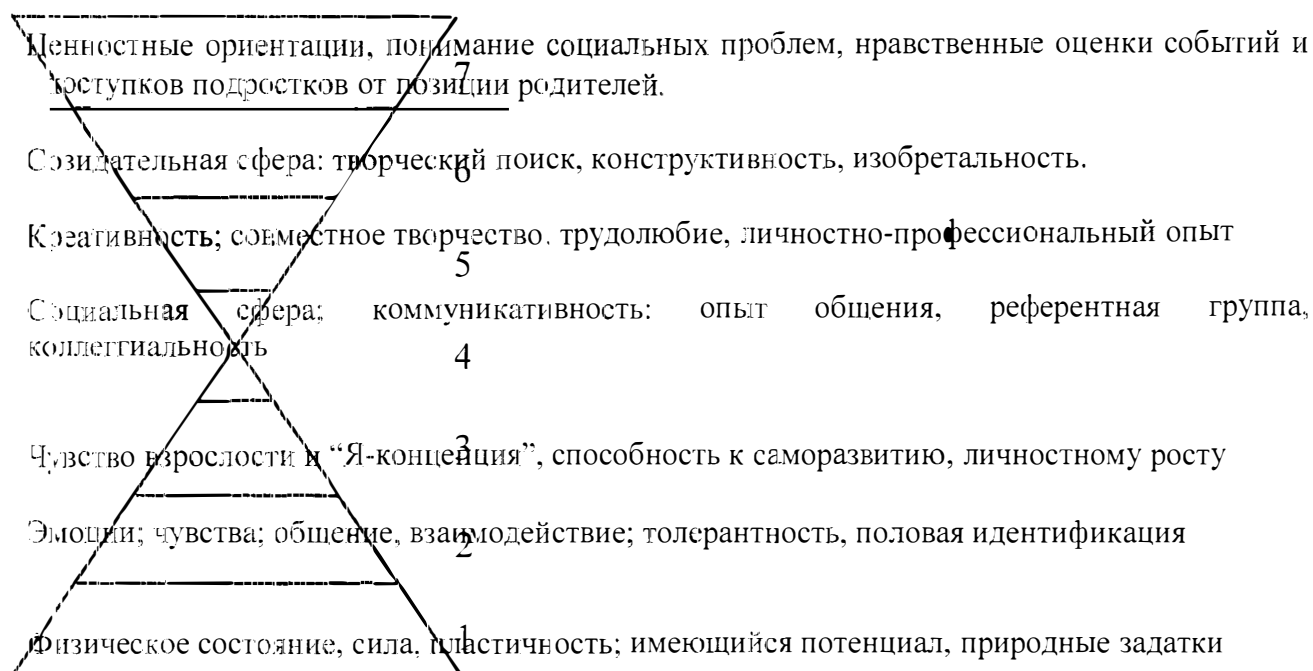


Схема 2. Модель многоуровневой интеграции личности подростка 11-15 лет

Важным направлением изучения подростковой асоциальности является анализ психологических особенностей девиантного подростка. Эти особенности относятся как к собственно психологическим качествам субъекта (уровень агрессии, характеристики эмоциональной и волевой сферы и тому подобное) [31,32,33].

Основываясь на исследованиях ведущих психологов; схеме, предложенной для системного исследования развития личности Б.Г.Ананьевым, используя методологию поэтапного формирования субъекта в системе межличностных отношений, которая заключается в циклическом характере повторяемости универсальных закономерностей на 7-ми уровнях системы, разработанную В.А.Поляковым [26], исследования автора данной работы можно составить таблицу психологических особенностей подростков и их проявления в поведении. (См. таблицу 2).

Психологические особенности подростка и их проявления в поведении

Таблица 2

№ уровни системы	Психологические особенности подростков	Как они проявляются в поведении подростка	Принципы работы с ними
1-й уровень	Восприятие своего тела.	Обеспокоенность физиологическими изменениями и критический взгляд на самого себя. Тело становится основой самооценки и сексуальной привлекательности.	Внимательное отношение к проблемам подростка.
2-й уровень	Юношеская гиперсексуальность. Особенности эмоциональной сферы.	Появление полового влечения, первые свидания и привлечение внимания партнеров. Обидчивость, чувствительность к мнению окружающих по поводу внешности, импульсивность, страхи, тревожные состояния.	Доброжелательность, чуткость.
3-й уровень	Мышление подростка-эгоцентризм.	Проявляется в убеждениях, что окружающие сосредоточили свое внимание на них. Мир подчиняется их логике, потому что они исключение из всеобщих законов (они никогда не состарятся и не заболеют). Мыслительная деятельность ориентирована на анатомию. Чрезмерное обдумывание происходящего: приписывание сложных мотивов поведения другими людьми. Двойной стандарт: претендуя на права, отказывают в этих правах другим.	Терпеливое отношение, умелое сочетание взрослости и понимание юношеского идеализма.
4-й уровень	Влияние группы сверстников. Расширение социальных связей.	Подростковая группа, как оппозиция взрослому миру, как замена «семейной поддержки» в процессе взросления. Поведенческая, эмоциональная, оценочная независимость от взрослых. Внешний вид и манера одеваться, направленная на подчеркивание независимости, способствует расширению самосознания: она предлагает набор образцов поведения и др.	Участие подростков в совместных делах – добровольность.
5-й уровень.	Формирующееся чувство взрослости и потребность в социальном признании - итог взросления.	Доказать всему миру и самому себе факт собственного взросления. Притязания на социальное признание: притязания на права и пренебрежения обязанностям.	Доброжелательность и принятие добровольного участия подростка в делах.
6-й уровень.	Отдаление от родителей, установление новых партнерских отношений.	Необходимость в самоопределении и независимости. новый уровень притязаний. «Отдаление»- не разрыв подростка с семьей, а установление новых партнерских отношений способствует развитию друг друга.	Взаимопонимание между подростком и взрослым. Доброжелательность и понимание нужд подростка.
7-й уровень.	Развитие шкалы ценностей, определение основных целей жизни, формирование принципов и идеалов, развитие самосознания.	Происходит выбор между самоопределением и неопределенностью. Происходит объединение всех предыдущих значимых идентификаций с точки зрения новых задач и требований к взрослеющему человеку – сформированность мировоззрения.	Участие и понимание со стороны взрослых. Умение убедить подростка в правильности принятого решения. Принятия со стороны подростка добровольного участия в делах.

РАЗДЕЛ 2 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГРУППОВОЙ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАЗНОГО ВОЗРАСТА

Опираясь на тот факт, что потребность подростков объединяться в группы не только по взаимным симпатиям, но и по общим интересам, занятиям, способам развлечений, местами проведения свободного времени, дает возможность формировать группы психокоррекционной направленности. Основные проблемы, с которыми встречаются родители и педагоги, заключаются в неумении детей и подростков организовать и контролировать собственное поведение для эффективного взаимодействия с окружающими, т.е. в нарушениях общения, представляющих реальную опасность для здоровья и полноценного развития личности [34]. Так как подобные умения формируются в социальной среде и являются продуктом общения с взрослыми и сверстниками, эффективная коррекция нарушений взаимодействий, возможна только в группе. Преимущество группы заключается в том, что группа представляет собой островок мира, в котором дети и подростки с помощью специалиста и других членов группы может проанализировать собственное поведение и опробовать его новые формы. Это достигается с помощью особой организации общения в группах, главной характеристикой которого является «соответствие самой процедуры обучения тем процессам и явлениям, которые создаются в ходе его реализации, т.е. отношения участников группы тренинга строятся в полном соответствии со всеми требованиями общения-диалога»[35,36]. В групповом коллективе есть возможность создать отношения взаимопомощи и взаимопонимания, эффективнее решать общие задачи, а трудности здесь не вызывают дезорганизованности. Эмоциональная совместимость членов коллектива позволяет создать в группе благоприятную психологическую атмосферу. Если подросток попадает в группу с достаточно высоким уровнем социального развития (это может быть и специально организованная группа), это благотворно отражается на развитии личности подростка. Следует отметить, что методы активного социального обучения или

социально-психологического тренинга, одной из форм которого является групповая коррекция поведения детей и подростков, восходят еще к идеям интенсивного общения К.Роджерса [37], его принципу «здесь и теперь». Главное внимание уделяется анализу непосредственно происходящего в данной группе, принципу партнерства и равенства участников группы (совместного восприятия и обсуждения общей увиденной ситуации или проблемы и максимального учета интересов всех участников), осознанию и эмоциональному переживанию проблемы каждого члена групп. Группа дает возможность учиться принимать позицию другого, прочесть ситуацию его глазами и т.д. Стремление детей к обществу других детей естественно, в подростковом возрасте межличностное общение становится ведущей деятельностью, но далеко не всегда коммуникативные умения оказываются достаточно сформированными к подростковому возрасту. Создавая условия для общения детей, можно помочь им понять и преодолеть препятствия, блокирующие этот естественный процесс.

Потенциальное преимущество условий группы – это возможность получения обратной связи и поддержки от других. Обратная связь позволяет членам группы контролировать и исправлять свое не адекватное поведение. Значимая обратная связь оказывает влияние на оценку индивидом своих установок и поведения, на формирование «Я – концепции», развернутого многогранного образа Я, на уменьшение разрыва «Я реальное» и «Я идеальное», что является первичной и базовой образующей компетентности в общении.

Благодаря обратной связи, улучшается принятие личности себя и других, разрешаются внутренние психологические проблемы [17,35,36,37,38]. В целом, повышается коммуникативная компетентность участников, каждый без использования прямых оценок узнает, что чувствует и думает по его поводу партнер в процессе общения, каким его видят другие и какого его влияние в межличностных отношениях. В процессе группового взаимодействия происходит осознание и принятие ценностей и потребностей других. Группа

позволяет детям и подросткам почувствовать себя принятыми и принимающими. Они пользуются доверием и доверяют; окруженные заботой, учатся заботиться о других; получая помощь, стремятся помогать другим.

В специально созданной поддерживающей и контролируемой обстановки члены группы обучаются новым умениям. Наблюдая происходящее в группе взаимодействия, участники могут идентифицировать себя с другими и использовать установившуюся эмоциональную связь при оценке собственных чувств и поведения. При этом у них развивается умение фиксировать и делать предметом рассмотрения, актуально переживаемые эмоции, навыки социальной перцепции, формируется «резонанс состояний: желание высказаться – желание выслушать; желание объяснить -- желание понять»[10,39].

Группы тренинга – это своего рода обучающая лаборатория, в которой группа стремится определить как можно больше возможностей выбора при встрече с жизненными трудностями и проблемами, найти новые стратегии и формы поведения[40,41]. Опыт, приобретаемый в специально организованных группах, помогает решению проблем, возникающих при межличностном взаимодействии. Такие скрытые факторы, как социальное давление, манипулирование партнером, взаимовлияния, повседневно существующие в школе, в кругу друзей, семье, осознаются, становятся очевидными в психокоррекционной группе и воздействуют на индивидуальные жизненные установки и изменения поведения. В результате аффективные переживания, происходящие в искусственно создаваемой обстановке, могут естественно переноситься во внешний мир, способствовать личностному росту подростка и коррекции его поведения, воздействовать на его эмоционально-волевую сферу. Групповая психотерапия часто имеет преимущества в работе с детьми и подростками в связи с тем, что:

- подростковые реакции группирования predisполагают к устойчивой работе именно в группе;
- именно в группе, где подчас легче создать атмосферу доверия, сплоченности, подросток может чувствовать себя более свободно;

- именно в группе сверстников подросток может рассказать о своих переживаниях, почувствовать, что он не одинок, оценить и принять опыт других в аналогичных ситуациях;

- в группе участник может опробовать новые модели поведения в сложных ситуациях, не боясь осуждения и неудачи; здесь ему легче овладеть навыками саморегуляции;

- в группе подросток может обрести новых друзей, изменить свою жизнь к лучшему, повысить самооценку, почувствовать уверенность в себе, разрешить свои проблемы. Группы могут быть постоянно действующими (1-2 раза в неделю по 1,5 ч) или в течение 2-6 мес., открытыми (где могут появляться новые участники) и закрытыми. Процесс развития группы рассматривается отнюдь не как плавный процесс перехода от одной стадии к другой. Между стадиями нет четких границ, возможности для перехода к последующей стадии создаются в рамках предыдущей. Каждая последующая стадия в этом процессе не сменяет предыдущую, а характеризуется приращением качества. Особенно важным является выбор цели. Понятая каждым членом тренинговой группой, осознанная и воспринятая им перспективная цель становится мотивирующей силой, помогающей преодолеть трудности и препятствия. Основываясь на воспитательной работе с коллективом А.С.Макаренко, в тренинговой группе можно выделить близкие, средние и дальние цели. Близкая цель/перспектива выдвигается перед группой, находящейся на любой стадии развития, даже на начальной. Основное требование к близкой цели заключается в том, заключается в том, что она должна опираться на личную заинтересованность. Среднюю перспективу наиболее целесообразно выдвигать только тогда, когда в группе уже сформировался хороший рабочий настрой. Для группы на различных уровнях развития средняя цель должна дифференцироваться по времени и сложности. Дальняя цель представляет собой конечный результат, который предположительно закладывался в самом начале работы тренинговой группы. Эта цель несет саму суть, содержание направленности коллективной групповой коррекции с данной группой детей и подростков. Установлено, что

непосредственное воздействие тренера на члена группы не всегда эффективно. Лучшие результаты дает воздействие на субъект другими членами группы. Это дает возможность участнику тренинга увидеть себя через проявления других и прожить свои слабые стороны личности. В случае групповой коррекционной работы создается принцип параллельного действия, который преломляется в принцип группового взаимовлияния или влияния через группу. Принцип группового взаимовлияния сочетает в себе процессы групповой идентификации, группового опыта и возможности получить обратную связь и являющийся одним из главных принципов работы тренинговой группы. Признаки тренинговой группы заключаются в следующем: 1) желание и готовность к изменению посредством терапии в группе; 2) чувство групповой принадлежности; 3) групповая сплоченность; 4) ощущение защищенности и безопасности каждого члена группы; 5) активность и готовность к взаимодействию; 6) отказ от оценочных и критических суждений. Групповая коррекционная работа основана на знании законов межличностного влияния в малой группе. Такая группа создается путем специального отбора.

2.1 Методы психологии в работе с детьми и подростками девиантного поведения. Модель социально-психологической коррекционной программы

Современная психология выделяет несколько ведущих потребностей, в которые воплощается стремление детей и подростков к независимости в поступках, мыслях и побуждениях. Правильное психолого-педагогическое отношение к тем, кому приходится помогать, состоит из следующих элементов:

- установка на принятие подростка таким, как он есть;
- наличие коммуникативной толерантности (терпимости, переносимости);
- оптимистический взгляд на детей и подростков с девиантным поведением;

- стремление проявлять подчеркнутое внимание к личности, нуждающейся в психолого-педагогической помощи;
- готовность подростка относиться к психологу не менее уважительно, чем к себе;
- доброжелательность и чистосердечность.

Психологическая работа с девиантными детьми и подростками может осуществляться в форме:

- профилактической индивидуальной беседы;
- интервью;
- психологического консультирования;
- индивидуальной психотерапии;
- групповой психокоррекции.

Опыт работы по психологическому консультированию подростков с девиантным поведением, показал основные требования и этапы данной работы, которые являются идентичными при работе с другой категорией подростков. Психологическое консультирование – это нестандартный процесс. Его протяженность, форма, глубина будут определяться, прежде всего, необходимостью и достаточностью для разрешения затруднений консультируемого. При оказании психологической помощи девиантным подросткам следует помнить, что одни ситуации решаются быстро, а другие требуют времени и терпения. Оказывая помощь в разрешении затруднительного для подростка вопроса, можно использовать различные способы. Тактичность, чувствительность, гибкость, изобретательность, умение отказаться от неработающих способов или модифицировать их – залог успешности воздействия. В психологической литературе описан большой арсенал способов работы психологов разных школ при оказании психологической помощи[42,43,44]. Многие из них могут быть успешно применены как при индивидуальной, так и групповой работе, с девиантными детьми и подростками, что в данном случае нам и необходимо. Предлагаются следующие виды помощи:

Информирование. Расширение (изменение, корректировка) информированности подростка, повышение его психологической грамотности в области обсуждаемых вопросов за счет примеров из обыденной жизни, обращения к литературным источникам, научным данным, опыту других людей.

Метафора (метод аналогий). Суть метода заключается в использовании аналогий – образов, сказок, притч, случаев из жизни, пословиц, поговорок для иллюстрации актуальной ситуации (темы, вопроса) подростка. Метафора имеет косвенное влияние на установки, стереотипы, мнения человека, позволяет взглянуть на ситуацию как бы со стороны. Благодаря этому снижаются субъективная значимость и ложное ощущение уникальности проблемы.

Парадоксальная инструкция. Для того чтобы вызвать чувство протеста и активизировать подростка, позволить ему лучше понять происходящее, можно предложить ему: «Продолжайте делать то, что вы делаете. Повторите свои действия (мысли, поступки) по крайней мере три раза...»

Самораскрытие. Психолог косвенно побуждает подростка «стать самим собой», делясь собственным личным опытом, выражая терпимое отношение к различным высказываниям членов группы.

Убеждение. Данный способ целесообразно использовать на фоне уравновешенного эмоционального состояния.

Эмоциональное заражение. При установлении доверительных отношений психолог становится фигурой для эмоциональной идентификации. За счет этого можно поменять (откорректировать) эмоциональное состояние подростка, заражая его собственным эмоциональным состоянием.

Помощь в ликвидации неконструктивных эмоций. Применение данного способа особенно актуально при острых эмоциональных состояниях, которые могут выражаться в форме смеха, слез, проговаривания, активного действия (походить, постучать, потопать ногами, нарисовать..., почертить, написать...), этот способ снимает напряжение, вызванное негативной эмоцией.

Релаксация. Помощь детям и подросткам в освоении и осуществлении способов расслабления, достижения внутреннего покоя и комфорта. Может осуществляться в форме медитации, аутотренинговых и релаксационных упражнений.

Повышение энергии и силы. Данный способ следует применять, когда подросток чувствует себя обессиленным, «выжатым», демонстрирует отсутствие сил (энергии). Конкретные двигательные упражнения, перевоплощение, мысленное «подключение» к различным источникам энергии позволяет повысить активность и работоспособность членов группы, ощутить прилив бодрости и жизненных сил.

Переоценка. При наличии негативных чувств, мыслей позволяет выработать новый взгляд (отношение) на ситуацию – «сменить рамку». Переоценка включает: выделение негативных переживаний (мыслей, образов), их фиксацию. Переоценка - это поиск положительного проявления (трансформация в положительное). Переоценка - это концентрация на положительном качестве и объединение положительного и негативного, с целью изменения (переоценки) негатива.

Домашнее задание. Действия, о которых договариваются психолог и члены группы, могут помочь закрепить наметившиеся в ходе тренинговых занятий изменения, отследить результаты, опробовать новые связи.

Позитивный настрой. Позволяет укрепить веру в возможности подростка по разрешению возникшего затруднения, а также сконцентрировать сознательные и подсознательные силы для достижения поставленной цели.

Ролевое проигрывание. Данный способ предполагает моделирование различных реальных и идеальных ситуаций для тренировки (отработки) новых способов поведения в значимых ситуациях.

Анализ ситуаций. В ходе групповой работы можно проводить совместный анализ как реальных жизненных ситуаций детей и подростков, так и ситуаций из жизни других людей, включая литературные примеры. Данный способ вместе с информированием помогает повысить психологическую грамотность,

а также развить навыки использования психологической информации при анализе ситуаций.

Целеустройство. Имеет смысл заняться поиском новых жизненных целей и смыслов, когда подросток чувствует некоторую опустошенность, малоценность собственного существования, хочет изменить свою жизнь, но не знает, в каком направлении двигаться. Для целеустройства можно использовать как рациональные техники, так и способы творческого воображения.

Оказание помощи в помощи идентичности. Указанное направление воздействия весьма актуально для подростков, которые мучительно ищут ответ на вопрос: «Кто я на самом деле?» Конкретные пути, позволяющие найти ответ на данный вопрос, могут быть основаны на самопознании, самоанализе, осмыслении собственных поступков, медитативном погружении и т.д. В качестве примера можно привести процедуру «Сосредоточенное мечтание», которая осуществляется в несколько этапов:

1. Составление проекта желаемого будущего. Для этой цели можно использовать: запись всех желаний, без критики и ограничений, в течение 10-15 минут. Задание на составление фильма о собственной жизни с фиксацией ряда кадров из желаемого будущего; «путешествие» на машине времени в свое будущее; мысленное путешествие в «особенное место», где можно побеседовать с мудрецом и услышать его наставления и т.д.

2. Определение временной сетки (если все, что выделено на первом этапе, относится к завтрашнему дню, следует подумать о ближайшей перспективе).

3. Выбор наиболее важных целей и ценностей, обоснование их важности.

4. Проверка сформулированных целей и ценностей на позитивность, конкретность, достижимость, ясность, этичность.

5. Составление списка ресурсов для достижения цели.

6. Составление списка ограничений на пути к цели.

7. Составление поэтапного плана достижения цели.

Конкретные действия, упражнения и процедуры, которые выбирает психолог в групповой работе, всегда ситуативные. Они обусловлены индивидуальными характеристиками детей и подростков и направлены на повышение адаптации, самооценки за счет устранения причин, препятствующих разрешению актуальных жизненных задач[42,43,44].

Для того, чтобы понять, какое место занимает образ физического «Я» в психологии подростка, предлагается использовать ряд психодиагностических методик. Некоторые из них («Наблюдение») дают представление об особенностях физического «Я» подростка. Другие («Самоконтроль в общении», «Шкала тревожности», «Шкала самооценки», тест Кеттела) опосредованно выделяют влияние образа физического «Я» на психическое состояние подростка. Внутренний мир подростка, его психическое состояние и опыт прошлых переживаний запечатлеваются в облике его тела, выражении лица, в манере телесного поведения [45,46].

Внешние проявления подростка, которые проявляются в манере и характере движений и поведения, в структуре тела и уровне его телесной конгруэнтности, дают полную информацию об его индивидуальности. Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что наблюдение за тем, как ведет себя подросток в различных ситуациях, за его способностью к самовыражению, является достоверным методом, позволяющим оценить осознание подростком своего тела.

Наблюдение — один из основных эмпирических методов исследования, состоящий в преднамеренном восприятии психологических явлений с целью изучения их специфических изменений в определенных условиях.

Тестирование уровня психического развития личности не может быть полным и объективным без создания целостного психофизического портрета индивидуума на основе анализа способа и форм ее невербального самовыражения. Качество диагностики в первую очередь зависит от наблюдательности, аналитических способностей и интуиции психолога.

Наблюдение за тем, как дети и подросток с девиантным поведением ведут себя в повседневной жизни, как они общаются, что они делают в различных ситуациях, их невербальная форма поведения являются обширным диагностическим материалом. Каждая часть тела и черты лица имеют свой телесный язык и имеют непосредственное отношение к самовыражению.

Нетрудно заметить, что у детей, имеющих проблемы в телесном самовыражении, а также в межличностном общении, часто замечаются такие привычки, как грызение ногтей, непроизвольное подергивание головой и плечами, боязнь смотреть собеседнику в глаза.

Самовыражение включает в себя лицо, а то выражение лица, которое мы принимаем, много говорит о том, кто мы и как мы себя чувствуем. К несчастью, большинство людей, и в частности дети, подростки, не осознают выражение своих лиц до такой степени, что они теряют связь с тем, что они есть и что они чувствуют. Эти размышления позволяют оценить персональное «Я» подростка, наблюдая за лицом. Если маскообразно – это показатель низкого положения его «Я». При проведении двигательного-коммуникативного тренинга лицо становится более выразительным. Глаза, как выразительный орган, играют большую роль в языке тела. Так много значений может быть передано взглядом, что мы часто оцениваем людские ответы по глазам. Если у подростка блестят глаза, это является одновременно признаком и символом бьющей через край энергии. У аутичных детей и подростков в области глаз – огромное напряжение и неподвижность, поэтому в тренингах для них особенно важен контакт глазами.

Дети и подростки, которые умеют осознавать и принимать свое тело, его состояния, в данном случае могут выражать весь спектр соответствующих случаю эмоций при помощи мимики. Это гибкий и принимающий человек. Тот подросток, который постоянно находится в напряжении, обладает лишь ограниченным выбором выражений лица. Он не может с легкостью менять эти выражения, его мимика изменяется коренным образом лишь тогда, когда освободится эмоция, скрытая за напряжением лицевых мышц. Напряжение в

нижней части лица может характеризовать детей и подростков как замкнутого, закрытого, имеющего страх к выражению суждений. А.Лоуэн утверждает, что тремя основными областями самовыражения являются движения, глаз и голос. Голос – это наиболее выразительное средство человека. Телесный язык признает важность присутствия голоса. Говорящий монотонно, имеет ограниченный диапазон выражения. Голос может быть глухим, без глубины или звучности. Он может быть низким, как при недостатке энергии, может быть тонким и бестелесным. Напряжение в шее и мышцах горла, которые довольно распространены, влияют на звучность голоса, что ведет либо к грудному голосу, либо к высоким тонам. Естественный голос – это сочетание этих тонов в различной степени, зависящее от эмоций. Каждое из этих имеет некоторое отношение к личности подростка [47].

Как отмечалось выше, напряжения в зоне шеи особенно часты; их функция – лишить голову чувства связности с телом, способности к самовыражению, уменьшению потока жизненной энергии, а также указывает на чувство страха, который может присутствовать в ситуациях, угрожающих самооценке и самовыражению детей и подростков.

Наблюдения за функциями плеч, рук и кистей делают свой вклад в диагностику телесного языка данной возрастной группы. Когда плечи подняты и расправлены – это выражение уверенности в себе, если мышечное напряжение присутствует в этой части тела, то это указывает на принятие на себя большой ответственности, как будто он «несет ношу». Опущенные плечи – подавленность, плохое перенесение трудностей, зажатость. Положение в жизни ярко отражается телом человека. Наиболее общий пример, склонность многих детей и подростков стоять со сведенными вместе коленями. Это положение неестественное, а его использование означает, что подросток чувствует потребность в дополнительной поддержке. Таким образом, эта поза говорит о том, что у него есть ощущение неустойчивости, бояться оказаться хуже других, а если участвуют в ней, то часто обижаются и уходят. Очень часто в совместной деятельности подросток проявляет те чувства, отношения, а также

возможности и способности своего физического «Я», его экспрессию, которые скрыты для других, для и него самого. Поэтому здесь целесообразно предложить психогимнастические упражнения и игры, которые помогут собрать диагностическую информацию о развитии чувственно-двигательной сферы детей и подростков, об образе их физического «Я».[48].

Подростки с завышенной самооценкой во всем стремятся быть лучше других. Они бывают агрессивными к своим сверстникам, которые тоже хотят быть лидерами группы. Не имея адекватных средств общения, дети и подростки кулаками стремятся занять лидерское место в группе. В этот возрастной период решающее значение для получения популярности имеют различные требования со стороны группы. Очень важны интеллектуальный уровень развития, развитие речи, физическое развитие, ловкость, а также огромное значение придается подростками внешнему виду и общительности.

Агрессивность может быть следствием переживаний, связанных с обидой, ущемленным самолюбием. Впервые она возникает в той ситуации, которая является психотравмирующей и направлена против тех, кого подросток считает причиной неприятных переживаний и конфликтов. Рассматриваемая группа часто испытывает депрессивные состояния. Эмоциональная сфера в этом возрасте очень неустойчива, уровень тревожности повышен. Все это может являться следствием неустойчивости образа «Я», самоотвержения и самонеприятия и отражаться на активности, самочувствии и настроении.[49].

Поэтому также используют личностно-ориентированные тесты. Один из них: тест « На оценку самоконтроля в общении». Тест разработан американским психологом М.Снайдером. В основу опросника был заложен список из 10-ти утверждений, которые затрагивают:

- озабоченность социальной пригодностью своего образа;
- способность контролировать и модифицировать свое экспрессивное поведение;
- степень, в которой экспрессивное поведение респондента постоянно в различных ситуациях.

Целью создания опросника – измерения индивидуальных различий в способности человека управлять своим поведением и выражением своих эмоций.

Восприятие своего образа физического «Я» подростком, несомненно, оказывает влияние на процесс коммуникации. Спонтанность в самовыражении, гибкость и самоконтроль в общении будут зависеть от того, насколько подросток положительно принимает образ наличного «Я», его особенности и возможности, насколько реалистичный образ тела он имеет.

Операционально-динамические компоненты коммуникативной активности определились с помощью опросника и программы наблюдений за проявлениями активности общительности. Здесь устанавливаются следующие показатели: потребность в общении (стремление к общению), инициативность в общении, легкость вступления в контакт, широта круга общения, устойчивость в общении, выразительность в общении.

Таким образом, подобные умения формируются у детей и подростков в социальной среде и являются продуктом общения с взрослыми и сверстниками, эффективная коррекция нарушений социального взаимодействия возможна только в группе.

2.2 Комплексная модель групповой коррекционной программы

Современная психология активно использует в работе методы практического тренинга. В практике психологической помощи применяются специальные групповые занятия. Группы встреч, гештальт-группы, группы тренинга умения, школа общения

Группы тренинга общения - это своего рода обучающая лаборатория, в которой группа стремится определить как можно больше возможностей выбора при встрече с жизненными трудностями и проблемами, в соответствии со всеми требованиями общения-диалога.[45].

Потенциальное преимущество условий группы – это возможность получения обратной связи и поддержки других. Обратная связь позволяет членам группы контролировать и исправлять свое неадекватное поведение.

Именно благодаря обратной связи улучшается принятие себя и других, разрешаются внутренние психологические проблемы.

Нас интересуют такие направления практической психологии, которые ориентируются на развитие возможностей чувственно-двигательной сферы, поведенческой пластики, снятие состояния психического дискомфорта, коррекции зависимости от скружающих, гармонизации противоречивости личности, снятие враждебности, коррекция нарушений взаимоотношений со сверстниками и взрослыми [50,51].

В связи с этим возможно создание модели психокоррекционной программы по формированию развития личности, которая имеет следующую стратегическую линию. Из таблицы.3 видно, что работа с детьми и подростками начинается, главным образом, через осмысление образа своего физического и эмоциональным Я. Это происходит через получение новой информации о себе, переосмысление представлений о своем образе и выстраивание нового типа отношений, которые выражаются через невербальные средства общения.

Стратегическая линия программы

Таблица 3

Получение новой информации о себе, физическом, эмоциональном и ментальном «Я»: (1)	Переосмысление представлений о своем физическом, эмоциональном и ментальном «Я»: (2)	Выстраивание нового типа отношений: (3)
- Формирование чувствительности к невербальным и вербальным средствам общения - Развитие способностей понимания себя и других по невербальным и вербальным проявлениям физического, эмоционального и ментального «Я».	- Развитие способностей осознавать, принимать свое тело, свои эмоции и уровень умственных возможностей; состояния, особенности, экспрессию. - Утверждение положительного образа физического, эмоционального и ментального «Я».	- С самим собой. - С окружающими. - Расширение способов взаимодействия путем формирования умений общения, в основе которых лежат новые возможности физического, эмоционального и ментального «Я», основанные на невербальном и вербальном поведении

Программа должна основываться на принципе постепенности, поэтапности: каждый последующий этап должен логически вытекать из предыдущего. Благодаря этому личность постепенно углубляется в процесс осознания себя, приоткрывая разные стороны своего «Я». Программа должна предполагать позицию тренера гуманистической, и направлена на развитие

своего образа у детей и подростков. И от того, какими знаниями и умениями владеет ведущий, его личностных особенностей и будет зависеть успех и эффективность любого организованного тренинга для детей и подростков. Следует остановиться на следующих принципах поведения ведущего:

1. Принцип уважения и принятия подростка: уважение его прав, желаний, мнений, возможностей.
2. Принцип доверия: Я и Ты – равные партнеры по общению.
3. Степень свободы выбора; непринудительность участия в тренинговой деятельности.

По использованию процедур и методического аппарата занятия могут представлять собирательную модель. Задача ведущего - выполнять свои функции косвенно, переносить фокус внимания детей и подростков на самих себя и на взаимодействие со сверстниками. Эта модель должна опираться и сохранять методы телесно-ориентированного, эмоционально-волевого и т.д. подхода. В таблице.4. представлена модель групповой коррекционной программы.

Модель групповой коррекционной программы

Таблица 4

Цели	Средства достижения
I уровень: (организационный. 7) 1-ое занятие	
Ориентация в специфике тренинга как метода обучения; Первичная диагностика; Определение запросов участников; Информация о специфике занятия; Согласование режима работы; Стимулирование заинтересованности участников (указание значимости проблемы)	Индивидуальная беседа. Тестирование, позволяющее определить сформированность навыков общения, уровень тревожности, самооценки, активности, настроения.
II уровень (6,8): 2,3 занятия	
Определение целей и задач работы группы; Определение принципов работы группы; Создание атмосферы доверия и комфорта. Формирование чувствительности к невербальным средствам общения.	Знакомство, информирование о значимости и важности проведения занятий, выработки принципов работы в группе. Установление порядка выступлений по кругу. Информирование о процессе рефлексии «здесь и теперь». Отработка навыков рефлексии: выражение своего состояния на настоящий момент. Предоставление информации о невербальных средствах общения. Разминка: упражнение на осознание тела, творческого общения.
III уровень (5,9): 4,5 занятия	
Развитие наблюдательской сензитивности; Развитие способности понимания состояний, свойств, качеств и отношений людей; Отработка навыков рефлексии: развитие внимания к своим чувствам и чувствам другого.	Психогимнастические процедуры, ролевая игра, мимические, жестовые, тактильные методики, невербальные техники. Приемы пантомимы.
IV уровень (4,10): 6,7 занятия	

Знакомство со своим телом; Освоение навыка телесного и чувственного осознания; Расширение потенциала и диапазона движений; Снятие психофизического напряжения; Составление «банка ощущений»; Снятие мышечных, эмоциональных зажимов.	Разминка: упражнение на осознание тела, творческое движение, межличностную эмпатию; «Отображение». Упражнения, предусматривающие символическую ролевую игру и творческое взаимодействие с другими членами группы. Приемы контактной (вербальной и невербальной) импровизации. Упражнение на освобождение от физического и эмоционального напряжения, рефлексия.
V уровень (3,11): 8,9,10 занятия	
Обучение коммуникативным навыкам на основе вербальных и невербальных средств общения; Формирование умения свободного, раскованного общения, Расширение способов взаимодействия с окружающими.	Разминка: релаксационные техники; Упражнения на объединения, упражнения на установления контактов в общении; Упражнения на прием и передачу информации вербальными и невербальными средствами общения; Вербальные методики: интонационная техника, ролевые этюды.
VI уровень (2,12): 10,11 занятия	
Развитие шкалы ценностей, определение основных целей жизни, развитие самосознания. Рефлексия изменений, произошедших с участниками программы.	Групповая дискуссия. Круглый стол. Конференция. Беседа, интервью, опрос: «Что дали тебе занятия в группе?»
VII уровень (1): 12 занятие.	
Последующая диагностика; Подведение общих итогов. Осознание цели и смысла достижений в поведении через целостность восприятия своего образа физического и психического «Я».	Обратная связь; Повторное применение диагностических процедур: Индивидуальная беседа. Тестирование, определяющее сформированность навыков общения и т.д.

Эту модель можно представить как причинно-следственную схему поэтапного формирования личности подростка в групповой коррекционной программе. Возможность проследить 7 уровней поэтапной работы в тренинговых группах позволит правильно и четко организовать процесс.

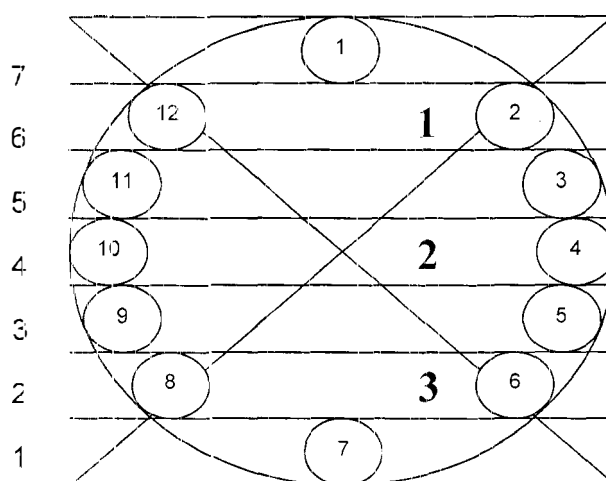


Схема 3. Причинно-следственная модель поэтапного формирования личности подростка через групповую коррекционную программу

1-й уровень: (7). Создание коррекционной программы. Ориентация в специфике тренинга как метода обучения. Средства развития: первичная диагностика, определение запроса участников, стимул для участия в работе.

2-й уровень: (6). Создание атмосферы доверия и комфорта. Формирование чувствительности к невербальным средствам общения. (8) Определение целей и задач работы группы. Определение принципов работы группы (соблюдение ритма и качества занятий). Качество: гибкость.

3-й уровень: (5). Отработка навыков рефлексии: развитие внимания к своим чувствам и чувствам другого. Развитие способности понимания состояний, свойств, качеств и отношений людей. (9). Рефлексия изменений: «обратная связь» (проверка изменения показателей на определенном этапе). Качество: повышение устойчивости.

4-й уровень: (4). Снятие психофизического напряжения. Расширение потенциала и диапазона движений. Освоение навыка телесного и чувственного осознания. (10) Укрепление настойчивости, системности. Составление «банка ощущений».

5-й уровень: (3). Обучение коммуникативным навыкам на основе вербальных и невербальных средств общения. Формирование умения свободного, раскованного общения. Расширение способов взаимодействия с окружающими. Соединение физических привычек, интеграции тела и сознания. (11). Определение динамики изменений в развитии пластической способности тела и чувственное понимание групповых процессов. Координация. Толерантность.

6-й уровень: (2). Развитие шкалы ценностей. Ясное восприятие подростком себя и других. Определение основных целей жизни, развитие самосознания. (12). Формирование способности в самопознании: анализ, обратная связь, рефлексия. Качество: интуиция (саморегуляция).

7-й уровень: (1) Осознание цели и смысла достижений в поведении, чувственно-двигательной сфере, коммуникативной компетентности через целостность восприятия своего образа психического и физического «Я».

Качество: воля в достижении цели, результата в цикле коррекционной работы.
Средства развития качества: моделирование необходимых форм поведения, стратегия достижения цели [28].

Общая структура занятий группового тренинга включает 6 частей:

- 1) приветствие, создание эмоционального настроя на занятие;
- 2) вживание в тренинговую ситуацию, подготовка к основным упражнениям, продуктивной деятельности;
- 3) упражнения, тематические подвижные игры, продуктивная деятельность;
- 4) обсуждение;
- 5) прощание друг с другом и с ведущим тренером (психологом).

В работе с детьми и подростками с отклоняющимся поведением особое место занимает диагностика, так как именно с нее начинается планирование коррекционной работы[51,52]. Выше описанный процесс может выглядеть таким образом: ДИАГНОСТИКА – ЦЕЛЬ – ПЛАНИРОВАНИЕ

КОРРЕКЦИЯ – АНАЛИЗ – МЕРОПРИЯТИЯ - ДИАГНОСТИКА

Особую сложность для психолого-педагогической диагностики представляют дети и подростки, отклонения, в поведении которых обусловлены индивидуальными отклонениями в процессе развития их психики, характера и личности. Ведь если в одном коллективе находятся одновременно и развитые, и педагогически запущенные, и инфантильные, и астенизированные, и прочие дети и подростки, поэтому необходимо найти в одно и тоже время и применять методы коррекции, которые могут отличаться по своему направлению. И все же, возможно создание единого комплекса коррекции поведения детей и подростков с девиантным поведением. Это может подтвердить работа исследователей с данной возрастной категорией на базе реабилитационного центра «Самал» города Павлодара. Групповая коррекционная работа с детьми и подростками 11-15 лет, имеющими проблемы в поведении, проходила в течение всего летнего периода /каникулярное время/.

Таким образом, на основе психосистемного анализа и была построена модель социально-психологической коррекционной программы, структура и динамика, развития которой определяется универсальными характеристиками:

- структура: 7 этапов, как 7 уровней достижения данной целевой группы;

- динамика: 4 стадии развития психокоррекционной работы (12 занятий): целеопределение, диагностика, психокоррекция, анализ (1 этап работы); повторение - 2 этап работы для определения динамики роста. Эта модель даст возможность создавать групповые коррекционные занятия разного направления как:

- Психодинамические группы, целью которых является создание атмосферы доверия и понимания, осознание собственных проблем, повышение самооценки, раскрытие творческого потенциала;

- Психодраматические группы, целью которой являются разрешение психотравматического опыта через психодраму и выработки иных способов поведения (10 человек, 1,5 мес. 2-3 раза в неделю);

- Группа трансактного анализа, направленная на осознание социальных взаимодействий и выработку более конструктивного общения в семье и социуме, создание отношений Родитель- Взрослый -Ребенок, избегание «игр» в жизни и выработку партнерских отношений в общении.

- Группы ролевого тренинга, направленные на отработку ролевого общения в ситуации со взрослыми и сверстниками, возможность изменить свою роль.

- Группа общения, направленная на формирование бесконфликтного общения, способов адаптации в коллективе, гибкой тактики взаимодействия.

- Группы арт-терапии с использованием рисования, лепки, танца, движения, масок, направленные на раскрытие творческого потенциала личности.

- Особенно актуальна для детей игровая психотерапия, сказкотерапия. Здесь дети и подростки могут освободиться от обид, страхов,

злости, агрессии, усвоить новые навыки общения и взаимодействия, научиться разрешать конфликтные ситуации. При этом используется как спонтанная, так и управляемая игра[54,55].

Работа с детьми и подростками с отклоняющимся поведением особое место занимает диагностика, так как с нее начинается планирование коррекционной работы, которая может быть направлена на осознание причин агрессивности, расширение предела терпимости, выработку навыков вербального и невербального взаимодействия и способов социального контроля, способов неконфликтного разрешения ситуаций. «Психотерапия ставит своей задачей не лечение психики, а лечение психологическими методиками. Под психотерапией мы подразумеваем, психическое воздействие на человека при всяком его нездоровье, которое иногда кажется, сначала чисто физическим, однако улучшается благодаря разумному психическому влиянию»[54,55,56,57].

РАЗДЕЛ 3 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ЦЕЛЮ ВЫЯВЛЕНИЯ ВОЗМОЖНЫХ ПОДХОДОВ РАБОТЫ С НИМИ

3.1 Цели и задачи исследования

Цели:

- выявление влияния образа физического «Я» на психическое состояние детей и подростков;
- изучение коммуникативных способностей;
- создание двигательно-коммуникативного тренинга для исследуемой группы детей и подростков, нуждающихся в коррекции личностного развития.

Задачи исследования:

1. Изучение уровня коммуникативных способностей с помощью методики КОС-1 до и после проведения коррекционной работы.
2. Изучение личностных способностей испытуемых с помощью теста Кеттелла.
3. Сравнение выявленных показателей экспериментальной группы и установление зависимости коммуникативных способностей от личных особенностей испытуемых с целью выявления основных причин, вызывающих затруднения в общении.
4. Выявление психологических особенностей девиантного поведения личности исследуемых возрастных групп.
5. Помощь в развитии самосознания, получение более ясное восприятие подростком себя и других, вызвать такие поведенческие изменения, которые помогут привести к более эффективному общению.

В эксперименте принимали участие дети и подростки (14 человек), посещающие весенне-летний лагерь «Брусничка» на базе реабилитационного центра «Самал».

В соответствии с целями и задачами проводимого исследования запланированы и осуществлены 3 этапа эксперимента:

1 ЭТАП - констатирующий.

Диагностика коммуникативных способностей по методике КОС-1 и личностных особенностей испытуемых по методике Кеттелла и выявление влияния образа физического «Я» посредством метода «Наблюдения».

2 ЭТАП - формирующий.

Составление и выполнение групповой психокоррекционной программы по профилактике и преодолению трудностей общения детей и подростков в экспериментальной группе. Этой программой является организация групповых коррекционных занятий (тренинговых), которые формируются на основе возрастных особенностей, уровня сформированности коммуникативных навыков и уровня общения детей и подростков и, соответственно, характером нарушений поведения [58,59].

3 ЭТАП -- контрольный.

Повторная диагностика коммуникативных способностей по методике КОС-1 в экспериментальной группе.

В соответствии с поставленными задачами, каким явился тренинг, было проведено 2 серии исследований:

1 серия -- направлена на изучение коммуникативных и личностных особенностей испытуемых.

2 серия -- направлена на изучение представлений детьми и подростками об особенностях своего физического образа «Я» и его влияние на психическое состояние.

2 –этап является не только формирующим, но еще - основным этапом. На этом этапе используется двигательно-коммуникативный тренинг, который

позволит увеличить диапазон доступных форм и вариантов внешнего поведения детей и подростков, развить чувственно-двигательную сферу, будет способствовать формированию положительного образа «Я».

3.2 Методы и методики исследования

Исследование проводилось на базе Центра социальной адаптации и трудовой реабилитации детей и подростков с нарушениями в развитии «Самал». Нашими испытуемыми являлись дети и подростки 11-15 лет с отклонениями в поведении, которое выражалось в несформированности взаимоотношений, как с взрослыми, так и со сверстниками, нарушений коммуникативной активности, образование телесных зажимов и напряжения. Поэтому возникла необходимость в первую очередь начать с создания и проведения двигательно-коммуникативного тренинга. На 1 этапе – констатирующем операционально-динамические компоненты коммуникативной активности определялись с помощью методик «Тест Кеттелла» и КОС-1 и программы наблюдений, которые дают представление об особенностях физического «Я» подростка. Устанавливались следующие показатели: уровень сформированности коммуникативных и организаторских способностей. В основу методики Кеттелла положены представления о позициях в общении. Методика КОС-1 представляет собой выявление уровня межличностного взаимодействия. Наблюдение – один из основных эмпирических методов исследования, состоящий в преднамеренном систематическом и целенаправленном восприятии целостного психофизического портрета индивида на основе анализа, способа и форм ее невербального самовыражения. Наблюдение велось за тем, как подросток ведет себя в повседневной жизни, в различных ситуациях, за его способностью к самовыражению. Второй этап – формирующий, который является основным в эксперименте. Через специально созданную групповую коррекционную программу, каким является двигательно-коммуникативный

тренинг, проведена основная работа с детьми и подростками девиантного поведения.

3.3 Методы групповой коррекции

Основой для разработки программы двигательно-коммуникативного тренинга для подростков послужило положение о том, что телесные внешние проявления и внутренние переживания суть единое целое. Манера и характер движений человека отражает его личностные особенности. Поэтому воздействие на эмоции, изменение привычного характера переживаний влечет изменение в движениях, пластике, осанке человека, в связи с чем, меняется его отношение к себе и к своему телу. В тренинге использовался телесно-ориентированный подход. Движения в ритме, «свободный танец», «музыкант и инструмент», «роботы» и другие помогли детям и подросткам научиться планировать свое поведение, адекватно реагировать на окружающую среду через принятие своего тела, принимать себя как личность. Согласно положениям телесно-ориентированного подхода невербальные техники хорошо вписывались в структуру тренинга и помогли преодолевать трудности в самовыражении, зажатости, скованности участников тренинга.

В работе использовались игровые методы, методы арт-терапии, телесно-ориентированной терапии, дыхательные и физические упражнения, а также ролевые игры («Необитаемый остров»). Рассмотрим методы телесно-ориентированной терапии. Изначально почти всю информацию об окружающем мире личность получает через телесные ощущения, поэтому на разных участках тела имеются зоны «запоминающие» на всю жизнь положительные и отрицательные отпечатки общения с миром [60]. Не зря считается, что память тела самая крепкая. В результате переживаний и эмоциональных проблем образуются телесные зажимы, напряжения, а порой и психосоматические проявления. Особенно хороши для снятия мышечных

зажимов и эмоционального напряжения игры и упражнения, направленные на развитие сенситивности[55], например, игра «Рисунки на спине», данная игра похожа на всеми любимый «Испорченный телефон», но только здесь загадываемое слово рисуется на спине. Весьма эффективные оказались и танцевальные методы. Эти методы способствуют самовыражению, высвобождению эмоций, преодолению внутренних конфликтов, разрядке. Создание положительного образа собственного тела ведет к самопринятию. Групповые танцы и гимнастические упражнения создавали уникальную возможность для тренировки обратной связи (получение информации о том, как тебя воспринимают и принимают другие). Этому способствовало также обязательное обсуждение каждого занятия в целом и всех его фрагментов. Дети и подростки, посещающие группу, имели тенденцию к неадекватному поведению, с нарушением коммуникации (тревожные, агрессивные, гиперактивные), поэтому было необходимо уделить внимание отработке конкретных навыков общения в возможных ситуациях, а также обучению способам выражения своих чувств адекватным образом (особенно актуально это для агрессивных детей). Серьезное внимание обращалось также на тренировку невербальных средств общения (жесты, мимика, пантомима и др.). Это способствовало развитию социальной перцепции. Большое внимание также уделялось совершенствованию позитивных качеств взаимодействий в группе (эмпатия, доверие и др.), а также развитию таких дефицитарных регуляторных функций, как внимание, контроль поведения, двигательный контроль. Для этого подходят такие игры, как «Поводырь и слепой»[55], «Зеркало». В групповой коррекции также большое внимание уделялось повышению самооценки детей и подростков. Также полезными были игры, в которых каждый может побывать в центре внимания. Например, методика «Живая скульптура»[56]. Очень интересным является проведение в группе рисуночных техник. Многие упражнения полезны для анализа межличностных взаимоотношений и конфликтов. Данный тренинг, концентрируясь на взаимоотношениях между психологическими и физическими процессами,

помогает пережить, распознать и выразить свои чувства. Обеспечение двигательной активности и развитие чувствительности к использованию невербального поведения помогает подросткам в развитии выразительного поведения и социального взаимодействия.

Наилучшие показатели развития вербальных и невербальных коммуникативных способностей у детей и подростков в экспериментальной группе объясняется участием их в психокоррекционной программе. Таким образом, данная работа позволила сформулировать следующие выводы:

1. На уровень коммуникативных способностей, а значит и на умение общаться, могут влиять личностные особенности испытуемых, то есть, трудности возникают у тех, у кого наблюдаются трудности личностного плана. Например, в данной экспериментальной группе были выявлены следующие личностные особенности: самоуверенность, эмоциональная неустойчивость, осторожность, сдержанность, жесткость, тревожность, депрессивность, неприятие общественного мнения.

2. Коррекционная работа по профилактике и преодолению трудностей в общении оказывает положительное влияние на повышение уровня коммуникативных способностей, о чем свидетельствует процентный рост коммуникативных уровней[61,62].

Особенно это заметно на примере очень высокого уровня вербальных коммуникативных способностей, где динамика этого уровня растет на 14,3%, динамика низкого и ниже среднего уровней падает до нуля. На 7% увеличивается высокий уровень. Доминирующим уровнем на разных этапах эксперимента является средний уровень вербальных и невербальных коммуникативных способностей, который имеет постоянный показатель за счет перехода испытуемых на высокий уровень. Также это происходит, за счет сокращения после проведения психокоррекционной работы нижнего и ниже среднего уровней коммуникативных способностей.

3. Наблюдение показало, что те дети и подростки, которые имели низкие и ниже среднего показатели коммуникации, проявляли скованность в языке тела.

Из беседы с ними было выявлено отсутствие опыта межличностного взаимодействия, навыков невербальной коммуникации. Тест на оценку самоконтроля в общении М.Снайдера. По истечению эксперимента, на контрольном этапе исследования определилось, что при активном участии этих детей и подростков в групповой коррекционной программе произошли изменения. Низкий и ниже среднего уровня проявления вообще отсутствует. Средний уровень проявления остался прежним. Это произошло за счет того, что испытуемые (3) перешли со среднего уровня на высокий уровень. Два человека перешли с высокого на более высокий коммуникативный уровень взаимодействия.

4. Групповая коррекционная работа способствует воздействию на эмоции, изменению привычного характера переживаний, что влечет за собой изменение в движениях, пластике, осанке подростка. Отсюда меняется отношения подростка к себе и своему телу, межличностному взаимоотношению со сверстниками и взрослыми.

5. Организация групповых занятий с детьми и подростками девиантного поведения по преодолению трудностей общения, роста личности через расширение сферы осознания себя и других. Организация таких занятий определяется возрастом детей, уровнем общения, и, соответственно, характером нарушений поведения [63].

3.4 Результаты исследования и анализ полученных данных по методикам

Данные, полученные в первой серии эксперимента и экспериментальной группе – исследование уровне коммуникативных способностей, отражены в таблице.8.

Уровни коммуникативных способностей Таблицы 8

№	Ф.И.С	Оценка	Уровни коммуникативных способностей
1.	Айсулу. К.	2	Ниже среднего
2.	Алия. И.	5	Очень высокий

3.	Кымбат. М.	4	Средний
4.	Эльмира. К.	1	Низкий
5.	Виталий. К.	4	Высокий
6.	Гульмира. С.	3	Средний
7.	Алмаз. М.	4	Высокий
8.	Диас. У.	5	Очень высокий
9.	Руслан. Х.	2	Ниже среднего
10.	Мария. Н.	3	Средний
11.	Марат. Ж.	4	Средний
12.	Надежда. И.	3	Средний
13.	Вероника. Д.	3	Средний
14.	Анжелика. Г.	3	Средний

Из таблицы.8 видно, что в экспериментальной группе выделяются следующие уровни коммуникативных способностей:

- низкий уровень: 1 подросток(7%);
- ниже среднего уровня: 2 подростка(14,3%);
- средний уровень: 6 подростков(43%);
- высокий уровень: 3 подростка(21,4%);
- очень высокий уровень: 2 подростка(14,3%).

Доминирующим уровнем в экспериментальной группе является (43%). Испытуемые, имеющие данный уровень, не отличаются высоким устойчивым потенциалом коммуникативных способностей.

Вторая серия эксперимента направлена на изучение личностных особенностей испытуемых с помощью методики Кеттелл.

Данные, полученные при изучении личностных особенностей в экспериментальной группе, представлены в таблице.9.

Показатели личностных особенностей в экспериментальной группе Таблица 9

№	Ф.И.	В	С	Е	G	Н	J	K	L	O	Q1	Q2	Q3	Q4
1.	Айсулу	4	8	5	10	7	3	6	7	8	7	4	4	4
2.	Алия	1	9	9	8	11	5	5	4	5	5	1	3	5
3.	Кымба	3	10	11	3	10	1	5	7	3	5	4	2	4
4.	Эльмира	4	6	5	3	4	3	6	7	3	4	2	2	1
5.	Виталий	1	7	9	9	10	5	6	8	9	7	6	7	7
6.	Гульмира	3	9	9	9	3	2	7	4	8	7	4	7	5
7.	Алмаз	3	6	7	8	7	6	7	8	5	5	4	2	1
8.	Диас	1	8	10	7	9	2	7	8	8	7	2	6	2
9.	Руслан	4	6	9	8	7	5	6	6	9	6	5	6	6
10.	Мария	3	8	8	8	6	6	5	8	4	7	1	6	6
11.	Марат	4	4	8	8	10	4	8	8	8	4	6	4	7
12.	Надежда	4	9	5	7	7	8	5	8	10	8	3	2	7
13.	Вероника	5	4	8	6	4	6	6	8	9	6	7	5	7
14.	Анжелика	3	4	7	8	6	3	3	3	4	6	4	3	4

Из таблицы.9 видно, что диагностика личностных особенностей выявила в экспериментальной группе следующие особенности:

- конкретный интеллект (12 человек);
- эмоциональная неустойчивость (7 человек);
- доминантность, самоуверенность (11 человек);
- осторожность, сдержанность (8 человек);
- жесткость (13 человек);
- хитрость, расчетливость (11 человек);
- тревожность, депрессивность (7 человек);
- не считаются с общественным мнением (11 человек).

Таким образом, анализируя результаты эксперимента, полученные на констатирующем этапе исследования, основываясь на анализе изученной литературы, можно предположить, что на уровень коммуникативных особенностей влияют личностные особенности испытуемых, в результате чего могут возникать затруднения в общении [64,65,66]. Одним из способов коммуникативной активности на интеграцию индивидуальности подростков явился формирующий этап эксперимента. На этом этапе проводится двигательно-коммуникативный тренинг, направленный на повышение активности в общении, на обучение детей и подростков снятию мышечных зажимов и эмоционального напряжения, обучение их способам саморегуляции. Из группы испытуемых с несформированностью коммуникативных навыков (21 человек) в эксперименте приняли участие 14 детей и подростков, а 7 человек составили контрольную группу

Формирующий эксперимент проводился в течение 1 месяца по специально разработанной групповой коррекционной программе, включающей коммуникативно-двигательный тренинг и индивидуальное психологическое консультирование. Повышение уровня коммуникативной активности, развитие чувственно-двигательной сферы, формирование положительного образа Я

предполагает развитие детей и подростков как субъектов общения, что обеспечивается, прежде всего, диагностическим и коррекционно-развивающими этапами тренинга:

На 1 этапе участники тренинга осмысливают свои индивидуальные особенности, проявляющие в общении и, соответственно, телесных внешних проявлениях.

На 2 этапе идет отработка навыков рефлексии, овладение подростками такими приемами межличностного взаимодействия, которые соответствуют их индивидуальным особенностям.

На 3 этапе развитие наблюдательской сенситивности, способности понимания состояний, свойств, качеств и отношений людей.

На 4 этапе— освоение навыков телесного и чувственного осознания, расширение потенциала и диапазона движений, снятие психофизического напряжения, создание «банка ощущений».

На 5 этапе предполагается обучение коммуникативным навыкам на основе вербальных и невербальных средств общения, формирование умения свободного раскованного общения.

На 6 этап — развитие шкалы ценностей, определение основных целей жизни, развитие самосознания.

Последний этап предполагает подведение общих итогов. Измерение показателей коммуникативной активности, внешних проявлений (манера и характер движений) в экспериментальной и контрольной группах проводились дважды (с интервалом в 1 месяц). В контрольной группе достоверные различия показателей не установлены. В экспериментальной группе выявлены сдвиги. Одной из задач, которые мы ставили перед собой, было снятие мышечных зажимов, обучение детей и подростков снятию мышечных зажимов и эмоционального напряжения, обучение их способам саморегуляции. По окончании формирующего этапа в экспериментальной группе проведен контрольный этап эксперимента.

Задача контрольного эксперимента – выявить влияние используемой коррекционной программы на эффективность коммуникативных способностей, как вербальных, так и невербальных, которые могут повышаться в ходе проведения программы.

Центральный этап состоял из 1-ой серии, направленной на изучение коммуникативных способностей после проведения коррекционной программы. Изучение личностных особенностей после проведения коррекционной работы не проводилась, так как коррекционная работа в таком объеме на личностный фактор не влияет.

Данные, полученные в первой серии в экспериментальной группе, отражены в таблиц.10

Показатели уровня коммуникативных способностей в экспериментальной группе (контрольный этап эксперимента) Таблица 10

№	Ф.И.О.	Оценка	Уровень коммуникативных способностей
1.	Айсулу. К.	3	Средний
2.	Алия. И	5	Очень высокий
3.	Кымбат. М	3	Средний
4.	Эльмира. К.	3	Средний
5.	Виталий. К.	5	Очень высокий
6.	Гульвира. С.	4	Высокий
7.	Алмаз. М.	5	Очень высокий
8.	Диас. У.	5	Очень высокий
9.	Руслаф. Х.	3	Средний
10.	Мария. Н.	3	Средний
11.	Марат. Ж.	4	Высокий
12.	Надежда. И.	4	Высокий
13.	Вероника. Д.	3	Средний
14.	Аежелика. Г.	4	Высокий

Из таблицы.10 видно, что при изучении коммуникативных способностей в экспериментальной группе после проведения коррекционной программы, выделяются следующие уровни коммуникативных способностей:

- низкий: отсутствует;
- ниже среднего: отсутствует;
- средний: 6 человек (43%);
- высокий: 4 человека (28%);

- очень высокий: 4 человека (28,5).

Доминирующим уровнем коммуникативных способностей на контрольном этапе является средний уровень (43%).

Сравнивая показатели, которые были получены при изучении коммуникативных способностей на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (см. табл.8), можно сделать вывод. В экспериментальной группе на контрольном этапе произошло увеличение количества подростков, имеющих высокий и очень высокий уровни коммуникативных способностей, за счет снижения количества подростков с низким и ниже среднего уровнями коммуникативных способностей.

Уровней коммуникативных способностей в экспериментальной группе, полученных на констатирующем и контрольном этапе

Таблица 11

Уровни коммуникативных способностей	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество подростков	%	Количество подростков	%
Очень высокий	2	14,3	4	28,5
Высокий	3	21,4	4	28,5
Средний	6	43	6	43
Ниже среднего	2	14,3	-	0
Низкий	1	7	-	0

Из данной таблицы видно, что доминирующим уровнем коммуникативных способностей на констатирующем и контрольном этапах эксперимента является средний уровень. Следует отметить, что показатель уровня коммуникативных способностей остался прежним на контрольном этапе эксперименте за счет того, что на данном этапе полностью отсутствует низкий и ниже среднего уровни коммуникативных способностей, испытуемые, имеющие данные уровни, перешли на контрольном этапе на средний уровень (3 человека). Испытуемые (3 человека) перешли со среднего уровня на высокий уровень. Два подростка перешли с высокого уровня на очень высокий уровень коммуникативных способностей.

Таким образом, исследование коммуникативных способностей на контрольном этапе выявило следующее:

- количество подростков, имеющих низкий и ниже среднего уровни коммуникативных способностей полностью, сократилось после проведения психокоррекционной программы;

- количество подростков, имеющих средний уровень, осталось прежним, но такой показатель получен за счет того, что трое подростков перешли на высокий уровень, а трое детей перешли со среднего и низкого уровня на средний уровень;

- количество детей и подростков, имеющих высокий уровень, увеличилось на 1,3 раза за счет того, что трое из них перешли со среднего уровня на высокий;

- количество детей и подростков, имеющих очень высокий уровень, увеличилось в 2 раза с перехода 2 подростков с высокого уровня к более высокому уровню. Представленная диаграмма наглядно демонстрирует соотношение показателей уровней коммуникативных способностей в экспериментальной группе на разных этапах исследования (контрольном и констатирующем) (см. диаграмму.3,4)

3.6 Рекомендации психологам, социальным педагогам и организаторам по работе с детьми и подростками, имеющими нарушения в поведении

Результаты проведенного исследования позволили сформулировать следующие рекомендации для психологов, педагогов по совершенствованию организации работы с детьми и подростками, имеющими отклонения в поведении:

1. При составлении программ тренингов, семинарских занятий специалистам необходимо учитывать то, что группа – это самостоятельный субъект деятельности, самостоятельное целостное явление.

2. Большое место в работе должно отводиться методологическим подходам, которые в свою очередь выражают требования к формам и методам групповой работы. В работе с группой необходим системный подход,

личностный подход, деятельностный подход и др. Совокупность подходов обеспечивает целостность и всесторонность воздействия на объект групповой работы, а также защищает подростка от давления социума.

3. На основе предложенной модели социально-психологической коррекционной программы можно создавать различные виды тренингов, в зависимости от направленности работы с детьми и подростками. В приложение предложены некоторые методики исследования при организации и проведении тренингов.

4. Прежде чем начать эту работу, необходимо принять к сведению следующее.

Не практиковать упражнения с детьми, которым противопоказано лишнее упражнение мышечной системы. К ним относятся подростки с артритом, астмой, болезнями сердца, повышенным или пониженным кровяным давлением или заболеваниями мышечной системы. В случае малейшего сомнения необходимо расспросить родителей.

Некоторые подростки могут чувствовать себя неловко из-за присутствия сверстников. В этом случае необходимо объяснить, смущение – это нормально, и что каждый в группе насколько занят, что у него нет времени рассматривать остальных [83,84,85,86].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Первый из выводов магистерской диссертации заключается в том, что, рассматривая причины и факторы, осложняющие общение так называемых «трудных» детей и подростков (11-15 лет), следует обратить внимание на возрастные особенности. Подростковый возраст традиционно является трудным в воспитательном отношении. Об актуальности проблем психологии подростка свидетельствует наличие обширной литературы. [2,5,6,11,13,14,16,25].

Наиболее массовыми причинами, вызывающими трудности общения у подростков является: эмоциональная неустойчивость, робость, осторожность, подозрительность, эгоистичность, зависимость от группы, от общественного мнения, недисциплинированность, плохой самоконтроль и др. Это подтверждают исследования С.А.Васюры, А.А.Горбаткова, Ж.М.Глоzman и др.

Анализ проведенного исследования, направленного на выявление уровня коммуникативных способностей, показал следующие результаты: уровни коммуникативных способностей: низкий – 1 ученик (7%), ниже среднего – 2 ученика (14,3%), средний – 6 учеников (43%), высокий – 2 ученика (14,3%), очень высокий – 3 ученика (21,4%).

1. Анализируя причины затруднения общения, можно сделать вывод, что часто причинами затруднений могут выступать индивидуально-психологические особенности общения, включающие интеллектуальные, волевые, личностные.

2. Общение является основной ведущей деятельностью в подростковом возрасте. С целью диагностики коммуникативных способностей применялась методика КОС-1. После проведения коррекционной работы были выявлены следующие результаты:

- выделяются три уровня коммуникативных способностей у подростков экспериментальной группы: средний (6 учеников), высокий (4 ученика), очень

высокий (4 ученика). Ниже среднего и низкого уровня коммуникативных способностей нет;

- предположили, что на уровне коммуникативных способностей могут влиять личностные особенности испытуемых, т.е. трудности в общении возникают у тех, у кого наблюдаются трудности личностного плана. С этой целью была проведена методика – тест Кеттелла;

- результаты полученных данных по методике теста Кеттелла выявили следующие личностные особенности: самоуверенность, неприятие общественного мнения;

- по результатам полученных данных методики теста Кеттелла, КОС-1 и визуального «Наблюдения» была организована групповая коррекционная программа, которой явился двигательно-коммуникативный тренинг.

- коррекционная работа по профилактике и преодолению трудностей в общении оказывает положительное влияние на повышение уровня коммуникативных способностей. Об этом свидетельствует процентный рост коммуникативных уровней: динамика очень высокого уровня растет на 14,3%, динамика низкого и ниже среднего уровней падает до нуля, на 7% увеличивается высокий уровень. Доминирующим уровнем является средний уровень коммуникативных способностей, который имеет постоянный показатель за счет сокращения после проведения психокоррекционной работы низкий и ниже среднего уровней, за счет перевода испытуемых на высокий уровень. Результаты, полученных данных исследования показали, что при установлении причин, вызывающих негативные качества личности, у испытуемых повышается уровень коммуникативных способностей. Приведенные выше данные позволяет сделать вывод о том, что причинами трудностей в общении подростков могут выступать их личностные особенности.

Для того чтобы понять, какое место занимает тело или образ физического «Я» в психологии «трудного» ребенка используется методика «Наблюдения». Так как, внутренний мир детей и подростков, психическое состояние и опять

прошлых переживаний запечатлеваются в облике его тела, выражении лица, в манере телесного поведения. Данная методика используется в начале процесса коррекционной работы. Для оценки эффективности проведенной групповой коррекционной работы кроме описанных выше наблюдений за детьми в ходе занятий, в середине и в конце цикла коррекции проводились беседы, также предлагалось заполнить анкеты.

Проведенная работа доказывает эффективность групповой коррекции поведения у детей разного возраста. Психологическим механизмом эффективности коррекции являются действующие в группе механизмы группового взаимодействия. Группу необходимо воспринимать не как совокупность субъектов, а как отдельный уникальный организм, живущий по своим законам и имеющий своего лидера. Важным условием эффективности коррекции являются, во-первых, учет возрастных особенностей детей и подростков при выборе методик и основных ориентаций групповой работы, во-вторых, сочетание когнитивного, эмоционального и телесного воздействия для всестороннего полноценного преодоления проблем. Можно вычленить три компонента влияния групповой коррекции работы с детьми: когнитивный (знания об общении, о себе и других), поведенческий (развитие коммуникативных навыков и решения своих проблем) и эмоциональный (самопринятие и толчок к саморазвитию). В общем смысле групповая коррекционная работа создает условия для личностного роста членов группы, перестройки элементов их сознания и самосознания, Формирования и углубления рефлексивно-эмпатийной позиции, повышение культуры саморегуляции во взаимодействии с взрослыми и сверстниками. Очень важно, что для разной возрастной группы характерен интерес на групповой открытости, смене лидерства, что позволяет безболезненно воспринимать ту или иную позицию членов группы. В беседах с родителями, удалось выяснить, что дети стали спокойнее, появилось терпение, старание. Родители также отметили, что их дети стали адекватны и стабильны эмоционально и есть сдвиги во взаимоотношениях с учителями и с сверстниками.

Полученные данные позволили разработать конкретные коррекционно-развивающие программы по профилактике и преодолению трудностей общения в подростковом возрасте. Основными проблемами, с которыми сталкиваются родители, педагоги и другие взрослые, работающие с данной категорией, являются: неумение детей организовывать и контролировать собственное поведение для эффективного взаимодействия с окружающими.

В результате применения комплексной модели групповой коррекционной программы с подростками на базе центра «Самал» (n – ~~28~~ чел.) нами выявлено следующее:

1. Уровень коммуникативности детей и подростков 11-15 лет вырос на 21 %.

Диаграммы 1 видно: очень высокий составлял 14,30%, высокий-21,40%, средний-43%, ниже среднего- 14,30%, низкий составил-7%. После проведения повторной диагностики (диаграмма 2), Очень высокий -28,50%, высокий – 28,50%, средний – 43%, ниже среднего и низкий по 0%.

2. Повышение уровня коммуникативности детей и подростков повлекло за собой улучшение состояния пластической способности тела, расширился потенциал и диапазон движений, двигательной активности.
3. Использование комплексной модели групповой коррекционной программы с применением коммуникативно-двигательного тренинга высокоэффективно в профилактической работе с детьми и подростками 11-15 лет.

Для ознакомления с другими диагностико-коррекционными программами

можно использовать дополнительную литературу.[34,37,38,42,46,47,48,49,51,52,54,55,56,58,80,81,82].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: Учеб.-метод.пособие /под ред. М.И.Рожкова.- М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001.- 240 с.
2. Алиаскаров Н.К. Социально-психологические и педагогические особенности девиантного поведения личности // Менеджмент в образовании. 2004, №1.- с.235-238, №2.- с.89-93, 2003, №12- с.136-140.
4. Раттер М. Помощь трудным детям. – М.: Прогресс, 1987.- с.10,12.
5. Айхорн А. Трудный подросток. М.,2001.- 195 с.
6. Байярд Р.Т.,Байярд Д. Ваш беспокойный подросток. Практическое руководство для отчаявшихся родителей. – М.: Просвещение, 1991.- 150 с.
7. Бодалев А.А. Личность и общение. – В кн.: Избранные труды. М.,1983.- 250с.
8. Глозман Ж.М. Общение и здоровье личности. М.,2002.- 125 с.
9. Лисина М.И. Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М, 1978.- 315с.
10. Дмитриева Н.В., Сапожникова Р.Б., Кротин П.Н. и др. Клиники, дружественные к молодежи (пособие для Организатора) - Новосибирск: Олден-полиграф, 2002.- 266 с.
11. Денисюк Н.Н. Социально-психологическая работа в тренинговой группе.// Школьные технологии. М.,2003.№4- с.196-168.
12. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – М.: Прогресс, 1984.- 245 с.
13. Выготский Л.С. Проблема возраста //Собр. соч. - М.: Педагогика, 1984.- Т.4.- 259 с.
14. Карягин О. Проблема подросткового возраста: Психолого-педагогическое исследование // Классный руководитель. – М., 1997, №5.- с. 120-121.
15. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.,1996. 372с.
16. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.-

200с.

17. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Эльконина Д.Б., Драгуновой Т.В. – М.,1967.- 239 с.
18. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте. – В кн. Психология подростка (хрестоматия), составитель Ю.И.Фролов. М.: Российское педагогическое агентство, 1997.- 450 с.
19. Бернс Р. Развитие и воспитание «Я-концепции». М.,1992.- 422 с.
20. Шильштейн Е.С. Особенности презентации Я в подростковом возрасте.//Вопросы психологии.2000, №2.- С. 75-76.
21. Собкин В.С, Абросимова З.Б. и др. Проявление девиации в подростковой субкультуре // Вопросы психологии.2004. №3.- с.3,4,17.
22. Собкин В.С., Писарский П.С. Жизненные ценности и отношение к образованию: кросскультурный анализ. Москва-Амстердам. По материалам социологического опроса учителей, учащихся и родителей. М.: Центр социологии образования РАО,1994.- 50 с.
23. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2-х томах. Т.2.- М.,1980.- 325 с.
24. Божович М.И. Проблема формирования личности // Избр. психол. труды – М., 1995.- 464 с.
25. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. – М., 1993.- 150с.
26. Столин В.В. Самосознание личности.- М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.- 286с.
27. Столин В.В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности: Автореферат дис.докт.психол.наук:19.00.05/МГУ.- М., 1985.- 45с.
28. Козлова И.Н. Личность как система конструкторов. Некоторые вопросы психологической теории Дж.Келли //Системные исследования. – М.: Наука, 1976.- с. 128-146.
29. Поляков В.А. Моделирование психосистемных отношений. Поэтапное

- формирование сознания креативными установками в акмеологии. МН: «ВЭВЭР», 1999. – 168 с.
30. Поляков В.А. Психология развития личности в системных отношениях. – МН.; 1999. – 128 с.
 31. Поляков В.А. Универсология. История. Законы. Практика. МН: «Вэвэр», 2003. – 200 с.
 32. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. – Минск: РИВШ при БГУ, 1996. – Т.1. – С. 4, 21-25, 42-45.
 33. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. – М.: Д. Медицина, 1985. – С. 17-18.
 34. Алемаскин М.А. Воспитательная работа с подростками. – М., 1979. – 154 с.
 35. Воропаева И.П. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников. М., 1993. – 210 с.
 36. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М., 1999. – 325 с.
 37. Григорьева Т.Г., Линская Л.З., Усольцева Т.П. Основы конструктивного общения. /Методическое пособие для преподавателей - Новосибирск: Издательство Новосибирского университета, М.: Совершенство, 1997. С. 15-17.
 38. Колошин Т.Ю. Тренинг «Групповая психотерапия и психокоррекция». М., 2000. – 144 с.
 39. Баркова Ю.А., Глозман Ж.М. Групповая коррекция нарушений поведения у детей разного возраста // Психологическая наука и образование, - 2002, №3. – с. 105-109.
 40. Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: Монография. /Пер. с англ. Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464.
 41. Васюра С.А. Коммуникативная активность школьников подросткового возраста // Психологическая наука и образование, - 2002, №3. – 35-38.
 42. Балабанова Л.М. Судебная психопатология (вопросы определения нормы и отклонений) - Дубна, 1998. – 128с.

43. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М.,1987.-207с.
44. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. / Пособие для студентов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.-304 с.
45. Солонцов Е.Е. Работа школьного психолога с группой подростков.// Школьные технологии. М.,2003, №2.- С. 225-227тр, 2000.-304с.
46. Захаров А.И. Как предупредить отклонение в поведении ребенка. –М., 1986.-240.
47. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. - СПб. 2000.-95с.
48. Никитин В.Н. Энциклопедия тела: психология, психотерапия, педагогика, театр, танец, спорт, менеджмент.- М., 2000.- 183с.
49. Никитин В.Н. Энциклопедия тела. М., Алетея, 2000. С.306-307.
50. Лоуэн А. Терапия, которая использует язык тела.- СПб.: Речь, 2000.-210с.
51. Журавлев Дмитрий. Подростковая агрессивность – психологическая закономерность или социальный феномен?// Народное образование. М., 2003, №3. С. 185-191.
52. Козлов Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения. Екатеринбург: Издательство АРД ЛТД, 1999. –144с.
53. Левашова С.А. Психолог и подросток: коммуникативно-двигательный тренинг. --Ярославль.2002.- 160с.
54. Россинский Ю.А. Расстройства психической адаптации у подростков: клиника, профилактика и лечение. /Методические рекомендации. – Павлодар, 2002.- 47с.
55. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: Теория и практика: Пер. с англ. /Общ. ред. и вступ. ст. Л.А.Петровской. М., 1990.- 384с.
56. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике /Под ред. В.Ю.Баскакова.- М.: Смысл,1997.

57. «Игры, обучение, досуг...» / Под редакцией В.В.Петрусинского. В четырех книгах – М.: Новая школа, 1994 – 200с.
58. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под ред. И.В.Дубровиной. Екатеринбург, 2000.- 360с.
59. Поляков В.А. Полякова И.Ю. Психосистемология: Интегрально-системная, кардинальная психология. - Мн.: ВЭВЭР, 2003.- 351с.
60. Фопель К. Как научить детей сотрудничать, часть2. М.,1998.- 250с.
61. Бойко В.В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь. – СПб.: Издательство «Союз», 2002.- 156с.
62. Куттер П. Элементы групповой терапии: Введение в психоаналитическую практику / Пер. с нем. С.С.Панкова. СПб., 1998.
63. Фокина А.В. Социальный эгоцентризм как компонент подростковой девиантности //Психологическая наука и образование. 2004, №2. с. 21,22,23.
64. Казнова Г.В. Взаимосвязь общественно-полезной деятельности и общения подростков // Вопросы психологии. 1983, №3, С. 40-45.
65. Ковалев Г.А., Петровская Л.А., Спиваковская А.С. Об одной из форм психологической помощи учителям и родителям в совершенствовании общения с детьми //Общение и развитие психики. М., 1986.- 287 с.
66. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. /Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль, Академия развития, 1996.
67. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1984.- 450с.
68. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М., 1984. – 398с.
69. Абульханова –Славская К.А. О субъекте психической деятельности. – М., 1973. – 162с.
70. Грищенко Л.А., Алмазов Б.Н. Психология отклоняющего поведения и

- задачи педагогической реализации трудновоспитуемых учащихся:
Учебное пособие.- Свердловск, 1987. – 350с.
71. Буянов М.И. Беседы о детской психиатрии: - В книге для учителя, - М., 1986, - с. 119,123,124,152.
 72. Бюлер Ш. Что такое пубертатный период. – В кн.: Психология подростка (хрестоматия), составитель Ю.И.Фролов. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997, с.9-19.
 73. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. –М., 2001.- 395с.
 74. Григоренко Е.Л. Генетические факторы, влияющие на развитие девиантных форм детского поведения // Дефектология. –М.,1996.- №3. С. 85-90.
 75. Заика Е.В.,Крейдун Н.П., Ячино А.С. Психологические характеристики личности подростка с отклоняющимся поведением // Вопросы психологии, - 1999, №4.С. 76-75.
 76. Кле М. Психология подростка. / В кн. Психология подростка (хрестоматия), составитель Ю.И. Фролов. – М., 1997. С. 103-140.
 77. Психология современного подростка. /Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1987.- 456с.
 78. Грейс К. Психология развития. СПб.: Питер, 2000.- 320с.
 79. Ватова Л.С. Психологические особенности личностей вандалов из среды молодежи и коррекционно-профилактической работы с ними // Психологическая наука и образование, 2002, №4, с. 27-33.
 80. Большаков В.Ю. Психотренинг. Служба доверия: Социодинамика, игры, упражнения. СПб., А О «Светоч», 1994.- 316с.
 81. Родионова В.А. Ступницкая М.А.. Кардашина О.В. Я и другие. Тренинги социальных навыков. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг: 2003.-223с.
 82. Смид Р. Групповая работа с детьми и подростками. М.: Генезис, 1999.- 180с.
 83. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы

становления личности: Пер. с нем. –М.: Мир, 1994. –320с.

84. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. –М., 1998.- 230с.
85. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия. Пер. с англ. – СПб
Издательство «Братство», 1992.- 224с.
86. Кон И.С. Психология старшеклассника: Пособие для учителя. – М.:
Просвещение, 1980.
87. Башкатов И.П. Психология групп несовершеннолетних
правонарушителей. – М., 1993.
88. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей: Популярное пособие
для родителей и педагогов. Ярославль, 1997.