

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«ЦЕНТР ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ,
ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ, ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОМАНИИ,
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ»**

О.А. Идобаева

Методические рекомендации

по повышению эффективности деятельности по реабилитации и ресоциализации несовершеннолетних в специальных учебно-воспитательных учреждениях открытого и закрытого типа

Москва, 2015

УДК 343.85

Рецензент:

А.И. Подольский, доктор психологических наук, профессор,
зав. кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ
им. М.В. Ломоносова

Методические рекомендации посвящены проблеме делинквентного поведения несовершеннолетних, вопросам реабилитации и ресоциализации данной категории детей и подростков, совершенствованию системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях, а также проблеме самовольных уходов. Данные методические рекомендации составлены на основе проведенного научного исследования «Изучение деятельности специальных учебно-воспитательных учреждений открытого и закрытого типа и ресоциализации несовершеннолетних» в рамках государственного задания ФГБНУ «ЦПВиСППДМ» на 2015 год.

Методические рекомендации предназначены для работников специальных учебно-воспитательных учреждений, а также для использования в системе повышения квалификации специалистов, работающих в системе профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Содержание

Введение	4
Глава 1. Психологические особенности воспитанников специальных учебно-воспитательных учреждений	7
1.1. Отклоняющееся (девиантное) поведение в подростковом возрасте.....	7
1.2. Особенности ценностно-моральной сферы личности воспитанников СУВУ.....	13
1.3. Характеристика психоэмоционального состояния воспитанников СУВУ.....	27
Глава 2. Индивидуально-типологические особенности работников СУВУ	31
2.1. Индивидуально-типологические особенности педагогических работников.....	31
2.2. Индивидуально-типологические особенности работников службы режима.....	39
2.3. Связь индивидуально-типологических особенностей работников СУВУ с психологическими характеристиками воспитанников СУВУ.....	43
Глава 3. Социально-психологические факторы самовольных уходов воспитанников СУВУ и их профилактика	46
3.1. Проблема самовольных уходов воспитанников СУВУ.....	46
3.2 Специфика социально-психолого-педагогической работы в условиях специального учебно-воспитательного учреждения.....	50
3.3 Цели, задачи и принципы организации групповых тренингов с подростками.....	62
3.4 Практические рекомендации для специалистов, работающих с несовершеннолетними, склонными к самовольным уходам.....	69
Список литературы и других использованных источников	76

Введение

Я видел смысл своей жизни в том,
чтобы помогать другим увидеть смысл
в своей жизни.
В. Франкл

Решение проблемы делинквентного поведения детей и подростков приобрело в настоящее время особую актуальность не только в связи с процессами реформирования деятельности пенитенциарных учреждений, в которых находятся подростки-правонарушители, совершенствованием их комплексной реабилитации и полноценного социального оздоровления, но и с необходимостью психологического оздоровления всего общества (Концепция развития уголовно-исполнительной системы России до 2020 года, 2010).

Кризисное состояние системы специальных учебно-воспитательных учреждений (СУВУ) во многом вызвано отсутствием достаточной научно-методической основы осуществления реабилитации и ресоциализации данной категории детей и подростков, отсутствием в арсенале пенитенциарной системы современных технологий коррекции и реабилитации несовершеннолетних правонарушителей. Соответственно, необходимо совершенствовать систему психолого-педагогического сопровождения обучающихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях, находить новые, инновационные формы работы, способствующие формированию необходимых личностных и психологических характеристик у подростков с отклоняющимся поведением. Знание механизмов, факторов и условий формирования противоправного поведения у подростков во многом будет способствовать решению данной актуальной проблемы современного общества.

Данные методические рекомендации составлены на основе проведенного научного исследования «Изучение деятельности

специальных учебно-воспитательных учреждений открытого и закрытого типа и ресоциализации несовершеннолетних» в рамках государственного задания ФГБНУ «ЦПВиСППДМ» на 2015 год.

Социально-экономические процессы, происходящие в современной России, сопровождаются изменением моделей поведения и сознания людей. Эти явления привели к значительному изменению ценностно-моральной сферы личности, прежде всего, подрастающего поколения. Современные подростки, живущие в сложном по своему содержанию и строению мире, возможно, больше других возрастных категорий зависят от культивируемых в обществе норм и ценностей. К сожалению, наше общество, «зараженное» консьюмеризмом и гедонизмом, имеет серьезный дефицит позитивного воздействия на подрастающее поколение, что не может не сказаться на формировании ценностно-смысловой сферы современных российских подростков, являющейся внутренним регулятором их поведения и одним из значимых факторов склонности несовершеннолетних к совершению противоправных действий.

Подростковый возраст – особый этап развития личности, в ходе которого происходят качественные изменения в самосознании, являющиеся определяющим условием для формирования ценностно-моральной сферы личности подростка.

Часто в практике обучения и воспитания понятие «мораль» выступает в качестве философской категории, понимаемой как соблюдение совокупности норм поведения, принятых в обществе. В методологии профилактической работы с несовершеннолетними по предупреждению правонарушений и реабилитационной работы с делинквентными подростками, необходимо основываться на психологической категории – моральном сознании, которое в силу сложившихся социальных обстоятельств у делинквентных подростков не

получило развития, соответствующего нормативно развивающейся личности.

Система образования должна выступать пространством развития подростка с делинквентным поведением. В связи с этим актуален поиск новых субъект-субъектно-ориентированных психолого-педагогических технологий, направленных на развитие личности подростка, формирование рефлексивного отношения к собственной личности, самосознания, предпосылок самоактуализации. В то же время разработка новых стратегий воспитательного воздействия на подростков и педагогических технологий требует постоянного уточнения содержания процессов нормального и аномального психического развития на каждом возрастном этапе. В связи с этим возрастно-психологический подход должен занять достойное место в методологической основе психолого-педагогической работы с несовершеннолетними правонарушителями.

Глава 1. Психологические особенности воспитанников специальных учебно-воспитательных учреждений

1.1. Отклоняющееся (девиантное) поведение в подростковом возрасте

Нравственное уродство и преступность являются результатом недостатка воспитания и испорченности, идущей с раннего возраста
В.М. Бехтерев

Девиантное (отклоняющееся) поведение – это поведение, не соответствующее общепринятым или официально установленным социальным нормам, которое вызывает негативную оценку общества. При оценке поведения подростка как девиантного необходимо учитывать следующее:

- социокультурная природа отклоняющегося поведения личности обуславливает исторически изменчивый характер девиантного поведения, сопряженного с изменением социальных норм и правил в различные исторические времена;

- негативная оценка девиантного поведения может выступать в форме общественного осуждения либо применения социальных санкций, причем в случае делинквентного поведения это может быть уголовное наказание;

- результатом отклоняющегося поведения является нанесение реального ущерба окружающим людям и обществу, а также самому субъекту такого поведения в различных формах – дестабилизации общественного порядка, морального и материального ущерба, физического и психического насилия, ухудшения соматического и психического здоровья и благополучия;

- девиантное поведение носит стойко повторяющийся характер (многократное или длительное);

- отклоняющееся поведение сочетается с общей асоциальной и антисоциальной направленностью личности;

- отклоняющееся поведение не выходит за пределы медицинской нормы и не должно отождествляться с психическими заболеваниями, хотя может являться его следствием, переходя в патологическое поведение;

- отклоняющееся поведение приводит к социальной дезадаптации различной степени тяжести;

- отклоняющееся поведение имеет выраженное индивидуальное и возрастно-половое своеобразие.

Е.В. Змановская выделяет три основные группы отклоняющегося поведения: 1) *антисоциальное* (делинквентное) поведение, нарушающее правовые нормы и угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих людей; 2) *асоциальное* поведение как нарушение морально-нравственных норм, угрожающее благополучию межличностных отношений; 3) *аутодеструктивное* (саморазрушительное) поведение, включая суицидальное, фанатическое, аутистическое, виктимное, рискованное, аддиктивное поведение, включая пищевую зависимость и зависимость от психоактивных веществ, и т.д.

Типичными примерами девиантного поведения подростков являются систематические прогулы, побеги из дома, бродяжничество и попрошайничество, аддиктивное поведение (зависимость от психоактивных веществ, алкоголизация, табакокурение), ранняя сексуальная жизнь и аутодеструктивное поведение (парасуицидальное и суицид). Ранние алкоголизация и наркотизация в подростковом возрасте связаны со стремлением к внешней, ложно понятой взрослости, любопытством и тягой к новым ощущениям, с мотивом быть принятым в

группе сверстников, быть раскованным и обрести чувство уверенности в себе.

Психологическая природа девиантного поведения заключается в компенсаторном защитном поведении в форме протеста, ухода, тревожности и неуверенности, эмансипации от родителей и реакций группирования. Причины девиаций – низкая социальная успешность и нереализованность притязаний на социальное признание в семье, школе и в группе сверстников. Ф. Патаки используется термин «преддевиантный синдром», определяя его как комплекс симптомов – предвестников девиантного поведения. К ним относятся аффективный тип поведения, ориентация на получение удовольствий, трудности в школе, проявление агрессии, семейные конфликты, низкий уровень интеллекта, отрицательное отношение к учебе. Перечисленные симптомы затрудняют общение и взаимодействие подростка с другими благополучными сверстниками и заставляют искать общество тех, кто также является носителем указанных симптомов.

В сфере *психопатологии* применительно к девиантному поведению отдельно выделяется феномен *расстройства поведения*, определяемого как повторяющийся и устойчивый паттерн поведения, при котором нарушаются основные права другого человека или соответствующие данному возрасту социальные нормы, требования и правила. В руководстве по диагностике и статистике психических расстройств – DSM-IV выделяют следующие формы поведенческих расстройств: *легкую* (малое число поведенческих проблем с незначительным ущербом для других людей), *умеренную* (среднее количество и умеренная степень серьезности поведенческих проблем) и *тяжелую* (большое количество поведенческих проблем со значительным ущербом для других). Развитие расстройства поведения часто бывает связано с другими нарушениями: наличием синдрома дефицита внимания и гиперактивности,

оппозиционно-вызывающим расстройством (проявляющимся в устойчивых проявлениях гнева и эмоций, не связанных с возрастной нормой), трудностями обучения, депрессией, а также потреблением алкоголя и наркотиков.

Можно выделить два варианта генезиса расстройства поведения: 1) расстройства поведения, которые начались в детском и продолжались в подростковом возрасте, и 2) расстройства поведения, которые проявились только в подростковом возрасте. Расстройства поведения в подростковом возрасте, которые изначально появились в детстве, обладают отличительными особенностями по сравнению с расстройствами поведения, впервые зафиксированными именно в подростковом возрасте. Эти расстройства обычно являются более стабильными и тяжелыми, находят проявление в более агрессивных формах поведения и физического насилия. Подростки часто проявляют невнимательность, импульсивность, низкую школьную успеваемость. Подростки с диагнозом «*расстройство поведения*», поставленным в детстве, чаще совершают насильственные преступления (угроза физического насилия, изнасилование, применение оружия).

Необходимо коротко остановиться на понятии *делинквентности* и отметить, что термин «*делинквентность*» закреплен в рамках международно-правовых актов как юридический термин, связанный с совершением лицом правонарушения или преступления. Таким образом, понятие «*делинквентность*» за рубежом принято употреблять с целью характеристики совершения тяжкого проступка, противоправного действия, в том числе и несовершеннолетним.

В отечественной науке *делинквентность* используется в двух разных значениях. Например, А.Е. Личко и другие исследователи утверждают, что *делинквентность* – это повторяющиеся асоциальные проступки, складывающиеся в определенный устойчивый стереотип действий,

нарушающих правовые нормы, но не влекущих уголовной ответственности из-за их ограниченной общественной опасности или недостижения личностью возраста, с которого начинается уголовная ответственность. В.В. Ковалев, Е.В. Змановская и др. отмечают, что делинквентное поведение – это «действия конкретной личности, отклоняющиеся от установленных в данном обществе и в данное время законов, угрожающие благополучию других людей или социальному порядку и уголовно наказуемые в крайних своих проявлениях». В отечественной психологии используется достаточно широкий спектр терминов, соответствующих зарубежным представлениям о делинквентности (противоправное, криминогенное, преступное поведение и др.). В то же время имеется значительная представленность исследований, посвященных изучению как феномена делинквентности, так и личности подростка, склонного к совершению правонарушения (А.Ф. Лазурский, В.С. Афанасьев, С.А. Беличева, Я.И. Гишинский, М.Г. Дебольский, М.Г. Дмитриев, Г.С. Залящев, К.Е. Игошев, Д.В. Каширский, М.Ю. Кондратьев, В.Д. Менделевич, Г.М. Миньковский, С.В. Маркова, Е.А. Никитская, А.А. Реан, Е.Ю. Смирнова, В.С. Собкин, С.Т. Сулейманова, В.В. Шарок, Л.Б. Шнейдер и др.).

Делинквентное поведение является видом *девиантного* поведения, в то время как девиантное поведение не всегда является делинквентным.

Побеги из дома представляют собой распространенную форму делинквентного поведения подростков. Причины побегов кроются в страхе наказания, реакции протеста на чрезмерные требования и контроль в семье, недостаточной опеке и внимании в семье, безнадзорности со стороны родителей, отвержении и жестоком обращении сверстников; поиске удовольствий и новых впечатлений, развлечений, немотивированной тяге к перемене обстановки, скуке, тоске, акцентуации характера подростков.

Преступления – антиобщественные деяния, предусмотренные уголовным законодательством, такие как убийство и физическое насилие, хищения (кражи, вымогательство, мошенничество), вандализм и намеренное разрушение материальных и духовных ценностей, угоны автомобилей, мотоциклов и велосипедов; террористические акты, изнасилования, незаконный оборот наркотических средств, поджоги и пр. В случае совершения преступлений лицами, не достигшими возраста уголовной ответственности, применяются меры воздействия воспитательного характера, включая помещение в специальное учебно-воспитательное учреждение.

Важнейшими криминогенными факторами, обуславливающими трудности личностного самоопределения подростков, являются общая дегуманизация общества; семейная дестабилизация и неэффективное выполнение семьей функции социализации; несогласованность действий социальных институтов (семья, педагогические коллективы, правоохранительные органы, молодежные объединения и пр.), направленных на решение задач профилактики и предупреждения правонарушений; отсутствие реальных перспектив получения подростками желаемого образования и профессии, обеспечивающих достойный образ жизни в условиях экономического спада; негативное влияние на формирование личности подростков антикультуры и субкультуры криминальных кругов и антисоциальных молодежных группировок, романтизация и идеализация криминального образа жизни; низкий уровень правовой культуры, юридическая и социальная девальвация принципа неотвратимости наказания применительно к раскрытию преступлений; отсутствие четкой стратегии молодежной политики, детских, подростковых и юношеских общественных объединений и организаций, направленных на решение задач идеологического воспитания.

1.2. Особенности ценностно-моральной сферы личности воспитанников СУВУ

В первую очередь нужно добиваться поведения, соответствующего праву, и притом с моральным умонастроением, и только тогда может прийти моральное поведение как таковое, в котором нет никакого правового предписания.

Гегель Г.Ф.

Эпиграф к этому параграфу можно продолжить сказкой Л.Н. Толстого «Награда».

Мужик нашел дорогой камень и понес его к царю. Пришел во дворец и стал спрашивать у царских слуг: как бы царя увидеть. Один царский слуга спросил: «Зачем тебе царь?». Мужик рассказал. Слуга и говорит: «Хорошо, я скажу царю, но только отдай мне половину того, что тебе даст царь. А если не обещаешь, то не допущу тебя до царя». Мужик обещал, слуга доложил царю. Царь взял камень и говорит: «Какую тебе, мужик, награду дать?». Мужик говорит: «Дай мне пятьдесят плетей, не хочу другой награды. Только у меня с твоим слугою уговор был, чтобы пополам делить награду. Так мне двадцать пять и ему двадцать пять». Царь посмеялся и прогнал слугу, а мужику дал тысячу рублей.

В настоящее время проблема жизненных ценностей подростка приобретает все большую актуальность. Ценностные ориентации во многом задают жизненную позицию и мировоззрение подростка. При этом исследование вопроса о значимых для школьника жизненных ценностях требует учета возрастных изменений, которые происходят в ценностно-моральной сфере учащихся при переходе от младшего подросткового возраста к старшему. Подростковый возраст – особый этап развития личности, в ходе которого происходят качественные изменения в самосознании подростка, являющиеся определяющим условием для

формирования ценностей. Ценности выступают важным связующим звеном между обществом, социальной средой и личностью, являясь её внутренними регуляторами поведения.

Социально-экономические процессы, происходящие в современной России, сопровождаются изменением моделей поведения и сознания людей. Эти явления привели к значительному изменению ценностно-моральной сферы личности, прежде всего, подрастающего поколения. Современные подростки, живущие в сложном по своему содержанию и строению мире, возможно, больше других возрастных категорий зависят от культивируемых в обществе норм и ценностей. К сожалению, наше общество, «зараженное» консюмеризмом и гедонизмом, имеет серьезный дефицит позитивного воздействия на подрастающее поколение. Тенденции современной массовой культуры, далекие от духовной основы человеческого бытия, еще сильнее усугубляют ситуацию развития современных подростков. Кроме того, современная семья все чаще не выполняет такие важные функции, как формирование у детей чувства защищенности, психологического комфорта.

Понятно, что для категории делинквентных подростков среди ведущих психологических проблем являются проблемы морали. Однако, в научных исследованиях и в практике обучения и воспитания понятие «мораль» часто выступает в качестве философской категории, понимаемой как соблюдение совокупности норм поведения, принятых в обществе. В методологии профилактической работы с несовершеннолетними по предупреждению правонарушений и реабилитационной работы с делинквентными подростками, необходимо основываться на психологической категории – моральном сознании, которое в силу сложившихся социальных обстоятельств у делинквентных подростков не получило развития, соответствующего нормативно развивающейся личности. В подростковом возрасте формируются необходимые

предпосылки (понятийный, формально-логический интеллект, рефлексия, самосознание, воля и произвольность) для осуществления ценностно-смыслового самоопределения и формирования моральной позиции личности, соответствующей общественным требованиям. Самоопределение и осуществление жизненных выборов основано на ориентировке подростка в системе ценностей, отражающих важнейшие приоритеты жизнедеятельности человека.

Отечественные ученые дают различные трактовки феномену самосознания. Обобщив все определения, можно говорить о самосознании как осознании индивидом самого себя, себя – как субъекта деятельности и поведения, мотивов и интересов, выявляющих свою социальную ценность и смысл бытия, через интеграцию образов, формирующих представления о прошлом, настоящем и будущем. В этой связи возникает феномен ценностных ориентаций, являющихся вероятностной средой для формирования иерархии перспективных жизненных целей и мотивов, потребностей личности, планов, программ поведения и деятельности человека. Ценности определяют не только цель и стремления человека, но и выступают в качестве механизма социального контроля для поддержания порядка в обществе.

Ценностные ориентации являются сущностной характеристикой более ёмкого психологического феномена – морального сознания. Таким образом, характеристика ценностных ориентаций личности непосредственно соотносится с характеристиками морального сознания, самосознания.

Ведущее место в психологии морального развития по праву занимает концепция когнитивного конструктивизма морального сознания, разработанная в трудах Ж. Пиаже и Л. Кольберга, где в фокусе внимания оказываются моральные суждения и моральное мышление, выступающие критериями уровня развития морального сознания.

Концепция Пиаже–Кольберга получила широкое признание и, несмотря на критику ряда положений, по-прежнему остается теоретической основой разработки и внедрения программ морального воспитания и образования.

Идеи Ж. Пиаже, получившие развитие в концепции Л. Кольберга, позволяют на практике ориентироваться на стадийность в развитии морального сознания в соответствии с изменением когнитивных способностей детей и подростков и их социального опыта. Благополучное прохождение всех стадий развития морального сознания в итоге должно привести к развитию такой ориентировки в системе отношений «личность–общество», которая бы учитывала и права личности, и универсальные этические принципы и способствовала заключению социального контракта, направленного на обеспечение неотъемлемых прав человека (на жизнь, свободу, достоинство). Такая позиция обеспечивает высшую степень социального равновесия.

Дж. Рест, ученик Л. Кольберга, разработал четырехкомпонентную теорию морального развития личности, интегрирующую различные теории развития морального сознания. Согласно его теории, структура морального поведения включает четыре компонента: моральную чувствительность, моральное мышление и моральные суждения, моральную мотивацию, моральный характер. Изучение морального развития личности должно основываться на целостном рассмотрении генетических и функциональных связей всех этих компонентов. Несовершенство когнитивных схем может привести к искажению восприятия моральной ситуации. Моральная мотивация, определяемая иерархией ценностей и моральными идеалами личности, предполагает осуществление морального выбора и принятие человеком личной ответственности за свое решение.

Исследование моральной мотивации традиционно основывается на двух направлениях: исследовании иерархии ценностных ориентаций

(Г. Олпорт, М. Рокич, Ш. Шварц) и исследовании эмоциональной составляющей принятия решения (Н. Айзенберг). Готовность и способность действовать в соответствии с выбранным решением и планом, противостоять социальному давлению, принятие ответственности за реализацию выбора – необходимые личностные качества субъекта морального поступка, составляющие моральный характер, обуславливающий стратегии преодоления трудностей на пути разрешения моральной дилеммы.

Современные концепции морального развития позволяют выделить два основных принципа, лежащих в основе моральной ориентации: принцип заботы, основанный на сочувствии и сопереживании другому человеку, и принцип справедливости, ориентированный на когнитивные составляющие морального сознания. Исследования показывают, что с возрастом снижается количество решений, ориентированных на принцип заботы, увеличивается процент решений, ориентированных на принцип справедливости.

В концепции Н. Айзенберг возрастная динамика развития просоциального поведения выступает как переход от эгоизма и гедонизма при моральном выборе в раннем и дошкольном возрасте к ориентации на социальное одобрение и принятие социальных норм в младшем школьном возрасте, ориентации на ценности долга и ответственности за благополучие общества – в подростковом.

С точки зрения важности исследования ценностно-моральной сферы личности делинквентных подростков, интерес представляет проведенное нами исследование с участием 120 воспитанников различных СУВУ в возрасте от 13 до 17 лет (младший и старший подростковый возраст). В исследовании приняли участие подростки из СУВУ открытого и закрытого типа. Психологические характеристики воспитанников СУВУ сравнивались с выборкой (120 чел.) нормативно развивающихся

(«обычных») подростков, проживающих в тех же регионах. Методики исследования: Ценностные приоритеты (Schwartz S.H.); психоэмоциональное благополучие («Шкала личностной тревожности для учащихся 10-16 лет»: Прихожан А.М.; незаконченные предложения).

Сравнение оценок ценностей «обычных» и делинквентных подростков

На Рис.1 графически представлены средние значения по оценке ценностей «обычными» (правопослушными) и делинквентными (воспитанниками СУВУ) подростками.

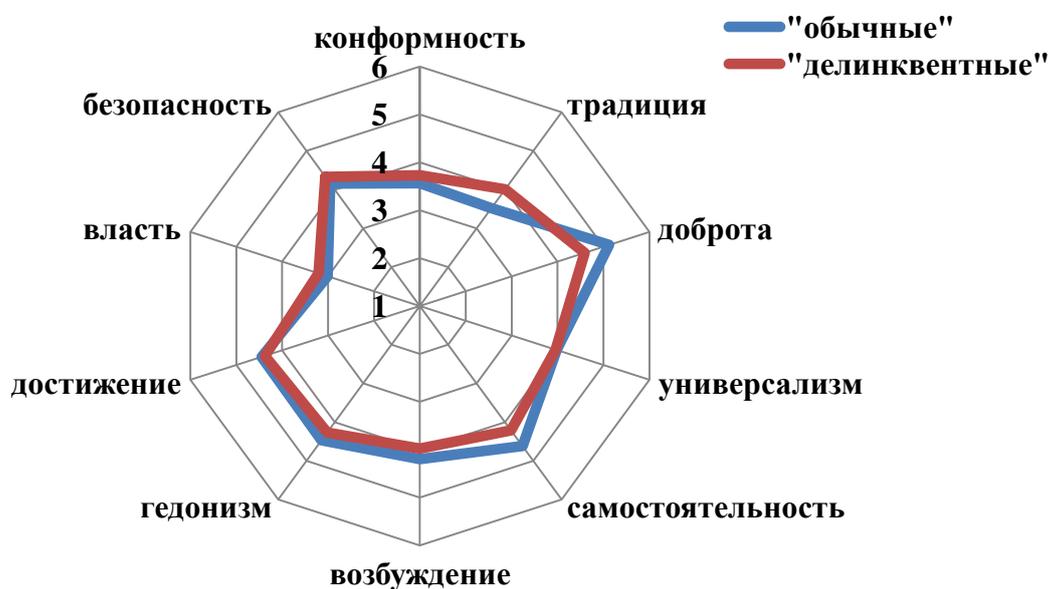


Рис. 1. Средние значения оценок ценностей «обычными» и делинквентными подростками

Ценности:

- *Власть*) – социальный статус и престиж, контроль или доминирование над людьми и ресурсами;
- *Достижение* – личный успех, проявление компетентности соответствующей социальным стандартам;
- *Гедонизм* – удовольствие и чувственное наслаждение;
- *Возбуждение* – волнение, новизна и смелость в жизни;

- *Самостоятельность* – самостоятельность в мыслях и действиях, творческий подход;
- *Универсализм* - понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы;
- *Доброта* – сохранение и улучшение благополучия людей, с которыми часто контактируешь;
- *Традиция* – уважение, ответственное отношение и признание обычаев и идей традиционной культуры или религии;
- *Конформность* – соблюдение социальных норм и ожиданий, воздержание от действий и желаний, которые могут расстроить других или нанести им вред;
- *Безопасность* – безопасность, гармония и стабильность общества, социальных отношений и самого себя.

Делинквентные подростки значимо ниже, чем «обычные» оценивают «доброту», «самостоятельность», «возбуждение». А такие ценности, как «традиция», «конформность», «власть» и «безопасность» делинквентные подростки оценивают значимо выше, чем «обычные».

Если построить иерархии ценностей (по средним значениям) для «обычных» и делинквентных подростков, то можно видеть (Рисунок 2), что:

- 1) ряд ценностей имеют одинаковые позиции: «доброта» и «власть» (первая и последняя);
- 2) отличаются на одну позицию следующие ценности: «гедонизм», «возбуждение», «универсализм», «конформность»;
- 3) на две позиции отличаются ценности: «достижение», «безопасность»;
- 4) позиции двух ценностей отличаются очень сильно: «самостоятельность» и «традиция».

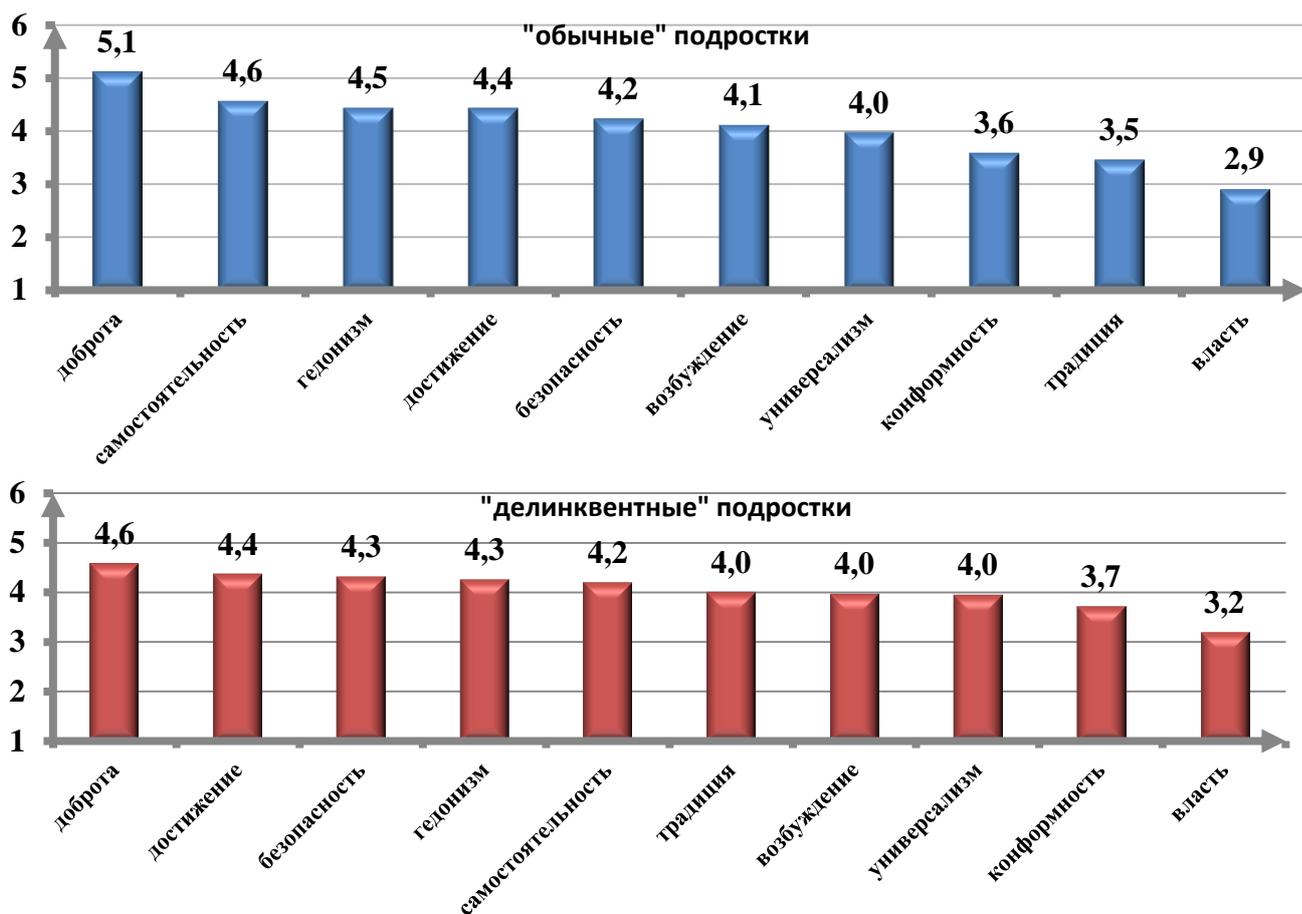


Рис. 2. Иерархии ценностей «обычных» и делинквентных подростков (средние значения в порядке убывания оценок)

Сравнение оценок ценностей «обычными» и делинквентными подростками по отдельным вопросам опросника ценностей

Для получения более полной картины различий между ценностями «обычных» и делинквентных подростков, было проведено сравнение оценок ценностей не только интегративных, но и по некоторым наиболее важным с нашей точки зрения пунктам опросника. Результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Средние и стандартные отклонения оценок по оценкам некоторых вопросов опросника Шварца «обычными» и делинквентными подростками; значимость различий между ними

	Обычные		Делинквентные		Обыч./Делинкв.	
	среднее	ст.отк.	среднее	ст.отк.	U	P
Важен порядок в обществе	3,71	1,29	3,71	1,48		
Важно защищать слабых	3,98	1,35	3,81	,1,63		
Важно иметь много денег	4,20	1,41	4,51	1,54	108881,5 00	,012
Важно никогда не нарушать правила	3,48	1,37	3,63	1,48		
Важно иметь цели в жизни	4,41	1,31	4,52	1,39		
Важно быть богатым	3,50	1,51	3,55	1,61		
Важно соблюдать законы	3,56	1,43	3,62	1,69		
Важна свобода выбора в поступках	4,95	1,09	4,55	1,46	110268,0 00	,026

«Обычным» подросткам значимо важнее свобода выбора в поступках, чем делинквентным, тогда как делинквентным значимо важнее иметь много денег, чем «обычным».

Если выделить все вопросы опросника, по которым получают значимые различия между двумя группами подростков («обычными» и делинквентными») и представить в виде таблицы (Таблица 2), то можно видеть, что для «обычных» подростков значимо важнее расширять свой кругозор, заботиться о близких людях, самостоятельно принимать решения, иметь свою точку зрения, самому планировать свои действия, заботиться о близких людях и быть надежным другом, быть успешным. В отличие от нормативно развивающихся («обычных»), для делинквентных подростков более значимо иметь много денег, иметь дорогие вещи,

поддерживать традиционные ценности (семейные, религиозные), беречь природу, не подвергать себя опасности, не сердить других людей.

Таблица 2

Средние и стандартные отклонения оценок по отдельным вопросам опросника Шварца «обычными» и делинквентными подростками, по которым есть значимые различия

Пункты опросника	Обычные		Делинквентные		Обыч./Делинкв.	
	Сред.	Ст.отк.	Сред.	Ст.отк.	U	P
Важно расширять кругозор	4,15	1,22	3,42	1,74	98059,000	,000
Важно заботиться о близких людях	5,26	1,00	4,77	,1,64	114076,000	,030
Важно иметь много денег	4,20	1,41	4,51	1,54	108881,500	,012
Важно самостоятельно принимать решения	4,83	1,15	4,33	1,55	106519,000	,004
Важно поддерживать традиционные ценности	3,52	1,34	4,00	1,38	98838,000	,000
Важно, чтобы знакомые были уверены в нем	5,00	1,09	4,55	1,61	113007,500	,048
Важно участвовать в акциях по защите природы	3,15	1,41	3,51	1,66	110345,500	,020
Важно иметь свою точку зрения	5,06	1,06	4,57	1,36	101207,500	,000
Важно помогать дорогим людям	5,23	1,05	4,71	1,56	106181,500	,004
Важно быть надежным другом	5,12	1,05	4,37	1,50	89482,000	,000
Важно самому планировать свои действия	3,99	1,28	3,55	1,49	104368,000	,004
Важно соблюдать правила (когда не видят)	3,31	1,45	3,63	1,65	111266,500	,048
Важно быть очень успешным	4,62	1,23	4,28	1,48	111640,500	,046
Важно следовать семейным или религиозным традициям	3,48	1,50	4,20	1,40	90422,000	,000
Важно быть тем, кто указывает другим, что делать	2,70	1,47	3,16	1,66	105893,000	,009
Важно иметь дорогие вещи для демонстрации	2,85	1,45	3,38	1,61	102024,000	,001
Важно уделять внимание нуждам близких	4,83	1,15	4,34	1,54	105537,500	,005
Важно никогда не сердить других людей	3,56	1,39	4,01	1,54	100044,500	,001

Важно никогда не подвергать себя опасности	3,73	1,44	4,20	1,45	101733,500	,001
Важно не стремиться к публичному вниманию и одобрению	3,38	1,33	3,90	1,46	97430,500	,000
Важно, чтобы семья и друзья могли положиться	4,92	1,15	4,44	1,56	106748,500	,007
Важна свобода выбора в поступках	4,95	1,09	4,55	1,46	110268,000	,026

Сравнение оценок ценностей «обычными» и делинквентными подростками разных возрастных групп

Мы разделили подростков и юношей на три возрастные группы согласно возрастной периодизации: 1) 13-14лет; 2) 15-16лет; 3) 17-18лет, и внутри каждой возрастной группы провели сравнение оценок ценностей «обычными» и делинквентными подростками и юношами. Результаты сравнения - коэффициенты и значимость для всех полученных значимых различий представлены в Таблице 3. На Рисунках 3, 4, 5 графически представлено соотношение средних значений оценок ценностей в исследуемых возрастных группах.

Таблица 3

Значимые различия оценок ценностей «обычными» и делинквентными подростками разных возрастных групп

Ценность	Обычные/Делинквентные 13-14		Обычные/Делинквентные 15-16		Обычные/Делинквентные 17-18	
	U	p	U	p	U	p
Конформность						
Традиция	180002,500	,000	18593,500	,034		
Доброта			15927,500	,001	335,000	,000

Универсализм						
Самостоятельность			13184,500	,000	536,500	,031
Возбуждение			17352,500	,010	568,500	,056
Гедонизм					482,000	,009
Достижение					590,000	,073
Власть	19199,000	,002				
Безопасность	22687,000	,066			590,500	,073

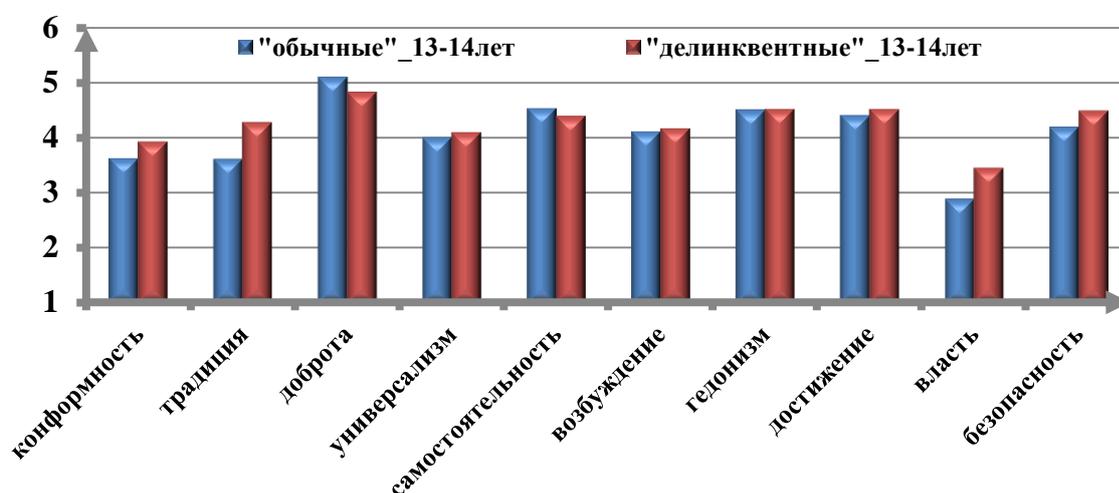


Рис. 3. Средние значения оценок ценностей «обычными» и делинквентными подростками 13-14 лет

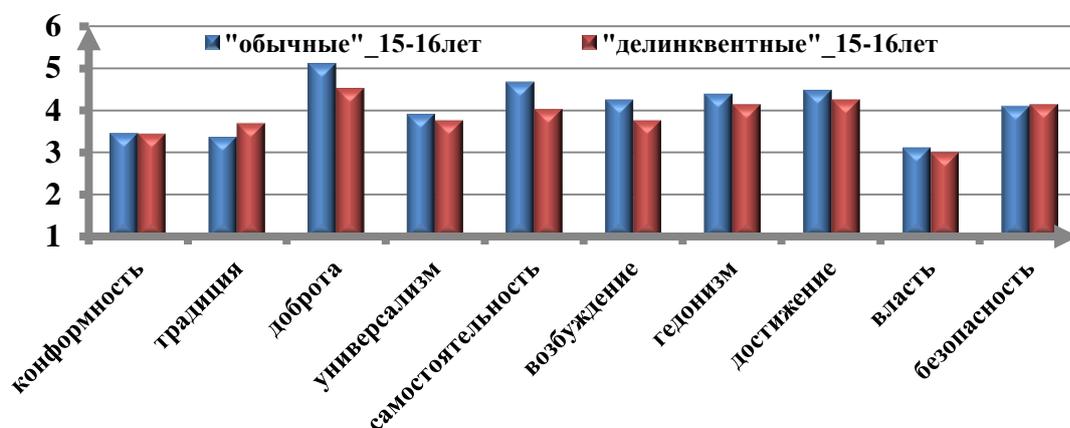


Рис. 4. Средние значения оценок ценностей «обычными» и делинквентными подростками 15-16 лет

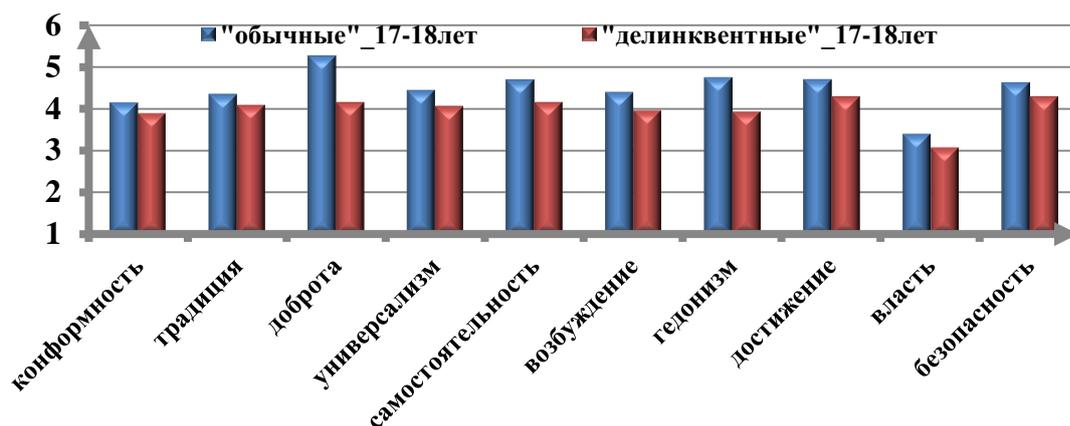


Рис. 5. Средние значения оценок ценностей «обычными» и делинквентными подростками 17-18 лет

Анализируя результаты сравнения по возрастным группам, можно сказать что

1) для подростков 13-14 лет различий между «обычными» и делинквентными подростками меньше всего: делинквентные подростки значимо выше, чем «обычные» ценят «традиции», «власть» и «безопасность»;

2) для подростков 15-16 лет: делинквентные подростки значимо выше, чем «обычные» ценят «традиции» и значимо меньше ценят «доброту», «самостоятельность» и «возбуждение»;

3) для возрастной группы 17-18 лет различий между «обычными» и делинквентными юношами больше всего: делинквентные юноши значимо ниже, чем «обычные» оценивают важность таких ценностей, как «доброта», «самостоятельность», «гедонизм», «возбуждение», «достижение» и «безопасность».

Если сравнить оценки ценностей делинквентными подростками разных возрастных групп (Рисунок 6), то можно увидеть, что самые «здоровые» в ценностно-моральном плане представлены подростки 13-14 лет. Как видно на Рисунке 6, взросление не показывает нам картину формирования ценностно-моральной сферы личности делинквентных

подростков, что является крайне негативным прогностическим показателем их ресоциализации и адаптации после выхода из специального учебно-воспитательного учреждения. Это подтверждается еще и отсутствием значимых корреляций между оценками ценностей делинквентными подростками и «стажем» пребывания в СУВУ.

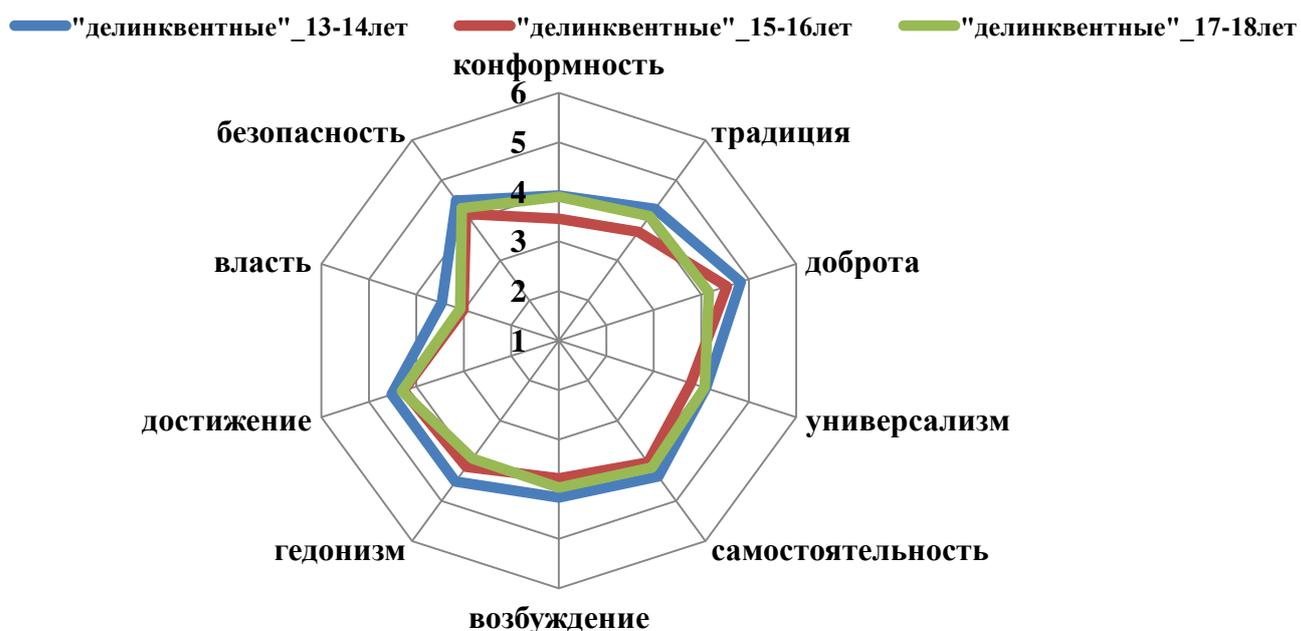


Рис. 6. Средние значения оценок ценностей делинквентными подростками разных возрастных групп

Таким образом, исследование показало, что воспитанники СУВУ имеют значительные проблемы в формировании морального сознания, отставание в развитии ценностно-смысловой сферы личности по сравнению с нормативно развивающимися подростками, демонстрируют недостаточную сформированность или отсутствие тех психологических новообразований, которые должны быть приобретены подростками на предыдущих стадиях психического развития, что затрудняет процесс целеполагания и придания смысла своей жизни. Выявленные различия в ценностно-мотивационной сфере личности делинквентных и

правопослушных подростков подтверждают необходимость применения возрастно-психологического подхода в реабилитационной работе с несовершеннолетними правонарушителями и проведение ранней профилактики правонарушений несовершеннолетних путем своевременной психологической диагностики сформированности необходимых для каждой стадии онтогенетического развития психологических структур и построение в связи с этим адекватных формирующих процедур.

1.3. Характеристика психоэмоционального состояния воспитанников СУВУ

Научить человека быть счастливым –
нельзя, но воспитать его так,
чтобы он был счастливым, можно.
А. Макаренко

В качестве показателя психоэмоционального состояния воспитанников СУВУ нами была выбрана тревожность, измеряемая с помощью методики А.М. Прихожан «Шкала личностной тревожности для учащихся 10-16 лет», разработанная по принципу «Шкалы социально-ситуационного страха, тревоги» О. Кондаша. Особенность шкал такого типа в том, что в них тревожность определяется по оценке человеком тревогogenicности тех или иных ситуаций обыденной жизни. Достоинствами шкал такого типа является то, что, во-первых, они позволяют, выделить области действительности, вызывающие тревогу и, во-вторых, в меньшей степени зависят от умения школьников распознавать свои переживания, чувства, т. е. от развитости интроспекции и наличия определенного словаря переживаний. Методика содержит четыре субшкалы, определяющие соответственно тревожность, связанную со школьными ситуациями (школьную), с ситуациями общения (межличностную), с

отношением к себе (самооценочную) и шкалу мистических, магических страхов (магическую).

Общий анализ тревожности делинквентных подростков

Среди всех видов тревожности, самые высокие значения у воспитанников СУВУ имеет общая и школьная тревожность (Рисунок 7).

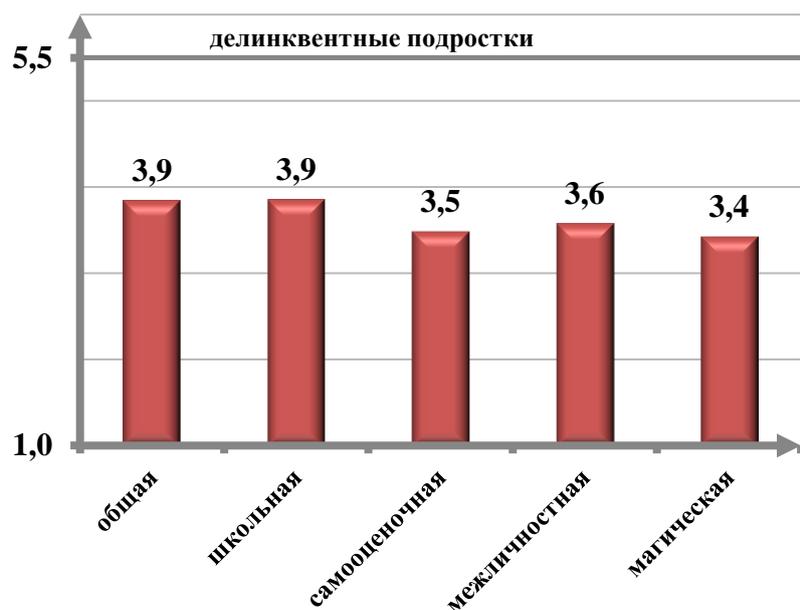


Рис. 7. Средние значения тревожности делинквентных подростков

Сравнение тревожности «обычных» и делинквентных подростков

В Таблице 4 представлены средние значения по всем видам тревожности – для «обычных» и делинквентных подростков; приведен результат проверки значимости различий между ними.

Таблица 4

Средние и стандартные отклонения уровня тревожности у «обычных» и делинквентных подростков; значимость различий между ними

Тревожность	Обычные		Делинквентные		Обыч./Делинкв.	
	Сред.	Ст.отк.	Сред.	Ст.отк.	U	P
Общая	3,51	2,57	3,85	2,67		

Школьная	3,88	2,77	3,86	2,90		
Самооценочная	3,36	2,25	3,49	2,18		
Межличностная	3,80	2,42	3,58	2,33		
Магическая	3,54	2,92	3,43	2,70		

Как видно на Таблице 4, средние значения уровней тревожности различаются у «обычных» и делинквентных подростков (общая, самооценочная, межличностная и магическая тревожности), но, тем не менее, нет значимых различий между уровнем тревожности подростков из СУВУ и «обычных» подростков.

Нас интересовало психоэмоциональное состояние воспитанников СУВУ с точки зрения влияния уровня тревожности на формирование ценностно-моральной сферы подростков. Как видно на Таблице 5, наибольшее влияние на формирование ценностей имеет межличностная тревожность воспитанников СУВУ: чем выше тревожность, тем выше ценность «Конформности», «Самостоятельности», «Гедонизма», «Достижений», «Безопасности». Особо следует обратить внимание на то, что при повышении всех видов тревожности особую ценность приобретает «Власть», т.е. стремление доминировать над людьми.

Таблица 5

Связи между разными видами тревожности и ценностями делинквентных подростков

		Общая тр.	Школьная тр.	Самооценочная тр.	Межличностная тр.	Магическая тр.
Ценность Конформность	S P				,223 ,048	
Ценность Традиция	S P					
Ценность Доброта	S P					
Ценность Универсализм	S P					

Ценность	S				,255	
Самостоятельность	P				,023	
Ценность	S					
Возбуждение	P					
Ценность	S				,270	
Гедонизм	P				,016	
Ценность	S				,254	
Достижение	P				,024	
Ценность	S	,267	,256	,283	,244	
Власть	P	,017	,023	,011	,030	
Ценность	S				,206	
безопасность	P				,068	

Глава 2. Индивидуально-типологические особенности работников СУВУ

2.1. Индивидуально-типологические особенности педагогических работников СУВУ

Не думайте, что воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете или поучаете его, или приказываете ему.

Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни ...

А.С. Макаренко

В настоящее время процессы реформирования деятельности пенитенциарных учреждений, в которых находятся подростки-правонарушители, направлены на совершенствование их комплексной реабилитации и полноценного социального оздоровления. Соответственно, это предполагает совершенствование системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях (СУВУ). Ключевой фигурой реализации этого процесса является психологически благополучный педагог, так как именно от учителя, его профессиональной компетентности и индивидуально-типологических особенностей в значительной степени зависит успешная реализация процесса реабилитации и ресоциализации воспитанников СУВУ. Неслучайно в последние годы в психолого-педагогических исследованиях акцентируется внимание на взаимосвязях между психологическими характеристиками учителей и учащихся. Среди ведущих неблагоприятных факторов профессиональной деятельности педагога называют высокое психоэмоциональное напряжение, необходимость переключения внимания на разнообразные виды деятельности, постоянную нагрузку на речевой аппарат, гиподинамию, ортостатические нагрузки, продолжительное пребывание в аудитории и

др. Усилению неблагоприятного воздействия перечисленных факторов во многом способствуют низкий уровень психологической культуры педагога, недостаточное развитие социального (эмоционального) интеллекта и навыков самоорганизации и саморегуляции, индивидуальные психофизиологические особенности (например, слабая нервная система). По сравнению с другими профессиональными группами у педагогов достаточно высок риск возникновения невротических расстройств, психосоматических проблем.

Одной из важнейших задач воспитания является формирование у обучающихся ценностно-смыслового отношения к миру. Постановка этой задачи предъявляет соответствующие требования к учителю. Профессия педагога имеет особый статус благодаря тому, что именно человек привносит в свою работу как личность. Педагогическая направленность, являясь отражением всей системы ценностных ориентаций личности, выражается в формировании смысла и целей собственной деятельности, а также средств, необходимых для достижения этих целей. В смысложизненных ориентациях представлен жизненный опыт личности педагога, детерминирующий его творческую самореализацию в профессии.

Д.А. Леонтьев полагает, что смысловая сфера личности – это особым образом организованная совокупность смысловых образований и связей между ними, обеспечивающая смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности человека во всех ее аспектах. Смысловые образования несут, как правило, две функции: создание образа будущего, который побуждает к деятельности в настоящем и производит нравственную оценку поступков, и создание общих принципов ведения деятельности. В научных исследованиях показано, что характер смысложизненных ориентаций учителя и уровень его профессионального развития тесно взаимосвязаны: чем выше уровень профессионального развития учителя,

тем выше значимость для него гуманистической составляющей личности. Такие ценности, как счастье других, мудрость, любовь к ближнему, развитие, – выступают на первый план. Учителя с высоким уровнем профессионального развития характеризуются гуманистической направленностью личности. Учителями высокого уровня профессионального развития гуманистические ценности осознаются как реализуемые, что ведет к гармонизации личности, соотнесению значимых ценностных ориентаций с реальным поведением. Тогда как у педагогов с низким уровнем профессионального развития духовно-нравственные ценности вызывают состояние внутреннего конфликта, что может привести к экзистенциальному вакууму.

Многочисленные исследования показывают, что значительная часть учителей страдает синдромом эмоционального выгорания. Ведущими симптомами этого синдрома является дегуманизация (отрицание ценности человека как личности; игнорирование его права на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей; попрание принципов равенства, справедливости, человечности), деперсонализация (изменение самосознания, для которого характерно ощущение потери своего Я), тревожность, агрессивность и т.д., что негативно сказывается на отношении к ученикам и может быть причиной их эмоционального неблагополучия. Ряд исследователей рассматривают тревожность как явление, возникающее в рамках стрессовых ситуаций, депривации важнейших жизненных потребностей, другие – связывают состояние тревожности с состоянием высшей нервной деятельности человека. Таким образом, с одной стороны тревожность может рассматриваться как свойство нервной системы, а с другой – как свойство личности, приобретаемое в результате опыта. Тревожность негативным образом влияет на протекание многих психических процессов, а также и на многие личностные характеристики.

Обобщив исследования тревожности, можно сказать, что тревога представляет собой реакцию на реальную или воображаемую опасность, характеризующуюся неопределенным ощущением угрозы и безобъектного страха. Источником тревоги является ситуация, которая не может разрешиться в том или ином поведенческом акте, либо конфликт, который субъект не осознает или не в состоянии разрешить. Тревога может проявляться как ощущение беспомощности, неуверенности в себе, невозможности противодействовать угрожающим факторам. Часто тревога связана с ожиданием неудачи в социальном взаимодействии. Поведенческие проявления тревоги могут заключаться в общей дезорганизации деятельности, нарушающей ее продуктивность. Функционально тревога не только предупреждает субъекта о возможной опасности, но и побуждает к поиску и конкретизации этой опасности, к активному исследованию окружающей действительности.

В целом состояние тревоги, ощущаемое как наличие высокого уровня тревожности, является субъективным проявлением неблагополучия личности. Различают адаптивные и дезадаптивные реакции тревоги. Адаптивные реакции способствуют мобилизации организма для наилучшего выполнения поставленной задачи, дезадаптивные – приводят к нарушению нормальной жизнедеятельности.

С возрастом (при этом, вероятно, имеет значение и стаж работы) у учителей увеличивается уровень тревожности. Само по себе данное явление, возможно, и не привлекало бы пристального внимания, однако, как показано в исследованиях, с ростом уровня тревожности снижается уровень самоактуализации личности учителя, что является неблагоприятным фактором в таком важном виде профессиональной деятельности, как обучение и воспитание молодого поколения.

Движущей силой процессов развития, в том числе и процесса самоактуализации, является не потребность в равновесии, а, напротив,

сопротивление равновесию, постоянный рост и приобретение новых качеств, реализация потенциальных возможностей личности, преобразование себя и мира, то есть не столько поддержание физического и душевного равновесия, сколько достижение конкретных материальных, идеальных результатов своей деятельности. При этом очень важным представляется рассмотрение тех качественных особенностей личности, которые либо благоприятствуют, либо препятствуют реализации личностного потенциала.

Многие исследователи рассматривали темперамент как динамическую сторону характера и личности, однако подчеркивалась и узость трактовки понятия «темперамент». Д.В. Сочивко предлагает более широкий термин – «психодинамика» личности, охватывая всю область индивидуальных проявлений личности. На необходимость такого обобщения указывает и В.М. Русалов, подчеркивая, что формальные свойства личности не существуют сами по себе, а включаются в более высокоорганизованные структуры личности. Ученый развил концепцию общих свойств нервной системы, как основных детерминант индивидуально-психологических различий.

Современные подходы к данной проблеме носят комплексный характер, отражают функционирование различных уровней индивидуальности и рассматривают поведение человека как целостный, определенным образом организованный процесс, направленный на адаптацию организма к среде и на активное ее преобразование, актуализацию потенциальных возможностей.

Самоактуализирующейся личности свойственна открытость новому, исследовательская активность, которая может быть охарактеризована как экстраверсия. Другой, не менее важной характеристикой, тесно связанной с общей психической активностью, является эмоциональность. По мнению А.Г. Маклакова, именно эмоции обеспечивают взаимосвязь систем

физиологического и психологического уровней адаптации, нормальное функционирование которых влияет на ее успешность. Сам же процесс адаптации рассматривается сегодня практически всеми исследователями, как не только приспособительный, но и развивающий процесс.

Эмоциональные особенности характеризуют человека на разных уровнях его психической организации, выполняя важную роль в психической регуляции деятельности. Функция эмоциональности состоит в обеспечении более оптимального уровня расходования энергодинамических возможностей. При этом большинство исследователей рассматривают эмоциональность как сложное разноуровневое образование, включающее в себя свойства не только как индивидуального, но и личностного уровня.

В.Д. Небылицын характеризует эмоциональность как сложную, обладающую собственной структурой совокупность свойств и качеств, характеризующих особенности возникновения, проявления, прекращения разнообразных чувств, аффектов, выделяя при этом эмоциональную лабильность, впечатлительность, импульсивность. В работах А.И. Крупнова приводятся данные о влиянии эмоциональных характеристик на динамику проявления активности, когда в одних случаях эмоциональность стимулирует активность, а в других – препятствует ей.

Е.П. Ильин считает, что чем выше эмоциональная возбудимость, тем больше интенсивность возникающих эмоций; чем более выражена эмоциональность, тем более негативное влияние она оказывает на эффективность деятельности. С точки зрения Ф.Б. Березина эмоциональная устойчивость – это важный показатель интеграции поведения. Он подчеркивал, что при низкой способности к интеграции каждая актуальная потребность определяет непосредственное поведение и при блокаде ее удовлетворения легко возникает фрустрация, ослабляющая личностный потенциал.

В исследованиях Г.В. Залевского и Э.В. Галажинского экспериментально показано, что ригидность может не только блокировать выход человека за пределы устоявшихся поведенческих схем, но и за пределы жизненных обстоятельств, деятельность в которых предполагает трансформацию фиксированных форм поведения. А исследования В.М. Бызовой и Н.И. Петровой показали, что эмоциональная устойчивость тесно связана с высокой направленностью на актуализацию потенциальных возможностей.

Как считают Н.А. Курганский и Е.А. Чудина, у эмоционально неустойчивой личности происходит замещение целевой регуляции деятельности на эмоциональную. В таком случае целенаправленное поведение затруднено в связи с проявлением различных эмоциональных реакций и импульсивных действий. В результате недостаточно развитой целевой саморегуляции эмоционально неустойчивые люди в большинстве случаев не достигают поставленных целей.

Л.Н. Собчик, автор теории ведущих тенденций, рассматривает личность как «открытую внешнему опыту саморегулирующуюся систему, включающую в свою структуру такие подструктуры как: мотивационная направленность, эмоциональная сфера (стиль переживания), стиль мышления (интеллектуальные способности, способ переработки и воспроизведения информации), способ общения с окружающими (индивидуальный стиль межличностного поведения). <> Интеграция личности в целое реализуется через самосознание, самооценку и самоконтроль, составляющие реальное «Я» человека, в то время как его идеальное «Я» определяет направление, в сторону которого движется личность в процессе самосовершенствования» (Собчик, 1998, с. 23). Автор вводит понятие «ведущая тенденция», опираясь на представление о том, что биологический фактор преломляется определенным образом не только в поведении и способе переживания человека, но и в его социальных

установках. «Это дефиниция, которая включает в себя и условия формирования определенного личностного свойства, и само свойство, и predisposition к тому состоянию, которое может развиваться под влиянием средовых воздействий как продолжение данного свойства» (Там же. С. 20). Ведущая тенденция пронизывает все уровни личности и определяет направление их трансформации в разные периоды жизни и на разных уровнях самосознания.

Таким образом, активность личности в направлении своего развития связана как с динамическими, так и с содержательными характеристиками личности, однако не всегда ясен характер и направление данной связи, а также условия, при которых будет проявляться данная связь в позитивном или негативном проявлении, создавая при этом основания психологического благополучия или неблагополучия личности.

В проведенном нами исследовании была поставлена цель: выявить индивидуально-типологические особенности и стили межличностного общения работников СУВУ (педагогов и работников службы режима).

Как видно на Таблице 6, ведущие акцентуированные индивидуально-типологические свойства личности педагогов, определяющие их характер и стиль поведения, – это спонтанность, ригидность, сензитивность, эмотивность. Это говорит о том, что в стилях межличностного взаимодействия проявляются признаки лидерства (что свойственно педагогическому коллективу), однако с учетом того, что экстраверсия в 26% случаев имеет дезадаптирующий характер, говорящий о том, что межличностные взаимодействия не отличаются глубиной понимания другого человека, к тому же процент акцентуированных по типологическому свойству «Ригидность» высокий (68%), можно говорить о тенденции к неконформности и конфликтности в межличностных стилях взаимодействия.

Таблица 6

Процентное соотношение показателей акцентуированных и дезадаптированных типологических свойств педагогических работников СУВУ

Типологические свойства	Процент педагогических работников, имеющих акцентуированные типологические свойства	Процент педагогических работников, имеющих дезадаптирующие типологические свойства
Экстраверсия	35	26
Спонтанность	74	3
Агрессивность	40	6
Ригидность	68	6
Интроверсия	55	3
Сензитивность	65	13
Тревожность	46	6
Эмотивность	62	6

К тому же, высокий процент акцентуаций по свойствам сензитивность и эмотивность (а сензитивность в 13% случаев имеет дезадаптирующий характер) говорит о высокой чувствительности в отношении различных нюансов влияния окружающей среды, зависимости эмоционального состояния от поведения и эмоционального настроения окружающих. Такая представленность индивидуально-типологических черт педагогических работников говорит о высоком напряжении адаптивных ресурсов, что может приводить к развитию синдрома эмоционального выгорания, психосоматическим проблемам, профессиональной деформации и др. проблемам.

2.2. Индивидуально-типологические особенности работников службы режима

Взыскивать с детей за проступки, которых они не совершили, или хотя бы строго наказывать их за мелкие провинности – значит лишиться

Как показывают исследования, совершение преступлений несовершеннолетними в большей степени свидетельствует о недостатках их воспитания и механизма включения в жизнедеятельность общества, чем о криминальных наклонностях указанной группы. Помещение несовершеннолетних правонарушителей в специальные учебно-воспитательные учреждения направлено на исправление данных лиц посредством воспитания и обучения, а также на предупреждение рецидивной преступности. Однако данные учреждения являются принудительной мерой воспитательного воздействия, и в соответствии с этим их деятельность должна рассматриваться в контексте реализации принципа максимального содействия благополучию несовершеннолетнего, поскольку указанная мера направлена на ресоциализацию и психологическое оздоровление несовершеннолетнего преступника.

Воспитанники СУВУ нуждаются в особых условиях воспитания. Основная проблема организации воспитательной системы данного учреждения – сочетание педагогических принципов образовательных учреждений и режима исправительного учреждения. В связи с этим в специальных учебно-воспитательных учреждениях обеспечивается круглосуточный надзор и контроль за поведением воспитанников, исключающий возможность их свободного выхода за пределы учреждения, строгий распорядок дня. Воспитывающий характер педагогического режима заключается в целесообразно продуманной организации жизни подростков, призванной способствовать развитию социально полезных интересов и склонностей личности; гуманное отношение к каждому воспитаннику сочетается с высокой требовательностью и дисциплиной, наряду с убеждением (добровольность) могут использоваться меры принуждения (обязательность), соблюдения принятого распорядка,

применяются методы поощрения инициативы воспитанников в учёбе, труде и примерном поведении. С целью пресечения аморальных поступков применяются меры взыскания. Служба охраны и режима имеет право производить личный осмотр воспитанников с целью изъятия запрещённых к хранению предметов. Однако проблема применения принудительных мер воспитательного воздействия в психолого-педагогическом аспекте исследована недостаточно.

Ориентируясь на то, что служба режима СУВУ включена в общую организацию воспитательного процесса, индивидуально-психологические особенности работников данной службы, так же как и индивидуально-психологические особенности педагогических работников, имеют важное значение в процессе ресоциализации воспитанников СУВУ.

С этой целью нами было проведено исследование индивидуально-типологических особенностей стилей поведения и межличностного взаимодействия работников службы режима специальных учебно-воспитательных учреждений. Данные исследования отражены в Таблице 7.

Таблица 7

Процентное соотношение показателей акцентуированных и дезадаптированных типологических свойств работников службы режима СУВУ

Типологические свойства	Процент работников службы режима, имеющих акцентуированные типологические свойства	Процент работников службы режима, имеющих дезадаптирующие типологические свойства
Экстраверсия	57	20
Спонтанность	66	11
Агрессивность	54	2
Ригидность	74	7
Интроверсия	43	7
Сензитивность	64	11
Тревожность	55	2
Эмотивность	62	0

Как видно на Таблице 7, ведущие акцентуированные индивидуально-типологические свойства личности работников службы режима, определяющие их характер и стиль поведения, – это спонтанность, ригидность, сензитивность. Это говорит о том, что в поведенческом стиле проявляется повышенная импульсивность, что может приводить к недостаточно продуманным, необоснованным действиям, что в отношении проблемных детей (воспитанников СУВУ) может иметь крайне негативные последствия (в том числе и самовольные уходы воспитанников). Акцентуированное типологическое свойство «Ригидность» базируется на тугоподвижных нервных процессах, а в сочетании с акцентуированным свойством «Спонтанность» может приводить к подозрительности и агрессивно-оборонительным реакциям. В целом в выборке респондентов (работники службы режима) в стиле межличностного взаимодействия преобладают черты лидерства, раскованного самоутверждения. С учетом того, что экстраверсия в 20% случаев имеет дезадаптирующий характер, говорящий о том, что межличностные взаимодействия не отличаются глубиной понимания другого человека, к тому же процент акцентуированных по типологическому свойству «Ригидность» высокий (74%), можно говорить о тенденции к неконформности и конфликтности в межличностных стилях взаимодействия. Акцентуация по «Сензитивности» (64% респондентов, а в 11% случаев носящая дезадаптирующий характер), говорит о высокой чувствительности в отношении различных нюансов влияния окружающей среды, зависимости эмоционального состояния от поведения и эмоционального настроения окружающих. Такая представленность индивидуально-типологических черт работников службы режима говорит о высоком напряжении адаптивных ресурсов, что может приводить к развитию синдрома эмоционального выгорания, психосоматическим проблемам, профессиональной деформации.

2.3. Связь личностных особенностей работников СУВУ с психологическими характеристиками воспитанников СУВУ

Воспитатель сам должен быть тем, чем он хочет сделать воспитанника.
В. Даль

Как уже было сказано выше, совершенствование системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях (СУВУ) предполагает, что ключевой фигурой реализации этого процесса должен быть психологически благополучный педагог, так как именно от учителя, его профессиональной компетентности и индивидуально-типологических особенностей в значительной степени зависит успешная реализация процесса реабилитации и ресоциализации воспитанников СУВУ. С этой целью необходимо эффективное воздействие на ведущие неблагоприятные факторы профессиональной деятельности педагога, воспитателя, работника режимной службы, такие как высокое психоэмоциональное напряжение, организационные факторы, не позволяющие им оптимизировать свои энергетические ресурсы, недостаточный профессионализм в связи с неадекватной системой подготовки и повышения квалификации работников СУВУ.

Теоретический анализ исследований и практика работы с данным контингентом обучающихся показывает, что психологические характеристики педагогов имеют тесную связь с формированием ценностно-моральной сферы и психоэмоционального благополучия обучающихся. В частности показано, что низкая удовлетворенность педагогов различными аспектами своей жизни сопровождается повышением как реактивной, так и личностной тревожности, что, в свою

очередь, приводит к снижению процесса самоактуализации личности педагога.

Исследования показывают: чем меньше удовлетворены педагоги различными сферами жизни, тем больше общая, школьная, самооценочная и межличностная тревожность обучающихся. Неудовлетворенность учителей жизнью приводит к повышению уровня реактивной (ситуативной) тревожности, что способствует повышению общей, школьной, самооценочной и межличностной тревожности воспитанников.

Личность педагога имеет большое значение в вопросах воспитания полноценной, гармоничной личности. Научные исследования наглядно показывают, что для благоприятного формирования ценностно-моральной сферы личности подростка необходимо, чтобы психологические характеристики педагогов соответствовали бы их психологическому благополучию. Так, выявлена высоко значимая связь (прямая) удовлетворенности жизнью педагогов с оценкой подростками ценностей «Доброта» и «Самостоятельность»: чем ниже удовлетворенность педагогов различными аспектами своей жизни, тем ниже значимость для подростков таких ценностно-мотивационных показателей их самосознания, как доброта (сохранение и улучшение благополучия людей), самостоятельность и творческий подход в своей деятельности.

Известный австрийский психолог, психиатр Виктор Эмиль Франкл назвал поиск смысла жизни «путем к душевному здоровью, а утрату смысла – главной причиной не только нездоровья, но и множества иных человеческих бед». Самая известная книга Франкла так и называется «Человек в поисках смысла». Жизненный девиз этого великого гуманиста – «Я видел смысл своей жизни в том, чтобы помогать другим увидеть смысл в своей жизни» – должен быть девизом каждого, кто взял на себя ношу помогать людям, чьи жизненные принципы и общественное поведение не соответствуют общепринятым нормам. Однако здесь

требуется небольшое уточнение: в числе профессионально важных качеств таких работников должны быть смысложизненные ориентации, которые бы способствовали формированию у воспитанников необходимых психологических характеристик, навыков, умений, позволяющим им адекватно адаптироваться в социуме и быть не изгоями, а полноправными, активными и творческими созидателями общественных ценностей.

В доказательство этого необходимо привести данные исследований. В которых продемонстрировано, что чем выше показатели смысложизненных ориентаций педагогов по шкалам «Цели в жизни» и «Процесс жизни», тем менее значимы для подростков такие ценности, как «Гедонизм» и «Власть» (связь обратная); чем больше удовлетворены учителя результатом своей жизни, тем больше подростки ценят «Конформность» и «Безопасность» (связь прямая).

Чем выше представление педагога о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, тем выше ценится подростками «Доброта», «Самостоятельность», и меньшее значение приобретает «Гедонизм» и «Конформность».

Таким образом, показано, что смысложизненные ориентации педагогов связаны с ценностно-моральной сферой подростков, наиболее подвержены связям такие ценности подростков, как «Конформность», «Доброта», «Самостоятельность», «Гедонизм», «Власть», «Безопасность».

Глава 3. Социально-психологические факторы самовольных уходов воспитанников СУВУ и их профилактика

3.1. Проблема самовольных уходов воспитанников СУВУ

Многие беды имеют своими корнями как раз то, что человека с детства не учат управлять своими желаниями, не учат правильно относиться к понятиям можно, надо, нельзя.
Сухомлинский В. А.

Проблемой самовольных уходов подростков занимаются специалисты различных направлений: врачи-психиатры, психологи, педагоги, юристы. Успешность деятельности специальных учебно-воспитательных учреждений по профилактике самовольных уходов воспитанников во многом зависит от того, насколько учитываются в работе современные научные знания и методологические основы в работе с указанным контингентом подростков.

Самовольные уходы являются объектом пристального внимания специалистов в связи отрицательными последствиями, как для самого несовершеннолетнего, так и для учебно-воспитательного учреждения. Во-первых, они создают обстановку повышенной подозрительности, напряженности социально-психологического климата в коллективе, недоверия, тем самым нарушая нормальный ход воспитательного процесса. Во-вторых, самовольные уходы вынуждают администрацию к временному ужесточению режима, предъявлению повышенных требований ко всем несовершеннолетним, что вызывает ответное сопротивление. В-третьих, существенно изменяется положение в подростковой среде и в коллективе лиц, совершивших самовольный уход: им не доверяют воспитатели, их постоянно «прорабатывают», что

вызывает защитную протестную реакцию, оппозиционное отношение к воспитательным средствам. В-четвертых, совершение социально опасных деяний или повторных преступлений.

Мотивы самовольных уходов, как правило, следующие:

- а) стремление избавиться от преследований других лиц;
- б) стремление выполнить требования других лиц, обусловленные азартной игрой или спором, руководствуясь своеобразным «кодексом чести»;
- в) желание избежать постоянных унижений и домогательства со стороны других лиц;
- г) желание с помощью самовольного ухода добиться перевода в другое учреждение и тем самым избавиться от одиночества и моральной и психологической изоляции в среде несовершеннолетних данного учреждения;
- д) стремление продемонстрировать свою «смелость», «находчивость» и завоевать тем самым (или укрепить) авторитет в среде криминально настроенных групп несовершеннолетних;
- е) желание проверить себя, на что способен;
- ж) подражание другим (уход «за компанию»), когда сам подросток может полностью и не сознавать, для чего же он совершил побег или самовольно оставил учебно-воспитательное учреждение;
- з) стремлением «отомстить» воспитателю, с которым находился в конфликте, полагая, что последний будет за это наказан;
- и) влияние внезапно возникших тяжелых переживаний (тоска по дому, родным, знакомым).

Встречаются и другие мотивы, как устойчивые (смыслообразующие), так и неустойчивые (ситуативные, мотивы-стимулы, например, встретиться со знакомой девушкой).

От мотива самовольного ухода зависит не только то, какой смысл в него вкладывает подросток, оставляя учреждение и зная об ожидаемом наказании за это, но и степень его общественной вредности и опасности.

Подростки, совершающие побеги и самовольные уходы, по своей психологической характеристике неоднородны. Большая часть самовольных уходов приходится на отрицательно настроенных подростков и юношей, объединенных в дружеские группы или криминогенные группировки. Уход этих лиц опасен, требует срочных мер пресечения.

Самовольный уход совершают лица разных возрастов, характеризующиеся не только отрицательно, но и положительно, что существенно осложняет выделение контингента лиц, среди которых требуется ведение профилактической работы. Особенно затруднено выделение лиц, могущих совершить самовольный уход под влиянием сиюминутных настроений, свойственной подросткам, особенно с психическими аномалиями, тяги к перемене мест. В этом отношении должно быть обращено внимание на лиц, склонных к бродяжничеству, длительное время до социальной изоляции «путешествовавших» по стране.

Для профилактики самовольных уходов воспитанников СУВУ необходимо знать, чем характеризуется поведение подростка, склонного к самовольному уходу на разных стадиях подготовки и осуществления самовольного ухода: 1) стадия приготовления к самовольному уходу; 2) собственно самовольный уход; 3) укрытие после ухода; 4) поведение в момент задержания; 5) поведение при расследовании причин самовольного оставления учреждения.

Подготовка к совершению самовольного ухода характеризуется резким изменением поведения несовершеннолетних, решивших совершить побег или уйти из СУВУ. Они становятся замкнутыми, осторожными, припасают продукты питания, одежду, вещи, которые им потребуются после оставления учреждения. Если «беглецы» оставляют учреждение для

совершения какого-то разового действия, то подготовка включает в основном предметы, вещи, необходимые для совершения именно этого запланированного действия. Если же правонарушители бегут, чтобы в последующем как можно дольше скрываться и вести паразитический образ жизни, то для этого заготавливаются продукты, обувь, одежда, документы, определяются места укрытия и проживания.

Самовольный уход могут совершать подростки как самостоятельно, так и с группой. Для профилактики групповых уходов необходимо знать роль каждого несовершеннолетнего, особенно важно установить инициаторов, подстрекателей и лидеров. Несовершеннолетние совершают самовольный уход чаще всего из общежития, мастерских или даже используют благоприятную обстановку нахождения в школе, в клубе и т.д. Некоторые бегут, например, при проведении массовых спортивных или культурных мероприятий.

Различные способы преодоления препятствий для побега требуют разных предметов: лесенок, шестов, веревок, одежды, документов и даже париков и грима. Обнаружение изготовления этих подручных средств может служить признаком готовящегося побега (самовольного ухода). В этом случае выявляются изготовители и хранители подручных средств, устанавливается наблюдение (желательно скрытое) за местами их хранения.

Для скорейшего задержания лиц, самовольно оставивших учреждение, важно знать предполагаемые места и способы их укрытия на свободе. Обычно беглецы стремятся укрыться в городах, в крупных населенных пунктах (на вокзалах, в местах интенсивного движения и массового скопления людей), летом – в лесах, на дачах, а также у родственников, друзей, знакомых.

Чаще всего неудачи при первом побеге (самовольном уходе) отбивают у несовершеннолетних охоту повторить его в будущем, однако

отдельные подростки совершают самовольные уходы неоднократно, действуя каждый раз все более и более осторожно и осмотрительно.

По-разному ведут себя несовершеннолетние при их задержании и расследовании случаев самовольных уходов. Одни подростки стремятся укрыться, избежать возвращения в учреждение, другие же сами через некоторое время возвращаются в СУВУ, являются в правоохранительные органы.

При общении с подростками, склонными к самовольным уходам, важно умение расположить их к себе, благодаря этому можно выявить в учреждении лиц, которые притесняют других, создают им невыносимые условия, побуждая тем самым к самовольному уходу.

Опыт СУВУ, в которых на протяжении многих лет не было самовольных уходов, показывает, что объяснение этому находится не только в проводимой специальной профилактической работе, но и в сложившихся положительных традициях, в формировании общественного мнения несовершеннолетних, осуждающего подобные действия, в интересной внутриколлективной жизни, разнообразии проводимого досуга, пресечении случаев притеснения «слабых» подростков и т.п. В некоторых СУВУ самовольные уходы – явление систематическое. Это позволяет сделать вывод о серьезной роли психологического фактора в профилактике самовольных уходов несовершеннолетних из специального учебно-воспитательного учреждения.

3.2. Специфика психолого-педагогической работы в условиях специального учебно-воспитательного учреждения

Хорошо поддаются воспитанию как раз те,
кто не нуждается в воспитании.

Фазиль Искандер

Для решения проблемы самовольных уходов несовершеннолетних из семей и специальных учебно-воспитательных учреждений разработаны межведомственные и отраслевые программы, принято значительное число нормативных правовых актов, действуют многочисленные структурные подразделения в системах МВД, образования, социальной защиты, здравоохранения и других ведомствах, однако результаты данной работы неутешительны. Число несовершеннолетних детей, самовольно уходящих из семей, школ-интернатов, специальных учебно-воспитательных учреждений, не уменьшается.

Существующие на сегодняшний день меры по решению проблемы самовольных уходов детей малоэффективны. Основными недостатками можно считать недостаточные социально-педагогические и психологические методы сопровождения несовершеннолетнего после первых уходов специальных учебно-воспитательных учреждений и воздействие на факторы, способствующие дальнейшей фиксации данной формы поведения.

Воспитание социально одобряемого поведения у несовершеннолетних требует не только значительных усилий, но и специальной профессиональной подготовки. Основным направлением работы по устранению проблем самовольных уходов несовершеннолетних из СУВУ должна стать социально-психолого-педагогическая деятельность.

Опираясь на научный и практический опыт, можно заключить, что для профилактической работы по предупреждению самовольных уходов несовершеннолетних необходима реализация следующего комплекса условий:

1. Оказание несовершеннолетним социально-педагогической поддержки. Социально-педагогическая поддержка представляет собой систему средств, которые обеспечивают помощь детям в самостоятельном индивидуальном выборе – нравственном, гражданском,

профессиональном, экзистенциальном самоопределении, а также помощь в определении препятствий (трудностей, проблем) самореализации в учебной, коммуникативной, трудовой и творческой деятельности.

2. Включение несовершеннолетних в социально-значимую деятельность. Л.И. Лубышева рассматривает спортивную деятельность как мощный фактор социализации, проявления социальной активности несовершеннолетних детей. Через спортивную деятельность дети нарабатывают опыт межличностных отношений, выстраивают взаимосвязи и взаимодействия между собой и педагогом, другими спортсменами. Именно в спорте может родиться настоящий руководитель и организатор, поскольку спорт во многом моделирует жизненные ситуации. Спортивное воспитание обеспечивает и процесс познания, решает образовательные задачи.

3. Создание ситуации успеха. Специалисту, работающему с данной категорией воспитанников, необходимо путем создания «ситуации успеха» уметь найти положительное в поведении несовершеннолетнего ребенка. Уровень успешности ребенка зависит от многих индивидуально-психологических особенностей личности: развитости воли, уровня притязаний, уверенности в себе и способности к самоутверждению. Н. Е. Щуркова в плане технологии создания успеха предлагает выполнение ряда правил:

- поддерживать доброжелательное отношение к ребенку в течение всей его деятельности;
- авансировать, то есть предварительно огласить достоинства ребенка, которые позволят ему достичь успеха;
- задавать высокий уровень мотивации;
- снять страх перед предстоящей работой;

- выразить свою уверенность, что успех станет обязательным исходом задуманного;

- по окончании деятельности положительно оценить отдельные стороны исполнения, охарактеризовать их особенности.

Таким образом, социально-педагогическая деятельность с несовершеннолетними, склонными к самовольным уходам в рамках профилактического направления, может быть обеспечена лишь путем применения комплексных мер и при соблюдении условий: оказание несовершеннолетним социально-педагогической поддержки; включение несовершеннолетних в социально значимую деятельность; создание ситуации успеха.

Специфика психолого-педагогической работы с воспитанниками СУВУ заключается в том, что она должна строиться, во-первых, на основе представлений о нормативном содержании и возрастной периодизации развития, и, во-вторых, учитывать индивидуально-психологические особенности делинквентных подростков. Такой подход в воспитательной и реабилитационной работе позволяет понять причины психологических проблем и выбрать эффективные методы их преодоления.

Определение типичных проблем подростничества требует сравнения реального хода развития ребенка с оптимальным, т.е. с максимально достижимым, уровнем в благоприятных условиях (последнее опирается на представление о норме как идеальном варианте развития). Важно понимать, что «нормативность» развития не тождественна отсутствию проблем в развитии. Психологические трудности, а также временные эмоциональные расстройства и нарушения поведения достаточно часто встречаются у большинства подростков. Можно выделить следующие критерии дифференциации нормативного развития и отклонений в развитии:

- *нормативные ожидания в отношении достижений в развитии,*

соответствующие возрастным особенностям и половой принадлежности ребенка;

- *длительность сохранения расстройств.* Так, в подростковом возрасте многие испытывают тревожность, страхи, которые, однако, носят разовый характер, приобретая диагностическую значимость лишь при длительном сохранении этих состояний;

- *жизненные обстоятельства:* временные колебания в поведении и эмоциональном статусе подростков — нормальное состояние. Стресс, фрустрация, неблагоприятное травмирующее событие приводят к росту тревожности и зависимости, поведенческим расстройствам. Примером может служить перемена школы или класса, порождающая временные эмоциональные и поведенческие трудности;

- *социокультурное окружение:* различия в особенностях социокультурного окружения подростка могут приводить к разнообразным формам поведения и психических проявлений подростка. Поведение подростка должно оцениваться с точки зрения норм его непосредственной социокультурной среды. Дифференциация нормального и аномального поведения не может быть абсолютной, важно учитывать социокультурный контекст;

- *степень нарушения.* Практика консультирования показывает, что жалобы на отдельные симптомы встречаются гораздо чаще, чем осознание ряда симптомов одновременно. Однако важным является выделение синдрома на основе комплексного изучения эмоциональных или поведенческих отклонений, в то время как изолированные симптомы заслуживают внимания лишь в отдельных случаях;

- *генезис и тип симптома.* Значение симптома определяется его генезисом, связью с практикой воспитания. Принципиальное значение имеет выявление механизма симптомообразования, определяющего причины психологической проблемы, пути и способы ее решения;

• *тяжесть и частота симптомов.* Анализ психологических трудностей предполагает учет тяжести и частоты проявления симптомов. Умеренные, изредка возникающие трудности поведения более характерны для подростков, чем серьезные, часто повторяющиеся расстройства;

• *изменения поведения* необходимо оценивать на основе сравнения с поведением, характерным именно для этого подростка в повседневной жизни, с учетом нормативно-возрастного развития;

• *ситуационная специфичность симптома* позволяет оценить тяжесть нарушений в развитии, дифференцировать варианты аномального развития, разработать программу эффективной психологической помощи.

Необходимо выделить основные, ***типичные проблемы*** подросткового возраста.

Трудности и конфликтность детско-родительских отношений связаны с решением задачи перестройки детско-родительских отношений в сторону самостоятельности и автономии подростка при сохранении родительской протекции и контроля. Чувство взрослости как стремление подростка быть и казаться взрослым, обрести права взрослого при отсутствии либо недостаточности объективной готовности подростка к принятию прав, обязанностей и ответственности нового возрастного статуса порождает противоречие и конфликт интересов, который нередко может быть разрешен лишь при посредничестве психолога. Жалобы на чрезмерную директивность и авторитаризм родителей, жесткий контроль, ограничение свободы, недостаток уважения прав подростка, отсутствие взаимопонимания и недостаток любви и тепла со стороны подростка и неудовлетворенность родителей ответственностью подростка, грубостью и черствостью, «закрытостью» и недостатком взаимопонимания типичны для данного возраста. Трансформация детско-родительских отношений и типа семейного воспитания в направлении поддержки самостоятельности и автономии подростка на основе уважения равноправия и сотрудничества –

ключевое условие разрешения проблемы.

Нарушения коммуникации со сверстниками. Одна из наиболее тревожных тенденций в развитии современных подростков – ограничение и обеднение общения со сверстниками, распространенность явления отвержения, преследования, жестокости и агрессии в подростковой среде; изоляция, одиночество и уход в компенсаторные формы активности (телесмотрение, компьютерные игры и пр.). Дефицит общения приводит к серьезным нарушениям личностного, морально-нравственного развития подростка – трудностям формирования Я-концепции и личностной идентичности, моральному инфантилизму, трудностям преодоления личностного и познавательного эгоцентризма и др.

Низкая школьная успешность. Низкий уровень школьных достижений и успеваемости характерен для многих современных подростков. Причина – низкий уровень развития познавательной и учебной мотиваций и интересов, несформированность учебной деятельности как умения учиться, выступающего в качестве компетенции к обновлению других компетенций. Неудовлетворительное развитие системы универсальных учебных действий в единстве познавательных, регулятивных и коммуникативных действий, составляющих структуру умения учиться, не обеспечивает необходимой психологической основы для успешной реализации подростком учебной деятельности как деятельности, направленной на самообразование и саморазвитие. Противоречие между необходимостью предварительного профессионального самоопределения, необходимого для выбора профильного обучения, и недостаточной психологической готовностью для осуществления ответственного разумного выбора порождает потребность в профессиональной ориентации и консультировании подростков. Типичными являются жалобы на поведение подростков, выходящее за пределы социальных норм и правил, лень и

безответственность, высокую школьную тревожность и страхи, дезорганизующие учебную деятельность, трудности коммуникации с педагогами, администрацией и одноклассниками, ситуации буллинга в классе, низкий уровень произвольности и организованности поведения. Другими причинами школьной дезадаптации являются организация школьной среды, предполагающая высокую самоорганизацию школьника при отсутствии обучения способам саморегуляции в учебной деятельности, неудовлетворительная реализация школой ценностно-ориентирующей функции в построении мировоззрения подростков.

Акцентуации характера. В подростковом возрасте наблюдается возрастание случаев проявлений акцентуаций характера. Напомним, что акцентуации характера – это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера усилены, что создает избирательную уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим. Традиционно выделяют две степени акцентуации характера: явную (крайние варианты нормы, выраженный тип характера) и скрытую (обычные варианты нормы, при которых характерологические черты могут проявиться в условиях воздействия стрессора). А. Е. Личко выделяет следующие типы акцентуаций для подросткового возраста: гипертимный, циклоидный, лабильный, астено-невротический, сензитивный, психастенический, шизоидный, эпилептоидный, истероидный, неустойчивый, конформный, конформно-гипертимный. Каждый из указанных видов характеризуется особенностями личности, поведения, коммуникации и отношений с окружающими людьми, как со взрослыми, так и со сверстниками. Акцентуации характера могут приводить к несоответствию поведения подростка системе требований, предъявляемых обществом к интеллектуальному и личностному развитию человека на определенном возрастном этапе развития, а также к несоответствию предъявляемым

требованиям со стороны социально-культурного окружения.

Нарушения развития личностной идентичности находят проявление в симптомах острого переживания подростком чувства одиночества; отсутствии понимания окружающими, страха быть непризнанным и не состояться как личность; чувстве «размывания времени»; снижении работоспособности; бегстве в одиночество. Наиболее неблагоприятными следствиями являются искажение профессионального самоопределения, формирование негативной идентичности в условиях противостояния подростка и общества, утрата продуктивности деятельности.

Нарушения развития полоролевой идентичности представляет собой одну из сторон искажения процесса формирования идентичности в подростковом возрасте. Группу «риска» составляют мальчики, воспитываемые в неполных семьях. В силу дефицита образцов маскулинности процесс полоролевой идентификации достаточно часто разворачивается у них по принципу «отрицания феминности», что и обуславливает искажение развитие идентичности. Не менее важной оказывается роль отца в процессе формирования полоролевой идентичности у девушек.

Низкая эффективность копинг-стратегий (совладающих стратегий), направленных на преодоление трудностей у детей и подростков. Стратегии совладания с трудностями можно разделить на три группы: поведенческие стратегии, стратегии эмоционального совладания и интеллектуальные стратегии. Как можно видеть из нижеследующего описания, стратегии значительно варьируются по степени их эффективности.

Поведенческие стратегии включают стратегию смены деятельности на разрешающую (сотрудничество и участие в разрешении проблемы) или замещающую (отвлекающее удовлетворение других желаний)

деятельность, стратегию поиска социальной поддержки и обращения к коммуникации; стратегию ухода из травмирующей ситуации и изоляции и уединения («остаться одному»). Крайне неэффективными оказываются стратегии выражения агрессии в отношении предметного мира в форме деструктивного поведения («бью, ломаю, швыряю») и социального окружения («дразню кого-нибудь, дерусь»), аутоагрессии («кусаю ногти») и усиления экспрессивного поведения.

Стратегии эмоционального совладания в большинстве случаев оказываются малоэффективными. Это такие стратегии, как переживание протеста, злости, раздражения, плач, подчеркнутый оптимизм, самообвинение, защита по типу проекции «возлагание ответственности на другого», аффективное отреагирование и фиксация на неприятном событии.

Интеллектуальные стратегии достаточно разнообразны как по содержанию, так и по продуктивности. К ним относятся стратегия игнорирования неприятной ситуации по типу отвлечения или переключения мыслей; отрицания или обесценивания; стратегия поиска необходимой дополнительной информации; стратегия переосмысления и позитивного реструктурирования ситуации за счет включения в другой контекст или анализа ситуации и ее последствий; стратегия сравнения себя с другими, находящимися в более сложной ситуации, по типу рационализации; стратегия придания нового смысла проблеме как ситуации испытания и подтверждения своих позитивных качеств.

Выявлено, что психологическими особенностями личности ребенка, обуславливающими использование им неэффективных копинг-стратегий, являются низкий самоконтроль, эмоциональная напряженность и возбудимость, низкий уровень интеллекта, недобросовестность, склонность к риску, доминантность. Более того, уже начиная с младшего школьного возраста можно выявить связь между определенными типами

личности и особенностями используемых копинг-стратегий.

Высокая тревожность, страхи, фобические расстройства.

Тревожность – индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги при низком пороге его возникновения. Рассматривается как личностное образование или как свойство темперамента. Различают ситуативную тревогу, характеризующую состояние субъекта в определенный момент, и тревожность как относительно устойчивую черту личности. Страх выполняет защитную функцию, выражается как в деструктивной (дезорганизация деятельности), так и в конструктивной (мобилизация ресурсов) форме. Ситуационный страх возникает в необычной, крайне опасной для человека обстановке. Личностно обусловленный страх предопределен характером человека и способен проявляться в новой обстановке или контактах с незнакомыми людьми. В основе генезиса страха и тревожности в детском возрасте лежит дисгармоничность детско-родительских отношений, отсутствие базового доверия к миру ребенка, неудовлетворенность чувства безопасности – базальная тревога (К. Хорни), эмоциональное отвержение ребенка близким взрослым, сепарация и депривация общения (Д. Боулби), нарушения привязанности (Д. Боулби, М. Эйнсворт). Возникновение и закрепление тревожности связаны с депривацией ведущих возрастных потребностей ребенка, которые вследствие этого приобретают гипертрофированный характер. Детские страхи – частое явление для детского развития. В. В. Лебединский отмечал, что каждый вид страхов появляется только в определенном возрасте, т.е. у каждого возраста есть «свои» страхи, которые в случае нормального развития со временем исчезают. Детские страхи нормального развития являются важным звеном в регуляции поведения ребенка и, в целом, имеют положительный адаптационный смысл.

Необходимо дифференцировать патологический страх, требующий коррекции, от страхов как проявления нормального возрастного развития ребенка. Патологический страх препятствует общению, развитию личности, приводит к социальной дезадаптации, психосоматическим заболеваниям. Эмоционально чувствительные подростки при формально правильном, но недостаточно эмоционально-теплом отношении матерей и семейных конфликтах склонны к формированию страхов и тревожности. В подростковом возрасте тревожность становится устойчивым личностным образованием.

В подростковом возрасте особое значение для генезиса тревожности приобретают принятие значимыми сверстниками, самоутверждение и самореализация, а также успехи и достижения в учебной деятельности. Развитие личностной уверенности и формирование способности к самопознанию препятствуют возникновению тревожности у подростков.

Психосоматические расстройства. Существует целый ряд психосоматических расстройств, которые могут проявляться в подростковом возрасте. Психосоматические функциональные нарушения (соматические синдромы) при отсутствии органических поражений органов и систем представляют психогенные нарушения в форме психосоматических болезней (бронхиальная астма, нейродермит, язвенный колит, язва желудка, нервная анорексия, булимия, ожирение). В подростковом возрасте возникает ипохондрия – убежденность в своей болезни, боязнь болезни, упорное злоупотребление медицинской помощью. Ипохондрия возникает в пубертатный период в силу быстрых и значительных изменений физического «Я» в условиях неспособности подростка эффективно решать задачи развития, в частности задачу формирования новой телесности. Достаточно широкое распространение в подростковом возрасте получает симуляция – притворство или использование болезни для того, чтобы избежать неприятной ситуации или

выполнения нежелательных / сложных обязанностей, особенно у подростков с низкой социальной успешностью и трудностями обучения в школе.

3.3. Цели, задачи и принципы организации групповых тренингов с подростками

Детям нужны не поучения, а примеры.
Жозеф Жубер

Важнейшей ***формой*** психологической работы с воспитанниками СУВУ является групповой тренинг. ***Целями*** тренинговой работы являются:

- помощь в исследовании и решении психологических проблем,
- улучшение психологического здоровья,
- изучение психологических основ общения и формирование коммуникативной компетентности,
- развитие самосознания,
- содействие личностному росту и саморазвитию.

Проведение тренинга как формы групповой работы регулируется рядом ***принципов***:

- этическими,
- организационными,
- принципами поведения участников.

Этические принципы включают принцип конфиденциальности, принцип соответствия заявленных целей тренинга его содержанию, принцип «не навреди». Принцип конфиденциальности предполагает, что все, что происходит на тренинговых занятиях, обсуждается только в рамках тренинга и не выносится / обсуждается вовне. Принцип

соответствия заявленных целей тренинга его содержанию требует внимательного отношения и постоянного анализа ведущим того, насколько используемые упражнения соответствуют поставленным задачам. Принцип «не навреди» требует пристального внимания к тому, чтобы проводимая на тренинге работа не должна причинять вред его участникам.

Организационные принципы включают принцип физической закрытости группы, принцип комплектования группы, принцип пространственно-временной организации тренинга. Принцип комплектования группы включает два аспекта: гомогенность (однородность) группы по одним параметрам и гетерогенность (разнородность) по другим. Степень выраженности гомогенности и гетерогенности определяется задачами тренинга. Принцип пространственно-временной организации тренинга связан с временными рамками тренинга и требованиями к помещению.

Принципы поведения участников включают принцип активности, принцип исследовательской и творческой позиции, принцип объективации поведения, принцип субъект-субъектного общения, принцип искренности, принцип «здесь и сейчас». Принцип активности предполагает активную включенность всех участников тренинга в интенсивную работу. Принцип исследовательской и творческой позиции подчеркивает роль осознания и обнаружения новых идей, переживаний и старых идей в новом облике, возможность экспериментирования и опробования в условиях принимающей и безоценочной среды тренинговой группы. Принцип объективации поведения связан с обязательным осознанием своего поведения, переживаний и опасений. Рефлексия опыта, получаемого в ходе тренинговой работы, в частности, обеспечивается посредством организации обратной связи от других участников и рефлексии своего поведения в вербальной, символической или поведенческой форме. Принцип субъект-субъектного общения определяет характер

взаимодействия как партнерского, где значимым являются интересы, чувства, переживания и состояния всех участников (Л. А. Петровская). Принцип искренности подчеркивает роль открытости, правдивости идей, переживаний и их выражения в формировании коммуникативной компетентности и личностном росте. Принцип «здесь и сейчас» фокусирует внимание на том, что все важное происходит «здесь и сейчас». Переживания, чувства и идеи участников группы связаны с настоящим моментом событий тренинга.

Необходимо затронуть и такую важную составляющую работы с подростками, как **диалог**. Диалог – реальное воплощение принципа субъект-субъектного общения, разрабатываемого в трудах Л. А. Петровской. Автор писала о том, что именно диалог является сущностью общения. Растущее стремление подростка к взрослости предполагает и стремление к равенству во взаимодействии со взрослыми и сверстниками. Диалог характеризуется такими особенностями, как духовная общность, взаимное доверие, откровенность, доброжелательность, равенство психологических позиций партнеров. Это обеспечивает совместную направленность и сотворчество в решении поставленной задачи. Переход от взаимодействия по модели «субъект-объект» к модели «субъект-субъект» и позволяет построить партнерские отношения. Важно понимать, что партнерские отношения не предполагают полного равенства. У каждого из партнеров есть свои преимущества (например, больший опыт или знание в той или иной сфере), но позиция, чувства и переживания каждого из партнеров одинаково важны. Реализация диалога в тренинговой работе с подростками создает необходимые предпосылки для решения задач развития этого возраста.

Учитывая психологические особенности воспитанников СУВУ, представленные в Главе 1, отметим особую роль тренинга личностного роста при работе с подростками как отвечающего задачам развития

самосознания и личностной идентичности.

Тренинг является возрастно-ориентированным, что выражается в фокусировании внимания на нормативных задачах развития подросткового возраста. Подобный тренинг актуален для любых групп подростков. Работа в группе предполагает встречу с серией испытаний, с которыми сталкиваются участники. Важно, что ведущим не задаются модели «правильного» отношения к испытанию. Подросток сам решает, хочет ли он преодолевать испытания сейчас или позже, сам или с поддержкой других участников группы, и т.п. Фактически единицей анализа является «ситуация – испытание», где подросток совершает микропоступок: выходит за пределы привычного для себя поведения, преодолевает сомнения и страхи, делает что-то новое для себя и благодаря этому меняется, приобретает новые социально-психологические навыки. Совершение микропоступков на протяжении тренинга является важнейшей задачей участников тренинга на пути к саморазвитию.

Тренинг личностного роста сочетает в себе проявления директивности и демократичности ведущего, что может стать для подростков своеобразной метафорой реальной жизни. В жизни есть ограничения и есть свобода выбора – важно, как мы воспринимаем существующие ограничения и как мы пользуемся/не пользуемся предоставленными свободами и возможностями. Тренинг личностного роста по структуре состоит из 10-12 встреч по 2-3 часа каждая. Частота встреч от одного до двух раз каждую неделю. Каждый день тренинга предполагает выполнение набора упражнений (испытаний).

Любое упражнение личностного тренинга с подростками имеет следующую структуру: создание мотивации на упражнение, выбор участника-исполнителя (добровольца), выполнение упражнения, получение обратной связи от зрителей (что видели, что произошло, кому сопереживали в процессе выполнения упражнения), рефлексия участника-

исполнителя (что происходило с ним и что переживалось). Упражнения могут реализовываться в полной и неполной форме (за счет сокращения обратной связи группы и саморефлексии), модифицированной форме (изменение внешней формы упражнения, но не его психологического содержания). Важно понимать, что выбор формы упражнения и его изменение должны контролироваться тренером.

Типология упражнений группового психологического личностного тренинга с подростками включает в себя следующие группы:

- разминка;
- упражнения на работу с именем,
- упражнения на интенсивное пространственное взаимодействие,
- упражнения на новый сенсорный опыт,
- упражнения на границы психологических пространств;
- упражнение на речевые действия,
- эмоциональная гимнастика и изобразительные игры,
- сюжетно-ролевые игры,
- проективные упражнения;
- упражнения на быстрый отдых и расслабление;
- упражнения на обратную связь;
- телесно-ориентированные упражнения;
- упражнения на личностную внимательность и личностную лексику.

Разминочные упражнения используются в начале тренингового дня. Они направлены на то, чтобы настроить участников на работу в тренинге, уровнять функциональное и эмоциональное состояние подростков: вовлечь и активировать одних, успокоить других.

Упражнения на работу с именем направлены на представление и знакомство участников тренинга между собой. Важно создать

возможности для введения имени, запоминания имени, проверки запоминания имени. Помощь и поддержка тех, кто пока не запомнил имена участников, используются на первых встречах – по мере необходимости «освежить» имена всех участников.

Упражнения на интенсивное пространственное взаимодействие направлены на решение задач группообразования, проведение первичной диагностики участников, создание общего позитивного эмоционального и физического тонуса подростков, определение динамики и общей атмосферы тренинга, а также подстраивание ведущего под индивидуальные особенности данной группы. Это игровые упражнения, где все участники активно взаимодействуют между собой, решая общую задачу.

Упражнение на новый сенсорный опыт направлены на «столкновение» участников с новым опытом ощущения и восприятия. Активно используются все анализаторы чувств, часто через временную блокировку (завязывание глаза и молчание) основных каналов получения информации – зрения и слуха. Крайне важным становится как выполнение различных действий с опорой на непривычный канал получения информации, так и обсуждение того, что чувствовали участники, как менялась их чувствительность и восприятие происходящего.

Упражнение на границы психологических пространств направлены на определение зон психологического пространства комфорта и дискомфорта и особенностей реагирования при их нарушении. Игры-манипуляции с психологическим пространством ориентированы на развитие реакций подростка и защиту своего пространства.

Упражнения на речевые действия имеют своим предметом человеческое поведение. Это те действия, которые нельзя сделать в физическом плане, только в речевом плане. Происходит тренировка коммуникативной компетентности, развивается способность говорить

самому и принимать высказывания другого, быть точнее в выражении своего отношения. Можно выделить упражнения на «формальные», этикетные высказывания (поздравления, тосты и т.п.), упражнения на комплименты и обвинения, речевые ассоциации.

Упражнения на эмоциональную гимнастику направлены на демонстрацию своего состояния и распознавание состояния другого. Включает различные упражнения как на вербальное, так и на невербальное выражение чувств.

Сюжетно-ролевые игры в тренинге личностного роста занимают одно из центральных мест, позволяют экспериментировать с ролями, моделировать будущее, проигрывать значимое в реальной жизни, осознавать свои переживания и переживания других. Занимают большое количество времени тренинга. Ведущий задает основную канву содержания игр, ориентируясь на жизненные интересы участников тренинга

Проективные упражнения направлены на то, чтобы создать ситуацию для личностного самораскрытия участников, для разговора о личностных качествах и личностных проблемах. Основной смысл упражнений в том, что человек в свободной форме, иногда пользуясь помощью других, делится переживаниями и представлениями о себе и своей жизни.

Упражнения на быстрый отдых и расслабление используются для перехода от одной части тренинга к другой, позволяют начать новую тему, взять минутку для передышки, обрести необходимое эмоциональное и функциональное состояние для будущих свершений.

Упражнения на обратную связь направлены на то, чтобы участник мог получить сконцентрированную подробную информацию о себе и своем поведении от других участников тренинга.

Телесно-ориентированные упражнения направлены на знакомство с

опытом телесных ощущений. Задания, так или иначе, связаны с человеческим телом, фокусируют внимание на телесном опыте, что позволяет подросткам выделить и отрефлексировать новые ощущения и впечатления.

Упражнения на личностную внимательность и личностную лексику крайне важны в тренинге личностного роста с подростками. Участники тренируются в своей «личностной квалификации», оценивая поведение и личностные проявления Другого, получая оценку себя со стороны, ведут вербальный и невербальный диалог по поводу личностных оценок друг друга.

3.4. Практические рекомендации для специалистов, работающих с несовершеннолетними, склонными к самовольным уходам

Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества.

В. А. Сухомлинский

Ребенок попадает в специальное учебно-воспитательное учреждение из привычной ему среды в совершенно незнакомую обстановку, где ему необходимо стать самостоятельным, наладить контакты, адаптироваться в новом социальном окружении.

Задача взрослых – создать такой психологический климат в учреждении, который способствовал бы успешной адаптации вновь поступивших в учреждение несовершеннолетних, а именно: способствовал бы доброжелательному, равноправному и уважительному общению и помогал стать полноправным субъектом такого общения. Ребенок уже с первых минут должен почувствовать, что он здесь нужен, что его здесь ждут, что здесь он будет в безопасности.

Путь к взаимопониманию между детьми и взрослыми – это очень серьезный эмоциональный и интеллектуальный труд. И прежде всего, он требует огромной выдержки и эмоциональной устойчивости, способности любить воспитанника даже тогда, когда кажется, что любви он вовсе не заслуживает. Воспитатель должен проявлять мудрость и являться примером для воспитанника, способствовать формированию у несовершеннолетних тех умений и навыков, которые у него не сформированы в результате неадекватного воспитания на предыдущих возрастных этапах.

Приведем для наглядности притчу, в которой явно прослеживается мудрость воспитателя и эмоциональная устойчивость в общении с воспитанником.

Ученик попросил учителя: «Ты такой мудрый. Ты всегда в хорошем настроении, никогда не злишься. Помоги и мне быть таким». Учитель согласился и попросил ученика принести картофель и прозрачный пакет. «Если ты на кого-нибудь разозлишься и затаишь обиду, – сказал учитель, – то возьми картофель, напиши на нем имя человека, с которым произошёл конфликт, и положи этот картофель в пакет». «И это всё?» – недоумённо спросил ученик. «Нет, – ответил учитель. – Ты должен всегда этот пакет носить с собой. И каждый раз, когда на кого-нибудь обидишься, добавлять в него картофель». Ученик согласился. Прошло какое-то время. Пакет ученика пополнился картофелинами и стал достаточно тяжёлым. Его очень неудобно было всегда носить с собой. К тому же тот картофель, что он положил в самом начале, стал портиться. Он покрылся скользким гадким налётом, некоторый пророс, некоторый зацвёл и стал издавать резкий неприятный запах. Ученик пришёл к учителю и сказал: «Это уже невозможно носить с собой. Во-первых, пакет слишком тяжёлый, а во-вторых, картофель испортился. Предложи что-нибудь другое». Но учитель ответил: «То же самое происходит и с тобой. Просто ты это сразу не замечаешь. Поступки превращаются в привычки, привычки – в характер, который рождает зловонные пороки. Я дал тебе возможность понаблюдать этот процесс со стороны. Каждый раз, когда ты решишь обидеться или, наоборот, обидеть кого-то, подумай, нужен ли тебе этот груз».

Заслужить авторитет и любовь ребят непросто. Это должно стать результатом той организационной и воспитательной работы с детьми, которую они примут и станут доверять взрослому. И если взрослый будет искренне показывать, что он хочет воспитанникам добра, а не только демонстрировать свою власть, то и поведение воспитанников будет основываться на понимании своего долга и обязанностей, а не строиться на основе страха и ожидания наказания.

Профилактика самовольных уходов несовершеннолетних делится на общую и частную. Общая профилактика включает: а) всестороннее изучение контингента несовершеннолетних и выявление круга лиц, склонных к самовольным уходам; б) проведение разъяснительной работы со всеми несовершеннолетними о вредных и неприятных для личности последствиях самовольного ухода; в) создание обстановки (социально-психологического климата) защищенности личности, формирование межличностных и межгрупповых отношений взаимной доброжелательности, гуманности, ответственности; г) развенчание показного героизма лиц, пытающихся таким способом самоутвердиться в уголовной среде, укрепить свой статус; д) активную борьбу с «воровскими традициями», нормами и «законами», одобряющими такие действия.

Общая профилактика самовольных уходов проводится по специальному плану. Эта работа активизируется в периоды года, наиболее благоприятные для ухода и побега: весной и летом, а также при осложнении обстановки (поступлении большой группы новичков, оживлении уголовных традиций, учащении случаев групповых нарушений режима, при возникновении и развитии конфликтов в системе межличностных и межгрупповых отношений и т.д.).

Частная профилактика включает в себя работу с лицами и группами несовершеннолетних, склонными к самовольным уходам, создание для них

таких условий, когда по организационным, техническим и другим причинам это оказалось бы невозможным. Сюда входят следующие меры:

а) изучение мотивов побегов и самовольных уходов указанных лиц в их динамике;

б) раннее выявление приготовлений к самовольному уходу и побегу (предметов, вещей, продуктов, технических средств, одежды, обуви и их пресечение;

в) выявление лиц, провоцирующих несовершеннолетних на побег и самовольные уходы, и принятие к ним соответствующих дисциплинарных, воспитательных, организационно-управленческих мер;

г) организация постоянного наблюдения за поведением, действиями, кругом общения несовершеннолетних, склонных к самовольным уходам и проведение с ними индивидуальной разъяснительной работы;

д) определение роли каждого несовершеннолетнего в совершении групповых побегов и самовольных уходов в целях принятия мер по переформированию коллектива;

е) расследование поведения каждого «беглеца» за пределами учреждения и в момент задержания;

ж) применение к лицам, совершившим самовольные уходы, мер общественного и дисциплинарного воздействия;

з) возбуждение уголовных дел в отношении лиц, совершивших преступления в период нахождения на свободе;

и) применение к лицам, страдающим психическим заболеванием, лечебно-профилактических мер.

Таким образом, профилактика самовольных уходов несовершеннолетних из СУВУ требует применения комплекса психологических, воспитательных, уголовно-правовых, организационных, режимных, психотерапевтических мер, охватывающих всех несовершеннолетних с дифференциацией их в зависимости от статуса в

группе, возраста, склонности к бродяжничеству и побегам, состояния психического здоровья и т.д.

Руководство мест социальной изоляции совместно с местными органами внутренних дел, обслуживающими данное учреждение, разрабатывает систему мер по предупреждению, пресечению самовольных уходов и задержанию беглецов. Эта система мер предусматривает:

а) порядок оповещения органов внутренних дел и других правоохранительных органов о самовольном уходе несовершеннолетних, их приметах, предполагаемых направлениях движения, местах укрытия и возможном поведении;

б) рубежи перекрытия предполагаемых маршрутов движения беглецов (железнодорожные станции и платформы, автостанции, аэропорты, узлы дорог, населенные пункты, дачные поселки, лесные массивы и т.п.);

в) силы и средства, выделяемые для поиска и задержания беглецов (численность нарядов, возглавляющие их ответственные лица, орган, выделяющий силы и средства на каждый рубеж и т.п.);

г) порядок действия на рубежах перекрытия и в местах возможного появления беглецов;

д) связь органов внутренних дел и администрации мест социальной изоляции в ходе поиска и при задержании беглецов, взаимное оповещение;

е) порядок задержания беглецов и доставки их в СУВУ или в ближайшие приемники-распределители, следственные изоляторы (при отдаленном от учреждения социальной изоляции месте задержания беглецов).

Практика показывает, что своевременно разработанные и проверенные в ходе тренировок и учений меры по пресечению самовольных уходов и задержанию правонарушителей позволяют в течение 2-3 часов задержать беглецов. В противном случае задержание

растягивается на значительный период времени, в течение которого беглецы успевают совершить не одно преступление.

Технология работы с несовершеннолетними, совершающими самовольные уходы, опирается на ряд факторов, среди которых наиболее важное место занимает взаимоотношение ребёнка со значимым взрослым в учреждении, в котором он проживает. Знание индивидуальных особенностей воспитанников, причин и факторов, способствующих самовольным уходам, умение находить контакт с воспитанником, проявление заботы и гуманности к несовершеннолетним поможет предотвратить самовольные уходы и негативные последствия, которые возникают вслед за этим.

Взрослые должны помнить, что наказание за побег не может быть осознанно ребёнком как наказание за неадекватное поведение. Чаще всего оно воспринимается детьми как запрет на его потребности и интересы. Лучшим способом отвлечения от побега является включение ребёнка в интересную деятельность с привлечением его фантазии, воображения. Воспитателям нельзя игнорировать опыт известных советских педагогов: В.П. Кащенко (система трудового обучения и воспитания + огромное внимание умственному развитию детей); А.С. Макаренко (развитие принципов самоуправления, дисциплина и формирование общественного мнения как ведущего регулятора межличностных отношений, развитие традиций, построение воспитательного процесса на основе соединения обучения с производительным трудом); С.Т. Шацкого (идея народности воспитания в сочетании с трудовым обучением); А.А. Католикова (многопрофильный сельскохозяйственный труд в основе воспитательного процесса, система трудового, экономического и экологического обучения, воспитания и развития личности ребёнка), а также постоянно помнить, что в интересной, наполненной трудом, спортом, активным досугом

организации жизнедеятельности нет времени и желания мечтать о побегах и совершать их.

Принципы коррекционной работы: 1) за побег нецелесообразно наказывать; 2) в основе коррекции необходимо учитывать особенности личности беглеца, подлежат коррекции те личностные особенности ребенка, которые провоцируют ситуацию побега; 3) выстраивание стратегии для ребенка (занятия с психологом, воспитателем, социальным педагогом).

Стратегия общения с ребенком, склонным к самовольным уходам:

1) ребенок обязательно должен иметь возможность общаться со значимым взрослым. Нужно чаще разговаривать с ним, слушать его;

2) за ребенком нужен постоянный контроль;

3) доброжелательность в общении, отсутствие критики в адрес ребенка;

4) воспитание успехом;

5) ребенок должен чувствовать свою нужность и значимость;

6) коррекция должна быть позитивной и ненавязчивой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И ДРУГИХ ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агафонов А.Н., Менлибаев К.Н., Туганбекова К.М., Черная, Г.Г. Социальная работа: теории и технологии: учеб. пособие. – Караганды, 2005.
2. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
3. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. Изд. 2-е. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000.
4. Алмазов Б.Н. Правовая психопатология: учеб. пособие. – М.: Дата Сквер, 2009.
5. Антология гуманной педагогики: Кабалевский / сост. Л. В. Школяр, Е. Д. Критская; предисл. Б. М. Неменского. – М.: ИД Шалвы Амонашвили, 2005. – 223 с.
6. Апарина А.В. Проблемы социально-правовой защиты детей и молодежи в современных условиях // Молодежь и общество на рубеже веков: сборник научных трудов / науч. ред. и предисл. И. М. Ильинский. – М.: Голос, 1999.
7. Ардашкин И.Б. Методы и технология социальной работы : учеб. пособие. – Томск: Изд. ТПУ, 2000.
8. Афанасьев В.С. Девиантное поведение несовершеннолетних: социологическая характеристика девиантного поведения и социального контроля. – М., 1992.
9. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. – М.: Апрель Пресс: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999.

10. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005.
11. Белых О.Б. Особенности управления социальной реабилитацией несовершеннолетних с отклоняющимся поведением: Дис. канд. социол. наук. – Курск, 2009. – 222 с.
12. Белых О.Б. Структурный анализ социальной реабилитации несовершеннолетних // Вестник Челябинского государственного университета. – 2008. – № 14. – С. 165–172.
13. Беспалов Ю.Ф. Защита гражданских и семейных прав ребенка в Российской Федерации: учебно-практич. пособие. – М.: «Ось-89», 2004.
14. Блинков Ю.А. Основные принципы психологической реабилитации детей с задержкой психического развития // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – № 1. – С. 17–20.
15. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. – СПб.: «Речь», 2003.
16. Васильева В.Н., Камилова Т.Н. Беспризорность и безнадзорность в современной России: анализ причин, последствий и эффективности решений проблемы // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2009. № 1. С. 23-30.
17. Василькова Ю.В. Методики и опыт работы социального педагога. – М.: Издательство центр «Академия», 2001.
18. Владимирова Т.Д. Причины влечения подростков к криминальной субкультуре и опыт реабилитации: Учебно-метод. пособие. – Хабаровск: ХГПУ, 2004.
19. Волков Д.В. Зарубежные теории девиантного поведения несовершеннолетних (по материалам США и Великобритании). – Коломна, 2001.
20. Галич Г.О., Карпушкина Е.А., Корчагина Л.Н., Морозова Н.Л., Тупарева Н.В. Экспресс-диагностика девиантного поведения детей и

подростков // Известия Пензенского государственного университета имени В. Г. Белинского. – 2010. – № 16. – С.100–105.

21. Гайдай М.Н. Педагогическая диагностика – основа индивидуализации и коррекционно-развивающей педагогической помощи детям // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2013. – № 4 (129). – С. 17–24.

22. Гишинский Я.И. Социология девиантного поведения как специальная социологическая теория // Социологические исследования. – 1991. – № 4. – С. 72–78.

23. Гишинский Я.И. Социология девиантного (отклоняющегося) поведения / Я. И. Гишинский, В. Афанасьев. – СПб.: ФИС РАН, 1993.

24. Голоухова Г.Н. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие. – Архангельск: ПГУ, 2010.

25. Горячев М.Д. Социальная опека над ребенком. – Самара: Изд-во Самар. гос. ун-та, 1998.

26. Гулина М.А. Терапевтическая и консультативная психология. – СПб.: Издательство «Речь», 2001.

27. Деева Е.В. Социально-педагогическая деятельность с несовершеннолетними, склонными к самовольным уходам из семей и специальных учебно-воспитательных учреждений / Социально-экономические явления и процессы. № 10. Т. 9. 2014. С. 202-207.

28. Дмитриев М.Г. Педагогическое сопровождение социализации подростков с делинквентным поведением: Дис. канд. пед. наук. – СПб., 2009. – 185 с.

29. Доморацкий В.А. Краткосрочные методы психотерапии. – М.: Издательство Института психотерапии, 2007.

30. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – СПб.: «Питер», 2004.

31. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002.

32. Зинченко В.П. Детство – ценность, а не объект проектирования и воспитания // *Общественные науки и современность*. – 2006. – № 1. – С. 168–176.
33. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
34. Иванов В.Н. Девиантное поведение: причины и масштабы // *Социально-политический журнал*. 1995. № 2. С. 47-57.
35. Исаев Д.Н. Психосоматические расстройства у детей: руководство для врачей. – СПб.: Питер, 2000.
36. Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники. – 4-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2010.
37. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
38. Клейберг Ю.А. Социальная работа и коррекция девиантного поведения подростков. – Кемерово, 1996.
39. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов. – М.: Сфера: Юрайт-М, 2001.
40. Ковалева А.И. Социализация личности: норма и отклонение. – М.: Институт молодежи, 1986.
41. Кондрашенко Т.В. Девиантное поведение у подростков. – Минск, 1988.
42. Концепция развития уголовно-исполнительной системы России до 2020 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 24.10.2010 г. № 1772-р // *Собрание законодательства Российской Федерации*. – 2010. – № 43. – Ст. 5544.

43. Кржечковский А.Ю. Самосознание подростков с адаптированным, девиантным и делинквентным поведением: Медико-психологический и клинический аспекты: Автореф. дис. док. мед. наук. – СПб, 1997. – 39 с.
44. Лидерс А.Г. Групповой психологический тренинг со старшеклассниками и студентами. – М.: Этерна, 2009.
45. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – 2-е изд. доп. и перераб. – Л.: Медицина, 1983.
46. Лебедев В.Б., Биньковская Н.В. Миры воображения: Руководство по интерактивной имагогике. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.
47. Методические рекомендации по работе с несовершеннолетними, склонными к самовольным уходам / сост. Н. А. Разнадежина. – Сургут: Изд-во бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Методический центр развития социального обслуживания», 2010.
48. Методики и технологии социальной реабилитации несовершеннолетних, склонных к самовольным уходам: социально-психологическая реабилитация: Методическое пособие / Авт.-сост.: Е. С. Титаренко, Н. А. Разнадежина, Л. А. Бездольная, Е. А. Романова, Г. Х. Батынова, Ю. А. Якушева. – Сургут: Изд-во бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Методический центр развития социального обслуживания», 2014. – 128 с.
49. Методы современной психотерапии : учеб. пособие / сост. : Л.М. Кроль, Е.А. Пуртова. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000.
50. Минаева П.В. Опыт работы с детьми и семьями группы риска комплекса социальной поддержки детей и молодежи «Свет» // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – № 2. – С. 60–66.
51. Михалева Л.Ю. Опекa и попечительство. Теория и практика. – М.: Волтерс Каупер, 2004.

52. Молчанов С.В. Условия и факторы решения моральных дилемм в подростковом возрасте // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 4(16). – С. 42-51.
53. Моров А.В. Опыт привлечения студентов-волонтеров к профилактике подростковой девиации в рисках «Большие братья / Большие сестры» // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1994. – С. 77–80. 100
54. Мудрик А.В. Социальная педагогика / Под. ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2000.
55. Мурысин Л. Переход к личностной парадигме образования: этапы апробации и внедрения // Директор школы. – 2006. – № 10. – С. 57–65.
56. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. – СПб.: Питер, 2001.
57. Новиков П.И. Опыт социально-защитной и адаптивно-реабилитационной работы вспомогательной школы с. Туманово Новосибирской области // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1994. – № 2. – С.76–80.
58. Максимова Н.Ю., Милютин Е.Л. Курс лекций по детской патопсихологии: учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000.
59. Макшанов С. Принципы психологического тренинга // Журнал практического психолога. – 1999. – № 3. – С. 38—46.
60. Осипова А.А. Общая психокоррекция : учеб. пособие. – М.: Сфера, 2002.
61. Паатова М.Э. Социально-педагогическая реабилитация подростков с девиантным поведением // Человек и образование. – 2013. – № 4. – С.99–101.
62. Патаки Ф. Некоторые проблемы отклоняющегося (девиантного) поведения // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8. № 4. – С. 92-103.

к рыночным отношениям : Автореф. дис. д-ра социолог. наук. – Улан-Уде, 2007.

76. Тетерский С.В. Введение в социальную работу. – М.: Академический проспект, 2001.

77. Технологии социальной реабилитации несовершеннолетних, реализуемые в учреждениях системы социальной защиты Ханты-Мансийского автономного округа – Югры / Авт.-сост.: А.В. Сутула, Х.Я. Мавлютова. – Сургут: Изд-во бюджетного учреждения Ханты-102 Мансийского автономного округа – Югры «Методический центр развития социального обслуживания», 2013.

78. Технология социальной работы: учеб. пособие / В.А. Филатов, М.В. Станкова, Т.В. Щитова, Е.М. Кузнецова. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2008.

79. Филонов Л.Б. Технология и установление контакта с дезадаптированными подростками в процессе их реабилитации // Проблемы, методика и опыт реабилитации детей и подростков в современных условиях / Л. Б. Филонов. – М., 1994.

80. Холостова Е.Н. Социальная реабилитация: учеб. пособие. – 4-е изд. / Е.Н. Холостова, Н.Ф. Дементьева. – М.: Издательско- торговая корпорация «Дашков и Ко», 2006.

81. Хомич А.В. Психология девиантного поведения: учеб. пособие. – Ростов н/Д, 2006.

82. Чернышова С.И. Программа повышения социальной компетенции семьи «Семейный витамин». Центр социальной помощи семье и детству с. Липовицы Тамбовской области // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – № 2. – С. 67–74.

83. Черняева Т.И. Социальная реабилитация «нетипичных» детей // Социологич. исследования. – 2005. – № 6. – С. 85–95.

84. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений. 4-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
85. Шуржунов Е. В. Опыт работы социально-реабилитационного центра г. Балахна Нижегородской области по социальному патронажу семей // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2002. – № 1. – С. 51–64.
86. Щеглова С.Н. Права детей и дети о правах: социологический анализ. – М.: Социум, 1998.
87. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2008.
88. Шульга Т.И., Слот В., Спаниард Х. Методика работы с детьми группы риска. – М., 2000.
89. Eisenberg N. Altruistic emotion, cognition and behavior. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1986.
90. Kohlberg L. The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages. San Francisco: Harper & Row, 1984.
91. Rest J.R. Background: Theory and research. In: J.R. Rest & D. Narvaez (Eds.), Moral development in the professions. Psychology and applied ethics. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. P. 1-26.
92. Walker L.J. The model and the measure: An appraisal of the Minnesota approach to moral development // J. of Moral Education. 2002. Vol. 31. N 3. P. 354-366.