

Текст взят с психологического сайта <http://www.myword.ru>

*На данный момент в библиотеке MyWord.ru опубликовано более 2500 книг по психологии.
Библиотека постоянно пополняется. Учитесь учиться.
Удачи! Да и пребудет с Вами.... :)*

Сайт www.MyWord.ru является помещением библиотеки и, на основании Федерального закона Российской Федерации "Об авторском и смежных правах" (в ред. Федеральных законов от 19.07.1995 N 110-ФЗ, от 20.07.2004 N 72-ФЗ), копирование, сохранение на жестком диске или иной способ сохранения произведений размещенных в данной библиотеке, в архивированном виде, категорически запрещен.

Данный файл взят из открытых источников. Вы обязаны были получить разрешение на скачивание данного файла у правообладателей данного файла или их представителей. И, если вы не сделали этого, Вы несете всю ответственность, согласно действующему законодательству РФ. Администрация сайта не несет никакой ответственности за Ваши действия./

Л.Б. ШНЕЙДЕР
ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ
Москва
Академический Проект
2005

УДК 159.9 ББК88

Ш76

В оформлении обложки использована работа Дениса Минаева

Шнейдер Л.Б.

Ш76 Девиантное поведение детей и подростков. — М.: Академический Проект; Трикста, 2005. — 336 с. — (Психологические технологии).

ISBN 5-8291-0578-0 (Академический Проект) ISBN 5-902358-52-3 (Трикста)

В настоящей книге указаны причины, истоки, виды и проявления девиантного поведения детей и подростков; раскрываются возрастные особенности взаимосвязей между уровнями развития смысловой сферы, самоорганизации времени жизни и факторами девиантного поведения, а также определяются и намечаются условия и особенности формирования социально ориентированного поведения детей и подростков.

Книга адресована прежде всего студентам, может быть полезна преподавателям-психологам и социальным работникам.

УДК 159.9 ББК 88

© Шнейдер Л.Б., 2005 ISBN 5-8291-0578-0

® Академический Проект, ориги-

КРН Ч РП9358 S9 3

нал-макет, оформление, 2005

© Трикста, 2005

ВВЕДЕНИЕ

Современными психологами подмечено и отражено в публикациях, что проблемы девиантного поведения и исследование психологических аспектов этого явления имеют свою динамику, определяемую далеко не однозначно условиями жизни и воспитания. Процессы разрушения родительской семьи, сопровождающиеся существенными изменениями традиционных отношений по воспитанию несовершеннолетних; противоречия между субъективным стремлением подростков к самостоятельности и объективным сужением ее реальных границе помощью мер, применяемых институтами социализации (семьей, школой и другими); противоречия между духовными и материальными потребностями подростков, их родителей и реальными возможностями их удовлетворения — все эти процессы и явления применительно к подросткам создают на макроуровне негативные условия для их жизни и воспитания и тем самым могут способствовать поведенческим девиациям. «Все обиды, все раны детской души, все ссоры в семье, в школе отреагируют подростками, причем грубо, по-хамски, с всевозможными вывертами и даже антисоциальными поступками»¹.

В настоящее время среди исследователей наблюдается повышенный интерес к проблеме отклоняющегося поведения. В стадии становления находится новая научная дисциплина — психология девиантного поведения (В.Д. Менделевич, 2001).

Проблема девиантного поведения — это проблема общества в целом и ее решение способствует успешному духовному и нравственному развитию общества и государства.

¹ Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. М., 1988. С. 132.

Введение

В последние годы в России возросла численность подростков, для которых цель жизни сводится к достижению материального благополучия любой ценой, к наживе любыми способами. Труд и учеба утратили общественную ценность и значимость, стали носить прагматический характер — больше получать благ, привилегий и меньше работать и учиться. Такая позиция подростков приобретает все более открытые и воинствующие формы, порождая новую волну потребительства, часто провоцирующую поведенческие девиации. Положение с поведенческими девиациями усугубляется еще больше экономической ситуацией в стране. В последние годы в России значительно возрос уровень подростковой преступности в сфере социально-экономических отношений, где объектом преступления является право собственности, имеющее исключительное значение в жизнедеятельности граждан, общества, государства. Для многих подростков характерна ориентация на личное материальное благополучие, на действие по его обеспечению, на жизнь по принципу «как хочется», на самоутверждение любой ценой и любыми средствами. В этих случаях ими руководит не корысть и стремление удовлетворить свои потребности преступным путем, а привлекает сам процесс совершения преступления, участия ради компании, чтобы не прослыть трусом и т. п.

Девиантное поведение подростков — распространенный феномен, сопровождающий процесс социализации и зрелости, который возрастает на протяжении подросткового периода и снижается после 18 лет. Девиантное поведение осознается далеко не каждым подростком, прочная возможность противостоять негативным влияниям окружения формируется у них уже за пределами 18-летия.

В современных условиях, когда возрастает роль личности и анализа факторов ее становления, большое значение приобретает изучение проблемы девиантного поведения в контексте саморегуляции жизнедеятельности и личностной организации времени.

Интерес к обозначенной теме обусловлен как теоретическими, так и практическими потребностями. «Шок будущего» (А. Тоффлер) — не выдумка науки, в наше время он хорошо известен и взрослым, и детям, и целому обществу. Подростки

с девиантным поведением не умеют организовывать свое время, более того, у них не развито смыслообразование и целеполагание, не сформировано ценностное отношение ко времени. Особую остроту эта проблема приобретает в настоящее время — время кризиса официальных структур, традиционно организующих досуг молодежи. Перевод этой проблематики в план саморегуляции и самоорганизации представляется практически наиболее важным. Научный анализ условий формирования ценностного отношения ко времени, развития установки на сознательное построение собственной жизни детьми и подростками могут обогатить и педагогический процесс. В работе обосновывается положение, характеризующее самоорганизацию времени жизни как необходимое новообразование, способствующее развитию личности как субъекта своей жизнедеятельности. По нашему мнению, профилактика девиантного поведения должна строиться на конструктивном формировании самоорганизации времени жизни детей и подростков, что, в свою очередь, требует развернутого процесса актуализации смыслообразования.

Цель настоящей книги, адресованной студентам, — выявление и описание причин и истоков девиантного поведения детей и подростков, раскрытие возрастных особенностей взаимосвязи между уровнями развития смысловой сферы, уровнями самоорганизации времени жизни и факторами девиантного поведения, а также в определении условий и особенностей формирования социально ориентированного поведения детей и подростков.

С нашей точки зрения, девиантное поведение есть результат неуспешного личностно-сценарного построения жизнедеятельности, рассматриваемого в контексте времени, основанного на социопатической системе убеждений. Профилактика девиантного поведения может быть организована в подростковом возрасте путем инициации смысло- и целеполагания в развернутом процессе сценарного построения жизнедеятельности, создания образов социально приемлемого и желаемого будущего и адекватных профессиональных проекций. Формирование просоциального поведения возможно при опережающем развитии смысловой сферы личности подростков через систему решения личностно-значимых задач, становле-

Введение

ния ценностного отношения к времени жизни и последовательное овладение соответствующими уровнями самоорганизации. Самоорганизация рассматривается как продукт становления субъективного отношения к пространству личностно-временного развития, требующего овладения действиями организации времени жизни для реализации личностно-значимых целей и смыслов.

В предлагаемом пособии выполнен обзор основных положений девиантологии и проведен анализ еще не решенных проблем психологии девиантного поведения, рассмотрены теории самоорганизации времени жизни, подтверждена на юношеском возрасте ее связь со смысловой сферой, зависимость от осознания прошлого, настоящего и будущего, определены особенности становления самоорганизации времени в связи с возрастными периодами и индивидуальными особенностями личности, показана роль смыслообразования и целеполагания в качестве основы классификации способов самоорганизации.

Пути формирования самоорганизации времени жизни подростков, испытывающих воздействие социально неблагоприятных факторов, видятся следующим образом:

1. Актуализация и формирование индивидуально-личностных смыслов жизнедеятельности, их соотнесение с планами организации наличного бытия, построение иерархической системы уровней самоорганизации, включающей: а) мотивационно-смысловое отношение ко времени; б) предметно-практическую ориентацию на время («чувство времени»); в) смысловое преобразование целей и временных затрат в системе задач повседневной жизнедеятельности.
2. Функционирование рефлексивного плана сознания по отношению к реальному времени и способности прогнозировать будущее в соответствии с разумной мотивацией своих действий.
3. Обучение совершенному владению действиями организации времени жизни по мере становления временной организации внутренних схем деятельности личности, их координации с динамикой целей и смыслов.
4. Поэтапное формирование самоорганизации времени жизни (этапы: диагностический, мобилизационно-побудительный, обучающий, организационный, коммуникативный, продук-

Введение

• 7

тивный, контрольный). Основу для формирования составляет начальный этап, связанный с конкретной инициацией сценарного построения жизнедеятельности, созданием образов будущего и профессиональных проекций, изменением отношения личности к своему времени и трансформацию ее смысловых позиций. Механизм формирования самоорганизации времени жизни (СОВЖ) у подростков предполагает специальное развертывание смысловой перспективы, формирование намерений, сопоставление их собственными возможностями и смысловыми значениями, обнаружение противоречий между ними и их разрешением.

ГЛАВА 1

Какое поведение называют девиантным? Общие понятия

Общая нормативность/ненормативность поведения.

Оценка любого поведения всегда подразумевает его сравнение с какой-то нормой. Существуют различные подходы¹ к оценке поведенческой нормы и девиации: *нормоцентрический*, предполагающий оценку деятельности человека с позиции ее соответствия норме — социальной, психологической, этнокультуральной, возрастной, тендерной, профессиональной, феноменологической — и *нозоцентрический* (психиатрический), рассматривающий поведение с позиций поиска и обнаружения симптомов болезни, психопатологии (Ю.А. Александровский, С.А. Беличева).

Традиционно рассматривается статистически-адаптационный подход к понятию *«норма*»*, которая представляет собой: 1) что-то среднее, устоявшееся, не выделяющееся из массы; 2) нечто наиболее приспособленное к окружающей среде (М.И. Бобнева).

Вместе с тем статистические нормы психического здоровья подростков и юношей, по большинству психологических тестов, несколько иные, чем для взрослых. Как сказывается это на их поведении, что в нем считать нормальным, а в каких случаях следует обращаться к психиатру? Во-первых, вслед за К. Леонгардом и А.Е. Личко, целесообразно различать, с одной стороны, возрастнo-специфические психические расстройства (заболевания) и, с другой, характерные для этого возраста *акцентуации характера*, т. е. крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены,

¹ См. *Майсак Н.В.* Личностные особенности младшего подростка с девиантным поведением. Автореф. дисс.....к. психол. н. М., 2001.

Какое поведение называют девиантным?

• 9

в результате чего появляется избирательная уязвимость к определенным психогенным воздействиям при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим.

Во-вторых, следуя за Л.С. Выготским, необходимо признать, что норма представляет собой отвлеченное понятие некоторой средней величины наиболее частых случаев и на деле не встречается в чистом виде, а всегда с некоторой примесью ненормальных форм. Поэтому никаких точных границ между нормальным и ненормальным поведением не существует. Однако отклонения иногда достигают таких количественно внушительных размеров, что мы получаем право говорить о ненормальном поведении. Все ненормальные формы поведения могут быть разделены на: 1) кратковременные и случайные (обмолвки, опiski, опьянение); 2) длительные и стойкие состояния (неврозы, психозы, душевные заболевания); 3) постоянные дефекты поведения. В социальных науках «норма» — это интервал, «оптимальная зона, в пределах которой система не переходит на патологический уровень» (Е.Э. Смирнова, В.Ф. Курлов, М.Д. Матюш-кина). С этой точки зрения проблема «ненормальности» обнаруживается в пограничных состояниях. В целом, социальная норма — это социальные явления, которые не представляют реальной угрозы физическому и социальному выживанию человека.

Проблемное поведение часто называют девиантным, отклоняющимся. Психологические трудности, эмоциональные расстройства и нарушения поведения довольно часто встречаются у большинства детей. Это — неотъемлемая часть развития. На практике психологи нередко сталкиваются не с отклоняющимся, а с непринимаемым, отвергаемым, *отклоняемым взрослыми* поведением. Это часто обнаруживается в повседневной педагогической практике. Увлекающийся словесными оценками учитель легко разнесет по полочкам трудновоспитуемости и психических аномалий всех своих учеников. Да и в семейном кругу родители нередко припечатывают свое чадо: «Ты что, ненормальный!» Между тем хороший психиатр ставит диагноз на основе тщательного исследования и натренированной годами опыта профессиональной интуиции. Учитель ими не всегда обладает. Родители тоже в запале не очень-то заботятся об

истинности своих высказываний. Увлечение определениями из области психиатрии может быть даже выгодным: «наклеив» на трудного, не совсем понятного ребенка, ярлык, учитель или родитель тем самым как бы отгораживается от его индивидуальности и оправдывает свой отказ от поисков контакта с подростком.

С позиций самого подростка поведение, рассматриваемое взрослыми как отклоняющееся, считается «нормальным», отражает стремление к приключениям, завоеванию признания, испытанию границ дозволенного (Л.Б. Ермолаева-Томина, В.С. Мухина, К.Г. Мяло, Д.И. Фельдштейн, Л.Б. Филонов). Поисковая активность подростка служит расширению границ индивидуального опыта, изменчивости поведения и, следовательно, жизнеспособности и развитию человеческого общества. С этих позиций отклоняющееся поведение естественно и необходимо. Не случайно Х. Ремшмидт отмечает, что в период взросления трудно провести границу между нормальным и патологическим поведением.

Поэтому, придерживаясь мнения М.Ю. Кондратьева, О.Б. Крушельницкой, Н.И. Озерецкого, полагаем, что девиантом можно называть того подростка, который «не просто одноразово и случайно отклонился от поведенческой нормы, а постоянно демонстрирует девиантное поведение», носящее социально-негативный характер.

Виды девиантного поведения. Девиантное поведение подразделяется на две большие категории. *Во-первых*, это поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья, подразумевающее наличие явной или скрытой психопатологии. Эту группу составляют следующие типы: астеники, шизоиды, эпилептоиды и лица с акцентуированным характером. *Во-вторых*, это поведение, нарушающее какие-то социальные и культурные нормы, особенно правовые. Оно выражается в форме проступков или преступлений. Когда такие поступки сравнительно незначительны, их называют правонарушениями, а когда серьезны и наказываются в уголовном порядке — преступлениями. Соответственно говорят о *делинквентном* (противоправном) и *криминальном* (преступном) поведении.

Какое поведение называют девиантным?

На основании ключевых положений работ отечественных (А.А. Александров, В.В. Королев, В.Н. Кудрявцев, А.Е. Личко, В.Д. Менделевич, И.А. Невский, В.Ф. Пирожков, Г.В. Вфина, В.Г. Степанов и др.) и зарубежных ученых (Вест, Джекинс, Ниссен, Патаки, Робине Фаррингтон и др.) следует признать целесообразность деления девиантного поведения на *преступное* (криминальное) и *аморальное, безнравственное* (не несущее за собой уголовной ответственности). Поведение, отклоняющееся от морально-нравственных норм человеческого общежития, проявляется в разных формах социальной патологии — пьянстве, наркомании, воровстве. Связь между этими видами поведения состоит в том, что совершению преступлений предшествует аморальное поведение. Как ни различны формы девиантного поведения, по утверждению И.С. Кона, они взаимосвязаны. Пьянство, употребление наркотиков, агрессивность и противоправное поведение образуют единый блок, так что вовлечение подростка в один вид девиантных действий повышает вероятность его вовлечения также и в другой. Противоправное поведение, в свою очередь, хотя и не столь жестко, связано с нарушением норм психического здоровья. До некоторой степени совпадают и способствующие девиантному поведению социальные факторы (школьные трудности, травматические жизненные события, влияние девиантной субкультуры или группы). Что же касается индивидуально-личностных факторов, то самыми важными, и постоянно присутствующими, по мнению И.С. Кона¹, бесспорно, являются локус контроля и уровень самоуважения.

В отечественной и зарубежной психологии рассматриваются различные *типы* (разновидности) девиантного поведения, выделенные с учетом особенностей взаимодействия индивида с реальностью, механизмам возникновения поведенческих аномалий (Г. Беккер, В.Г. Степанов), а также особый тип девиаций, обусловленный гиперспособностями (К.К. Платонов). Приводятся формы, включающие в себя клинические проявления отклонений от нормы, — делинквентное, аддиктивное, патохарактерологическое, психопатологическое, на базе застенчивости (В.Д. Менделевич).

¹ *Кон И.С.* Психология ранней юности. М., 1989. С. 252-254.

Под аддиктивным поведением понимают одну из форм деструктивного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или видах деятельности, что сопровождается развитием интенсивных эмоций. Суть аддиктивного поведения заключается в том, что, стремясь уйти от реальности, люди пытаются искусственным путем (алкоголь, наркотики, лекарственные препараты, токсические вещества и др.) изменить свое психическое состояние, что создает иллюзию безопасности, восстановления равновесия.

На сегодняшний день в психологии девиантного поведения выделены типично подростковые девиации — дисморфомания, дромомания, пиромания, гебоидное поведение (В.Л. Гиндикин, В.А. Гурьева, В.Я. Семке, С. А. Суханов), а также делинквент-ные действия, распространенные среди несовершеннолетних: наркомания, токсикомания, алкоголизм, угон автотранспорта, побеги, домашние кражи, хулиганство, подростковый вандализм, агрессивное и аутоагрессивное поведение, сверхценные увлечения и др. (В.Г. Василевский, Н.В. Вострокнутов, Т.А. Донских, Ц.П. Короленко, С.А. Кулаков и др.).

Определения девиантного (отклоняющегося) поведения. В самом общем виде *отклоняющееся поведение* — это система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам. Следовательно, **девиантным** является поведение, отклоняющееся от установленных обществом норм и стандартов, будь то нормы психического здоровья, права, культуры, морали (В.В. Ковалев, И.С. Кон, В.Г. Степанов, Д.И. Фельдштейн и др.), а также поведение, не удовлетворяющее социальным ожиданиям данного общества в конкретный период времени (Н. Смелзер, Т. Шибутани).

Педагогический подход. Под девиантным поведением понимается отклонение от принятых в данной социальной среде, ближайшем окружении, коллективе социально-нравственных норм и культурных ценностей, нарушение процесса усвоения и воспроизводства норм и ценностей, а также саморазвития и

Какое поведение называют девиантным?

• 13

самореализации в том обществе, к которому человек принадлежит.

Медицинский подход. Девиантное поведение — отклонение от принятых в данном обществе норм межличностных взаимоотношений: действий, поступков, высказываний, совершаемых как в рамках психического здоровья, так и в различных формах нервно-психической патологии, особенно пограничного уровня.

Психологический подход. Девиантное поведение — отклонение от социально-психологических и нравственных норм, представленное либо как ошибочный антиобщественный образец решения конфликта, проявляющийся в нарушении общественно принятых норм, либо в ущербе, нанесенном общественному благополучию, окружающим и себе. В качестве дополнительных признаков выделяются трудности коррекции поведения и особая необходимость в индивидуальном подходе.

Причины отклоняющегося поведения. В исследовании отклоняющегося поведения значительное место отводится изучению его мотивов, причин и условий, способствующих его развитию, возможностей его предупреждения и преодоления. В происхождении отклоняющегося поведения большую роль играют дефекты правового и нравственного сознания, содержание потребностей личности, особенности характера, эмоционально-волевой сферы. Первые проявления отклоняющегося поведения иногда наблюдаются в детском и подростковом возрасте и объясняются относительно низким уровнем интеллектуального развития, незавершенностью развития личности, отрицательным влиянием семьи и ближайшего окружения, зависимостью от требований группы и принятых в ней ценностных ориентации. У детей и подростков такое поведение нередко служит средством самоутверждения, выражает протест против действительной или кажущейся несправедливости взрослых. Отклоняющееся поведение может сочетаться с достаточно хорошим знанием нравственных норм. В последнее время растет количество детей группы риска С 1970-х до 1990-х гг. количество детей этой группы рас-ло неуклонно, и сейчас они составляют примерно 20% от общего количества подростков.

Среди традиционных причин девиантного поведения в психологии обсуждаются следующие: нарушения в становлении, формировании и развитии личности (А.Е. Личко, В.С. Мухина, А.В. Петровский, Л. Пожар, Х. Ремшмидт, Т.П. Шилова), в деятельности линии онтогенеза (Д.Б. Эльконин, М.Ю. Кондратьев); влияние социокультурных особенностей (Л.Б. Филонов), образа жизни семьи и семейных отношений — детско-родительских, детско-детских, родительских; характерологических и личностных изменений, обусловленных взаимодействием с окружением (А. Бандура, М.И. Буянов, А.И. Захаров, М.И. Лисина, А.Е. Личко, Г.М. Миньковский, В.А. Петровский, Т.Н. Счастливая; Ю. Хямляйнен, Л.Б. Шнейдер, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий и др.); выраженное протекание подросткового кризиса (Ф. Дольто, Л.С. Сагатовская, Д.И. Фельдштейн, Л.Б. Филонов, Э. Эриксон); членство в неформальных объединениях асоциальной направленности, наличие в подростковых группах антисоциальных норм (А.В. Петровский, М.В. Розин). С современностью связано влияние средств массовой информации, низкопробной кинопродукции (особенно западных боевиков), пропаганды сексуальной распущенности (М.В. Цилуйко); мира компьютерных игр (О.Ю. Ермолаев, Т.М. Марютина, М. Лукьяненко); а также размывание понятия благородства, распад соседства как освобождение от неформального социального контроля по месту жительства (В. Абрамкин, В. Чеснокова).

Многие исследователи к наиболее распространенным причинам происхождения девиантных явлений относят *неблагоприятную социальную ситуацию развития ребенка и комплекс его психологических свойств* (особенности темперамента, характера, личности), которые предрасполагают к девиациям (М.И. Буянов, А.И. Захаров, А.Е. Личко, Л. Пожар и др.). Именно это сочетание в криминальной психологии рассматривается как механизм преступного поведения (В.Ф. Пирожков). Другим механизмом отклоняющегося поведения несовершеннолетних является деформация личности в результате нарушенных социальных отношений с взрослыми и сверстниками. Х. Ремшмидт, считая регулятором поведения человека его личностные качества, отмечает, что отклоняющееся поведение подростков часто сопряжено с определенным окружением и типом ситуаций.

Какое поведение называют девиантным?

• 15

Конкретные причины отклоняющегося поведения несовершеннолетних:

- 1) стремление получить сильные впечатления;
- 2) заболевания ребенка;
- 3) повышенная возбудимость, неумение контролировать себя;
- 4) неблагоприятная ситуация в семье;
- 5) стремление к самостоятельности и независимости;
- 6) недостаток знаний родителей о том, как справляться с трудными педагогическими ситуациями;
- 7) отставание в учебе;
- 8) пренебрежение со стороны сверстников;
- 9) непонимание взрослыми трудностей детей;
- 10) недостаточная уверенность ребенка в себе;
- 11) отрицательная оценка взрослыми способностей детей;
- 12) стрессовые жизненные ситуации;
- 13) напряженная социально-экономическая ситуация в жизни ребенка (плохая обеспеченность, безработица родителей);
- 14) примеры насилия, жестокости, безнаказанности, получаемые из СМИ;
- 15) чрезмерная занятость родителей;
- 16) конфликты с родителями;
- 17) обилие запретов со стороны родителей (педагогов);
- 18) постоянные нарекания, брань в семье;
- 19) слабость интеллектуальной сферы ребенка;
- 20) повышенная коммуникативность детей;
- 21) низкий уровень эмоционально-волевого контроля у детей;
- 22) одиночество, непонимание другими;
- 23) излишний контроль, авторитарность родителей (педагогов);
- 24) неспособность детей сопротивляться вредным влияниям;
- 25) генетическая предрасположенность;
- 26) неравномерность психофизического и полового созревания;
- 27) отсутствие навыков социального поведения;
- 28) снижение культуры, интеллектуального уровня; 29) масса свободного времени;
- 30) скука, «просто так»;
- 31) желание обратить на себя внимание;
- 32) неполные семьи;
- 33) экономическая нестабильность;
- 34) влияние улицы.

Среди причин подростковой и юношеской девиантности чаще всего встречаются:

- причины, связанные с психическими и психофизиологическими расстройствами;
- причины социального и психологического характера;
- причины, связанные с возрастными кризисами. Известна и ныне популярна точка зрения И.А. Невского о

том, что отклонения у подростков вызваны не какими-то жесткими личностными конструктами, а некими *особенностями*, предрасполагающими к формированию тех или иных девиантных или делинквентных элементов в поведении.

В исследовании Н.В. Майсак¹ установлено, что личностные особенности младших подростков с девиантным и нормативным поведением сходны в основных своих характеристиках — в уровне напряженности, повышении экстравертированности, эмоциональной возбудимости, связанных с началом подросткового кризиса, — но отличаются своеобразием личностных черт. В то время как младшему подростку с нормативным поведением свойственны социальная лабильность, операциональная напряженность, эмпатия, общительность, ориентация на социальные нормы и ценности, интеллектуальность, а также позитивный образ родителей, свидетельствующий о положительно окрашенных взаимоотношениях подростка в семье, подросток с девиантным поведением имеет свои особенности:

- *негативную психическую напряженность;*
- *акцентуированную готовность к риску;*
- *психическую ригидность;*
- *выраженную ориентацию на нормы девиантной подростковой группы;*
- *непредсказуемость поведения;*
- *высокую агрессивность.*

Выделенные личностные особенности младшего подростка с девиантным поведением создают особую напряженность, которая поддерживает составляющие условного «личностного комплекса». Проявление и закрепление специфических личностных особенностей младшего подростка с девиантным по-

¹ Майсак. Н.В. Личностные особенности младшего подростка с девиантным поведением. Автореф. дисс.....к. психол. н. М., 2001.

Какое поведение называют девиантным?

• 17

ведением зависит от позиций конфронтации в отношениях с родителями и частотности повторения отклоняющихся форм поведения.

В биологических, психологических, социологических и культурологических концепциях объясняются причины происхождения отклоняющегося поведения либо с точки зрения природы девиантной личности, либо с позиций отсутствия норм в социуме и девиантности субкультуры. Наверное, правильнее при анализе причин учитывать сочетание различных взаимодополняющих факторов, обуславливающих отклоняющееся поведение — индивидуального, психолого-педагогического, социально-психологического, личностного, социального.

По мнению большинства психологов и социологов, наиболее продуктивным считается *социально-личностный* подход, основанный на использовании принципа дополнительности как взаимодействия ситуативных и транситуативных (личностных) факторов, объединяющих биологические, психологические и социальные причины девиаций. Причем детерминирующими отклоняющееся поведение являются **личностные факторы**, а *ситуативные* играют роль модулятора, определяя вариативность проявления личностных особенностей (С. А. Белокобыльская, В.П. Емельянов, Я.Л. Коломинский, А.А. Реан, С.А. Та-рарухин и др.).

Динамика девиантности. Описывая динамику отклоняющегося поведения подростка, Б.Н. Алмазов указывает три стадии его социальной дезадаптации:

- 1) компенсаторно-уступчивая стадия, когда ребенок или подросток стремится снять внутреннее напряжение в связи с неблагоприятными обстоятельствами внешней среды, дезактуализацией главной цели, переориентацией на цели более общего порядка;
- 2) стадия конфликтно-демонстративная возникает, если предшествующая линия поведения не приносит желаемых результатов;
- 3) стадия внутренней средовой изоляции, когда учащийся перестает считать себя членом группы и начинает ориентироваться на мнение единомышленников.

Девиантное поведение, полагает И.С. Кон, вначале всегда бывает немотивированным. Подросток, как правило, хочет соответствовать требованиям общества, но по каким-то причинам (конституциональные факторы, социальные условия, неумение правильно определить свои социальные идентичности и роли, противоречивые ожидания значимых других, недостаток материальных ресурсов, плохое овладение нормальными способами социальной адаптации и/ или преодоления трудностей) он не может этого сделать. Это отражается в его самосознании и толкает на поиск в других направлениях. В соответствии с этим принято различать первичную девиацию (ненормативность) и вторичную (как подтверждение ненормативности и утверждение собственно девиантного поведения).

Важнейший фактор такого развития — девиантные сверстники. Наличие девиантной группы: а) облегчает совершение девиантных действий, если личность к ним внутренне готова; б) обеспечивает психологическую поддержку и поощрение за участие в таких действиях и в) уменьшает эффективность личных и социальных контрольных механизмов, которые могли бы затормозить проявление девиантных склонностей. При этом образуется порочный круг. Девиантные поступки увеличивают привлекательность совершающего их подростка для других, которые принимают такой стиль поведения; совершая антинормативные поступки, подросток привлекает к себе внимание, интерес и т. д. Вместе с тем девиантные поступки усиливают потребность подростка в социальном одобрении группы, особенно если он вырос в нормальной среде, где такие действия осуждаются. Наконец, девиантные действия вызывают отрицательное отношение к санкциям со стороны «нормальных» других, вплоть до исключения девиантного подростка из общения с ними. Это социальное отчуждение способствует активизации общения подростка с девиантной средой, уменьшает возможности социального контроля и способствует дальнейшему усилению девиантного поведения и склонности к нему. Для этой ситуации характерно формирование обратной зависимости между отношениями подростка в семье и степенью его вовлеченности в девиантные группы. В результате девиантные поступки из немотивированных становятся мотивированными. Более того,

возникает определенная система убеждений, руководствуясь которой подросток ведет себя вызывающе деструктивно. Рассмотрим это подробнее.

Социопатическая система убеждений¹, лежащая в основе противоправного поведения подростков

Я невинная жертва, и другие побуждают меня делать то, что я делаю

Не в состоянии учиться на основании опыта, отрицает ответственность за поступки или же провокационный характер поступков. Энергия уходит на отрицание вины и сохранение параноидного взгляда на мир; не имеет намерения идти на дружеские контакты или же решать проблемы.

Если другие дадут мне то, что мне нужно, то я буду в полном порядке

Сначала должны измениться другие, они должны постоянно вознаграждать. Базисом личности жулика можно считать беспомощность и неспособность самостоятельно решать проблемы. Неудача — это вина других.

Я имею право на то, что я хочу, и могу использовать все, чего бы я ни захотел

Желания никогда не ставятся под вопрос, и им не дается оценки. Отказ удовлетворить требования воспринимается как злобный, нечестный отказ и лишение. Травмирование из-за нарциссического ощущения того, что ты особенный.

Я имею право брать то, в чем мне отказывают, и наказывать тех, кто отказывает мне в том, чего я хочу

Право означает владение другими людьми и объектами, так что нет четких границ между своей личностью и другими. Я могу вмешиваться, или же наносить удары, или ранить, поскольку другой принадлежит мне.

Я выше закона и могу делать все ради достижения моих целей, мое дурное поведение не является серьезным или же преднамеренным

Правилам должны строго следовать другие, которые считаются серьезными, личный проступок оправдан и отрицается. Правила немедленно проверяются для доказательства того, что они не применяются, потому что «я особенный».

¹ Выделено Р. Снайдером.

Никто не имеет права говорить мне, что делать, или заставлять меня делать это

«Я» определяется как власть над другими. «Хорошо» и «плохо» определяются эгоцентрически, не по внешнему стандарту. Свобода смешивается с разрешением. Любые социальные требования или обязательства несправедливы.

Я лучше всех и понимаю все

Нет необходимости выслушивать других или же бояться неудачи. Общение превращено в соревнование — кто лучше. Никакого научения не происходит.

Заработать что-либо не так хорошо, как получить это, не работая. Необходимость трудиться — это нарушение «особенности» и потеря власти

Отобрать что-либо у другого жульническим путем доставляет глубокое удовлетворение, и этого энергично добиваются.

Чем с большей добычей ты в состоянии удрать, тем ты значительнее

Социальные или кооперативные цели неважны, важна личная прибыль.

В контексте этих убеждений относительно себя и других вырабатываются определенные девиантные стратегии отношений, поддерживающие, защищающие и реализующие эти убеждения. К таким стратегиям у подростков-девиантов можно отнести:

- *Самовозвеличивание* — испытание своей личной «особенности», демонстрация исключительности или же особой ценности своей персоны, конкурентноспособность, принижение других, борьба за власть, терроризирование остальных и контроль над ними.
- *Манипулирование добровольной заботой* — ты должен это мне; докажи, что ты любишь меня; я буду хорошим, если ты...; пусть другие сделают это; помоги мне, беззащитному, несчастному ребенку.
- *Уход от ответственности и ее отрицание* — ты заставил меня сделать это; это их вина; ты не имеешь права говорить мне, что делать; пассивное неповиновение; жульничество; разрушение, оставляющее после себя хаос.
- *Мицение* — провокационное поведение, преднамеренное травмирование, подрывное трусливое неповиновение; банда против всего мира; разговоры вроде таких: «Я взорву,...

Какое поведение называют девиантным?

• 21

нанесу вред себе,.. уничтожу,.. я заставлю всех быть настороже, вы потом пожалеете, я всего лишь шучу и забавляюсь»... • *Выработка и сохранение параноидального взгляда на мир* — они заставили меня сделать это, они придираются ко мне. Жалобы вместо преодоления проблем. Сужение проблемы вместо ее понимания.

Любое поведение подчинено общей цели — сохранению личностной и социальной идентичности. В личностном плане — это неперенное конструирование своего положительного образа, в социальном плане — неперенная принадлежность некоей социальной тождественной группе. Любой поведенческий акт направлен на то, чтобы чувствовать свою важность и значимость. Каждый человек пытается достигнуть этих целей. Проблема девиантности в том, что субъект выбирает для самоутверждения деструктивные способы реализации своих мотивационных целей. Сталкиваясь с нарушителями дисциплины, с отклоняющимся поведением, обычно начинают игру «Кто виноват?» (родители, алкоголизм, современная музыка, телевидение, улица и др.). Нарушая дисциплину, демонстрируя деструктивные способы поведения, подросток часто хорошо осознает, что ведет себя неправильно, но может не осознавать, что за этими нарушениями стоит одна из четырех мотивационных целей: *привлечение внимания, власть, месть, избегание неудачи.*

Привлечение внимания. Ощущая недостаток внимания, подростки придумывают различные выходки, суть которых — демонстративность. Существуют тысячи способов привлечения внимания. Различают активную и пассивную формы привлечения внимания. Эта потребность обусловлена недостатком получаемого внимания. Неадекватные дерзкие выходки обусловлены тем, что других социально приемлемых способов привлечения внимания у детей нет, они им неведомы. Сильная сторона этой мотивационной цели — жизненность, дети изо всех сил показывают, что им необходимо внимание. Чем больше внимания дети получают в ответ на свои демонстративные способы, тем более укореняется этот вариант поведенческого паттерна.

Власть. Властолюбивое поведение проявляется в активной и пассивной формах. Активную форму составляют крик, визг, нежелание слушать, хамство. В пассивной форме улыбаются, говорят то, что нужно, а делают, что хотят. Ни в грош не ставят взрослых, воспитателей, постоянно прибегают к различным оправданиям, легко врут. При попытках прекратить, остановить подобное поведение возникает конфронтация. Причины такого поведения кроются в субъективном прочтении демократии, равенства и свободы в отношениях — делаю, что хочу. Другой причиной выступает мода на сильную личность, которая понимается как проявление силы и властолюбия.

Месть как мотивационная цель поведения присуща злобным детям. Она может быть следствием властолюбия, на которое последовала реакция применения силы. Обида может быть случайной, но в ответ следуют активные формы проявления мстительности: жестокость, удары. Проявление мстительности может носить непрямой характер: такие дети портят, ломают, крушат все, что только можно (портят мебель, рвут книги, могут украсть кошелек, порвать чужую одежду и пр.). Такие действия совершаются не с отчаяния, побудительной силой выступает ненависть к обидчику, в пределе — к другому вообще. Такие дети легко находят слабые места противника. В пассивной форме мстительность проявляется в виде отчужденного избегания. Во всех вариантах при применении силы в ответ на свое дурное поведение дети отвечают эскалацией мстительности — «встают на тропу войны». Природа подобного поведения кроется в культивации насилия, способом защиты своего существования и психического выживания выбрана агрессия.

Избегание неудачи как мотивационная цель поведения проявляется в пассивной форме, лишь изредка возможен взрыв отчаяния. Конкретными способами избегания неудачи становится откладывание на потом, недоведение до конца, временная утрата работоспособности, ложь во спасение, поиск и перебор других видов (вполне возможно и социально нео-добряемых) деятельности, выученная беспомощность, несамостоятельность и зависимость. Природа такого поведения кроется в боязни совершить ошибку при самостоятельном при-

Какое поведение называют девиантным?

• 23

нятии решения, неоправданно высокие ожидания, которые предъявлялись таким детям, перфекционизм, упор на соревнование (выиграть, проиграть, не играть совсем). Сильная сторона реализации такого варианта мотивационной цели, быть непревзойденным хоть в чем-то одном, а это в свою очередь дает обильные всходы в девиациях поведения.

ГЛАВА 2

Основные подходы к объяснению девиантного поведения

2.1. Теория аномии¹

Понятие аномии ввел Э. Дюркгейм. Под аномией он понимал состояние разрушенности или ослабленности нормативной системы общества, которая вызывается резкими изменениями, скачками, т. е. аномия в данной трактовке — социальная дезорганизация.

Одна из самых незаметных катастроф нынешнего века — это синдром «антигероя», который уничтожил всех наших героев и оставил нас без ролевых моделей настоящих патриотов. Антигерои, антипримеры стали для многих молодых людей ролевыми моделями. Движущая сила, стоящая за подобными публикациями и фильмами, — любовь к деньгам, а это, в свою очередь, корень всех зол. СМИ — мощный инструмент воздействия на умы, они сильны. Современная молодежь буквально травмирована антипедагогикой. Неслучайно раньше средства массовой информации пестрели шокирующими сюжетами из сексуальной практики народов Филиппин, Полинезии, Африки, Америки, теперь же их теснят случаи из отечественной практики. Извращенное понимание образа мужчины и женщины, их половых отношений, запечатленное в умах молодежи, приводит к насмешкам и пренебрежению к интимной жизни взрослых. Целый газетный разворот о детской проституции и сутенерстве не компенсируется назидательным комментарием в 9 строк.

¹ Здесь и 2.2. см. *Клейберг Ю.А.* Психология девиантного поведения. М., 2003.

В принципе аномия может возникнуть и вследствие личностной кризисной ситуации, которая способна перестроить всю систему убеждений индивида, коренным образом изменить его моральные нормативные установки.

На всем протяжении своей жизни человек может столкнуться и неизбежно сталкивается с разнообразными проблемами и кризисами. Эти проблемы и кризисы имеют различную природу и происхождение. Часть из них связана с прохождением развития личности через различные стадии жизненного цикла, с теми обычными, естественными событиями, которые происходят в жизни каждого человека и которые отграничивают одну стадию жизненного цикла от другой. Любое «естественное» событие в жизни человека (вступление в брак, рождение ребенка, поступление ребенка в школу, чья-то смерть или болезнь и т. д.) и его последствия с неизбежностью порождают те или иные проблемные ситуации, кризисы, требуют от личности принятия соответствующих решений, мобилизации необходимых для этого ресурсов. Их принято называть «нормативными стрессами»¹.

Другие проблемы и кризисы, с которыми приходится сталкиваться современному человеку, порождаются ненормативными событиями. К ним относятся преждевременная смерть, развод, потеря работы, арест, стихийное бедствие, инфляция, безработица, война.

Кризисные события и ситуации могут совершенно по-разному восприниматься и переживаться людьми, находящимися на разных стадиях жизненного цикла. Они имеют критическое значение для личностного развития, т. к. ведут или к конструктивному разрешению кризиса и развитию, или к личностной дезадаптации и последующему саморазрушению. Исход зависит от характера восприятия текущих кризисных ситуаций и возможностей их разрешения человеком.

С точки зрения Р.К. Мертон, аномия представляет собой результат конфликта или рассогласованности между «культурой» и «социальной структурой», нормальными, законными средствами и побуждениями к поиску новых (незаконных) способов удовлетворения потребностей. Р. Мертон выделяет 5

¹ Это понятие введено Роной Рапопорт.

способов «аномического приспособления» как реакцию на анемическое напряжение в различных формах адаптации: конформность, инновация, ритуализм, ретритизм и мятеж.

Конформизм (соответствие) — единственный тип независимого поведения.

Инновация предполагает согласие с одобряемыми данной культурой целями, но отрицает социально одобряемые способы их достижения (шантаж, рэкет).

Ритуализм предполагает отрицание целей данной культуры, но согласие использовать социально одобряемые средства.

Ретритизм (отступление) наблюдается в случаях, когда человек одновременно отвергает и цели, и социально одобряемые средства их достижения (бродяги, наркоманы).

Мятеж (бунт) — стремление заменить старые цели и средства на новые, а не только отрицание того и другого.

Т. Парсонс объясняет возникновение девиантных мотиваций невыполнением ожиданий. Поведение подростков и молодежи он рассматривает в свете понятия аномии — состояния, в котором ценности и нормы не являются более ясными указателями должного поведения или теряют свою значимость. Этой причиной объясняется парадоксальность системы ценностей, центральное место в которой занимают ценности личного успеха и его достижения. Следование им усиливает структурную дифференциацию общества, что ведет к конфликтам и девиантному поведению.

Себастьян де Гразиле вводит понятие «простой» и «острой» аномии. «Простая» аномия имеет место, когда конфликт ценностей приносит беспокойство в современном искусстве, литературе, отчуждении, безличности и конкурентной вовлеченности человека. «Острая» возникает при полном распаде системы убеждений, вызывая психические расстройства, самоубийства и массовые движения.

Г. Беккер утверждал, что некоторая степень безнормности имеет место в любом обществе из-за несовершенства социализации, внутренних конфликтов и новшеств.

Ж.-Н. Фишер определяет девиантное поведение типом культуры, действующей в данной социальной системе: если ценности и нормы меняются, то само определение девиации — это сконструированная социальная реальность, которая не

является простым результатом нормативных процессов, но может содержать структурирующие элементы и составлять потенциальный фактор социального изменения. «Конструкцию» феномена девиации Фишер рассматривает в трех направлениях: а) девиация как дезадаптация (имеет два аспекта: отторжение девиантной личности, социально-психологическая иммуниция); б) положение девиантной личности; в) отклонение и меньшинство.

Анализируя теоретические подходы к девиации **Ч. Фрейзер** выделяет три основные: 1) с точки зрения социализации; 2) с позиций социально-психологической реакции; 3) с позиций социального контроля.

Н. Дж. Смелзер выделяет три компонента девиации: 1) человек, которому свойственно определенное поведение; 2) норма (ожидание), которая является критерием оценки девиантного поведения; 3) некий другой человек, социальная группа, реагирующий на поведение. Девиация определяется соответствием или несоответствием поступков социальным ожиданиям. Если придерживаться мнения о том, что в неконформизме заложен рост конструктивного начала человеческого «Я» (В.А. Петровский, Э. Фромм), а конформиста, публично демонстрирующего подчинение навязываемому мнению, следует признать обывателем, то в *идеальной поведенческой норме* должны сочетаться гармоничная норма с креативностью индивида. Возможно, что столкновение «норм-идеалов» с проявлениями индивидуальности субъекта рождает проблему девиантного поведения.

Говард и Ормен представили теорию дифференцированных возможностей. Тогда как в распоряжении членов какой-либо социальной системы имеются законные средства различного масштаба, далеко не каждому индивиду открыт доступ к нелегальным средствам. Согласно теории дифференцированной ассоциации, сформулированной **Сазерлендом**, девиантному поведению учатся в интеракции с другими индивидами в процессе коммуникации, который включает в себя усвоение а) техник реализации девиантного поведения и б) специфического мотивационного направления и оправдания этого поведения.

2.2. Теория клеймения

Основное положение этой теории состоит в том, что только тогда можно определять данное действие как девиантное, когда увидим реакцию на него другого человека. Девиантное поведение не является качеством, выражающимся собственно в поведении, но в интеракции между людьми, которых это действие затрагивает, которые на него реагируют: общественные группы утверждают девиантное поведение установлением правил, нарушение которых конституирует девиантное поведение; действие этих правил распространяют на определенных людей, которых клеймят как аутсайдеров.

Согласно Р. Лэйngu, любое, даже психическое, отклонение можно понять, только обратившись к исследованию той социальной системы, в которую включен пациент. «Поведение человека, получившего психиатрический диагноз, является частью более широкой сети аномального поведения, нарушенных и вызывающих нарушение структур коммуникации. Нет никаких шизофреников, есть только шизофренические системы... Поведение психотического пациента отнюдь не является иррациональным, а, напротив, весьма разумно при взгляде со стороны его экзистенциальной позиции. Исходя из такой перспективы, даже самое путанное и странное поведение оказывается разумной стратегией выживания... Вместо психиатрических больниц мы нуждаемся в обрядах инициации, при которых, отправляясь во внутреннее пространство, человек имел бы специальных проводников в лице людей, которые побывали «там» и вернулись обратно»¹. В отличие от полноценной личности, обретшей целостность со своим трансцендентным, духовным, глубинно психическим началом, невротические и психотические качества показывают «застывание» сознания. Это хорошо подметил Лэйнг: «Мистики и шизофреники попадают в один и тот же океан; но если мистики там плавают, то шизофреники тонут»². Ему вторит С. Гроф: «Для того, чтобы определить, что нормально, а что патологично, следует опираться не на

¹ Капра Ф. Уроки мудрости. Разговоры с замечательными людьми. М., 1996. С. 120-122.

² Там же. С. 122-123.

содержание и характер переживаний человека, а на то, что он с ними делает и в какой мере способен интегрировать эти необычные переживания в своей жизни. Гармоничная интеграция трансперсональных переживаний является важнейшим условием психического здоровья, и эмпатическая поддержка и помощь в этом процессе имеют решающее значение для успешной психотерапии»¹.

Гофманн выделяет три стигмы: 1) физическая стигма (хромота, слепота, увечья); 2) люди с недостатками воли алкоголики, наркоманы, душевно больные; 3) расовая стигма (негры). Стигматизация по сути объясняет клеймение человека. Сюда можно добавить морально-правовую стигму (преступники, проститутки). Личность с морально-правовой стигмой можно охарактеризовать как однажды дискредитировавшую себя с нравственной и правовой стороны в глазах общественности. Гофман, таким образом, дихотомически разделил людей на «нормальных» и «стигматизированных», чей внешний вид и образ жизни отклоняются от общепринятых норм той или иной социальной общности.

Обобщение основных подходов теории клеймения (стигматизации) позволяет сделать следующие выводы:

- развитие теории клеймения ставит под сомнение различия между девиантностью и недевиантностью и исходит из того, что значимость качества поведения может оцениваться только через интерпретации, развивающиеся в процессе интеракций;
- моральное качество поступка определяется тем, как его определяют и оценивают другие люди;
- процесс клеймения зависит не только от вида поступка и его общественной значимости, но и от социального статуса нарушителя правил и отношений;
- основное внимание направлено на процесс перехода от первичной и вторичной девиации. Вследствие стигматизации личность утверждается в девиантном статусе;
- далее может развиваться определенный девиантный стиль жизни;

¹ *Капра Ф.* Уроки мудрости. Разговоры с замечательными людьми. М., 1996. С. 114-115.

фактором, усиливающим девиации, является то, каким образом отдельные люди и группы получают достаточную власть и влияние в процессе клеймения других людей с позиций девиантности.

2.3. Теория девиантного поведения У. Кэплана¹

Наиболее известной в отношении психологического характера происхождения девиантности является **теория девиантного поведения** американского психолога **Говарда Кэплана**, проверенная на изучении употребления наркотиков, де-линквентного поведения и ряда психических расстройств, в том числе лонгитюдным методом. Кэплан начинал с изучения взаимосвязи между девиантным поведением и пониженным самоуважением. Поскольку каждый человек стремится к положительному образу «Я», низкое самоуважение переживается как неприятное состояние, а принятие себя ассоциируется с освобождением от травмирующих переживаний. Это побуждает людей поступать так, чтобы уменьшать субъективную вероятность самоуничижения и повышать субъективную вероятность принятия себя. Люди, сильнее других страдающие от самоуничижения, испытывают большую потребность в том, чтобы своим поведением изменить это состояние. Поэтому людей, в целом принимающих себя, всегда значительно больше, чем отвергающих себя, склонных к самоуничижению.

Пониженное самоуважение статистически связано у юношей практически со всеми видами девиантного поведения — нечестностью, принадлежностью к преступным группам, совершением правонарушений, употреблением наркотиков, пьянством, агрессивным, суицидальным поведением и различными психическими нарушениями.

В научной литературе существуют такие гипотезы объяснения этой связи:

¹ См.: *Кон И.С.* Психология ранней юности. М., 1989. С. 252-254.

1. Девиантное поведение способствует снижению самоуважения, потому что вовлеченный в него индивид невольно усваивает и разделяет отрицательное отношение общества к своим поступкам, а тем самым и к себе.

2. Низкое самоуважение способствует росту антинормативного поведения: участвуя в антисоциальных группах и их действиях, подросток пытается тем самым повысить свой психологический статус у сверстников, найти такие способы самоутверждения, которых у него не было в семье и школе.

3. При некоторых условиях, особенно при низком начальном самоуважении, девиантное поведение способствует повышению самоуважения.

4. Кроме делинквентности важное влияние на самоуважение оказывают другие формы поведения, значимость которых с возрастом меняется.

Сравнивая долгосрочную динамику самоуважения подростков, начиная с 12-летнего возраста, с их участием или неучастием в девиантном поведении, Кэплан нашел убедительные свидетельства в пользу второй и третьей гипотез. Оказалось, что у подавляющего большинства подростков положительные самооценки преобладают над отрицательными, причем с возрастом эта тенденция усиливается — самокритика, недовольство собой помогают преодолевать замеченные недостатки и тем самым повышать самоуважение. Однако у некоторых подростков этого не происходит, и они постоянно чувствуют себя неудачниками. Их негативное самовосприятие складывается из трех различных, но взаимосвязанных видов опыта.

Во-первых, они считают, что не имеют лично-ценных качеств или не могут совершить лично-ценные действия и, напротив, обладают отрицательными чертами или совершают отрицательные действия.

Во-вторых, они считают, что значимые для них другие не относятся к ним положительно или относятся отрицательно.

В-третьих, они не обладают или не умеют эффективно использовать механизмы психологической защиты, позволяющие снять или смягчить последствия первых двух элементов субъективного опыта.

Потребность в самоуважении у таких подростков особенно сильна, но поскольку она не удовлетворяется социально приемлемыми способами, то они обращаются к девиантным формам поведения. Кэплан сравнил уровень самоуважения 12-летних подростков с их последующим (в течение ближайшего года или трех лет) участием в 28 различных формах девиантного поведения. В 26 случаях корреляции оказались статистически значимыми, т. е. низкое самоуважение положительно связано с формами девиантного поведения (мелкие кражи, исключение из школы, угрозы самоубийств, ломка вещей, эмоциональные взрывы и др.).

И.С. Кон полагает, что чувство самоуничижения, своего несоответствия предъявляемым требованиям ставит перед субъектом проблему выбора либо в пользу требований и продолжения мучительных переживаний самоуничижения, либо в пользу повышения самоуважения в поведении, направленном против этих требований. Выбирается, как правило, второе. Поэтому желание соответствовать ожиданиям коллектива, общества уменьшается, а стремление уклониться от них, напротив, растет. В результате и установки, и референтные группы, и поведение подростка становятся все более антинормативными, толкая его все дальше по пути девиации.

При определенных условиях при этом достигается цель — повысить самоуважение. Алкоголик, например, в состоянии опьянения не осознает своей ущербности и может даже гордиться собой. Принадлежность к преступной шайке дает социально ущербному индивиду новые критерии и способы самоутверждения, позволяя видеть себя в благоприятном свете не за счет социально положительных, в которых он оказался банкротом, а за счет социально отрицательных черт и действий. Новая, негативная социальная идентичность предполагает и новые критерии самооценок, зачастую прямо противоположные прежним, так что бывший минус становится плюсом.

Разумеется, девиация — не лучший и не единственный способ избавиться от чувства самоуничижения. Е.М. Новиков предлагает рассматривать алкоголизм и наркоманию как особый, растянутый во времени, хронический стресс. «Высокое самоуважение» преступника нередко проблематично, в нем много напускного, демонстративного, в глубине души он не

может не измерять себя общесоциальным масштабом, и рано или поздно это сказывается. Тем не менее девиантное поведение как средство повышения самоуважения и психологической самозащиты достаточно эффективно.

2.4. Теория социализации

Развернутое и продуктивное объяснение причин и истоков девиантного поведения дает **теория социализации**. Рассматривая особенности социализации подростков, необходимо разобраться, прежде всего, в наиболее общих подходах к этому явлению. Под социализацией понимают процесс становления человека в системе социальных отношений как компонента этой системы, то есть человек становится частью социальной общности, какой-либо группы людей, организации. При этом происходит усвоение им элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются качества личности.

Человеческое поведение, с позиций этой теории, генетически не является predetermined. Человек в момент рождения еще только потенциальный «кандидат в человека» (А. Пье-рон). Это связано с тем, что видовой опыт человека зафиксирован во внешней форме — во всей совокупности предметов материальной и духовной культуры. И каждый индивид может стать достойным представителем рода человеческого, только если он усвоит и воспроизведет в себе этот опыт. Усвоение или присвоение общественно-исторического и культурного опыта есть специфически человеческий путь онтогенеза. Отсюда обучение и воспитание — это общественно выработанные способы передачи человеческого опыта, которые обеспечивают облигатное и факультативное развитие человека. Воспользуемся для разбора вышесказанного схемой 1, предложенной Ю.Б. Гиппенрейтер¹. В верхней части схемы (1) обозначены наследственные предпосылки поведения. В нижней части — индивидуальный опыт, приобретенный в результате онтогенетического развития (2).

¹ Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М., 1988. С. 211-213.

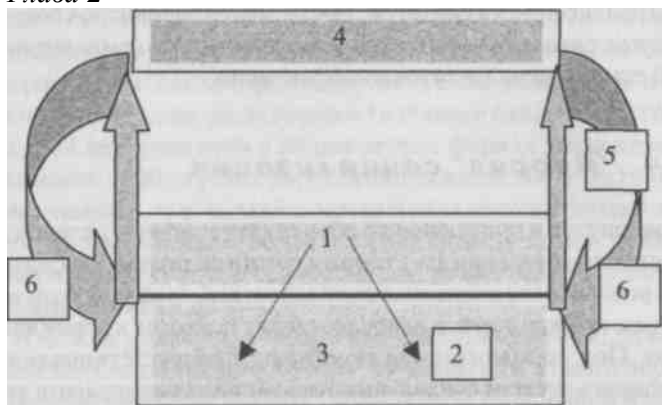


Схема 1. Видовой опыт и его воспроизведение в индивидуальном развитии человека

Обозначения: 1 — генетические предпосылки развития психики (поведения) индивида; 2 — результаты онтогенетического развития индивида; 3 — процесс реализации генетических предпосылок; 4 — видовой (культурно-исторический) опыт человечества; 5 — процесс присвоения видового опыта человечества ребенком; 6 — взрослый, опосредствующий процесс онтогенетического развития ребенка.

У человека наследственные органические предпосылки (1) имеют следующие отличительные особенности. Во-первых, они жестко не детерминируют будущее поведение: многие инстинкты у человека в результате общественной истории оказались расшатаны и стерты. Во-вторых, в генетических структурах мозга не смог зафиксироваться относительно молодой собственно человеческий видовой опыт, т. е. достижения его культурной истории. В-третьих, мозг человека отличается чрезвычайной пластичностью, особой способностью к прижизненному формированию функциональных систем.

Все перечисленное составляет условие для безграничного развития специфически человеческих способностей и функций. Но это лишь условия — потенциальная, биологически обеспеченная возможность (пунктирные стрелки 3).

Чтобы такая возможность реализовалась, необходимо усвоение общественно-исторического опыта, представленного во

внешней форме. Блок 4 обозначает всю совокупность видового опыта человечества. Он имеет свою специфику по способу передачи и способу фиксации. Фиксация опыта — это процесс «опредмечивания» человеческих деятельностей, а передача его — процесс «распредмечивания» опыта при усвоении индивидом. Процесс усвоения человеческого видового опыта (стрелки 5) происходит в индивидуальной жизни ребенка, в его практической деятельности, которая обязательно опосредована взрослым (6). Двойная направленность стрелок 5 отражает одновременно активность ребенка по отношению к осваиваемому миру и воспитательную активность общества (взрослого), направленную на ребенка.

Дальнейший путь формирования конкретных психологических функций и способностей человека известен по концепции Л.С. Выготского. С его позиций, «... всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая»¹.

Инициация как способ структурирования жизни индивидуума внутри сообществ².

Осмысление социокультурного опыта в той его части, которая представляет собой выработанные в ходе филогенеза способы структурирования жизни внутри сообществ, неизбежно выводит на проблему инициации, или ритуала перехода. Поскольку феномен инициации встречается во всех культурах, начиная с глубокой древности, выступая неотъемлемой частью становления личности, решая определенные психосоциальные задачи, то уже самим фактом столь долгого и повсеместного существования он заслуживает внимания и в психотерапевтическом плане. Игнорирование же его способствует широкому распространению негативных общественных явлений, в частности, импульсов слепого разрушения (агрессивность) и саморазрушения (суицидальность), неприятия окружающей действительности — активного (уход в современные

¹ *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. М., 1982-1984. Т. 3. С 145.

² Данный подпараграф написан И. Настиним.

мифологемы, делинквентное поведение, психотические состояния) и пассивного (депрессивно-невротические состояния, наркомания, пьянство).

Рассматривая процесс инициации, нельзя не задаться вопросом: если данный ритуал органически входил в жизнь архаичного человека, если, выдвинутый из современной жизни, он все равно проявляется, пусть даже в редуцированном и искаженном виде, — значит, он выражает глубинную психологическую потребность человека в предъявлении себя миру и себе же.

Человек с самого начала истории пытается разрешить для себя «проклятые вопросы», утвердить тем самым свое сознательное понимание структуры и смысла бытия. Любому человеку трудно примириться с мыслью, что в извечной борьбе порядка и хаоса, смысла и бессмыслия, разума и бездушия последнее может оказаться фундаментальной сущностью Бытия, а воспринимаемый им порядок и гармония, цикличность и красота — лишь пена на поверхности Потока. И с этой точки зрения инициация выполняет роль верификатора бытийного фундамента, помогает индивиду утвердить свое личностное бытие, свое Я-существование. Иными словами, инициация задает *направление* в изначально хаотическом, изотропном пространстве; а где появляется направление, там появляются структура, анизотропия, смысл, устремленность.

Человек стал человеком, только выделившись из естественного природного фона, поставив между собой и природой свою культуру. Задаваемое направление предполагает *цель* движения, цель личностного существования, которая лежит *вне* сферы жизни человека как биологического существа. И стремление достичь поставленной цели, принять ее в качестве главного смысла своей жизни выступало ведущей потребностью, определяло логику повседневной жизни. Обряд инициации можно рассматривать как запуск импринтигового механизма для преодоления барьеров сознания и перевода личности в ли-минальное состояние — для ее переструктурирования и изменения ее отношений с окружающим миром.

Экзистенциальный аспект инициации заключается в удовлетворении личностью потребности структурировать и осмыслить свое бытие, получить возможность контроля над проис-

ходящими с ней и вокруг нее событиями, утвердить собственный способ существования. Сущностью экзистенциального аспекта инициации является организация ритуала таким образом, чтобы его участник смог пережить и интегрировать в свою личностную структуру ведущие экзистенциальные данности: смерть, одиночество и пр.

Инициация не мыслима вне группы, ибо только группа является носителем ведущего мифа, только через вхождение в группу индивид приобщается к знанию, культуре, осознает себя. Претерпевая личностную трансформацию на жизненном пути, индивид переходит из группы в группу, однако, он все равно мыслит себя принадлежащим к определенной группе — хотя бы таких, как он (раз он совершает это действие, значит, он следует сделавшим это до него).

Инициация как социальный феномен выполняет следующие функции:

- 1) является средством сплочения данной группы — через единое мифо-ритуальное пространство, общность переживаний и осмысления;
- 2) посредством ее сохраняются и утверждаются групповые ценности как основа стабильного существования группы;
- 3) сохранение внутригруппового единства и противопоставление своих (прошедших обряд), от чужих (не прошедших);
- 4) вводит индивида в группу в качестве ее полноправного члена;
- 5) способствует повышению внутри группы собственного статуса, значимости (в зависимости от трудности экзамена и его ранга);
- 6) обеспечивает психологическую поддержку члену группы, оправдывает его мораль и этику;
- 7) снимает бремя одиночества, неопределенности, помогает противостоять воздействию экзистенциальных данностей;
- 8) четко формулирует поло-ролевые функции индивида в группе, т. е. структурирует личность в заданном направлении. В когнитивном аспекте инициация рассматривается как способ познания мира — в первую очередь через расширение представлений человека о трансцендентном, невидимом мире, в сфере которого и лежит цель личностной актуализации. Все инициационные испытания, символизирующие собой акт уми-Рания-воскрешения, ставят адепта перед необходимостью пре-

одолеть барьер, отделяющий его настоящее бытие от последующего, качественно иного. Каждая инициация расширяет границы бытия личности, приобщает к тайному знанию, сообщает необходимые навыки и мифы, а потом бросает индивида навстречу неизведанному, в котором тот должен обжиться, сделать частью своей личности.

Именно в этом ключе инициация и выступает способом познания. Познать что-либо — значит, понять, принять это, сделать это частью своего мировоззрения, своего поведения.

Инициация предполагает сообщение индивиду другой понятийной системы, которая всегда остается прерогативой только прошедших посвящение. При этом:

1. Происходит обучение новой системе соглашения, следовательно, меняются качества, характеристики привычных вещей и представлений.

2. Обладая уже двумя системами соглашения, adept получает возможность «стереоскопического семантического взгляда» на мир, т. е. взгляд на мир приобретает глубину. Современный человек является достаточно невротизиро-

ванным. «Сейчас мы все больше и больше начали понимать, что внутреннее состояние человека включает в себя предсознательные и надындивидуальные корни, и теперь мы ищем откровения не извне, а внутри себя». И для этого «ритуал как повторное воспроизведение первоначального столкновения с вечным Божественным является бесконечно большим и более мощным, чем сможет стать индивидуальное сознание». Тогда «психоневроз должен пониматься как недуг человека, не открывшего, что значит для него жизнь, а открытие вечных образов значения и смысла... действительно означает исцеление»¹. При сравнении движения «Я» с потоком воды напрашивается очевидная аналогия: невроз подобен возведению препятствия на пути движения потока сознания, которое превращает поток в стоячее болото. «Невроз состоит именно в этой запруде, этой отчужденности от реальной самости»².

«Фрейд ввел нас в Дантово чистилище демонических сил и привел множество подтверждений того,.. в какой мере извра-

¹ Адлер Г. Лекции по аналитической психологии. М., 1996. С. 236-237.

² Там же. С. 191.

щения, невроз, психоз и безумие являются результатами неверной направленности этой силы». И отсюда — неожиданный вывод: «Исцеление людей — это прямая дорога к скуке. Неудивительно, что пациенты предпочитают невроз и психоз "нормальности", ибо их отклоняющееся от нормы существование, по крайней мере, не лишено жизненной силы»¹.

В гештальттерапии невротическое состояние личности, в частности, обусловлено тем, что невротик не живет в настоящем, а застрял в прошлых, незавершенных опытах. Отсюда, с одной стороны, невротик изолирован от непосредственного переживания бытия и действия в нем; с другой — «невротическую личность буквально раздирают на части отдельные фрагменты ее непрожитого опыта»².

В юнгианской психосимволической парадигме залогом устойчивого существования индивида и группы является наработка и сохранение устойчивых каналов излияния наружу психической энергии. «Потеря корней и утрата традиции невротизируют массы, готовя их к коллективной истерии»³. Инициация же как способ погружения в самость и переживания ее символов — является традиционным способом снятия и предупреждения невроза.

Современный человек начинает искать спасения в той же сфере, которая невроз и вызвала: в сфере отсутствия непосредственного переживания, выражающегося через непроизвольное действие. Вспомнив три группы ценностей в логотерапии, перечислим их, добавив применительно к инициации: ценности отношений с *трансцендентным* (синонимы: духовным, глубинным), ценности творчества — как пропускания *трансцендентного* через себя, ценности переживания встречи с *трансцендентным*. Т. е. у невротика нарушена связь с *трансцендентным*, и «трансцендентность, неспособная служить, мстит за себя возникновением невротического состояния»⁴.

¹ Мэй Р. Любовь и воля. М., 1997. С. 152.

² Калина Н.Ф. Основы психотерапии. Семиотика в психотерапии. М., 1997. С. 57.

³ Юнг К.Г. Айон. Исследование феноменологии самости. М., 1997. С. 207.

⁴ Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия. СПб., 2000. С. 263-264.

С точки зрения Элиаде, имеются две причины, по которым ритуалы перехода «сосуществует со всей подлинной жизнью человека»: «с одной стороны, вся подлинно человеческая жизнь полна глубинных кризисов, испытаний, тревоги, потери и обретения самого себя, "смерти и воскресения"; с другой стороны, даже самая полная жизнь в какой-то момент кажется неудачей. Речь не идет о моральном приговоре, который выносят своему прошлому, но лишь о смешанном чувстве упущенных возможностей, о том, что ты предал лучшее в себе. В такие моменты общего кризиса остается единственная надежда на спасение: начать новую жизнь. То, о чем мечтают и на что надеются в эти моменты тотального кризиса, — это получение окончательного и общего обновления, способного изменить жизнь»¹. У инициации есть еще одна сторона — это сторона покаяния, очищения души.

Таким образом, инициация создает то промежуточное, буферное поле переживаний и действий, которое позволяет индивиду реализовывать свою сущность, находясь в системе общественных отношений.

Возвращаясь к работе Ю.Б. Гиппенрейтер², можно сказать, что не развертывание естественно заложенного, а нахождение в системе общественных отношений, присвоение искусственного, культурно созданного опыта — вот генеральный путь онтогенеза человека. Этот путь определяет социальную природу его психики.

Проблема девиантного поведения обнаруживается, когда эта генеральная линия онтогенетического развития искажается. Причины искажений могут быть реконструированы поэлементно в соответствии с обозначениями выше приведенной схемы:

- 1) нарушения генетических предпосылок развития психики (поведения) индивида (предрасположенность, результат деградации на ранних стадиях эволюции, аномалии половых хромосом, морфологические особенности строения тела);
- 2) дизонтогенез (нарушенное, поврежденное, искаженное развитие, недоразвитие — в итоге умственные дефекты, слабоумие, психопатия);

¹ Элиаде М. Тайные общества. Обряды инициации и посвящения. М., СПб., 1999. С. 331.

² Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М., 1988. С. 213.

3) нарушения процесса реализации генетических предпосылок (например, сенсорно-моторная или эмоциональная де-привация);

4) закрытость, недоступность культурно-исторического опыта человечества или обеднение, оскудение окружающей культурной среды обитания и социальной ситуации развития (конфликт между нормами культуры);

5) нарушения процесса присвоения видового человеческого опыта (трудности взросления, возникающие в определенных точках развития подростка);

6) неадекватная личность взрослого, транслирующего социальный опыт (транслирующего не то, что надо, не так как надо — навязывание, игнорирование возможностей ребенка, нарушение «социальной грамматики общения» и пр.). Человек не играет пассивной роли в социальном становлении. Он имеет определенные задатки, у него формируется индивидуальность, он активен в освоении своего социального опыта. Поэтому можно говорить о том, что все люди, усваивая одновременно вроде бы общий для всех социальный опыт, делают это каждый по-своему.

Родившись на свет, ребенок сразу попадает в мир социальных отношений между людьми, в котором каждый играет не одну, а множество ролей. Это роль помощника, семьянина, политика, роль жителя села, города. Осваивая эти роли, человек социализируется, становится личностью. Окружение человека играет огромную роль. От того, в каких отношениях с окружающей средой он находится, зависит формирование личности. Только активно и полноценно участвуя в системе социальных отношений, усваиваются роли, которые приходится исполнять в жизни, вырабатывается свое отношение к этим ролям, появляется человек как социальный феномен.

Подготовка человека к реализации той или иной роли может быть осуществлена только после представления человека об этой роли. Такие представления формируются на основе реальных жизненных наблюдений, в процессе общения, а также в процессе восприятия произведений искусства, под влияние средств массовой информации и других источников.

На социализацию человека влияют ряд факторов, требующих от него определенного поведения и активности. Особое

значение для социального развития подростка имеет процесс формирования его ценностных ориентации, которые отражают внутреннюю основу отношений человека к различным ценностям материального, морального и духовного порядка. Ценностные ориентации обнаруживаются в идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности.

Ценностно-нормативная ориентация является регулятором поведения подростка. Структурными единицами личности, позволяющими проследить, анализировать все виды деятельности человека, объяснять смену его внутренних психологических побуждений, являются ценности, установки, нормы. Ценности и нормы составляют единую нормативную систему, которая регулирует поведение подростков и социальных групп в обществе. Ценностно-нормативная система является ориентиром при выборе способа действий, проверяет и отбирает идеал, выстраивает цели, содержит способы достижения этих целей. Ценности и нормы являются частью сознания как отдельного человека, так и общественного. Исследование психологов свидетельствует о том, что главной ценностью подростки считают силу, которая способна их защитить.

Выделяют три сферы, в которых происходит процесс формирования личности: деятельность, общение, самопознание. Рассмотрим лишь третью сферу социализации — самопознание личности, которое предполагает становление в человеке «образа его Я», возникающего у него не сразу. Этот образ складывается на протяжении всей жизни человека под воздействием многочисленных социальных влияний. Наиболее распространенная процедура самопознания своего «Я» включает три компонента: познавательный (знание себя); эмоциональный (оценка себя); поведенческий (отношение к себе). Процесс социализации предполагает единство изменений всех трех обозначенных сфер.

Проблемы молодежи всегда привлекали внимание, но особенно актуальными стали в последнее время. Повышение уровня образованности и материального благосостояния членов нашего общества расширило возможности развития и удовлетворения духовных и материальных потребностей подрастающего поколения, но сделало более сложным формирование разумных желаний и стремлений.

Благодаря массовым средствам коммуникации (радио, телевидение, печать) расширились границы восприятия и познания мира. В потоке современной информации подростку становится все труднее разобраться в чем-то самостоятельно и глубоко, поэтому нередко им начинает восприниматься только развлекательное, не требующее интеллектуального напряжения. Такие подростки часами сидят перед телевизором или слушают оглушающие и отупляющие ритмы магнитофонных записей, или просматривают иллюстрированные журналы, или бездумно «проглатывают» детективы. Это ведет к постепенной утрате способности к самоорганизации и самоуправлению, решению трудных задач учебной деятельности. Такие подростки идут по линии наименьшего сопротивления, удовлетворяются приятными сиюминутными переживаниями, не прогнозируя свое будущее.

Жизнедеятельность человека реализуется одновременно с миром природы и в специфической для человеческого общества информационной среде, имеющей свои механизмы развития и функционирования. Характерной особенностью информационной среды общества является то, что в более широком контексте всей человеческой цивилизации присуще постоянное и стремительное ее расширение, осуществляемое самим же человеком (отдельными личностями, группами людей, организациями, определенными социальными институтами и т. п.). Особенно бурно расширение информационной среды общества происходит в последнее время, и темпы его растут.

Кроме этого характерной чертой информационной среды общества является то, что в ней в интегрированном виде и разнообразных, зачастую довольно причудливых сочетаниях одновременно функционирует информация, которая адекватно отражает существующий мир, а также деформированная, искаженная информация. Это обусловлено как сложностью самого процесса познания и неполнотой наших знаний о мире, так и пристрастностью, субъективностью людей ее порождающих, а зачастую злоупотреблением информационных процессов при игнорировании наносимого своими действиями ущерба другим людям. Для формирующейся личности подростков специфическим образом организованное злоупотребление ин-

формационной средой выступает как своеобразное орудие растления детских душ.

Выделение информационно-психологической безопасности личности подростков из общей проблематики информационной и психологической безопасности в качестве самостоятельно направления определяется следующими основными причинами.

Во-первых, в связи с переходом к информационному обществу, увеличением масштабов и усложнением информационных потоков и всей информационной среды многократно усиливается ее влияние на психику человека, а темпы этого влияния стремительно возрастают. Это определяет необходимость формирования новых механизмов и средств выживания человека как личности и активного социального субъекта в современном обществе¹.

Во-вторых, тем, что основной и центральной мишенью информационного воздействия является молодой человек, неокрепшая психика формирующейся личности подростков.

Содержание понятия «безопасность» означает отсутствие опасностей или наличие надежной защиты детских душ от них. Сами опасности различаются по источникам, действующим силам, по уровню развития и степени угрозы. Среди них особое место занимают публикации о детской проституции на Востоке, в Южной Азии, Африке и Америке. Их все проникающее воздействие на формирующееся сознание подростков вызывает растление, развращение малолетних. На отрицательный результат такого влияния указывают отечественные исследователи: Г.В. Грачев, Н.В. Данилов, Н.А. Ощепков, Л.В. Матвеева, Ю.А. Курдюкова, Э.В. Лидская, М.О. Мдивани, Г.М. Зара-ковский, Н.В. Данилова и др.

Характерные особенности разных аудиторий создают специфику восприятия детской проституции представителями разных возрастных категорий. Специфические для культуры ассоциативные формы, традиционная символика, предрассудки, идиоматические обороты, неучтение которых придает ин-

¹ Грачев Г.В. Информационная Среда общества и источники угроз информационно-психологической безопасности // Экологическая психология. Тезисы 1-й российской конференции. М., 1996. С. 39-40.

формации СМИ о детской преступности в других странах неожиданно резкую двусмысленность, воспринимается подростками как легко запоминающаяся крайность половых отношений; экзотичность форм половых отношений возбуждает, манит и притягивает. Добавим, что своего устоявшегося сформированного сексуального сценария у подростков нет, эротические желания и фантазии, душевные отношения не устоялись, не сложились, т. е. защит против такого насыщенного воздействия нет ни в эмоциональном плане, ни в жизненном опыте.

Даже при сохранности культурного контекста такая информация может повлиять деструктивным образом, поскольку нарушаются характерные для данной ментальности архетипы и социальные роли. Прямолинейные и вульгарные призывы использовать, например, «сексуальные средства», «девять позиций темной девушки», «тайландский секс» разрушают романтику отношений между мужчиной и женщиной.

В русском обществе развита гуманистическая традиция в понимании природы любви, и обращение к потаенным вопросам пола связывало сексуальную энергию человека с продолжением рода, с пониманием духовной культуры человека — с религией, художественным творчеством, с поиском новых нравственных ценностей. Любовь оказывалась одновременно и этикой, и эстетикой, и психологией, и постижением божественного. Этот синкретизм — одна из характерных особенностей русского Эроса¹.

На восприятие продукции порнографического толка может повлиять стереотип страны-изготовителя. В стереотипе отражаются йога, гимнастика, система питания, мифологические сказания, представления о маскулинности-феминности, древние трактаты и этнокультурные традиции Индии, Китая, Японии, Таиланда и др. Таких знаний, целостных представлений у подростков нет. Например, в основе восточной эротической философии² лежит учение тантризма — одного из течений шиваизма, провозгласившего путь к божеству через эротичес-

¹ Русский Эрос, или Философия любви в России. М., 1991. ² Дуглас Н., Слинджер П. Эзотерическая эротика Востока. Ростов-на-Дону, 1990.

кий экстаз. Соприкосновение с этой стороной восточных традиций, вырванных из ее культурного, этнографического контекста, акцентирует внимание подростков (детей) только на одном — эротическом экстазе, возбуждает, порождает домыслы, а в итоге — просто растлевает души и развращает. Эротическая сфера жизни становится для подростков игрой по принципу «а давай тоже попробуем».

Анализ А.Г. Даниловой¹ информационной продукции как «хорошей» и «плохой» показал, что для аудитории при оценке значимы следующие аспекты:

- а) активность, в том числе когнитивная активность;
- б) защищенность, эмоциональный комфорт;
- в) социальная желательность.

К сожалению, повышение профессионализма продукции масс-медиа не означает увеличение ее нравственной ценности. К тому же исследователями обнаружено расхождение в восприятии информационной продукции на вербальном и подсознательном уровне. Так вербальная оценка американской продукции СМИ содержит негативную окраску, опасения, тревожность, и т. д., а подсознательная оценка содержит ярко положительную эмоциональную окраску. Оценка продукции Японии порождает обратный эффект: положительную вербальную оценку и эмоциональную неудовлетворенность.

В зарубежных исследованиях психоаналитического толка принято считать, что телевидение и — шире — СМИ выступают в обществе в роли супер-отца или сверх-сознания. В свою очередь зритель, читатель занимает позицию ребенка, и его ожидания кристаллизуются в образе «хорошей информационной публикации», «идеальной рекламы», «популярной личности в журнале» и т. д.

В течение ряда лет Л.В. Матвеева исследовала эти феномены индивидуального сознания². Зрители, читатели ждут, что

¹ Данилова А.Г. Специфика восприятия русской аудиторией рекламного продукта, выполненного в культурных традициях разных стран // Экологическая психология. Тезисы 1-й российской конференции. М., 1996. С. 43.

² Матвеева Л.В. Быть или не быть? Как телевидение модифицирует наше сознание // Экологическая психология. Тезисы 1-й российской конференции. М., 1996. С. 112-113.

общество, используя массовые средства коммуникации, будет их информировать, обучать, развивать в рамках нравственных норм и с уважением к достоинству человека. Однако реальность информационного потока далека от этих ожиданий. Портрет дня, который создается новостными публикациями, явно перегружен трагедиями, развлекательные материалы апеллируют к самым низким вкусам и биологическим инстинктам, а реальные фотоматериалы модифицируют картину мира, а зачастую и схему тела человека. В результате может нарушиться самоидентификация человека как биологического вида.

В исследовании Ю.А. Курдюковой, Э.В. Лидской, М.О. Мдивани осуществлен количественно-качественный анализ 1198 названий видеофильмов предлагаемых пунктами продажи видеокассет. Результаты показывают, что подавляющее большинство (72%) названий отражают низшие, имеющие физиологическую основу потребности человека (физиологические, в подавляющем большинстве сексуальные, потребности и потребность в самосохранении)¹. Подавляющее большинство публикаций в СМИ отражает ту же тенденцию. Анализ полученных результатов позволяет констатировать, что в последние годы важнейшая часть информационной среды стала более агрессивной и примитивной.

Поскольку проблема сексуальной агрессии чрезвычайно актуальна как в прикладном, так и в теоретическом отношении, достаточно хорошо изученным в зарубежной психологии оказался вопрос о том, какое влияние на человеческое поведение может оказывать порнография. Анализ культурных и личностных причин агрессии против женщин Маламут завершает утверждением, что эти данные « в значительной степени свидетельствуют в пользу предположения о том, что масс-медиа могут способствовать возникновению культурного климата, который считает агрессию против женщин вполне приемлемой». Исследование доказывает, что изображения насилия против женщин в масс-медиа, похоже, на самом деле способствует проявлению реального насилия против реальных женщин².

¹ Мдивани М.О., Курдюкова Ю.А. Исследование современной информационной Среды как фактора агрессивного поведения //Учителю об экологии детства. Черноголовка, 1995. С. 218-225.

² Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1998.

Малолетние сутенеры, фетишизм, групповой секс, педофилия, детская проституция, цинепимастия, скоптофилия, эс-каудиризм, трансвестизм, фроттеризм и другие девиации — образ секса, который запечатлевается в умах миллионов подростков. В свою очередь образы, наполняющие разум, мотивируют поведение. В итоге, дети и подростки следуют тем образцам, которые создаются для них масс-медиа.

Все исключительно сложные и взаимозависимые процессы, происходящие в природе и обществе, относятся к информационному взаимодействию. Мудрая природа уже изначально способна к полноценному воспроизводству и имеет многократный запас прочности устойчиво противостоять негативным внешним и внутренним воздействиям. Однако человек (в своем неумном стремлении победить природу, жажде к так называемому научно-техническому прогрессу и ненасытном стремлении к материальному благополучию) ежедневно ведет неумолимую саморазрушительную деятельность. В результате — нарушение иммунного статуса, адаптационных и генетических свойств организма, развитие тяжелых и неизлечимых заболеваний, нарушение эколого-информационной среды обитания и био-энерго-информационного равновесия. Самое печальное — это духовно-нравственное обнищание общества и разрушение полноценной личности человека¹. Как вполне закономерное следствие — рост деструктивности и преступности среди молодежи.

Таким образом, в наше время со всей очевидностью встала проблема защиты здоровья и реабилитации, как человека, так и самой среды обитания. Особенно актуальна проблема экологической информационной чистоты для социализации несовершеннолетних.

В рамках теории социализации уместно обращение к такой важной категории социализации как **социальная компетентность**². Социальная компетентность в науках о человеке рас-

¹ *Ощепков Н.А.* Реабилитация информационной среды жизнедеятельности (интегративный подход к защите и обеспечению здоровья человека // *Экологическая психология. Тезисы 1-й российской конференци-ис.* С. 126-128.

² *Шульга Т.И., Слот В., Сканиярд Х.* Методика работы с детьми «группы риска». М., 1999.

Основные подходы к объяснению девиантного поведения

• 49

смачивается как состояние равновесия. О наличии компетенции говорят, если индивид обладает навыками, достаточными для реализации задач, стоящих перед ней в повседневной жизни в соответствующий период жизненного цикла.

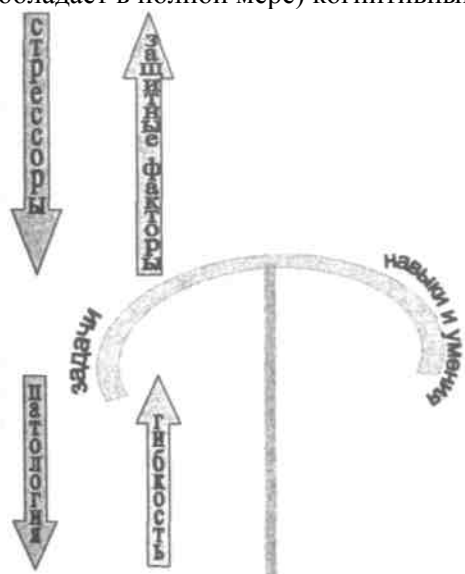
На схеме 2¹ социальная компетенция представлена как равновесие между возрастными задачами и наличием необходимых навыков. На нем одновременно изображены как факторы, положительно влияющие на это равновесие (гибкость и защитные свойства), так и те, которые могут негативно влиять и нарушать равновесие (стрессовые ситуации и патология).

Задачи — это то, с чем сталкивается человек в повседневном контакте с обществом.

Навыки и умения — это формы поведения, необходимые для выполнения конкретных задач.

Навыки дают человеку

возможность выполнять определенные задачи. Человек обладает (в случае деструктивности — не обладает в полной мере) когнитивными, социальными и практическими навыками.



Все элементы социальной компетенции взаимосвязаны

Схема 2. Категория социальной компетенции

¹ Оригинал см. в кн.: Шульга Т.И., Слот В., Сканиярд Х. Методика работы с детьми «группы риска». М., 1999.

Гибкость — индивидуальные качества человека, помогающие ему успешно приспосабливаться, несмотря на риск и неудачи (уверенность в себе, позитивный образ себя, легкий характер, самостоятельность, ум и пр.). Их отсутствие способствует возникновению девиантного поведения.

Защитные факторы — это аспекты окружения индивида, которые его защищают от риска и неудач. Человек-авторитет, поддержка родных и близких, положительный школьный/трудовой опыт, членство в общественных организациях и тесная связь с ними (клуб, общество, церковь), хорошие отношения с воспитателем/тренером/наставником, оценивающим поведение и качества подростка. «Пробой» в защитных факторах увеличивает риск возникновения девиантности.

Патология — не принятый в данной культуре тип поведения, сопровождающийся следующими явлениями: страдания (страх, боль, горе), недостаточно хорошее функционирование и /или увеличенный риск соприкосновения со страданиями, смертью и утратой свободы. Патологизация личности порождает риск девиантности.

Стрессовые ситуации (стрессоры) — это ситуации, из которых человеку трудно найти выход и которые негативно влияют на его функционирование (потеря любимого человека, развод или повторный брак, хронические заболевания, стихийные бедствия и катастрофы, сексуальное насилие, дорожно-транспортные происшествия, провал на экзаменах). Накопление стрессовых ситуаций с течением времени ведет к проблемам и деструкциям или, наоборот, помогает обретению гибкости.

Компетенция может пониматься как эффективная модель действия. Если возрастные задачи слишком сложны или их приходится слишком много на один момент времени, равновесие может быть нарушено — и тогда человек функционирует некомпетентно, неадекватно. То же происходит, если он обладает недостаточным количеством навыков и умений. В итоге — вполне закономерно появление деструктивности и девиантности в поведении.

2.5. Трансформации идентичности как источник девиаций личностного развития

Переживание идентичности возникает в рамках глобальной проблематики существования самого рода человеческого. Современный человек изменяет и совершенствует окружающий мир быстрее, чем себя, свое сознание, а потому не успевает вписываться в этот мир, и становится «целиком и полностью проблематичным» (М. Шелер). «Потому, наверное, что современный человек мало ценит себя. И старается прикинуться ценным», — констатирует Э. Шостром¹.

Известен манифест Рассела-Эйнштейна, подписанный учеными, участниками Пагуошского движения. В нем прозвучали проникновенные слова-напоминания о нашей принадлежности к роду человеческому и призыв забыть обо всем остальном. Если мы сможем сделать это, перед нами открыт путь в новый рай, если нет, перед нами опасность всеобщей гибели.

Само человеческое существование, условия выживания, достижения благополучия связаны с пребыванием в согласии с природой человека. Отсюда вытекает закономерный вопрос о преодолении нашей отдельности в современном мире. Э. Фромм вопрошает: «Как нам приобрести союз с самими собою, с нашими братьями людьми, с природой?»²

Постановка проблемы идентичности, определение ее структуры, генезиса и условий становления является актуальной по причине отмечаемого исследователями кризиса идентичности современного человека (Г.М. Андреева, Т.М. Буякас, А.В. Кузьмин, Д. Орлов, М.В. Заковоротная, Л.М. Путилова, А.В. Лукьянов, П. Гуревич, А. Toffler, J.F. Luotard и др.), назревшими в связи с этим психотерапевтическими задачами.

В дальнейшем идентичность рассматривается как результат активного рефлексивного процесса, отражающий подлин-

¹ Шостром. Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор / Пер. с англ. Минск, 1992. С. 36.

² Психотерапия и духовные практики: Подход Запада и Востока к лечебному процессу / Составитель В. Хохлов. Пер. с англ. Минск, 1998. С. 194.

ные представления субъекта о себе, собственном, а не навязанном пути развития, и сопровождающийся ощущением личностной определенности, тождественности и целостности, дающей возможность субъекту воспринимать свою жизнь как опыт продолжительности и непрерывности сознания, единства жизненных целей и повседневных поступков, действий и их значений, которые позволяют действовать последовательно.

Идентичность — это сложный феномен, сложная психическая реальность, включающая различные уровни сознания, индивидуальные и коллективные, онтогенетические и социогенетические основания. Понятие идентичности как защиты личного, соответствие образа «Я» его жизненному воплощению, состояние принадлежности индивида некоторому наиндивидуальному целому, охватывающему и субъективное время, и личностную деятельность, и национальную культуру, стало, по мнению социальных философов, одной из главных тем в общественной мысли XX столетия.

Человек становится «вполне человеком», когда осознает свою идентичность. Мы знаем, кто мы, осознаем свою идентичность в мире людей, профессий, наций и пр.

Структурно-содержательные кризисы идентичности.

Динамический процессуальный аспект идентичности обеспечивается такими процессами как самоопределение и самоорганизация на основе нахождения и присвоения смыслов, овладения хронотопами, персонализация на основе прототипов, и саморефлексия на основе ценностей — в своем единстве они выкристаллизовывают структуру идентичности. Но чтобы наполниться «абсолютным содержанием», сама идентичность должна быть восстановлена в своей целостности. В плане воссоздания целостности выделим три «плоскости» обсуждения¹, при опоре в качестве единиц анализа на смыслы, интеракции и хронотопы:

1. «Плоскость» смысла (самоопределения) и формы (самоорганизации) при наличии постоянных интеракций. В данном случае возможны 4 варианта реконструкции идентичности: а) наличие позитивных смыслов и устойчивых хронотопов — идентичность определена;

¹ Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность. М.: МОСУ, 2001.

Основные подходы к объяснению девиантного поведения

• 53

б) наличие позитивного смысла при отсутствии четкой формы хронотопирования — идентичность представляется через неоформленный, неявный, ускользающий смысл (кризис идентичности);

в) отсутствие смысла и формы, но, напомним, при возможностях элементарных интеракций — утрата идентичности (безумие);

г) отсутствие позитивного смысла при наличии формы — идентичность, представленная «формальным», фиксированным, но присвоенным смыслом (кризис). $u_{\text{Итера.Ки}}, u_{ii} = \text{const}$ — тип структурирования идентичности: осмысленно-временной.

самоопределение (смыслы)



2. «Плоскость» смысла (самоопределения) и интеракций (персонализации) при наличии устойчивых хронотопов. Возможны 4 варианта реконструкции идентичности:

а) при наличии конструктивного, позитивного смысла и произвольной интеракции — истинная идентичность;

б) при наличии смысла с утраченными коммуникациями — идентичность как случай изоляции (кризис);

в) при отсутствии позитивного смысла и конструктивных интеракций, но, напомним, при сохранных хронотопах — утрата идентичности (эгоцентризм);

г) при наличии многочисленных интеракций, но лишенных смысла — идентичность, представленная бессмысленным общением, (кризис).

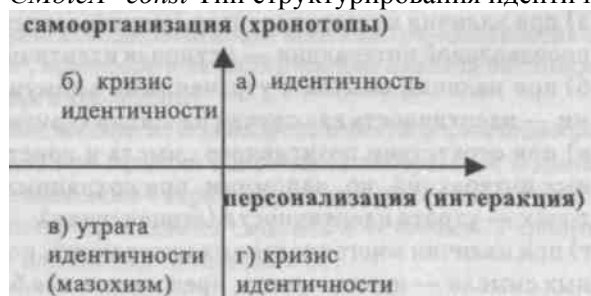
Форма $хроНотопи.роеаНУН=const$ Тип структурирования идентичности: осмысленно-интерактивный.



3. «Плоскость» формы и интеракций при наличии позитивного смысла. В данном случае возможны 4 варианта реконструкции идентичности:

- а) при наличии устойчивой формы и конструктивного общения — идентичность определена;
- б) при наличии устойчивой формы и нарушенного характера общения — идентичность, представленная через формальные связи (кризис);
- в) при отсутствии устойчивой формы и конструктивных связей, но при наличии смысла, — утрата идентичности (мазохизм);
- г) при наличии многочисленных связей без выраженной формы — идентичность, представленная бесформенными, неактуальными связями (кризис).

$СМbicA=const$ Тип структурирования идентичности: интерактивно-временной.



В нашем понимании структурирование идентичности означает определенную целостность и упорядоченность развертывания идентичности как феномена функционального и экзистенциального бытия. Самоопределение в различных ситуациях, персонализация через отношения с другими, самоорганизация как процесс хронотопирования интегрируют идентичность. Идентичность характеризует качественную определенность «Я» в переживании целостности на срезе жизненного пути.

А. Адлер развивал идею о том, что каждый человек реализует линию жизни, определяемую целью. Как существо, ставящее себе цели и осознающее их, человек освоил высшую форму опережающего отражения действительности, что позволяет ему преодолеть хаос будущего. «Из этой самодовлеющей целенаправленности проистекает целостность личности»¹. Конечная цель у каждого возникает осознанно или неосознанно, она задает тенденцию развития личности, определяет формирование жизненного плана. Осознавая и постигая свои цели, изменяя жизненный план, человек открывает себя, научается управлять собой, обстоятельствами, овладевает своим временем, достигает идентичности.

Обсуждение структурных аспектов проблемы идентичности возможно свести к другому плану. Каждый человек умеет (любит, способен, готов) получать и отдавать. Какая-то часть жизненной и ментальной реальности человека является устойчивой, неотъемлемой (пол, возраст, тело, этническая принадлежность, язык, профессия) — он может что-то в ней менять, дополнять, совершенствовать по добровольному волеизъявлению или по необходимости, но эта принадлежность четко фиксирована и осознаваема. Обозначим эту инварианту, неотъемлемую часть как «Я». Другая часть жизненной и ментальной реальности человека является вариативной, подлежащей обмену в процессе повседневного бытия (идеи, чувства, отношения, вещи и др.), — она продуцируется первой частью, выступает как ее производная. Обозначим эту вариативную часть как «Мое».

Тогда идентичность человека, обсуждаемая нами как само-референтность, т.е. ощущение и осознание уникальности в

¹ Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М., 1993. С. 7-11.

своей экзистенции и неповторимости личностных качеств при наличии своей принадлежности к социальной реальности, структурно представляет собой совокупность «Я+Мое». Она является const не в силу своей неизменности, а в силу своей *психологической определенности и целостности* (курсив. —Л.ШХ) для каждого человека эта совокупность своеобразна, уникальна и неповторима. Она не возникает из ничего: нужны биологические предпосылки, социальные условия и активность самой личности для ее обретения; она не может бесследно исчезнуть — ее утрата в психологическом смысле очевидна в виде безумия, мазохизма или эгоцентризма, ее трансформации в виде кризисов мучительны.

С нашей точки зрения¹ Я+Мое=const выражает психологический смысл идентичности.

Я+Мое=0 — это утрата идентичности (мазохизм).

Я+Мое=ос — это утрата идентичности (эгоцентризм).

Я+Мое * const — это утрата идентичности (безумие-маргинальность).

Таким образом, определяем идентичность как самореферентность (лат. referre — сообщать) — сообщение на основе ощущения и осознания уникальности своего бытия и неповторимости личностных свойств — сообщение самому себе о том, кто «Я» и что является «Моим», при наличии своей принадлежности социальной реальности в форме конкретных жизненных ситуаций.

Кризисы и утрата идентичности: мазохизм, эгоцентризм и маргинальность. По мнению Э. Фромма, «... структура современного общества воздействует на человека одновременно в двух направлениях: он все более независим, уверен в себе, критичен, но и все более одинок, изолирован и запуган»². Правила социальной игры провозглашают независимость и одновременно отнимают ее, не обнаруживая противоречия. Как отмечает А. Уотте, игроки должны играть так, «как будто они независимые участники игры, но они не имеют права знать об этом "как будто"»³.

¹ Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность. М.: МОРУ, 2001.

² Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1989. С. 376.

³ Уотте А. Психотерапия. Восток и Запад / Пер. с англ. Львов, 1997. С. 39.

Отказ от независимости, утрата идентичности проявляется в мазохизме. Мазохизм проявляется в подчеркивании «Мы» за счет «Я» (курсив. —Л.Ш.). Мазохист как бы не имеет отдельной личности до тех пор, пока он (или она) — не начинают страдать. Мазохизм лишает личность осознания себя в высокоуровневых, символических пределах, распространяемых на прошлое и будущее. Сам по себе мазохизм фокусирует осознание себя на исключительно низких уровнях, таких, как физическая целостность, существующая в непосредственном настоящем. Он разрушает «Я», что лишает человека ощущения идентичности.

Общепризнано, что мазохизм не усиливает ощущение определенности, но дает возможность избежать этого, т. е. он выступает как путь бегства от самого себя. Однако, если кто-то пытается убежать от своего «Я» — значит, у него уже есть проблемы с этим «Я»¹. По Э. Фромму «бегство» от самого себя является проявлением стремления к самоуничтожению. Если «Я» мазохиста проблематично и хрупко, другой для него часто тверд и величествен. Согласно психоанализу, другой — это вернувшийся родитель, но невероятно идеализированный. Ранкур-Лаферрьер упоминает, что возвеличивание другого, по отношению к которому человек занимает мазохистскую позицию, проекционно по характеру, то есть не подкрепляется реальным статусом другого. Психоаналитики отмечают, что характерной чертой мазохизма является задержка развития своего собственного независимого Эго, создание заниженного и уничижительного восприятия своего «Я»². Утрата идентичности проявляется в уничтожении такого ее компонента, как определенность. Человек перестает дифференцировать и, в итоге, понимать, где начинается и заканчивается его личность, его желания, чувства и т. п., а где начинается собственно другой. С точки зрения структуры идентичности девальвируются ценности человека, они усваиваются, но не присваиваются, остаются навязанными извне, чужими, привнесенными, а не приобретенными.

¹ Ранкур-Лаферрьер Д. Рабская душа России. Проблемы нравственного мазохизма и культ страдания. М., 1996. С. 111.

² Там же. С. 114.

Перестать быть мазохистом, считает В. Леви, означает стать другим человеком, другим «Я», но мазохизм — явление чрезвычайно личностное, искоренить его непросто. «Проявляется мощнейший рефлекс страха — ПЕРЕСТАТЬ БЫТЬ СОБОЙ. Судорожная самозащита. Не допускают внутренние завалы. Нагромождения предрассудков, привычек, вошедших в плоть, ложных знаний и недознаний, якобы пониманий — и страхов, страхов... Груз этот далеко не пассивен, нет, агрессивен и невменяем, и заразителен»¹.

Но «люди освобождаются ровно настолько, насколько они сами проделали свой путь освобождения изнутри себя, ибо всякое рабство — самопорабощение...», — пишет М. Мамардашвили².

Идентичность не может быть построена на мазохизме. Основой ее должно стать «бесстрашное достоинство Существа», инстинктивное ощущение собственной ценности без всякого посягательства на ценность других, зрелое поведение, когда человек воспринимает реалистично и в экзистенциальной манере принятие ответственности за собственное поведение³.

Утрата идентичности может быть представлена и в другой полярности. Перестать быть собой можно в том случае, если постоянно существовать в режиме агрессии, исполнять свои эго-желания за счет энергии других людей. Эгоцентризм, мотивированный беспредельным правом на личную свободу, изоциренно влияет на естественные процессы личностного развития. В повседневной жизни это может оборачиваться утратой идентичности, обусловленной искажением в ментальных и моральных процессах. К таким искажениям можно отнести:

- 1) неадекватность образа «Я» в перспективе других людей;
- 2) нереалистическое проектирование будущего, основанное на отрицании ценности и значимости других людей;

¹ Леей В.Л. Искусство быть собой. М., 1990. С. 10.

² Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М., 1992. С. 186.

³ Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. С. 33.

3) разрушение духовных ценностей или утрата материальных («Дом», «Вещь»), с которыми личность идентифицировала себя¹.

Каждый человек в тот или иной момент жизни может испытывать кризис идентичности, и каждый ищет разные способы избежать этого кризиса. Среди них могут оказаться как конструктивные способы, так и деструктивные. Конструктивное разрешение кризиса идентичности ведет к достижению идентичности, деструктивное ориентирует человека на повышение его статуса, привлекающего возможностями приобретения власти над другими, беспрепятственного манипулирования их поведением. А в итоге — не разрешение кризиса идентичности, а ее полная утрата.

Отрицая уникальность и ценность другого человека, незаметно утрачивают собственную уникальность и неповторимость. Достижению устойчивой идентичности мешает замкнутость на самого себя, неумение выйти за пределы собственного животного эгоизма. Утрачивается прежде всего такой компонент идентичности, как тождественность. С точки зрения структуры идентичности, «размывается», выпадает, «улетучивается» прототип. По этому поводу В. Соловьев писал, что ложь и зло эгоизма состоят вовсе не в том, что человек слишком высоко себя ценит, а в том, что, признавая себя центром жизни, каков он и есть, он других относит к окружности своего бытия, оставляет за ними только внешнюю и относительную ценность. Разумеется, нормальный человек умом понимает равноправность других с собой; но чувства его говорят: он — все, они — ничто. Если взять «социальный интеграл» эгоцентризма, рассмотреть это явление «под знаком вечности», обнаруживается его несовместимость с родовыми интересами человечества (М. Амусин).

Утрату идентичности в форме безумия и маргинализации личности можно рассмотреть на примере наркотической зависимости. Идентичность разворачивается во времени, и для ее достижения, нужно в жизни кое-чему научиться, кое в чем воспитаться. Речь по существу заходит об экологии (в отличие

¹ *Путилова Л.М.* Сущность самопознания в опыте ментальной идентификации (в контексте философской антропологии). Автореф. дис. . . . Докт. философ, наук. М., 1999. С. 13.

от чистой клиники) ментальных и духовных процессов, «так как деятельный ум, не будучи занят чем-то полезным, займется бесполезным, пустым и пагубным» (Я.А. Коменский). С психолого-педагогических позиций достижение идентичности — это не только и не столько самопознание, самопостижение себя, сколько «преодоление» себя. Эта сложная задача не решается моментально. Джон Локк пишет: «Однако очень важно и стоит затрачивать усилия на то, чтобы приучить душу господствовать над собой». Таким образом, Д. Локк подчеркивает высшую ценность этого умения, с наших позиций акцентируя внимание на становлении идентичности.

Возможности для всестороннего развития находятся у каждого под руками. Но опасность состоит в том, что человек в силу различных обстоятельств (порой сознательно, — это мы и называем безумием) оказывается не способным к обладанию ими. В таких случаях он проводит («прожигает») жизнь в постоянных, нескончаемых развлечениях, наслаждается деструктивными занятиями, азартными играми, заполняет время употреблением спиртного и наркотиков. Данная форма «безумия» и маргинализации связана с лакейским препровождением времени без разумной мотивации своих действий, когда человек остается без работы в руках, без мысли в голове, когда он не знает, что с собой делать.

С нашей точки зрения, это и есть утрата идентичности, такого ее компонента как целостность, потому что в эти именно минуты портится голова, сердце и нравственность, ибо недостойно человека не найти никаких задач в жизни, сделать своею задачей убийство времени или медленное самоубийство. Таким образом, утрата идентичности как «безумие» и маргинализация связана с отсутствием в ее структуре смысла (дела жизни) и хронотопов.

Для наркозависимых людей характерны несформированность критериев ценностного отношения к жизни и их распад, авантюристичность, надежда на случай, большое недоверие к себе. Поскольку у наркоманов периоды прошлого и будущего слабо связаны друг с другом, то наступает дезактуализация настоящего. Временная перспектива у них короткая — до часа, ориентирована на «легкую» жизнь. Для них собственная семья и здоровье не являются значимыми условиями жизни. Факто-

ры, препятствующие самоорганизации времени жизни и достижению идентичности, — преобладание мотивации, связанной с острыми «Я-переживаниями», и особенно с интенсивной «защитой Я» в совокупности с блокировкой временной перспективы.

Наркозависимость в смысле утраты идентичности — это процесс маргинализации и рождения направленных необратимых деконструктивных изменений личности, разрушения и отмирания смысловых образований.

Психические расстройства как вид деформаций личностной идентичности. Психические нарушения вызываются тем, что в подростковом возрасте среда и общество начинают предъявлять индивиду непосильные для него требования. Например, усложнение учебных программ в старших классах выявляет у некоторых подростков так называемую *пограничную умственную отсталость*, неспособность справиться с заданиями. Возраст определяет своеобразие болезненных переживаний, накладывает отпечаток на протекание болезни. Например, у подростков разные психические заболевания внешне протекают в форме дисморфомании.

Переходный возраст ускоряет, подталкивает развитие нарушений, наметившихся уже в детстве. Процессы переходного возраста предрасполагают подростка, делают его особенно восприимчивым к определенным неблагоприятным воздействиям. Период полового созревания (пубертат) провоцирует выявление ранее скрытой патологии развития. Пубертат и сам может быть причиной, ведущим звеном в серии патогенных изменений.

Если посмотреть на юношескую психопатологию не с точки зрения психиатрии, а с точки зрения психологии нормального развития, бросается в глаза ее особенно тесная связь с проблемами самосознания, идентичности и эмоций.

Процесс формирования эго-идентичности и «Я-концепции» сложен и противоречив. Неудивительно, что в переходном возрасте часто встречаются так называемые *личностные расстройства*: синдром отчуждения, дереализация, деперсонализация, раздвоение личности.

Нормальная жизнедеятельность личности означает не просто обмен информацией со средой, но и установление с ней

каких-то эмоционально значимых отношений. В условиях стресса положение меняется: конфликтная ситуация, которую индивид не в силах разрешить, вызывает у него отрицательные эмоции огромной силы, угрожающие его психике и самому существованию. *Чтобы выйти из стресса, он должен разорвать связь своего «Я» и травмирующей среды или хотя бы сделать ее менее значимой.*

В повседневной жизни этому служит механизм *остранения*. Термин этот, введенный В.Б. Шкловским и широко применявшийся Бертольдом Брехтом, означает разрыв привычных связей, в результате которого знакомое явление кажется странным, непривычным, требующим объяснения. «Чтобы мужчина увидел в своей матери жену некоего мужчины, необходимо "остранение", оно, например, наступает тогда, когда появляется отчим. Когда ученик видит, что его учителя притесняет судебный исполнитель, возникает "остранение", учитель вырван из привычной связи, где он кажется "большим", и теперь ученик видит его в других обстоятельствах, где он кажется "маленьким"».

Будучи необходимой предпосылкой познания, остранение создает между субъектом и объектом психологическую дистанцию, которая легко перерастает в *отчуждение*, когда объект воспринимается уже не только как странный и удивительный, но и как имманентно чуждый, посторонний, эмоционально незначимый. Психиатрический *синдром отчуждения* как раз и описывает чувство утраты эмоциональной связи со знакомыми местами, лицами, ситуациями и переживаниями, которые как бы отодвигаются, становятся чужими и бессмысленными для индивида, хотя он и сознает их физическую реальность.

Отчуждение как средство сделать травмирующее отношение эмоционально незначимым может быть направлено как на среду, так и на «Я». В первом случае (*дереализация*) чуждым, ненастоящим представляется внешний мир: «Я все воспринимаю не так, как раньше; как будто между мной и миром стоит какая-то преграда, и я не могу слиться с ним»; «Я все вижу и понимаю, но чувствую не так, как раньше чувствовал и переживал, точно утерять какое-то тонкое чувство»; «Внешний вид предмета как-то отделяется от реального его смысла, назначения этой вещи в жизни»; «Такое впечатление, что все вещи и

явления потеряли свойственный им какой-то внутренний смысл, а я бесчувственно созерцаю только присущую им мертвую оболочку, форму».

Во втором случае (*деперсонализация*) имеет место самоотчуждение: собственное «Я» выглядит странным и чуждым, утрачивается ощущение реальности собственного тела, которое воспринимается просто как внешний объект, теряет смысл любая деятельность, появляется апатия, притупляются эмоции: «Если я иду в клуб, то надо быть веселым, и я делаю вид, что я веселый, но в душе у меня пусто, нет переживаний»; «Я — только реакция на других, у меня нет собственной индивидуальности»; «Жизнь потеряла для меня всякую красочность. Моя личность как будто одна форма без всякого содержания».

Юноши часто жалуются на подобные переживания. Если они являются острыми или хроническими, необходима консультация психиатра.

Если деперсонализация поражает прежде всего самосознание, то *депрессия* — эмоциональную жизнь личности. В обыденной речи депрессией называют сильную тоску, сопровождающуюся чувствами отчаяния и тревоги, а иногда — просто пониженное настроение. В ранней юности такие состояния довольно часты, причем тоска сплошь и рядом неотделима от скуки: нечем заняться, все неинтересно, хоть вешайся! Психиатрическое понятие депрессии гораздо уже, но тоже достаточно неопределенно. В разных сочетаниях в ней представлены три главных момента (И. Вайнер, 1980):

- 1) депрессия как познавательная установка, включая отрицательный взгляд на себя, на мир и на будущее;
- 2) депрессия как состояние «обученной беспомощности», чувство неспособности контролировать события собственной жизни;
- 3) депрессия как неспособность поступать так, чтобы получать необходимое личности положительное подкрепление. Симптомы и характер протекания депрессии у подростков, как и у взрослых, весьма разнообразны. Однако у нее есть некоторые возрастные черты.

Начало депрессии у многих подростков связано с какими-то драматическими жизненными событиями в семье или школе

(У. Хадженс, 1974). Еще важнее индивидуально-типологические факторы, особенно *локус контроля*. Напомним, что под ним понимается склонность индивида приписывать ответственность за важнейшие события или самому себе (внутренний, интернальный локус), или внешним факторам — другим людям, объективным условиям, судьбе (внешний, *экстернальный* локус). Подростки с экстернальным локусом, считающие, что их жизнь зависит не столько от них самих, сколько от каких-то внешних сил, больше склонны к депрессии, и тяжелее переживают ее (Л. Зигель и Н. Гриффин, 1984).

Развитию депрессии способствует также склонность винить во всех неприятностях и неудачах якобы неизменные свойства венной личности. Согласно лонгитюдным данным (М. Селигман и Г. Элдер, 1986), эта склонность формируется в детстве под влиянием семейной среды (дети часто перенимают ее у матерей), ранних переживаний, связанных с потерей близких, а также критики со стороны учителей, приписывающих учебные неудачи ребенка его «неспособностям» (девочек упрекают в личных недостатках чаще, и они воспринимают эти утверждения глубже, чем мальчики).

Наряду с общими для подростков и взрослых заболеваниями, переходный возраст имеет свои специфические расстройства. Прежде всего это уже упоминавшаяся *дисморфомания* — бред физического недостатка и *дисморфофобия* — страх изменения своего тела. Этот синдром чаще всего возникает в период полового созревания (80 процентов случаев) и преимущественно у девочек. Эти переживания варьируют от простой озабоченности подростка своей меняющейся внешностью до форменной одержимости ее действительными или мнимыми дефектами. В первом случае озабоченность внешностью проявляется лишь в определенных ситуациях. Например, юноша, лицо которого покрыто угрями, избегает общества девочек, но свободно чувствует себя в мальчишеской компании. Очень худой подросток избегает пляжей, бассейнов и других мест, где нужно раздеваться, но в остальное время забывает о своей худобе. Такие дисморфомании поддаются психотерапии, а с возрастом вообще сглаживаются.

Но иногда недовольство собственным телом достигает уровня настоящего паранояльного бреда, заслоняющего все осталь-

ное; подросток становится угрюмым, несчастным и озлобленным. Поскольку причины этих переживаний обычно скрываются, о них можно только догадываться. Например, если юноша в отсутствие посторонних часто и подолгу подозрительно рассматривает себя в зеркале («симптом зеркала»), или упорно не желает фотографироваться, или стремится с помощью косметических операции «исправить нос» или «вырезать жир из ягодиц», то, конечно, нужна консультация психотерапевта.

Другая специфически подростковая болезнь — синдром *философской, или метафизической, интоксикации*. Интерес к глобальным проблемам бытия — нормальное и вполне положительное свойство юношеского интеллекта. Но у некоторых подростков эта черта гипертрофируется и принимает уродливые, непродуктивные формы. Изобретая всеобщие законы мироздания и планы переустройства мира, такие юноши совершенно не воспринимают критики в адрес своих идей и не могут связно и последовательно их изложить. Часто их влечет к «таинственным» проблемам — парапсихологии, оккультизму, контактам с внеземными цивилизациями и т. д.

В отличие от созерцательной, философской интоксикации, синдром *патологических увлечений* проявляется в деятельности. Патологические хобби отличаются от нормальных подростковых увлечений, по мнению А.Е. Личко, тремя признаками:

- 1) крайней интенсивностью — во имя одного какого-то увлечения забрасывается все остальное, порой даже совершаются правонарушения;
- 2) необычностью и вычурностью; предмет таких увлечений выглядит странным, малопонятным;
- 3) непродуктивностью, работой вхолостую; подросток уверяет, к примеру, что занимается планированием городов, вычерчивает сотни примитивных схем, а о реальном планировании городов ничего не читал и читать не хочет. Поскольку все подростковые проблемы так или иначе связаны со школой, психиатры говорят о так называемых *школьных неврозах ИЛИ фобиях*: упорном нежелании посещать школу, связанном, в частности, с неуспеваемостью, и т. п. Но, как справедливо замечает М.И. Буянов (1986), у школьников практически не бывает выраженных неврозов, которые не прояв-

лялись бы в школе или не были связаны с ее посещением. Тем не менее они не имеют единой этиологии, и нужно тщательно разбираться, что именно травмирует подростка: плохая успеваемость, или конфликт с учителями, или напряженные отношения с одноклассниками, и зависит ли это главным образом от социальной ситуации или же от индивидуальных особенностей старшеклассника.

Трудность распознавания юношеской психопатологии состоит в том, что девиантное поведение большей частью лишь гипертрофирует черты, свойственные нормальным ребятам этого возраста. Это в особенности касается акцентуаций характера.

Описания разных типов акцентуации в психиатрической литературе выглядит обманчиво простым: гипертимный подросток отличается повышенной активностью, оптимизмом, общительностью, частой сменой увлечений; шизоидный — замкнутостью и некоммуникабельностью; астено-невротический — повышенной утомляемостью, раздражительностью и склонностью к ипохондрии; сензитивный — чрезмерной впечатлительностью и чувством собственной неполноценности; эпилептоидный — эмоциональной взрывчатостью, склонностью к периодам тоскливо-злобного настроения, когда нужен объект, на котором можно сорвать зло; истероидный — крайним эгоцентризмом, ненасытной жадой постоянного внимания к своей особе; конформный — несамостоятельностью, постоянной оглядкой на других, зависимостью от микросреды и т. д.

ГЛАВА 3

*Личность подростка
и девиантное поведение*

Общая характеристика подросткового возраста. Подростковый возраст (пубертатный период) с его бурными нейроэн-докринными сдвигами с давних пор считается фактором, способствующим злокачественному развитию девиантного поведения¹. Это один из кризисных этапов в становлении личности человека. В контексте нашего обсуждения личность рассматривается как феномен общественного развития, динамическая система непрерывно взаимодействующих между собой свойств, отношений и действий, складывающихся в процессе онтогенеза человека, а личностные особенности — как социально обусловленные элементы личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, В.Н. Мясищев, Г. Оллпорт, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Л.Б. Филонов).

Личность как структурно-динамическую систему можно представить состоящей из ядерной, имеющей биопсихическую основу, и периферической части, имеющей социальную природу и легче подвергающейся изменениям. Именно она как динамическая часть в структуре личности отличает девианта от личности с нормативным поведением (Ю.М. Антонян, Ю.Д. Блывштейн, А.А. Реан, Г.В. Сафина и др.).

В подростковом возрасте, в период полового созревания, поведение в значительной степени определяется характерными для этого периода жизни реакциями *эмансипации, группирования со сверстниками, увлечения (хобби), имитации*, а также *формирующимся сексуальным влечением*. Именно эти

¹ Личко А.Е., Бартенский В.С. Подростковая наркология: Руководство. Л., 1991.

реакции могут оказаться факторами, способствующими злоупотреблению психоактивными веществами¹. Остановимся подробнее на поведенческих реакциях пубертатного периода.

Реакция эмансипации проявляется в стремлении высвободиться из-под опеки, контроля, руководства, покровительства со стороны родных, воспитателей, преподавателей, вообще всех старших по возрасту от установленных ими порядков, правил и законов. Все, что уважается и ценится взрослыми, подростками отвергается. Реакция эмансипации может быть направлена как на конкретных взрослых (родители, учителя и т. д.), так и на все взрослое поколение в целом. В последнем случае, когда реакция эмансипации сочетается с реакцией группирования со сверстниками, поведение может становиться антисоциальным, достигая уровня молодежного бунта. Одной из проявлений реакции эмансипации служит особая форма поведения, которая получила название «отравление свободой». При «отравлении свободой» поведение подростка становится противоположным тому, что от него требовалось раньше. Привлекает именно то, что не дозволялось. Поэтому «отравление свободой» будет способствовать аддиктивному поведению с поисковой мотивацией, т. е. стремлению попробовать все, испытать на себе действие тех дурманящих веществ, которые можно раздобыть.

Реакция увлечения (хобби) в отличие от реакции эмансипации, как правило, препятствует аддиктивному поведению. Более того, появление стойких интересов и увлечений способствует резкому сокращению приема спиртных напитков в старшем подростковом и юношеском возрасте. Особенно противодействующим фактором являются интеллектуально-эстетические хобби (увлечение литературой, музыкой, живописью, историей, философией и т. д.). Телесно-мануальные хобби (стремление развивать силу, ловкость, достигать высоких спортивных результатов и т. д.) также препятствуют аддиктивному поведению. Однако эти увлечения могут подтолкнуть подростка к злоупотреблению допингами в виде анаболических стероидов или стимуляторов, чтобы добиться максималь-

¹ Личко А.Е., Бартенский В.С. Подростковая наркология: Руководство. Л., 1991.

ных достижений. Единственное исключение составляет особый вид хобби, названный информационно-коммуникативным. Подростки все время отдают бездумному общению со сверстниками, бесцельному многочасовому путешествию по Интернету, поглощению и обмену малозначимой и не требующей никакой интеллектуальной переработки информации. Отсюда следует тяготение к асоциальному времяпрепровождению и таким же компаниям сверстников.

Реакция имитации — это стремление подростка копировать поведение, манеру общаться и одеваться, вкусы и пристрастия людей, к которым он испытывает положительные чувства от уважения до слепого почитания и обожания кумира. В качестве объекта имитации могут выступать эстрадные и музыкальные звезды, киноактеры, любые известные личности либо лидеры своей подростковой среды, пользующиеся авторитетом и уважением.

Реакции, обусловленные *формирующимся сексуальным влечением*, в определенной мере могут влиять на выбор психоактивных веществ и даже способствовать злоупотреблению ими. Препараты, получаемые из эфедрина и эфедринсодержащих смесей, обладают свойствами сильного сексуального допинга и могут использоваться подростками, ведущими половую жизнь. В подростковой среде бытует мнение, что курение препаратов конопли способствует повышению потенции и делает сексуальные ощущения особо острыми и привлекательными.

Реакция группирования со сверстниками. Группа сверстников для подростка служит, во-первых, важным каналом информации, которую он не может получить от взрослых; во-вторых, новой формой межличностных отношений, в которой подросток познает окружающих и самого себя; в-третьих, группа представляет новый вид эмоциональных контактов, невозможных в семье. Реакция группирования со сверстниками является основным фактором риска вовлечения подростка в употребление, а затем и злоупотребление наркотическими веществами¹.

К ведущим новообразованиям личности подросткового периода относят притязания на взрослость, рефлексивные про-

¹ *Ершиев О.Ф.* Жизнь без наркотиков. СПб., 2001.

цессы (Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, И.С. Кон, Н.С. Ней-марк, Н.И. Шевандрин, Э. Эриксон и др.); специфические особенности когнитивной, эмоционально-волевой и поведенческой сферы личности подростка; взаимосвязи между нарушениями поведения и особенностями самосознания (Р. Берне, И.И. Чеснокова, В.Н. Шашок, Н.И. Швецова и др.); проблемы в общении с взрослыми и сверстниками (А.М. Прихожан, Е.В. Новикова и др.), проблемы подростков в отношениях с родителями (Дж. Добсон, О.Н. Усанова, С.Н. Шаховская и др.).

Сложности подросткового возраста являются серьезной проблемой. Ее **первая объективная сторона** — в значительных различиях между требованиями, предъявляемыми обществом к детям и к взрослым, различиях в их обязанностях и правах. Подростку же приходится в относительно короткий период осваивать взрослую жизнь во всей ее сложности¹.

Усложнение социального бытия подростков протекает в период бурной физиологической перестройки организма. Изменения активности эндокринной системы приводят к выраженным колебаниям вегетативных функций (потливость, покраснение, побледнение, похудание, ожирение). Подростки становятся эмоционально неустойчивыми, ранимыми. При неблагоприятных обстоятельствах такого рода реакции легко фиксируются и даже приобретают патологические формы.

Несовпадение ускоренного физического и раннего полового развития с отставанием социальной зрелости (ограниченность выполнения общественных функций и полная материальная зависимость от родителей) создает большие психологические и межличностные трудности. Функциональная неустойчивостью физиологических функций, неравномерность в развитии различных психических качеств (ускоренное развитие интеллектуальных возможностей и отставание в формировании чувства долга, ответственности) могут порой проявиться в алогичности поступка. Таким образом, **второй объективной основой** сложности подросткового возраста является исключительно быстрый темп происходящих в этом периоде изменений: в физическом и психическом состоянии подрост-

¹ Учителям и родителям о психологии подростка /Под ред. Аракелова. М.: Высш. шк., 1990.

ка, в характере реакций на внешние воздействия. Можно сказать, что подросток и взрослый живут в разном масштабе времени, а отсюда проистекают различия в оценках одних и тех же событий, явлений. При этом в подростке для взрослого многое оказывается неожиданным, непонятным, тем более что неожиданным и непонятным оно оказывается часто и для самого подростка. Действительно, с подростком начинают происходить изменения, смысл, а главное необходимость которых для него не всегда ясны. Стараясь объективно взглянуть на себя со стороны, он не может себя узнать; у некоторых подростков возникает ощущение как бы насильственности происходящих изменений. Подростки, особенно склонные к самоанализу, не могут принять себя в новом качестве, стесняются своего нового облика.

Третьей объективной основой сложности подросткового возраста является накопление к этому возрасту дефектов воспитания, которые ранее отчетливо не проявлялись вследствие недостаточной самостоятельности ребенка и относительно не широкой сферы его деятельности и общения. Ведь многое из того, что делает ребенок, он делает по прямому побуждению взрослых; система внутренних побуждений формируется у него постепенно. Подросток же все в большей степени должен действовать, исходя из своих внутренних побуждений, а деятельность его оценивается окружающими строже, чем деятельность ребенка. Здесь-то и выявляются различные дефекты воспитания, дефекты развития личности. В *первую очередь* это нарушение развития эмоциональной сферы. Например, это может быть недостаточная внутренняя связь между восприятием и оценкой какого-либо явления окружающего и способного действовать в соответствии с этой оценкой; фактически это означает слабость механизмов воли. При этом чувство, даже сильное, исчерпывается самим собой, его энергия находит разрядку лишь в эмоциональных проявлениях, с другими же сторонами и механизмами психической деятельности человека оно не входит в связь, не превращается в мотив поступка и не ведет к каким-либо действиям. Человек как бы замыкается в своем чувстве¹.

¹ Колесков Д.В., Мягков И.Ф. О психологии и физиологии подростка. М., 1986.

Дефектом развития эмоциональной сферы, отчетливо проявляющимся в подростковом возрасте, является и поверхностность чувств, их быстрое угасание, а также бедность эмоциональной жизни: узость круга явлений, событий окружающего, которые способны вызвать эмоциональный отклик. Поведение таких подростков импульсивно, обычно непоследовательно, они часто испытывают внутреннюю неуверенность в себе, а это порождает в свою очередь или неуверенность в поведении, или же, напротив, недостаточно понятую окружающими агрессивность, жестокость, мелочную требовательность¹.

Другим дефектом воспитания является безответственность, то есть неспособность или нежелание человека предвидеть или учитывать последствия своих поступков. Такой человек не способен представить себя и окружающее в период времени, следующий за совершением им данного действия, а отсюда он не может в должной мере и учитывать результаты этого действия и оценивать их значимость. Все это порождает и нежелание сделать сознательное усилие для того, чтобы постараться представить в будущем времени результаты своей настоящей деятельности.

Следующий важный дефект воспитания, отчетливо проявляющийся в подростковом возрасте, — недостаточная уверенность в себе, повышенная тревожность. Недостаток внимания, поддержки, одобрения окружающих ведет к формированию у ребенка таких черт личности, как неуверенность и тревожность, отсутствие чувства безопасности, защищенности. Для воспитания уверенности в себе, защищенности, способности воспринимать себя членом семьи, общества в целом необходима достаточная интенсивность общения, взаимодействия с окружающими. Дело здесь не только в характере эмоциональной реакции окружающих, но и в достаточном количестве самих субъектов общения, в интенсивности общения, а так же в четкости и понятности для ребенка реакции окружающих, устойчивости и постоянстве требований к нему наряду с одобрительным в целом к нему отношением².

¹ Колесков А.В., Мячков И.Ф. О психологии и физиологии подростка. М., 1986. ² Там же.

Подросток должен испытывать чувство, что окружающие его поддерживают, что и дает ему уверенность в себе. Но это возможно лишь в том случае, если взрослые с детства окружают ребенка вниманием и поддержкой. Если это чувство с детства не сформировалось, то вместо него формируется неуверенность и тревожность. Эти черты становятся характерными для личности и оказывают неосознаваемое влияние на весь строй мыслей, ход мышления, характер восприятия и оценки окружающего. Высокий уровень интеллекта, мыслительных способностей ничего здесь изменить не могут, и вся сила и продуктивность мышления, вся творческая деятельность человека в последующем несут на себе отпечаток этих черт. Никакой логический анализ окружающего не может изменить сам характер видения мира. Именно в дефектах воспитания, в неблагоприятных условиях развития, особенно в раннем возрасте, следует искать истоки такого мировосприятия, при котором человек представляет окружающих людей как якобы не понимаемых обществом, а самого себя — как якобы неспособного к его пониманию.

Известно, что на путь асоциального поведения человек становится обычно в период, когда он еще не вполне сформировался как гражданин; иными словами, чаще это происходит именно в подростковом возрасте. *Одной из основных причин* того, что подросток становится на противоправный путь, является разрыв его связей с обществом или недостаточность этих связей вследствие того, что окружающие, являющиеся для подростка конкретными представителями общества и конкретным его воплощением, оказываются по разным причинам недостаточно для него авторитетными или даже несправедливыми.

Другая причина — недостаточное чувство собственной принадлежности к обществу. Известно, что начало противоправной деятельности для некоторых подростков связано с их запугиванием представителями уголовного мира, с которыми они в какой-то момент в той или иной ситуации, случайно или неслучайно, оказались в контакте. И именно в этот ответственный момент решающим оказывается то, в какой степени подросток осознает себя членом коллектива, общества в целом, в какой степени он чувствует за собой их поддержку, в какой мере он уверен в себе.

Недостаточная способность к восприятию себя членом общества сказывается преимущественно в подростковом возрасте именно потому, что у подростков и в норме происходит разрыв некоторых социальных связей, формирование новых способов самоутверждения, создаются предпосылки к ухудшению взаимоотношений с окружающими. Рост самосознания подростка, стремление занять престижное положение в группе сверстников ставят сложные задачи. Группа сверстников для подростка является той непосредственной микросоциальной средой, без которой он не может обойтись. В группе равных по социальному статусу подростки находят настоящий эмоциональный контакт и понимание, потому что ее членов волнуют одни и те же или близкие вопросы. В общении друг с другом они удовлетворяют жажду в интересующей их информации. В группе сверстников подростку представляется возможным утвердиться в своих личностных качествах, в эффективности своей деятельности, сравнивать себя с себе подобными.

Группа во многом диктует подростку формы поведения и формирует определенные позиции и отношение к себе и окружающим. Взаимодействие в группах старших подростков усложняется не только по содержанию и формам удовлетворения ранее имевших потребностей, но и в связи с включением их во взаимоотношения с противоположным полом, в связи с чем развиваются специфические половозрастные поведенческие реакции. Формирующееся половое влечение, как правило, порождает ряд трудных для подростка задач, и, в частности, усложняется общение. Бездумная «смелость» в обращении мальчиков к девочкам или стремление «не замечать» их сменяется раздумьем и казалось бы неожиданной робостью. Теперь по-новому воспринимается и понимается объект внимания, соответственно должно перестраиваться и общение с ним. В присутствии сверстников другого пола подростки особенно чувствительны к бестактным, унижающим достоинство их личности замечаниям окружающих, взрослых.

Ошибки, допущенные в общении с подростком, могут способствовать возникновению стойких психологических барьеров, может измениться отношение не только к конкретному человеку, допустившему бестактность, но и к другим. Следовательно, **четвертая причина сложностей подростково-**

го возраста связана с психологическими сдвигами, происходящими в ходе полового созревания¹. Именно в подростковом возрасте половая принадлежность обретает для человека реальное социальное значение. Для этого периода различия между мальчиками и девочками менее выражены, и к тому же степень различий за три-четыре года совместного обучения и за предшествующие школе годы стала для них привычной. В период полового созревания эти различия быстро и резко усиливаются. Достаточно указать хотя бы на различия в степени физиологической зрелости, которые достигают между мальчиками и девочками в подростковом возрасте полутора-двух, а порою и более лет.

Характер требований к подростку становится различным в зависимости от его пола. Именно с этого периода половая принадлежность начинает определять многое — и жизненные планы, и выбор профессии, и возможное семейное положение в будущем. И в системе самоутверждения среди окружающих качества, связанные с половой принадлежностью, в том числе и внешние физические способности, начинают играть все большую роль. В частности, поэтому некоторые прежние способы самоутверждения теряют свою значимость. Компенсаторные механизмы, посредством которых подросток «восстанавливает» подорванное самоуважение, не совсем одинаковы для той или иной стороны его «Я». Чувство своей недостаточной маскулинности может побудить подростка начать курить или пить, что повышает его самоуважение как «крепкого парня». Но этот сдвиг не обязательно распространяется на другие элементы «Я-концепции». Это может порождать неуверенность в себе, связанную с неуспехом среди сверстников, среди окружающих людей, с изменением своего положения среди них. Кроме того, подростковое самоуничижение снимается девиантным поведением лишь постольку, поскольку такое поведение принято в соответствующей субкультуре, в случае же смены субкультуры оно теряет смысл.

Пятая объективная основа сложностей подросткового возраста связана с постепенным осознанием подростками

¹ *Аверин В.* Психология детей и подростков. СПб.: Изд. Михайлова, 1998.

различий их положения в семье. В каждой семье есть свой уклад, и требования к детям в разных семьях неодинаковы. До подросткового возраста эти различия обычно не замечаются. *Во-первых*, потому, что в отличие от подростков, дети не обладают достаточно выраженной способностью к анализу и сравнению характера взаимоотношений между людьми, а *во-вторых*, потому, что классный коллектив складывается постепенно, и именно в подростковом возрасте начинает особенно заметно проявляться интерес школьников к событиям коллективной жизни, усиливается обмен мнениями между ними по разным вопросам, а взаимоотношения между людьми становятся объектом внимания.

В психологической литературе подростковый возраст нередко рассматривается как период конфликтов. Во многом это справедливо. При анализе любого конфликта следует учитывать различия в положении возможных участников. Действительно, подростковый период труден для подростка, но труден он и для взрослых, причем трудности возникают именно в сфере их взаимоотношений. Однако для подростка трудности его возраста обычно носят объективный характер, и в связи с этим его поведение является вынужденным чаще, чем взрослые догадываются. Подросток нередко оказывается в жестких рамках, которые ставят ему взрослые, причем много здесь порождено субъективностью взрослых, непосильными требованиями. В таких случаях у подростка возникает активное сопротивление этим требованиям, что может выразиться в самых разнообразных отклонениях поведения. Недооценка этого приводит взрослых к мысли о нарочитости, сознательном непослушании или даже злом умысле подростка. Положение же взрослых в их взаимоотношениях с подростками предпочтительнее уже потому, что у них есть важное преимущество — возможность выбора линии поведения по собственному усмотрению, чего у подростка обычно нет.

Главное, что тяготит подростка в его взаимоотношениях с взрослыми, — это чувство внутренней несвободы, ограничения в деятельности. Многие психологи считают, что в подростковом возрасте возникает характерное для него психическое новообразование — чувство взрослости, тогда как взрослые часто не считают подростка достаточно взрослым. Именно это,

по мнению психологов, и приводит к конфликтам между подростком и взрослыми. Однако возможно и другое объяснение ситуации. Конфликт между подростком и взрослым возникает не потому, что подростка не считают взрослым, а потому что его ограничивают в деятельности. Это конфликт между личностью, способной и стремящейся к все более широкой и самостоятельной деятельности, и теми, кто ее в этой деятельности ограничивает. Чувство же взрослости возникает и актуализируется вторично, в качестве внутренней основы личности в борьбе за преодоление ограничений в ее деятельности. Именно убежденность подростка в своей взрослости и дает ему моральное право требовать равенства со взрослыми во всех желаемых аспектах деятельности (подростки никогда не требуют абсолютного равенства, их интересует именно их собственная деятельность, а не формальное признание взрослости)¹.

Существенные сложности подросткового возраста проистекают из-за того, что взрослые не понимают, что подростком быть трудно, и, кроме того, из-за того, что они не помнят или не хотят вспомнить себя в детстве. Эти противоречия между подростками и старшими могут порою приобретать довольно большую остроту, поэтому взрослым следует осознавать, что развитие их взаимоотношений с подростком не может определяться только желаниями и требованиями взрослого, тем более что свои требования они далеко не всегда способны в достаточной степени обосновать. Взрослые должны заранее допускать возможность того, что они могут оказаться неправыми в отношении к подростку и быть готовыми признавать свою неправоту.

Трудности социализации, которые испытывают подростки, обусловлены в том числе и его **характерологическими особенностями**. Рассмотрим это подробнее. Согласно утверждению В.Н. Мясищева, «выключение характерологической стороны проблем делает невозможным разрешение их в целом», особенно применительно к задачам практической психологии.

Речь идет о так называемых акцентуациях характера, проявляющихся в подростковом возрасте и влияющих на поведе-

¹ Колесков Д.В., Мячков И.Ф. О психологии и физиологии подростка. М., 1986.

ние подростков. Ранее, в связи с анализом развития самосознания личности подростка, в том числе и такой его составляющей, как система отношений к самому себе, был сделан вывод о незавершенности процесса формирования характера в подростковом возрасте. В связи с этим известный детский психоневролог А.Е. Личко подчеркивает, что в этом возрасте характер как таковой еще не сформирован, и потому лучше говорить лишь об отдельных акцентуированных его чертах.

Акцентуации характера — это крайний вариант нормы, когда отдельная черта чрезмерно усилена, отчего и возникает избирательная уязвимость индивида в отношении определенных психогенных воздействий¹.

Поэтому закрепление некоторых патологических черт характера мешает подростку адаптироваться к окружающей среде и может стать одной из причин его отклоняющегося поведения. Не случайно акцентуации характера рассматриваются в качестве предпосылок отклоняющегося (девиантного) поведения подростков. Во всяком случае можно с уверенностью сказать, что именно акцентуации делают подростковый возраст «трудным». Психические расстройства в виде акцентуаций возникают у подростков по ряду причин:

— часто психические расстройства обусловлены тем, что к подростку общество предъявляет завышенные требования, если на врожденные отклонения в характере накладываются болезненные отрицательные переживания, то формируется комплекс неполноценности и возникает необходимость в искусственных компенсаторах — алкоголе, наркотиках, противоправном поведении. Особенно провоцирует проявление ранее скрытой акцентуации или патологии пубертатный период, то есть период полового созревания;

— сказываются трудности переходного возраста, то есть переход во «взрослую» жизнь сопровождается перестройкой психики. Перестраиваются такие важные процессы, как мышление, ощущения, восприятие; меняется мир иллюзий, чувствования; в полной мере проявляются черты темперамента, способности, задатки;

¹ Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. М., 1983. С. 11.

— перестройка «Я-концепции». «Я-концепция» — это устойчивая и неповторимая система представлений индивида о себе, на основе которой он строит свои отношения с окружением и самим собой.

В связи с этим возникает вопрос о распространенности того или иного типа акцентуаций среди подростков. В 1985 г. Н.Я. Ивановым акцентуации характера фиксировались у 52-62% социально-адаптированных подростков¹. В 1989 г., поданным И.А. Горьковой, акцентуации отмечались у 97% подростков, а в 1994 г. у 96%. Таким образом, за 5 лет не произошло изменений в степени распространенности акцентуаций. Более того, они действительно стали характерной особенностью подросткового возраста. Интересно отметить, что по степени распространенности акцентуаций социально-адаптированные подростки сравнивались с подростками-правонарушителями, среди которых подростков с выраженными акцентуациями в 1989г. было 96%, а в 1994 г. — 100%.

В подростковом возрасте особенно ярко проявляются акцентуации характера, отличающиеся тем, что при действии психогенных факторов, адресующихся к наиболее «слабому», уязвимому месту соответствующей акцентуации, могут наступать нарушения социальной адаптации, отклонения в поведении.

Нарушение взаимоотношений подростка с родителями, стиль семейного воспитания могут явиться именно такими факторами, провоцирующими усиление акцентуированного поведения у подростков, невротические и психосоматические расстройства, даже психогении².

А.Е. Личко подробно характеризует наиболее неблагоприятные сочетания отклонений характера с нарушениями взаимоотношений подростка с родителями.

Доминирующая гиперпротекция оказывает наиболее неблагоприятное воздействие на гипертимных подростков, усиливает реакцию эмансипации, приводит к резкому противостоянию с родителями, может обусловить острые аффективные проявления. В то же время при психастенической, сенситивной и

¹ Горьковая И. Медико- и социально-психологические корреляты устойчивого противоправного поведения. СПб., 1998.

² Личко А.Е., Бартенский В.С. Подростковая наркология: Руководство. Л., 1991.

астеноневротической акцентуациях гиперпротекция, напротив, усиливает астенические черты: тревожность, склонность к ипохондрическим переживаниям, ощущение собственной неполноценности.

Потворствующая гиперпротекция наиболее травматична при истероидной акцентуации, т. к. содействует усилению демонстративных черт, оказывает неблагоприятное воздействие на лабильную и гипертимную акцентуации.

Гипопротекция особенно неблагоприятна при акцентуации по неустойчивому типу, поскольку не ограничивает присущую таким подросткам тягу к удовольствиям, праздности, времяпрепровождению в уличных компаниях и т. д. Подростки конформного типа в условиях гипопротекции могут испытывать повышенную тревожность вследствие недостаточной регламентации своего поведения, отсутствия четких и определенных требований.

Эмоциональное отвержение создает психическую травма-тизацию и ведет к формированию невротических расстройств при лабильной, сенситивной и астеноневротической акцентуациях, а также может способствовать формированию и усилению черт эпилептоидной акцентуации.

Повышенная моральная ответственность наиболее трудно переживается подростками психастенической акцентуации, т. к. чрезмерно завышенные требования содействуют развитию тревожно-мнительных черт.

Но, справедливости ради, надо добавить, что однозначной линейной связи между девиантным поведением в ранней юности и определенным стилем семейного воспитания — дефицитом родительского тепла и внимания или, напротив, гиперопекой — не обнаружено.

Обобщение результатов эмпирических исследований позволило констатировать у подростка с девиантным поведением следующие психологические особенности: неприятие педагогических воздействий; неумение преодолевать трудности (М. Тышкова); игнорирование препятствий; сверхнапряженность (Е.В. Заика, Н.П. Крейдун, А.С. Ячина); преобладание истероидной, эпилептоидной, лабильной акцентуаций характера; неопределенность специфики жизненных перспектив; апатичная подчиненность группе с асоциальными установка-

ми (А.А. Реан); сниженная самокритичность, двойной локус контроля; синдром тревожного ожидания, неуверенности в себе, порожденный систематическими учебными неудачами (И.А. Невский); негативные установки к учебной деятельности, физическому труду, к себе и окружающим людям; слабость самоконтроля, склонность неадекватно реагировать на фрустрирующие обстоятельства (Н.Ю. Максимова); крайняя степень эго-центрированности (Т.Н. Пашукова); агрессивность (Ю.Б. Можгинский).

В.Н. Петрова установила у 37 % младших подростков частичное присутствие психической ригидности как свойства личности, которое ведет к резкому ограничению вариантов поведения, поведенческим срывам, трудностям осознания собственных психологических проблем, актуального состояния мотивов и потребностей.

Е.В. Заика, Н.П. Крейдун, А.С. Ячина выделяют личностные особенности делинквентных подростков, свидетельствующие о деформации их характера: наличие конфликтов с окружающими, неприязненное отношение к позиции взрослого; заниженная у 56% подростков потребность в общении, которая выступает средством самоутверждения и компенсации неудовлетворенности своим положением; принятие подростками, состоящих на учете в ИДН, и их групповых норм (от 77 до 99% случаев). Игнорирование девиантов сверстниками с нормативным поведением говорит об их выпадении из круга нормального подросткового общения.

Таким образом, подростковый возраст вообще и ранняя юность в особенности представляют собой группу повышенного риска. Во-первых, сказываются внутренние трудности переходного возраста, начиная с психогормональных процессов и кончая перестройкой «Я-концепции». Во-вторых, пограничность и неопределенность социального положения юношества. В-третьих, противоречия, обусловленные перестройкой механизмов социального контроля: детские формы контроля, основанные на соблюдении внешних норм и послушании взрослым, уже не действуют, а взрослые способы, предполагающие сознательную дисциплину и самоконтроль, еще не сложились или не окрепли. В-четвертых, подростковый период характеризуется следующими особенностями развития: реакциями

эмансипации, группирования со сверстниками, увлечения (хобби), имитации, формирующимся сексуальным влечением; ярким проявлением акцентуаций характера, что в сочетании с дисгармоничными семейными взаимоотношениями может быть причиной аддиктивного поведения.

Диагностическое приложение

МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЙ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА К. ЛЕОНГАРДА¹

1. У вас часто веселое и беззаботное настроение?
2. Вы чувствительны к оскорблениям?
3. Бывает ли так, что у вас на глаза наворачиваются слезы в кино, театре, при беседе?
4. Сделав что-то, вы сомневаетесь, все ли сделано правильно до тех пор, пока еще раз не убедитесь в том, что сделано правильно?
5. В детстве вы были таким же отчаянным и смелым, как все ваши сверстники?
6. Часто ли у вас меняется настроение от состояния безразличия до отвращения к жизни?
7. Являетесь ли вы центром внимания в коллективе, в компании?
8. Бывает ли так, что вы беспричинно находитесь в таком ворчливом настроении, что с вами лучше не разговаривать?
9. Вы серьезный человек?
10. Способны ли вы восторгаться, восхищаться чем-либо?
11. Предприимчивы ли вы?
12. Вы быстро забываете, если вас кто-то оскорбит?
13. Мягкосердечны ли вы?
14. Опуская письмо в почтовый ящик, проверяете ли вы, проводя рукой по щели ящика, что письмо полностью упало?
15. Стремитесь ли вы считаться в числе лучших сотрудников?
16. Бывало ли вам страшно в детстве во время грозы или при встрече с незнакомой собакой, а может, такое чувство бывает и теперь?

¹ Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев, 1982.

17. Стремитесь ли вы во всем и всюду соблюдать порядок?
18. Зависит ли ваше настроение от внешних обстоятельств?
19. Любят ли вас ваши знакомые?
20. Часто ли у вас бывает чувство сильного беспокойства, ощущение возможной беды, неприятностей?
21. У вас часто бывает несколько подавленное настроение? 22. Бывали ли у вас хотя бы один раз истерики или нервные срывы?
23. Трудно ли вам усидеть на одном месте?
24. Если по отношению к вам несправедливо поступили, энергично ли вы отстаиваете свои интересы?
25. Можете ли вы зарезать курицу, овцу?
26. Раздражает ли вас, если дома занавес или скатерть висят неровно, и вы сразу же стремитесь поправить их?
27. В детстве вы боялись оставаться один в доме?
28. Часто ли у вас без причины меняется настроение?
29. Всегда ли вы стремитесь быть достаточно сильным специалистом в своем деле?
30. Быстро ли вы начинаете злиться или впадать в гнев? 31. Можете ли вы быть абсолютно веселым?
32. Бывает ли так, что ощущение полного счастья буквально пронизывает вас?
33. Как вы думаете, получился бы из вас ведущий на концерте, представлении?
34. Вы обычно высказываете свое мнение достаточно откровенно и недвусмысленно?
35. Вам трудно переносить вид крови? Не вызывает ли это у вас неприятного ощущения?
36. Любите ли вы работу, где необходима высокая личная ответственность?
37. Склонны ли вы защищать тех, по отношению к которым поступили несправедливо? 38. Вам трудно, страшно спускаться в темный подвал?
39. Предпочитаете ли вы работу, где необходимо действовать быстро, но не требуется высокого ее качества?
40. Общительный ли вы человек?
41. В школе вы охотно декламировали стихи?
42. Убегали ли вы в детстве из дома?

43. Кажется ли вам жизнь трудной ?
44. Бывает ли так, что после конфликта или обиды вы были до того расстроены, что заниматься делом казалось невыносимым?
45. Можно ли сказать, что при неудаче вы не теряете чувства юмора? 46. Предпринимаете ли вы первым шага к примирению, если вас обидели? 47. Вы очень любите животных? 48. Возвращаетесь ли вы, чтобы убедиться, что оставили дом или рабочее место в порядке?
49. Преследует ли вас неясная мысль о том, что с вами, вашими близкими может случиться что-то страшное?
50. Считаете ли вы, что ваше настроение очень изменчиво? 51 .Трудно ли вам выступать перед аудиторией?
52. Можете ли вы ударить обидчика, если он вас оскорбит?
53. У вас большая потребность в общении с другими людьми?
54. Вы относитесь к тем, кто при разочаровании впадает в глубокое отчаяние?
55. Вам нравится работа, требующая энергичной организаторской деятельности?
56. Добиваетесь ли вы намеченной цели, если на пути к ней приходится преодолевать массу препятствий?
57. Может ли трагический фильм взволновать вас так, что на глазах выступят слезы?
58. Часто ли вам трудно уснуть из-за того, что проблемы предыдущего или будущего дня все время крутятся у вас в голове?
59. В школе вы иногда подсказывали своим товарищам или давали им списывать?
60. Требуется ли вам большое напряжение, чтобы ночью пройти через кладбище?
- 61 .Тщательно ли вы следите за тем, чтобы каждая вещь в квартире была точно на одном и том же месте?
62. Бывает ли так, что перед сном у вас хорошее настроение, а утром вы встаете мрачным?
63. Легко ли вы привыкаете к новым ситуациям?
64. Бывают ли у вас головные боли?

65. Вы часто смеетесь?
66. Можете ли вы быть приветливым с теми, кого явно не цените, не любите, не уважаете?
67. Вы подвижный человек?
68. Вы очень переживаете из-за несправедливости?
69. Вы настолько любите природу, что можете назвать себя ее другом?
70. Уходя из дома или ложась спать, вы проверяете, погашен ли везде свет и заперты ли двери?
71. Вы очень боязливы?
72. Изменится ли ваше настроение при приеме алкоголя?
73. Раньше вы охотно участвовали в кружках самодеятельности, а, может, и сейчас участвуете?
74. Вы расцениваете жизнь скорее пессимистично, нежели радостно?
75. Часто ли вас тянет попутешествовать?
76. Может ли ваше настроение измениться так резко, что состояние радости вдруг сменяется угрюмой подавленностью?
77. Легко ли вам удастся поднять настроение подчиненных?
78. Долго ли вы переживаете обиды?
79. Переживаете ли вы долгое время горести других людей?
80. Будучи школьником, вы переписывали страницы в вашей тетради, если в ней допускали помарки?
81. Относитесь ли вы к людям скорее с недоверием и осторожностью, чем с доверчивостью?
82. Часто ли вы видите страшные сны?
83. Бывает ли, что вы остерегаетесь того, что можете броситься под колеса проходящего поезда?
84. В веселой компании вы обычно веселы?
85. Способны ли вы отвлечься от трудной проблемы, требующей обязательного решения?
86. Вы становитесь менее сдержанным и чувствуете себя более свободно, если примете алкоголь?
87. В беседе вы скупы на слова?
88. Если бы вам необходимо было играть на сцене, вы смогли бы так войти в роль, что забыли бы о том, что это только игра?

86 т

Глава 3

РЕГИСТРАЦИОННЫЙ ЛИСТ

Г 1	1		2 3		4 5		6 7	
Г 2	2		2 4		4 6		6 8	
Г 3	3		2 5		4 7		6 9	
Г 4	4		2 6		4 8		7 0	
Г 5	5		2 7		4 9		7 1	
Г 6	6		2 8		5 0		7 2	
Г 7	7		2 9		5 1		7 3	
Г 8	8		3 0		5 2		7 4	
Г 9	9		3 1		5 3		7 5	
Г 10	0		3 2		5 4		7 6	
Г 1	1		3 3		5 5		7 7	
Г 2	2		3 4		5 6		7 8	
Г 3	3		3 5		5 7		7 9	
Г 4	4		3 6		5 8		8 0	
Г 2	5		3 7		5 9		8 1	
Г 5	6		3 8		6 0		8 2	
Г 4-	7		3 9		6 1		8 3	
Г 6	8		4 0		6 2		8 4	
Г 7	9		4 1		6 3		8 5	
Г 8	2 0		4 2		6 4		8 6	
Г 9	2 1		4 3		6 5		8 7	
Г 7	2 2		4 4		6 6		8 8	

Личность подростка и девиантное поведение

• 87

Ключи:

Г-1 Гипертимы x 3 (умножить значение шкалы на 3)

+: 1, 11, 23, 33, 45, 55, 67, 77

-: нет

Г-2 Возбудимые x 2

+: 2, 15, 24, 34, 37, 56, 68, 78, 81

-: 12, 46, 59

Г—3 Эмотивные x 3

+6 3, 13, 35, 47, 57, 69, 79

-: 25

Г-4 Педантичные x2

+: 4, 14, 17, 26, 39, 48, 58, 61, 70, 80, 83

-: 36

Г-5 Тревожные x3

+: 16, 27, 38, 49, 60, 71, 82

-: 5

Г-6 Циклотимные x3

+: 6, 18, 28, 40, 50, 62, 72, 84

-: нет

Г—7 Демонстративные x2

+: 7, 19, 22, 29, 41, 44, 63, 66, 73, 85, 88

-: 51

Г—8 Неуровновешенные x3

+: 8, 20, 30, 42, 52, 64, 74, 86

-: нет

Г-9 Дистимные x3

+: 9, 21, 43, 75, 87

-: 31, 53, 65

Г-10 Экзальтированные xб

+: 10, 32, 54, 76

-: нет

Описание акцентуаций по Леонгарду

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

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

3. *Застревающий тип*. Основная черта этого типа — чрезмерная стойкость аффекта со склонностью к формированию сверхценных идей.
4. *Возбудимый тип*. Таким людям свойственна повышенная импульсивность, ослабление контроля над влечениями и побуждениями.
5. *Гипертонический тип*. Высокие оценки говорят о постоянном повышенном фоне настроения в сочетании с жаждой деятельности, высокой активностью, предприимчивостью.
6. *Дистимический тип*. Этот тип является противоположным предыдущему, характеризуется сниженным настроением, фиксацией на мрачных сторонах жизни, идеомоторной заторможенностью.
7. *Тревожно-боязливый тип*. Основная черта — склонность к страхам, повышенная робость и пугливость, высокий уровень тревожности.
8. *Циклотимический тип*. Людям с высокими оценками по этой шкале соответствует смена гипертимических и дистимических фаз.
9. *Аффективно-экзальтированный тип*. Лицам этого типа свойственен большой диапазон эмоциональных состояний, они легко приходят в восторг от радостных событий и в полное отчаяние от печальных.
10. *Эмотивный тип*. Это чувствительные и впечатлительные люди, отличаются глубиной переживаний в области тонких эмоций в духовной жизни человека. Возможно применение опросника как индивидуально, так и в группе. Наиболее удачный вариант применения опросника в группе, но каждый испытуемый должен иметь перед собой текст опросника и лист для ответов. Опросник применяется как для психологической консультации, так и с целью профотбора и профориентации.

ГЛАВА 4

феномен детской агрессивности как социально-психологическая проблема

Понятие агрессивности в современной психологии. В последнее время проблема агрессии стала очень популярной в мировой психологии. Постоянно растущие во всем мире насилие и деструктивность привлекли внимание специалистов и широкой общественности к теоретическому исследованию сущности и причин агрессивного поведения людей. Проблема агрессивного поведения рассматривается в разных аспектах: в психологии личности, социальной психологии, детской психологии и т. д. Однако как справедливо замечает Н.Д. Левитов¹, в данной проблеме мы стоим еще на неизведанной почве.

Прежде всего, причиной такого положения является то, что многозначность слова «агрессия» вызывает большое рассогласование в психологической науке. Как указывает Т.Г. Румянцева, «для дальнейшего научного осмысления природы человеческой агрессивности необходимо прежде всего уточнить смысл и значение самого этого понятия, что предполагает тщательную отработку категориального аппарата исследований, выявление многочисленных терминологических различий, оттенков, нюансов в употреблении понятий»².

Многообразие проявления агрессивного поведения людей посвящено много работ. Наиболее полное описание можно найти в работах К. Бютнер, Д. Ричардсона, Р. Верона, Н.Д. Левитова, К. Лоренца, Т.Г. Румянцевой, А.А. Реана, Э. Фромма, В. Холличера и др.

¹ *Левитов Н.Д.* Психическое состояние агрессии // Вопросы психологии. 1972, № 6.

² *Румянцева Т.Г.* Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 81.

Термин «агрессия» имеет широкое распространение для обозначения насильственных действий. Поэтому агрессия (и агрессоры) оцениваются резко отрицательно. В некоторых случаях, как исключение, о таких действиях судят как положительных (спорт, защита близких и т. п.). В повседневном быту встречаются крайние формы грубого насильственного поведения (задиристость, драчливость, озлобленность). К агрессивности близко подходит состояние враждебности.

Современные исследователи агрессии приходят к выводу о том, что об агрессии нельзя судить лишь по внешнему поведению. Диагностика агрессии должна включать в себя оценочный компонент (мотивы, переживания). Агрессию следует изучать не только как поведенческий акт, но и состояние, выделяя в нем эмоциональный, волевой, познавательный компоненты.

Нельзя рассматривать все агрессивные акты как нечто однообразное. Агрессия как акт нападения обычно направлена на определенный объект, но нередко наблюдается явление перемещения объекта, т.е. переноса нападения на другой объект. Направления перемещения — генерализация, через ассоциации по смежности, поиск «козла отпущения».

Оправдывая агрессию, люди склонны считать ее своеобразным «катарсисом», чем-то освобождающим от длительного и тягостного агрессивного состояния. Агрессия возникает в состоянии фрустрации, но не всякая фрустрация обязательно заканчивается агрессивным актом.

Исследователи сходятся на том, что необходимо учитывать все многообразие подходов к интерпретации термина «агрессия».

Наиболее распространенными являются определения:

- насильственные, захватнические действия;
- реакция на стресс, вызванная угрозой;
- акт, который принимает разные формы, но его цель состоит в нанесении ущерба индивиду или тому, что отождествляется с ним;
- любой вид поведения, приносящий вред другому, любое действие, имеющее цель нанесения вреда другому;
- индивидуальное или коллективное поведение, действие, направленное на уничтожение другого человека или группы людей;

— реакция на возбуждение, вызванное фрустрацией; инструментальный акт, направленный на достижение различных целей.

В последнее время в отечественной психологии появилась тенденция к отдельному рассмотрению понятий «агрессия» и «агрессивность». А.А. Реан указывает, что «различие понятий "агрессия" и "агрессивность" ведет к важным следствиям: не за всякими агрессивными действиями субъекта стоит агрессивность личности; с другой стороны, агрессивность человека не всегда проявляется в явно агрессивных действиях. Проявление агрессивности как личностного свойства в определенных актах поведения, как агрессивных действий, всегда является результатом сложного взаимодействия транситуативных и ситуативных факторов»¹.

В целях обеспечения адекватности изложения введем рабочее определение используемых понятий.

Агрессия — любое действие, имеющее целью нанесение физического или психологического ущерба другому.

Агрессивное поведение — такое поведение, при котором имеют место «губительные» для жертвы последствия.

Агрессивность — свойство личности, выражающееся в готовности к агрессивному поведению.

Основные теоретические концепции, объясняющие природу агрессивного поведения. В теории, объясняющей природу агрессивного поведения, существуют три концепции. Все они отражают воззрения и экспериментальный опыт конкретных исследователей и психологических школ.

Теории влечений (инстинктов). Одним из основоположников этой теории является З. Фрейд². Он выдвинул дихотомическую пару: влечение к жизни (эрос) и влечение к смерти (танатос). Из гипотезы о влечении к смерти следует вывод, что агрессивность не реакция на раздражение, а постоянно присутствующий в организме подвижный импульс.

Новое звучание эта теория получила благодаря работам К. Лоренца, который утверждал, что агрессивный инстинкт

¹ Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности. СПб., 1996. С. 5. ² Фрейд З. Я и Оно. Тбилиси. 1991; Фрейд З. Психоанализ, религия и культура. М., 1992.

много значил в процессе эволюции, выживания и адаптации человека. Лоренц считал, что «премия за сохранение» может служить оправданием агрессивного поведения¹. Э. Фромм указывает, что «для Лоренца агрессия представляет собой собственно внутреннее напряжение, которое требует разрядки и находит выражение, невзирая на то, есть ли для этого подходящий внешний раздражитель или нет (гидравлическая модель)». Р. Андри, соглашаясь с идеей Лоренца, делает заключение о том, что в борьбе инстинкта со способностью, приобретенной в процессе научения, всегда побеждает первый.

Однако большое количество психологов не разделяет такого фатального взгляда на человеческое поведение. Не отрицая того, что человеческая агрессия имеет свои эволюционные и физиологические корни, они осуждают ограниченность представлений о природе человека как о чем-то неизменном. Впоследствии многие психоаналитики отошли от «жестких схем» фрейдовской концепции и стали рассматривать не только биологическую, но и социальную сторону агрессии. По А. Адлеру, агрессия — это уже не инстинкт, а отчасти сознательная, отчасти иррациональная реактивная тенденция к преодолению препятствий, которой отводится второстепенная роль. К. Хорни отвергала и инстинкт смерти, и инстинкт агрессивности. Агрессивность, стремление причинить боль трактуются как невротическая защитная реакция индивида, который чувствует угрозу своим ценностям, своему достоинству, видит себя отвергнутым, обманутым, униженным².

В. Райх, Г. Маркузе, А. Мичерлих ставят под сомнение первичный характер агрессивного элемента влечения, считая его продуктом подавления естественных человеческих импульсов.

Э. Фромм рассматривал два совершенно разных вида агрессии³. «Оборонительная», которая служит делу выживания человека; она имеет биологические корни и затухает, как только исчезает опасность или угроза жизни. И «злокачественная» агрессия - деструктивность и жестокость, которые свойственны только человеку и определяются различными психологическими и социальными факторами.

¹ Лоренц К. Агрессия. Так называемое «зло». М., 1994.

² Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. М., 1993.

³ Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 1994.

Фрустрационные теории. Гомеостатическая модель.

Эти теории возникли как противопоставление концепциям влечений: в них агрессивное поведение рассматривается как ситуативный, а не эволюционный процесс.

В 1939 г. группой психологов Йельского университета во главе с Д. Доллардом была разработана фрустрационно-агрессивная теория. Данная теория исходит из того, что, во-первых, агрессия всегда есть следствие фрустрации, и, во-вторых, фрустрация всегда влечет за собой агрессию.

Система «фрустрация-агрессия» базируется на четырех понятиях:

Агрессия — намерение навредить другому своими действиями.

Фрустрация — возникает, когда появляется помеха осуществлению реакции. Причем величина фрустрации зависит от силы мотивации к выполнению желаемого действия, значительности препятствия и количества целенаправленных действий (попыток), после которых наступает фрустрация.

Торможение — тенденция ограничить или свернуть действия из-за ожидаемых отрицательных последствий.

Замещение — стремление участвовать в агрессивных действиях, направленных против другого объекта, а не источника фрустрации.

Следует отметить одну из идей фрустрационной теории агрессии — эффект катарсиса, понимаемый как процесс освобождения возбуждения или накопившейся энергии, приводящей к снижению уровня напряжения. Суть идеи в том, что физическое и эмоциональное выражение агрессивных тенденций приводит либо к временному либо к длительному облегчению, что ослабляет готовность к агрессии.

Основные критические замечания в данной концепции вызывает жесткая привязка фрустрации и агрессии. Спустя некоторое время один из авторов этой теории, Н.Э. Миллер, допустил, что агрессивность — одно из последствий фрустрации. Л. Берковиц ввел в схему «фрустрация-агрессия» три поправки:

- а) фрустрация не обязательно реализуется в агрессивных действиях, но она стимулирует готовность к ним;
- б) даже при готовности проявляться агрессия не возникает без надлежащих условий;

в) выход из фрустрирующей ситуации с помощью агрессивных действий воспитывает у индивида привычку к ним. В отличие от сторонников жесткой схемы, сторонники второго течения создали собственную концепцию, положив в основу анализ фрустрационных ситуаций, классификацию и типологию реакций на фрустрации (С. Розенцвейг).

В настоящее время некоторые психологи (Р. Лоусон и др.) высказывают сомнения в необходимости концепции фрустрации, поскольку охватываемые ею явления разнообразны и их можно объяснить, не прибегая к данной концепции.

Теории социального научения. Бихевиоральная модель. Диаметрально противоположную позицию занимают представители «теории среды». Они считают, что поведение человека формируется только под воздействием социального окружения, социальных и культурных факторов, что относится и к агрессивности.

Агрессия — усвоенное поведение в процессе социализации через наблюдение соответствующего способа действий и социальное подкрепление. Теория социального научения — это изучение человеческого поведения, ориентированного на образец. Э. Фромм отмечает, что «формула бихевиоральной модели гласит: человек чувствует, думает и поступает так, как он считает правильным для достижения ближайшей цели. Агрессивность, как и другие формы поведения, является благоприобретенной и определяется желанием добиться максимального преимущества»¹.

А. Басе и Л. Берковиц утверждают, что объектом научного наблюдения является не действие, а действующий человек.

Теория социального научения утверждает, что чем чаще человек использует агрессивные действия, тем совершенней они становятся. Вместе с тем указывается, что большое значение имеет успешность действий. Достижение успеха при проявлении агрессии может повысить ее мотивацию, а повторяющийся неуспех — силу торможения.

¹ Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 1992. С. 5.

Важным элементом является социальное подкрепление (словесное или не словесное обращение, контролируемое другими людьми). Выделяют две формы подкрепления:

— положительное — любой стимул, следуя за реакцией, усиливает ее или поддерживает на прежнем уровне;

— отрицательное — стимул, устранение которого усиливает реакцию.

Выделяют также способы подкрепления: поощрение и наказание. Таким образом, в практике воспитания чаще всего используются четыре разновидности подкрепления:

1. положительное поощрение — если за реакцией следует положительное подкрепляющее средство;

2. отрицательное наказание — если положительное подкрепление устраняется после той или иной реакции;

3. положительное наказание — если за реакцией следует отрицательное подкрепление;

4. отрицательное поощрение — если отрицательно подкрепляющее средство устраняется после реакции. Постоянное положительное подкрепление определенных

агрессивных актов, в конце концов, сформирует привычку агрессивно реагировать на различные раздражители. Однако бихевиоральной концепции ставится в упрек то, что бихевиоризм не располагает методом анализа невербализованных данных, он вынужден ограничивать свои исследования теми данными, которые ему доступны и которые обычно слишком грубы и поверхностны, а потому недостаточны для проведения тонкого теоретического анализа.

Психологическая характеристика детской агрессивности. Агрессивные действия у ребенка можно наблюдать уже с самого раннего возраста. В первые годы жизни агрессия проявляется почти исключительно в импульсивных приступах упрямства. Выражается чаще всего вспышками злости или гнева, сопровождающихся криком, брыканием, драчливостью. Такое поведение ребенка вызвано состоянием дискомфорта, фрустрации или беспомощности. Это поведение можно считать агрессивным лишь условно, так как у ребенка нет намерения причинить ущерб окружающим.

В более позднем возрасте на первый план выдвигаются конфликты и ссоры с ровесниками, связанные с обладанием вещами, чаще всего игрушками. Доля таких конфликтов у полуто-годовалых детей составляет 78%. В этот период развития более чем в пять раз возрастает число случаев использования детьми физического насилия, вспышки ярости становятся более целенаправленными, и в поведении ребенка отчетливо прослеживается реакция нападения. Вероятно, это связано с преобладающими в данном возрасте механизмами адаптации ребенка, а именно «удержанием и отпусанием» (по Э. Эриксону). Ребенок включает собственные вещи, в том числе игрушки, во внутренние границы «Я» и рассматривает их как части самого себя. Недифференцированность и слияние всех частей «Я» приводит к невозможности установления контакта с окружающими в этой сфере отношений. По мнению И.А. Фурманова, конфликты между детьми, связанные с обладанием вещами и игрушками, возникают, когда эти границы пересекаются¹.

В дальнейшем ребенок научается контролировать свои агрессивные импульсы и выражать их в приемлемых рамках. Проявления агрессивности в этом возрасте, главным образом, зависят от реакции и отношения родителей к тем или иным формам поведения. Если родители относятся нетерпимо к любым проявлениям открытой агрессии, то в результате могут формироваться символические формы агрессивности, такие как нытье, фыркание, упрямство, непослушание.

Попадая в конфликтную ситуацию между любопытством и запретом, ребенок испытывает сильную депривацию и воспринимает эту ситуацию как акт отвержения со стороны родителей. Все это порождает агрессивность.

В дальнейшем проявления агрессивности во многом связаны с процессами полоролевой идентификации ребенка. Исследования показали, что игра мальчиков отличается большей агрессивностью по отношению к куклам, чем игра девочек. Отмечается, что если в двухлетнем возрасте в арсенале средств проявления агрессии мальчиков и девочек примерно в одинаковой пропорции встречаются плач, визг, взаимные шлепки, то к 4 годам фрустрация, неудачи вызывают у них неодинако-

¹ Фурманов И.Л. Детская агрессивность. Минск, 1986. С. 12.

вую реакцию: мальчики большей частью дерутся, а девочки визжат. В рамках бихевиористического направления это объясняется разными для первых и вторых социально одобряемыми моделями поведения. Девочки боятся проявить агрессивные тенденции из страха наказания, в то время как к агрессии мальчиков относятся более благосклонно.

У детей в возрасте от 3-х до 11 лет агрессивные акты представляют собой ответные реакции на нападение противоположной стороны. С возрастом происходит смена форм агрессии: частота простого физического нападения уменьшается за счет роста более социализированных форм, таких как оскорбление или соперничество.

У дошкольников и у младших школьников соотношение форм выражения агрессии противоположно: у мальчиков преобладает физическая агрессия, в то время как у девочек — вербальная. Позднее у мальчиков подросткового возраста тенденция изменяется: вербальная агрессия становится доминирующей и, кроме того, они чаще прибегают к словесному способу выражения негативных чувств, чем девочки того же возраста.

Зарубежные исследователи отмечают, что с возрастом агрессивность детей приобретает все более выраженную окраску.

Если в процессе развития ребенок не научается контролировать свои агрессивные тенденции (импульсы), то в дальнейшем это грозит преимущественной ориентацией на сверстников в подростковом возрасте и склонностью к разгульному поведению — в юношеском.

Агрессивное поведение как вид девиантного поведения. Жестокость и агрессивность, по утверждению И.С. Кона¹, всегда были характерными чертами группового поведения подростков и юношей. Такие фильмы, как «Чучело» и «Игры для детей школьного возраста», только привлекли внимание взрослых к фактам, о которых все они прекрасно знали, но пытались забыть. Это и жестокое внутригрупповое соперничество, борьба за власть, борьба (зачастую без правил) за сферы влияния между разными группами подростков и так называемая «не-

¹ Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989. С. 250.

мотивированная агрессия», направленная часто на совершенно невинных, посторонних людей.

Трое 16-17-летних подвыпивших юнцов остановили на улице тихого 13-летнего мальчика, отобрали у него деньги, а потом затащили в подвал, избили до потери сознания и нанесли тяжкие увечья. А перетаскивать бесчувственное тело мальчика им помогали, ни о чем не спрашивая, три девочки-восьмиклассницы, их подруги. Откуда такое берется?

Подростковая агрессия — чаще всего следствие общей озлобленности и пониженного самоуважения в результате пережитых жизненных неудач и несправедливостей (бросил отец, плохие отметки и школе, отчислили из спортсекции и т. п.). Изощренную жестокость нередко проявляют также жертвы гиперопеки, избалованные маменькины сынки, не имевшие в детстве возможности экспериментировать и отвечать за свои поступки; жестокость для них — своеобразный сплав мести, самоутверждения и одновременно самопроверки: меня все считают слабым, а я вот что могу!

Подростковые и юношеские акты вандализма и жестокости, как правило, совершаются сообща, в группе. Роль каждого в отдельности при этом как бы стирается, личная моральная ответственность устраняется («А я что? Я — как все!»). Совместно совершаемые антисоциальные действия укрепляют чувство групповой солидарности, доходящее в момент действия до состояния эйфории, которую потом, когда возбуждение проходит, сами подростки ничем не могут объяснить.

Факторы, влияющие на формирование агрессивного поведения в детском возрасте. В психологических исследованиях выделяются социальные, биологические, внешние и индивидуальные детерминанты агрессии. Остановимся подробнее на нескольких, наиболее значимых социальных факторах.

Р. Бэрн и Д. Ричардсон¹ выделяют следующие источники усвоения агрессивного поведения:

- 1) взаимоотношения в семье;
- 2) символические примеры, предлагаемые масс-медиа;
- 3) взаимоотношения со сверстниками.

¹ Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1997.

Рассмотрим каждый из них.

Именно в семье ребенок проходит первую социализацию. На примере взаимоотношений между членами семьи он учится взаимодействовать с другими людьми, обучается поведению и формам отношений, которые сохраняются у него в подростковом периоде и в зрелые годы. Реакции родителей на неправильное поведение ребенка, характер отношений между родителями и детьми, уровень семейной гармонии или дисгармонии, характер отношений с родными братьями и сестрами — вот факторы, которые могут предопределить агрессивное поведение ребенка в семье и вне ее.

В усвоении модели агрессивного поведения играет роль личностный пример. Эффект снятия запретов может увеличить вероятность проявления агрессивных действий со стороны наблюдателя. Постоянное наблюдение сцен насилия способствует постепенной утрате эмоциональной восприимчивости к агрессии и к признакам чужой боли. Наблюдатель привыкает к насилию и его последствиям. Как отмечают Гербнер и Грос, постоянное наблюдение агрессии может изменить индивидуальный образ реальности. Это означает, что люди, часто наблюдающие насилие, склонны ожидать и воспринимать окружающий мир как враждебно настроенный по отношению к ним¹.

Модели агрессии могут усваиваться через средства массовой информации. В рамках теории социального научения существуют данные, которые свидетельствуют о том, что переживания, вызываемые пассивным наблюдением агрессии и насилия, происходящих как на экране, так и в реальной жизни, ведут к возбуждению агрессии.

Во время просмотра фильмов, по мнению психоаналитиков, ребенок бессознательно реализует определенные свои потребности и отреагирует аффектами, чему во многом способствуют образы героев фильмов. Поэтому чрезмерное увлечение видео- и телевидением возникает только у тех детей, которые испытывают затруднения в адаптации к действительности и не могут решить их в реальной жизни.

Дети усваивают различные модели поведения в ходе взаимодействия с другими детьми. Этот источник усвоения агрес-

¹ Берон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1997. С. 107.

сии представляет для нас наибольший интерес, так как он связан с возрастными особенностями младших школьников.

Агрессивность в детском возрасте связана с положением ребенка в детском коллективе. Агрессивных детей сверстники не любят и часто навешивают на них самые неприятные ярлыки. Зарубежные исследователи установили зависимость между агрессивностью и социальным статусом.

Другие исследователи отмечают, что если к ребенку неприязненно относятся некоторые сверстники, то это еще не означает, что его будут игнорировать абсолютно все дети (Кэйрнс и др.). Дело в том, что не менее агрессивные дети склонны объединяться со столь же агрессивными сверстниками.

Межличностные отношения в младшем школьном возрасте имеют свои особенности. С приходом в школу отмечается уменьшение коллективных связей и взаимоотношений между детьми по сравнению с подготовительной группой детского сада. Это объясняется новизной коллектива и новой для ребенка учебной деятельностью¹.

Взаимоотношения на первом году обучения во многом определяются учителем через организацию учебной деятельности детей. На втором, третьем году обучения изменяются отношения к личности учителя, взаимоотношения в коллективе. Личность учителя становится несколько менее значимой, но зато более тесными становятся отношения с одноклассниками. Во 2-3 классах дети болезненно реагируют на замечания взрослых, сделанных при товарищах, стараются исправиться, занять достойное место среди сверстников.

Постепенно в коллективе класса непосредственные связи и взаимоотношения начинают подкрепляться нравственной оценкой поведения каждого из ребят. Ученики все глубже осознают те или иные качества личности.

Личные взаимоотношения уже в младшем школьном возрасте являются основой тесных группировок, так называемых малых групп. Привлекают обычно веселые, живые общительные ребята или спокойные, доброжелательные.

¹ Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога/ Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1987.

Исследования А.В. Киричука показывают, что школьники, чье положение в коллективе сверстников благополучно, с большим желанием посещают школу, положительно относятся к коллективу и т. д. Дети, не пользующиеся авторитетом, не удовлетворены своим положением, они настойчиво ищут общения со сверстниками вне класса, в классе же недоброжелательны, конфликтны. Очевидно, что коллектив может положительно влиять на индивидуальное развитие личности только тогда, когда положение ребенка в системе межличностных отношений благоприятно.

Обучаясь в школе, ребенок может также усваивать опыт агрессивного поведения через общение с учителем. Агрессивность детей зависит от стиля взаимодействия учителя с учащимися. В классах, где учитель работает в авторитарном стиле, уровень детской агрессивности выше. Причиной агрессивного поведения детей может стать и фрустрация самого учителя.

Педагог постоянно имеет дело с детской агрессией. Любое его замечание о допущенной ошибке в домашнем задании или неуместной форме поведения вызывает фрустрацию. К тому же сам педагог фрустрирован «бестолковостью», «необузданностью» учеников, он ощущает страх за реализацию своих замыслов. У самого учителя возникает агрессия. Но его замечание может стать последней каплей в чаше фрустраций, наполнявшейся у ребенка в мире межличностных конфликтов.

Высокий уровень фрустрации дезорганизует деятельность человека и снижает ее эффективность. Частые фрустрации ведут к повышенной возбудимости, агрессивности, фиксации ригидных форм поведения, могут стать причиной неврозов.

Блокада целенаправленного поведения создает проблемную ситуацию. Возможно заменить «разрушение» конструктивным «решением проблемы», но это затруднено, если человек ощущает угрозу. Как считал Маслоу, именно ощущение угрозы, а не сами лишения являются непосредственной причиной агрессии. Следовательно, чтобы избежать агрессивной выходки, иногда достаточно дать понять человеку — не только словами, но всем своим поведением, что ему ничего не угрожает. Если это использовать в педагогической деятельности, то можно избежать многих агрессивных проявлений со стороны ребенка.

Агрессивное поведение как проявление школьной дезадаптации. Обучение в школе представляет собой важный этап психического развития человека, которое осуществляется главным образом в процессе учебной деятельности и, следовательно, определяется степенью включенности в нее школьника. Школа на каждом возрастном этапе ставит перед ребенком сложные жизненные задачи. И если у ребенка своевременно не формируются психологические способности, позволяющие находить решение этих задач, они превращаются в непреодолимые затруднения, которые, накапливаясь, становятся проблемами не только самого ребенка, но и его родителей, педагогов, широкого круга общественности.

В настоящее время стремительно увеличивается количество школьников, испытывающих серьезные затруднения перед совокупностью социальных и учебно-познавательных задач, источником которых является школа. Отсутствие способов их преодоления отражается на психологическом и соматическом здоровье детей.

Длительность периода адаптации для каждого ребенка при разных условиях неодинакова и далеко не у всех школьников протекает безболезненно. У некоторых детей она совсем не наступает, тогда приходится говорить о социально-психологической дезадаптации ребенка в школе, которая ведет к серьезным последствиям для него.

Успешность адаптации в учебной деятельности определяется в усвоении школьных норм поведения на уроке и перемене, взаимодействии с детьми класса и учителем. Неуспешность в этом вызывает эмоциональное неблагополучие ученика, ведет к снижению его работоспособности.

Атмосфера школьного обучения, складывающаяся из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, предъявляет новые, усложненные требования не только к психофизиологической конституции ребенка или его интеллектуальным возможностям, но и к целостной личности и, прежде всего, к ее социально-психологическому уровню.

Безусловно, немалую роль в успешной адаптации к школе играют характерологические и личностные особенности детей, сформировавшиеся на предшествующих этапах развития. Уме-

ние контактировать с другими людьми, владеть необходимыми навыками общения необходимы ребенку, т. к. учебная деятельность, ситуация школьного обучения в целом носят, прежде всего, коллективный характер (Т.Е. Конникова). Несформированность таких способностей или наличие отрицательных личностных качеств порождают типичные проблемы общения, когда ребенок либо активно, часто с агрессией, отвергается одноклассниками, либо просто игнорируется ими. И в том, и в другом случае отмечается глубокое переживание дискомфорта, имеющего дезадаптирующее значение.

Вместе с тем существуют интегративные личностные образования, которые в устойчивых своих формах способны длительное время определять модус социального поведения — самооценка и уровень притязаний. Так, при неадекватном завышении уровня притязаний и самооценки школьники реагируют негативизмом и агрессией на любые затруднения, сопротивляются требованиям взрослых либо отказываются от выполнения деятельности, в которой могут обнаружить свою несостоятельность. Не менее серьезные проблемы возникают у детей со сниженной самооценкой: их поведение отличается нерешительностью, конформностью, крайней неуверенностью в собственных силах, которые формируют чувство зависти, сковывает развитие инициативы и самостоятельности в поступках и суждениях.

Анализ зарубежной и отечественной психологической литературы последнего десятилетия показывает, что термином «школьная дезадаптация» фактически определяются любые затруднения, возникающие у ребенка в период школьного обучения. К критериям дезадаптации относят агрессию по отношению к людям и вещам, чрезмерную подвижность, повышенную возбудимость и конфликтность и т. д.

Проблема заключается в том, что невозможно установить точную последовательность причинно-следственных отношений, позволяющую ответить на вопрос о том, что чему предшествовало: школьная дезадаптация появлению агрессивного поведения или наоборот.

Под влиянием постоянных неудач, как собственно в сфере учебной деятельности, так и распространяющихся на сферу взаимоотношений со сверстниками, у дезадаптированного ре-

бенка формируется ощущение собственной малоценности, появляются попытки компенсировать свою личностную несостоятельность. А так как выбор адекватных средств компенсации в этом возрасте весьма ограничен, то самоактуализация часто осуществляется в разной мере осознанным противодействием школьным нормам, реализуется в нарушениях дисциплины, повышенной конфликтности в отношениях с окружающими (как детьми, так и взрослыми), что на фоне полной утраты интереса к школе постепенно интегрируется в асоциальную личностную направленность. Нередко у таких детей отмечается вербальная и физическая агрессия, враждебность, негативизм.

Для верного понимания сущности психологических особенностей агрессивного поведения, а также для формулировки общих принципов его диагностики нужно учитывать три основных момента. Во-первых, каждый из перечисленных факторов крайне редко встречается в изолированном виде и, как правило, сочетается с действием других факторов, образуя сложную, иерархизированную структуру нарушений. Во-вторых, действие любого фактора носит не прямой характер, а реализуется через целую цепь опосредования, причем на разных возрастных этапах мера патогенности каждого из факторов и его место в общей структуре нарушений не являются постоянными. В-третьих, становление агрессивного поведения происходит не просто на фоне, а в неразрывной связи с симптомами психического дизонтогенеза, что, однако, не дает оснований для их отождествления, но диктует при этом необходимость анализа их соотношения в каждом конкретном случае.

ГЛАВА 5

Основные виды девиантного поведения

5.1. Подростковая преступность как вид девиантного поведения

Подростковая преступность. Противоправное поведение.

В годы застоя правоохранные органы, прежде всего милиция, убаюкивали общественность заверениями о неуклонном снижении преступности несовершеннолетних. За два последних десятилетия прошлого века молодежная преступность в стране выросла в полтора, а подростковая — почти в два раза. В 1987 г. только несовершеннолетними совершено 165 тысяч преступлений, треть из них — учащимися ПТУ, 28 % — школьниками, каждое пятое — работающими подростками. Только на учете в инспекциях по делам несовершеннолетних состояли почти полмиллиона ребят.

Грузинские социологи на исходе прошлого века, опросив 1310 мальчиков с 10 до 18 лет из разных типов школ и сравнив ребят, состоящих на учете в инспекциях по делам несовершеннолетних, с обычными подростками, получили следующую картину (А. Дулькин, М. Шония). Наибольшую склонность к преступному поведению обнаружили 16-18-летние юноши. Большинство делинквентных подростков (80% против 16% в контрольной группе) живет в неблагополучных семьях, что, в свою очередь, связано с плохими жилищными и материальными условиями, напряженными отношениями между членами семьи и низкой заботой о воспитании детей; характерные черты этих подростков — хроническая неуспеваемость, обособление от школьного коллектива и плохие взаимоотношения с учителями.

По наблюдениям психиатров и криминологов, среди несовершеннолетних правонарушителей довольно много людей, которые, хотя и являются вменяемыми, имеют определенные отклонения от нормы. Например, по данным В.П. Емельянова, изучавшего в течение 5 лет несовершеннолетних преступников Саратовской области, 60% из них имеют какие-то отклонения в психике. Среди психически здоровых юношей преступность в 1,7-2 раза ниже, чем у олигофренов, и в 15-16 раз ниже, чем у психопатов.

Однако взаимосвязь между юношеской преступностью, с одной стороны, и умственным развитием и психопатологией — с другой, неоднозначна и зависит от многих других факторов.

Судя по лонгитюдным данным (Л. Роббинс), влияние самой юношеской делинквентности на судьбу взрослого человека также неоднозначно. Чем тяжелее делинквентное поведение подростка (юноши), тем вероятнее, что он будет продолжать его и взрослым. Однако статистически средняя делинквентность у большинства подростков с возрастом прекращается.

Итак, важно не только то, сколько и какие проступки совершил данный подросток, но и субъективный личностный смысл такого поведения. В целом исследования подтверждают гипотезу Э. Эриксона о значении для подростка отрицательной идентичности, в которой подросток подчас ищет и находит убежище от трудностей и противоречий взросления. Формирование отрицательной идентичности тесно связано с включением подростка в девиантную субкультуру; «скачок» здесь происходит примерно в 15 лет. У 15-18-летних юношей делинквентное поведение связано с неосознаваемым пониженным уровнем самоуважения, чего еще не наблюдается у 11-14-летних (Д. Манн).

В настоящее время деформация жизненных ценностей привела наше общество к серьезным последствиям. Одним из них является резкое омоложение преступности. Если 10 лет назад среди преступлений, совершаемых подростками в возрасте от 10 до 14 лет, преобладали мелкие кражи и хулиганские действия, не направленные против личности (порча общественного имущества), то рост агрессивных тенденций в подростковой среде — реальность нынешнего времени. Молодежная преступность возросла в 1,5 раза, а подростков — почти в 2 раза (1997 г.). Обра-

тает на себя внимание и тревожит факт увеличения числа преступлений, влекущих тяжкие телесные повреждения.

Анализ причин противоправного поведения несовершеннолетних требует изучения не только личностных качеств и свойств, но и факторов социального окружения, правил и норм поведения, оказывающих решающее влияние на формирующуюся личность, становление ее ценностно-нормативной сферы.

Однако в чистом виде говорить о совершенном преступлении можно лишь с того момента, когда лицо, его совершившее, становится субъектом, т. е. достигает определенного возраста, для умышленных преступлений — это 14 лет. Но в реальной жизни часто случается так, что, достигая этого возраста, подросток уже имеет твердую жизненную установку, что, совершая преступления, он может не бояться наказания и жить значительно лучше, чем те, кто соблюдает законы. Следствием этого является резкое омоложение преступности: 70% всех противоправных действий совершается лицами до 30 лет, среди которых выделяются подростки.

Характеристика социальной ситуации. Социальная среда предоставляет широкий выбор агрессивных и противоправных моделей поведения. Подростки усваивают феномен справедливого мира: склонность верить в то, что мир справедлив и поэтому люди имеют то, чего они заслуживают, а также заслуживают того, что имеют. Как большинство социальных навыков усвоение преступной модели поведения происходит в наблюдении за действиями окружающих и фиксации последствий этих действий¹.

Социальные условия порождают и поддерживают ценности разными путями. Группа, испытывающая удовлетворение от своего социального и экономического превосходства чаще будет оправдывать свое положение при помощи предвзятых мнений. Мы столкнулись с тем, что, определяя политику, формируя новую социальную и экономическую реальность, люди с большим удовольствием создавали будущее, чем хранили прошлое и при этом значительно подрастеряли ценное и положительное.

¹ *Майерс Д.* Социальная психология / Пер. с англ. СПб.: Питер. 1997.

Вторя классикам, можно констатировать поразительную вещь — любовь и воля, которые в былые времена всегда помогали справиться с жизненными невзгодами, в наши дни сами стали *проблемой*. Рушатся старые мифы и символы, в которых мы привыкли искать опору, весь мир пронизан беспокойством, мы цепляемся друг за друга и пытаемся убедить себя, что испытываемое нами чувство — любовь, мы не принимаем волевых решений, потому что боимся, выбрав нечто одно, потерять другое, и чувствуем себя слишком неуверенно. В результате разрушается фундамент положительного социального воздействия общества на личность¹.

Проблема заключается в противоречии между возможностями воздействия общества на личность подростка и реальным государственно оформленным запросом на выражение этих действий со стороны правоохранительных органов, учебных заведений и пр. В результате растет оцепенение от чувства собственного бессилия.

Осуждая подростков, мы до такой степени приписываем криминальное поведение личностным диспозициям, что не принимаем в расчет ситуативные факторы. Последние исследования ученых свидетельствуют о повышении агрессивности в подростковой среде². Показатели агрессивности групп малолетних преступников и благополучных школьников существенно не отличаются. Благополучные дети стараются завышать уровень агрессивности, что отражает предпочтительность агрессивного поведения в подростковой среде. Это характеризует социальную ситуацию и существующие в ней тенденции в целом. В том невнимании и отсутствии помощи, с которыми сталкиваются дети, виноваты не только родители, но и почти все аспекты нашей сегодняшней действительности. Люди утрачивают способность чувствовать, растет отчуждение. «Нормальность» обозначает сегодня умение не волноваться. Родители сами являются беспомощными и невеже-

¹ Мей Р. Любовь и воля. М.: Рефл-бук, Ваклер, 1997.

² Кочетов А.И., Верцинская Н.Н. Работа с трудными детьми. М.: Просвещение, 1986. Филонов Л.Б. Детерминация возникновения и развития отрицательных черт характера у лиц с отклоняющимся поведением // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л.И. Анциферовой. М., 1981.

ственными детьми нынешнего времени. Это один единый образ жизни, и он все более активно осваивается, и это порождает рост подростковой преступности. Но вероятность этого будет меньшей, если мы откровенно признаем неблагополучие нынешней ситуации, проанализируем его и попытаемся объединить потенциал всех заинтересованных в снижении детской преступности сил.

Общесоциальные условия и причины преступности подростков. Становление демократического государства с рыночной экономикой, сопровождавшееся тяжелым экономическим положением, вызвало крушение прежнего мировоззрения и обнажило несформированность нового, отсутствие знаний и умений жить и работать в условиях конкурентного и высоко производительного производства — все это привело к тому, что правовой нигилизм разъедает общество. Люди, живущие в нынешнее время, должны защищаться от ужасного сверхстимулирования — от хлещущего из радио- и телеприемников потока слов и шумов, от конвейерных потребностей промышленности и гигантских «фабрик» индустрии развлечений. В мире, в котором деньги превращаются в средство идентификации, грозя, подобно лаве, испепелить и удушить все живое на своем пути; в мире, в котором секс стал настолько доступен, что сохранить хоть какой-то внутренний центр можно только одним способом — научиться бесстрастно совершать половой акт — в этом мире, который молодые люди ощущают более непосредственно, поскольку у них не было времени возвести линию обороны, притупившие чувства старшего поколения, нет ничего удивительного в том факте, что криминализация подростковой среды увеличивается.

В разобщенном обществе, где правят средства массовой информации, подросток знает в лицо десятки телеведущих, звезд эстрады и пр., которые каждый вечер, улыбаясь, входят в его дом — сам же он так и остается неузнанным. Причинение боли и страданий другому человеку доказывает подросткам, что они могут оказывать воздействие на других. Ощущение, что тебя активно ненавидят, доставляет подросткам почти такое же удовольствие, как и ощущение, что тебя активно любят: оно ликвидирует совершенно непереносимую подростками ситуацию

анонимности и одиночества. Оно компенсирует все: отчуждение в семье, невостребованность в обществе, неуважение в школе, презрение со стороны благополучных сверстников¹.

Личностный фактор роста подростковой преступности. Криминализация есть следствие искажения и травматизации на личностном уровне. Личность ребенка постоянно ущемляется. Хулиганство, грубость и агрессивность подростков возникают как своеобразная форма самозащиты от посягательств на их личность со стороны родителей, учителей, сотрудников милиции.

Подростки, склонные к совершению насильственных преступлений, имели или имеют постоянный «живой» пример насилия и жестокости в отношении своей личности. Именно такие дети составляют основную массу малолетних правонарушителей.

Саша В., учащийся 6 класса, находясь в школе, во время уроков вышел из класса, где в школьном коридоре заметил незнакомого ему ранее мальчика, значительно младше его возрастом. Подойдя к нему, Саша, не сказав ни слова, стал бить подростка только потому, что тот ему не понравился. Повалив подростка на пол, Саша бил его ногами по различным частям тела, в том числе по голове. Позже медицинские работники поставили избитому мальчику диагноз: сотрясение мозга. Во время беседы в милиции Саша не проявлял интереса к тому, что стало с избитым ребенком, не считал свой поступок негативным, волновало Сашу только то, чтобы о случившемся не сообщили его отцу. Стало известно, что отец Саши регулярно, без всякого повода, от «плохого настроения», жестоко избивал мальчика.

Личность малолетнего правонарушителя представляет собой совокупность социальных и социально-значимых признаков, свойств и качеств, которые вместе с неличностными признаками, такими как внешнее воздействие социальной среды, сложившаяся ситуация и т. д., обуславливают собой его особую форму поведения. А также нельзя забывать о важности

¹ Мей Р. Любовь и воля. М.: Рефл-бук, Ваклер. 1997; Кочетов А.И., Верцинская Н.Н. Работа с трудными детьми. М.: Просвещение, 1986.

связей между пубертатными изменениями и психологическими реакциями подростка¹.



Схема 3. Гипотетически важные связи между пубертатными изменениями и психологическими реакциями (Питерсон и Тейлор, 1980).

Быть подростком очень тяжело. Наполненный энергией, высвобожденной в физиологических сдвигах пубертата, одержимый возникшей потребностью в независимости, полный ожиданий будущих успехов в большой жизни, подросток проходит через тяжкие испытания в поисках собственного пути в новом для него мире. А если учесть при этом, что готовых именно для него проторенных путей не бывает, можно легко понять ту тревогу, которые вызывают подростки у взрослых. Взрослый, который находится рядом с подростком, общается с ним, воспитывает его, играет решающую роль в становлении формирующейся личности. Взрослым надо создавать условия для развития подростков и делать это заботливо. Нужно уважать подростков, помогать им развивать чувство правильной самооценки и давать при необходимости полезные советы — все это способствует становлению их личностной и социальной зрелости².

¹ Аракелов Г.Г. Учителям и родителям о психологии подростка. М.: Высшая школа, 1990. Бодалев А.А. В мире подростка. М.: Медицина, 1980.

² Сатир В. Как строить себя и свою семью / Пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 1992.

Причиной неудач педагогов в работе с трудными детьми часто является то, что в практике воспитания пока еще не применяются диагностические методы трудновоспитуемости, основанные на психологических критериях этого явления. Работа идет методом проб и ошибок. При этом к детям, психологическая природа девиантного поведения которых совершенно различна, применяются одинаковые методы воспитания¹.

В тех случаях, когда, организуются педагогические воздействия, истинные причины трудновоспитуемости не известны, пытаются ликвидировать только внешние признаки этого явления, перевоспитания не происходит. Успешное решение задач педагогической коррекции возможно при адекватном представлении о субъективном отношении воспитуемого к физическим способам решения межличностного конфликта, о специфике понимания им ситуаций насилия и унижения человеческого достоинства.

Подростки не становятся лучше, если требовать от них хорошего поведения или угрожать им. Они набирают мудрую силу, социальную и личностную зрелость, когда им предоставлены хорошие условия, правильный уход, доброжелательное, откровенное и честное общение, когда их обучают анализировать и противостоять негативным влияниям².

Сущность, причины и особенности подросткового воровства. Обратимся к конкретным фактам. Так один из подростков 15 лет, который неоднократно задерживался за кражи, говорит, что он привык к воровству и не скрывает своей «деятельности». Он любит опасность, риск, «широкую» жизнь и считается авторитетом в своем окружении³. В данном слу-

¹ Кочетов А.И., Верцинская Н.Н. Работа с трудными детьми. М.: Просвещение, 1986; Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М.; Воронеж, 1996.

² Аракелов Г.Г. Учителям и родителям о психологии подростка. М.: Высшая школа, 1990; Бодалев А.А. В мире подростка. М.: Медицина, 1980; Михайловская И.Б., Вершинина Г.В. Трудные ступени. М.: Просвещение, 1990; Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М.; Воронеж, 1996; Филонов Л.Б. Детерминация возникновения и развития отрицательных черт характера у лиц с отклоняющимся поведением // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л.И. Анцыферовой. М., 1981.

³ Из материалов уголовного дела.

чае усматриваются потребности подростка в самоутверждении, «чувство взрослости», ложно понятый долг перед своей компанией, влияние непосредственного окружения (микросреды).

Признание влияния социальных условий, противоречий в развитии общества на характер нравственного формирования личности является решающим в объяснении причин противоправного поведения несовершеннолетних. Именно в рамках широкой социальной среды устанавливаются материальные, государственно-политические, правовые, нравственные и иные социальные отношения, которые формируют личность подростка как непосредственно (например, через средства массовой информации), так и опосредованно, преломляясь через ближайшее окружение. При помощи этих отношений государство осуществляет управление микросредой, используя специальные институты социализации личности (учебно-воспитательные, культурно-просветительные и другие учреждения).

Применительно к несовершеннолетним процессы и явления современной действительности, создающие на макроуровне негативные условия для их жизни и воспитания и тем самым способствующие совершению ими краж, недостаточно полно исследованы. К их числу, например, в разные годы, были отнесены: значительная социальная дифференциация несовершеннолетних по уровню материальной обеспеченности, социальному статусу (в том числе и по происхождению); нарушение принципов распределения материальных благ (жизнь не по средствам в родительской семье); различия в характере и содержании обучения, воспитания и труда отдельных групп подростков, определяющие как реальные различия их сегодняшних позиций в жизни общества, так и различия этих позиций на ближайшую перспективу; процессы разрушения родительской семьи, сопровождающиеся существенными изменениями традиционных отношений по воспитанию несовершеннолетних; отягченность алкоголизмом, нервно-психическими, хроническими заболеваниями родителей или иных лиц, ответственных за воспитание подростков и многое другое. Вот далеко не исчерпывающий перечень причин, которые приводят подростков к воровству.

Принимая во внимание, что возраст до четырнадцати лет освобождает от уголовной ответственности, число подростков, совершающих кражи, быстро растет.

Важнейшим фактором формирования личности трудного подростка в большинстве случаев являются отрицательные семейные условия. Скандалы родителей, физические наказания подростков, естественно, приводят к воспитанию вспыльчивости, повышенной возбудимости, несдержанности. Тепличные условия, создаваемые детям в некоторых семьях, отстранение их от любой активной деятельности приводят к инфантильности и неспособности преодолеть жизненные трудности в критической ситуации, которые порой бывают довольно банальны: например, не прошел в вуз по конкурсу.

Конфликтные ситуации, в которых оказывается подросток, его неуживчивость очень часто являются следствием его неправильной самооценки. Препятствием для нормального развития личности подростков с завышенной самооценкой является их пониженная критичность к себе. Как считают некоторые исследователи, подростки с заниженной самооценкой не могут нормально развиваться из-за повышенной самокритичности¹.

В сознании несовершеннолетнего в период формирования его личности переплетаются ценности родителей и сверстников, порождая при этом множество противоречий. В связи с этим, именно возраст 14-17 лет характеризуется повышенной эмоциональной неуравновешенностью, ранимостью. Постоянные ожидания врага подсознательно проецируются во внутреннее «Я» и рождают ощущение надвигающегося чего-то плохого. Желание обезопасить себя от этого часто проявляется в агрессии, в неадекватных реакциях на происходящее. Указанные психические состояния приводят к необдуманным поступкам, являющимся следствием непосредственных побуждений, эмоций.

Для подростков-правонарушителей характерно совершение воровства в группе, так как некоторые из них, участвуя в действиях своего сообщества, смеются и даже наглейт, поскольку

¹ Липкина А. Самооценка школьника. М.: Просвещение, 1976. С. 29.

это одобряется групповым авторитетом. В.Л. Васильев считает, что криминальную направленность группы характеризуют следующие количественные и качественные характеристики: участие в группе ранее судимых, которые не работают и не учатся, злоупотребляют алкоголем или наркотиками, занимаются азартными играми, а также наличие в группе осознанного лидера, авторитарный стиль управления группой, формирование субкультуры группы (жаргон, специальные клятвы, особый ритуал поведения и т. д.)¹.

При анализе девиантного поведения для некоторых подростков воровство является: а) случайным, противоречащим общей направленности личности; б) возможным с учетом общей неустойчивости личностной направленности, но ситуативным с точки зрения повода и ситуации; в) результатом общей отрицательной ориентации личности, обуславливающей выбор среды, времяпрепровождения и непосредственного варианта действий при наличии подстрекательства, примера асоциального поведения и т. п.)².

Таким образом, по мнению юридических психологов, подростковое воровство — явление совершенно иного плана по сравнению с невинным детским, — это преступление, в основе которого лежит агрессия. Например, социальная агрессия объединяет феномены с преимущественно антисоциальной направленностью действий, как отмечает в своей монографии Можгинский³. Это — кражи, хулиганство, вымогательство, в которых преобладают корыстные мотивы, мотивы удовлетворения потребностей, частично — мести, например, при совершении хулиганских действий против «обидчиков».

Помимо этого, формирование социальной агрессии может быть связано с психопатологическими особенностями в рамках душевного заболевания. Кражи совершаются стереотипно, без учета ситуации и попыток их скрыть. Они могут быть обусловлены эмоционально-волевыми изъянами, такими как

¹ Васильев В.Л. Юридическая психология. СПб.: Питер, 2001. С.411.

² Цит. по: Чуфаровский Ю. Юридическая психология. М., 2000. С. 210.

³ Можгинский Ю. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм. СПб., 1999. С. 59.

безволие и абсолютная нескритичность к своему поведению, либо обнаруживать связь с длительными периодами пониженного или повышенного настроения. Редко выявляются состояния с очерченной структурой истинной kleptomании, то есть импульсивного, немотивированного влечения к воровству. Характерными являются неожиданность появления влечения, непреодолимая потребность удовлетворить это стремление, чрезвычайная аффективная напряженность. По выполнении желаемого действия такой подросток испытывает сильное чувство облегчения, удовлетворения. Весьма характерной для kleptomании особенностью является отсутствие направленности действия на какой-либо определенный предмет, значение имеет сам факт совершения кражи, украденный предмет часто не соответствует материальному и социальному положению подростка¹.

Лишь когда под влиянием взрослых или других подростков со стяжательскими установками у несовершеннолетнего укрепляются стяжательские привычки, кражи начинают приобретать признаки истинного воровства («достижение материальных выгод», узкий круг посвященных, полное использование в личных целях каждой похищенной вещи). Мотивы психологической защиты и самооправдания при кражах иные: «все воруют, а не только я один», «взял то, что все равно пропало бы», «государство не обеднеет» и др.²

В современных условиях у несовершеннолетних все более заметны под влиянием изменений в экономике тенденции накопительства. Это способствует развитию идеи обогащения. Хищения, кражи, последующий «отмыв» накопленных преступным путем денег становятся важной идеологической, если можно так сказать, установкой не только взрослых, но и преступных подростковых групп. Вот защитные мотивы этой установки: «Нужно уметь делать деньги». В условиях дикого накопления капитала у преступников возникли и новые способы самооправданий и самозащиты, особенно при рэкете: «Нужно честно по-

¹ Словарь-справочник. Психиатрия / Под ред. Жарикова Н.М. М., 2000.

² Ратинов АР. Психология личности преступника. Ценностно-нормативный подход // Личность преступника как объект психологического исследования. М.: Изд. ВНИИ прокуратуры СССР, 1979. С. 3-33.

делиться с другими своим "наваром"; «не следует мозолить другим глаза своим богатством». Если группу возглавляет взрослый или сформировавшийся стяжатель из несовершеннолетних, то группа быстро самоорганизуется в шайку, для морали которой характерны: поклонение культу силы, беспрекословное подчинение «королю» («хану», «атаману», «атаманше»), борьба за власть на территории, контролируемой группой, создание «общего котла» и др.

Особый характер носит мотивация психологической защиты в групповых имущественных преступлениях у девушек. Здесь действует зависть к своим обеспеченным сверстницам, обладающим престижными вещами; красть побуждает стремление «выглядеть не хуже других», поскольку отставание от моды воспринимается как трагедия, личная социальная ущербность. Нередко девушки соучаствуют в кражах из солидарности с подружкой. При кражах в общежитиях присвоение чужого имущества часто оправдывается такими мотивами как «взял на время поносить», «позаимствовал» и т. п.

По данным социологов, около 40% (наибольшее число) краж совершается шестнадцатилетними подростками (по возрасту — школьниками), склонными к объединению в группы; 25% из них страдает аномалиями психики¹. Для всех или почти всех подростков, совершавших воровство, выбор такого поведения непосредственно связан с личностными деформациями, часто выражающимися в узости и неразвитости позитивных общественных связей, бедности форм деятельности, бессодержательности досуга. Имея в виду особую воспитательно-профилактическую значимость формирования у подростков позитивного отношения к общественно полезной деятельности, социологи часто и тщательно в последние годы анализировали потребности и интересы несовершеннолетних, проявляющиеся в их отношении к учебе и работе. То, что удалось выявить, свидетельствует о существенных отличиях правонарушителей по этим параметрам от законопослушных подростков.

Особенности потребностей, интересов, отношений к сфере ведущей деятельности характерные для несовершеннолетних,

¹ *Иниаков С.* Криминология. М.: Юриспруденция, 2000. С. 245.

совершающих воровство, включает, прежде всего, стойкую утрату связей с учебным либо трудовым коллективами, полное игнорирование ими правовых требований и нравственных оценок. Несмотря на то, что в настоящее время по уровню образования (определяемому по формальным показателям прохождения школьного обучения) отстают от сверстников лишь 5—9% подростков, склонных к воровству, среди них в 5-6 раз больше лиц, систематически пропускающих занятия без уважительных причин, в 6-7 раз больше доля лиц, не успевающих из-за отсутствия прилежания. Будучи выражением и следствием соответствующих ценностных ориентации подростка, такое отношение к учебе существенно затрудняет его социализацию, как и ресоциализацию в процессе исправления и перевоспитания.

В производственной сфере их характеризует отсутствие интереса к выполняемой трудовой деятельности, утилитарное отношение к профессии (то есть, как к возможности извлечь из нее только материальную и иную потребительскую выгоду), отсутствие связанных с ней длительных планов, отчужденность от задач производственного коллектива, его нужд.

Как отмечал в своих исследованиях К.Е. Игошев, подростки с девиантными наклонностями не проявляли интерес к общению с членами трудового коллектива, предпочитая контакт и проведение досуга со своей группой по месту жительства. Сходные данные об отношении подростков, склонных к воровству, к учебному коллективу приводит В.Ф. Трегубов. По его сведениям, семь из каждых десяти таких лиц утратили интерес к нуждам коллектива и чувство стыда за поступки, осуждаемые общественным мнением.

В последние годы стремление к достижению успехов в учебной и производственной деятельности у правонарушителей все больше замещается досуговыми потребностями и интересами. Сама система оценок и предпочтений у таких лиц ориентируется на эту сферу. Именно здесь фиксируются и гипертрофируются потребности и интересы, связанные с погоней за материальными благами, информацией, значимой для данной микросреды.

В отличие от личности с позитивными, одобряемыми обществом интересами и потребностями, развитие их у подростков,

склонных к воровству, часто идет как бы в обратном направлении. Наличие явно выраженных, негативных по своей социальной сущности потребности и интересов (употребление алкоголя, бесцельное пребывание на улице, в подъездах) зафиксировано не менее чем у 2/3 лиц, совершавших воровство.

В ряде исследований отмечается, что для подростков-правонарушителей характерен низкий уровень развития познавательных и общественных интересов. На формирование идеалов такого подростка чрезмерное влияние оказывают сверстники, особенно старшие по возрасту, имеющие опыт антисоциального поведения. У большинства таких подростков в структуре личности доминируют отрицательные качества: лень, безволие, безответственность, конформизм, нечуткость, агрессивность и т. п.¹

Групповое совершение воровства, по сравнению с индивидуальным, имеет более высокую общественную опасность. Как правило, группой совершаются более масштабные и дерзкие правонарушения. В процессе совместной противоправной деятельности происходит объединение индивидуальных способностей, знаний, умений, криминальных навыков. В результате взаимовлияния, подражания у членов группы нередко появляются новые, совершенно не свойственные им ранее черты — жестокость, агрессивность, мстительность².

Известно, что на путь асоциального поведения подросток становится обычно в период, когда он еще не вполне сформировался как гражданин. Одной из основных причин того, что подросток становится на противоправный путь, является разрыв его связей с обществом или недостаточность этих связей вследствие того, что окружающие, являющиеся для подростка конкретными представителями общества, оказываются по разным причинам недостаточно для него авторитетными или даже несправедливыми.

Влияние средств массовой информации на противоправное поведение подростков. Мы описали, что наблюдение агрессивной модели поведения может провоцировать жес-

¹ Психология / Под ред. А.А. Крылова. М.: Проспект, 2000. С. 429.

² Социальная психология / Под ред. А. Столяренко. М.: Юнити. 2001. С. 211.

токость и насилие. Также мы имели возможность убедиться в том, что неблагоприятные общесоциальные и личностные факторы способствуют формированию делинквентного поведения, ведут к росту подростковой преступности. Могут ли подобное влияние оказывать средства массовой информации?

Сосредоточим свое внимание на телевидении. При этом будем иметь в виду, что печатные сообщения оказывают то же самое влияние, различие в том, что они обеспечивают наилучшую включенность и запоминание. Выбор телевидения для обсуждения связан с тем, что печатную продукцию: газеты, журналы, книги и др. — малолетние правонарушители практически не читают, следовательно, их влияние на них невелико, а вот телевизор (видео) подростки смотрят регулярно. В среднестатистической семье телевизор работает до 7 часов в день: на каждого члена семьи приходится по 4 часа. Две из каждых трех вечерних программ содержат сюжеты насилия («действия физического принуждения, сопровождающиеся угрозами избиения или убийства, либо избиения или убийства как таковые»). К моменту окончания средней школы ребенок просматривает по телевидению около 8000 сцен с убийствами и 100 000 других действий с применением насилия(1992).

Имеет ли это значение? Подталкивает ли телепоказ криминальных сюжетов в прайм-тайм к воспроизведению тех моделей поведения, которые в них изображаются? Или зритель, замещенно участвуя в агрессивных действиях, освобождается от агрессивной энергии?

Последняя идея, являясь вариацией гипотезы катарсиса, утверждает, что просматривание драмы, содержащей насилие, помогает людям высвободить загнанную внутрь агрессию. Защитники массовой культуры часто ссылаются на эту теорию и напоминают нам, что насилие появилось раньше телевидения. Споры продолжаются до сих пор. Однако бесспорным является тот факт, что телевидение предоставляет нам большой веер образцов насилия. Наблюдение образцов насилия по ТВ: а) ведет к усилению агрессивности; б) повышает порог чувствительности зрителей к насилию; в) формирует неадекватные взгляды на социальную реальность.

Примеров воспроизведения преступлений, показанных по телевидению, множество. В опросе 208-ми заключенных каж-

дые 9 из 10 допускали: телевизионные программы о преступности могут научить новым криминальным трюкам. А каждые 4 из 10 сказали, что пытались совершить некоторые преступления, увиденные когда-то на экране телевизора (о которых узнали из газет)¹.

Для изучения влияния телевидения на преступность исследователи используют экспериментальные и корреляционные методы (У. Бельсон, Л. и Р. Хьюсманн, А. Бандура, Р. Уолтере, Л. Берковиц, Р. Джин, Ю.А. Курдюкова, Э.В. Лидская, М.О. Мдивани, Л.В. Матвеева, А.Г. Данилова и др.). Исследования показывают, чем больше насилия в передаче, тем более агрессивным становится ребенок. Эта связь умеренно выраженная, но она постоянно обнаруживается².

Выводы, сделанные перечисленными исследователями, состоят в том, что ТВ является одной из причин, определяющих социальное насилие. В телевизионных программах актов насилия в 4 раза больше, чем проявлений нежности, во всех других отношениях (реклама, шоу, видеоклипы и пр.) телевидение моделирует нереальный мир. Полицейские в кино палят из оружия почти в каждом эпизоде; настоящие полицейские в Чикаго стреляют из своего личного оружия в среднем один раз в 27 лет³.

Вмешательство родителей в данном случае не всегда является конструктивным. Родители могут выключить телевизор, но не могут «выключить» влияние ТВ. Педагогический аспект ситуации заключается не в обсуждении того «как это плохо», а в том, как обучить, «вакцинировать» подростка противостоять этому.

Возможности ТВ по формированию просоциального поведения огромны. Благодаря тонкости своего влияния телевиде-

¹ Майерс Д. Социальная психология / Пер. с англ. СПб.: Питер. 1997.

² Зарковский Г.М., Смолян Г.Л. Типология информационно-психологических факторов в российском обществе // Экологическая психология. Тезисы 1-й российской конференции. (Москва, 3-5 декабря 1996 г.); Курдюкова Ю.А., Лидская Э.В., Мдивани М.О. Видеосреда как фактор агрессивного поведения // Экологическая психология. Тезисы 1-й российской конференции. (Москва, 3-5 декабря 1996 г.). Майерс Д. Социальная психология / Пер. с англ. СПб.: Питер. 1997; Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М.; Воронеж, 1996.

³ Майерс Д. Социальная психология / Пер. с англ. СПб.: Питер. 1997.

ние может преподавать детям уроки позитивного поведения. Модели реальной помощи людям действительно способствуют проявлению альтруизма. Эксперименты показывают, что на нравственное воспитание детей оказывает влияние то, что они слышат, и то, что они видят. Многие, не осознавая этого, поступают так, как советуют «профессионалы». Телевидение, средства массовой информации в целом обладают высоким психолого-педагогическим потенциалом. Компетентные, надежные, заслуживающие доверия, альтруистические по характеру, современные по форме программы способны сформировать просоциальное поведение, вести, в конечном итоге, к снижению подростковой преступности¹.

Социальная сторона православного воспитания. Подготовка детей к будущей жизни в обществе — это воспитание ответственности за выполнение своих общественных обязанностей, к выполнению ими, как христианами, своего долга по отношению к миру. Так случилось, что вопросы эти в прошедшие годы часто становились темой православной проповеди и освещались в литературе по христианскому воспитанию детей. Особенно же остро эти вопросы встают перед православными сегодня, в обстоятельствах современной жизни, столь изобилующей соблазнами и противоречиями².

«Христианство представляет особое откровение, данное свыше не для того, чтобы "как-нибудь перебиться эту жизнь", но с любовью нести свой жизненный крест. Этим объясняется то, что христианство дало небывалый расцвет человеческих культурных сил во всех областях: искусство, наука, социальная среда, семья — все подверглось оплодотворяющему действию христианства. Само христианство было благословением жизни, но не уходом от нее» (В.В. Зеньковский)³.

Христианское воспитание может и должно занять важное место в педагогической системе, когда мы заимствуем из него крупницы святоотеческой мудрости и сам дух кротости и благочестия и любви, свойственной православным подвижникам.

¹ Майерс Д. Социальная психология / Пер. с англ. СПб.: Питер, 1997.

² Церковь, дети и современный мир. СПб.: Новый город, 1997.

³ Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Изд-во Свято-Владимирского братства, 1993.

Для православного мирянина христианское отношение не проявляется столь явно ни в чем ином, как в ответственности за свой труд и чуткости к нуждам ближних¹.

Дух мира сегодня настолько силен, полон соблазнов и греховности, что способен проникать в детские души через все мыслимые и немыслимые преграды. Посему важно помочь детям научиться встречать этот дух достойно: и отсекательно, и преобразовательно. «Детей надо готовить ко встрече с миром... К неприятию зла мира, его страстей и соблазнов, а не к уходу от мира надо готовить детей; в них нужно воспитывать способность противостоять миру в сердце своем, способность сохранять веру среди неверия, чистоту среди грязи и греха» (протоиерей Глеб Каледа)².

Психолого-педагогический потенциал интеграции всех воспитательных сил в предупреждении подростковой преступности. В настоящее время стало очевидным, что одна из важнейших проблем современной педагогики — установление связей и зависимостей между интеграцией различных воспитательных сил и формированием всесторонне развитой, гармоничной личности ребенка. Теоретическая и методологическая разработка этой проблемы призвана определить новые перспективы в педагогике. Раскрытие интегративных особенностей отношений подростка с социальной средой путем создания коррекционной программы на основе взаимодействия всех общественных сил, объективные и субъективные условия преобразования взаимодействий с окружающим миром в целостный педагогический процесс, формирования личности подростка, способной противостоять криминализации, — важные направления практической педагогики³.

Современная превентивная проблематика требует новых ценностных акцентов. Именно философское осмысление педагогических проблем — стремление к достижению гармонии

¹ Церковь, дети и современный мир. СПб.: Новый город, 1997. ² Там же.

³ Михайловская И.Б., Вершинина Г.В. Трудные ступени. М.: Просвещение, 1990.

отношений человека с обществом, другими людьми, очищение разума и души человека от всех видов социального зла, защита и развитие подлинных достижений культуры, предотвращение ее деградации — для педагогов, психологов, социальных работников, родителей выходит на первый план¹.

Взаимодействие всех воспитательных сил обладает большим психолого-педагогическим потенциалом. Оно реализуется через следующие функции:

1. Психофизиологическая функция. Гармонизация отношений в обществе, просмотр эстетически насыщенных, познавательных, миролюбивых программ по ТВ; истинно христианское благочестие, молитва могут снимать стресс, нормализовать работу нервной системы, психики в целом.
2. Психотерапевтическая функция. Взаимодействие людей, основанное на готовности к сотрудничеству, умении ответственно принимать решения и умении отзываться на нужду ближнего может существенным образом способствовать гармонизации их межличностных отношений.
3. Реабилитационная функция. Контакты с верующими людьми, приобщение к учению христианских апологетов и являются тем дополнительным каналом взаимодействия личности с окружающим миром, который может способствовать как психологической, так и социальной ее реабилитации.
4. Эстетическая функция. Взаимодействие с «умными» средствами массовой информации, общение с мудрым человеком способствует эстетическому развитию личности, представляет широкий набор условий и возможностей для удовлетворения ее эстетических потребностей.
5. Познавательная функция. Взаимодействие средств массовой информации, общества, личности, церкви, направленное на человека, может удовлетворять познавательные потребности формирующейся личности, способствовать ее интеллектуальному развитию и росту самосознания.
6. Функция удовлетворения потребности в компетентности. Взаимодействие с миром настоящих профессионалов может являться дополнительным каналом удовлетворения этой

¹ Мысли о детях в православной церкви сегодня. М., 1992.

потребности, позволяет существенно повысить самооценку и тем самым благотворно влияет на подростков, имеющих трудности в социально-психологической адаптации.

7. **Функция самореализации.** Взаимодействие с неагрессивным, деловым миром позволяет удовлетворить эту потребность. Ребенок может жить, творить, организовывать свое личное пространство и время, в котором он понят, принят и обладает абсолютной ценностью.

8. **Функция общения.** Одна из важнейших функций, которую могут осуществлять социальные институты в процессе взаимодействия с ними человека, функция партнеров общения.

Таким образом, взаимодействие с организованным социумом обладает большим психолого-педагогическим потенциалом. Проблема заключается в том, что воспитание должно быть направлено на то, чтобы открыть личности описанные возможности взаимодействия с миром; в этом случае социальное образование становится фактором общего развития и формирования личности¹.

Из описанных функций объединения воспитательных сил становится очевидной и его коррекционная направленность. Реализуя все возможные функции взаимодействия подростка в системе, можно добиваться положительного изменения поведения, улучшения и гармонизации личностных свойств.

5.2. Алкоголизм как вид девиантного поведения

Алкоголизация (злоупотребление алкоголем) и ранний алкоголизм. Эта опасность распространена у нас очень широко. По данным одного выборочного опроса (Ф.С. Махов, 1982), спиртные напитки в VIII классе употребляли примерно 75%, в IX — 80%, в X — 95% мальчиков. Это, конечно, не пьянство, но чем раньше ребенок приобщается к алкоголю, тем сильнее и устойчивее будет его потребность в нем.

¹ Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1997.

Специалистам весьма важно различать: а) случайное, эпизодическое употребление алкоголя; б) более или менее регулярное пьянство; в) алкоголизм, когда субъект уже не может обойтись без алкоголя. Эти различия не только количественные, но и качественные.

Развитие алкогольной зависимости имеет 4 фазы: начальная, предупреждающая, решающая и конечная¹.

1. Начальная фаза. Человек обнаруживает, что алкоголь улучшает ему настроение, помогает избавиться от страхов и укрепляет веру в собственные силы. Вначале он прибегает к алкоголю именно с этой целью, но постепенно привыкает, перерывы между принятием алкоголя сокращаются. Он пьет быстро, особенно когда начинает, чтобы скорее достичь определенного уровня опьянения; не перепивает, пьет столько, сколько ему нужно.

2. Предупреждающая фаза. Пьющий стремится постоянно увеличивать дозу, и ему требуются все большие дозы для достижения желаемого настроения. Приемы алкоголя учащаются, а доводы к тому имеют все меньшее значение. Все чаще возникает состояние перепития.

3. Решающая фаза. Появляется зависимость от алкоголя. Пьющий уже не способен себя контролировать, не может остановиться. Иногда он пьет и несколько дней подряд, часто перепивает. Он объявляет себе «окна» — трезвые дни, которые ему удается провести на фоне недельных запоев. Возникают проблемы с окружающими. Люди осуждают его, он же воспринимает это как несправедливость и дополнительный повод к выпивке. Часто решает или обещает, что перестанет пить или будет выпивать меньше, но ему не удается это сделать.

4. Конечная фаза. При алкогольной зависимости индивидуум уже не может жить без алкоголя. Он уже с утра вынужден пропустить стаканчик, чтобы привести себя в рабочее состояние. Без алкоголя он чувствует себя плохо, раздражен, не способен сосредоточиться, у него трясутся руки, болит голова. Небольшая доза алкоголя исправляет состояние.

¹ *Кратохвил С.* Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний / Пер. с чешек. М., 1991. С. 221-223.

Толерантность к алкоголю снижается, он напивается гораздо быстрее, чем раньше, ничто его не останавливает. Все это приводит к распаду личности, полной потере трудоспособности, разрыву отношений в обществе и в семье. Лицом, зависимым от алкоголя, считают индивидуума, находящегося в 3-й или 4-й фазе развития алкогольной зависимости и уже неспособного самостоятельно справиться с этой зависимостью и проблемами, которые она вызывает. Термином «пьяница» обозначаются лица, находящиеся в 1-й или 2-й фазе, употребляющие алкоголь для достижения желаемого уровня настроения и еще способные себя контролировать. «Употребляющий алкоголь» («потребитель») — человек, выпивающий время от времени, по случаю праздников или семейных торжеств; он никогда не напивается и вполне может обходиться без алкоголя. «Абстинент» из принципиальных соображений полностью отказывается от употребления алкогольных напитков.

Особенность фармакологического воздействия алкоголя на психику заключается в том, что, с одной стороны, он, особенно в больших дозах, подавляет психическую активность, а с другой, особенно и малых дозах, стимулирует ее, снимая сознательное торможение и тем самым давая выход подавленным желаниям и импульсам. Сравнительно-социологические и этнографические исследования пьянства выявили несколько закономерностей (М. Бэкон, 1981).

Поскольку опьянение снижает переживаемое индивидом чувство тревоги, пьянство чаще встречается там, где больше социально-напряженных, конфликтных ситуаций.

Выпивка связана со специфическими формами социального контроля; в одних случаях она является элементом каких-то обязательных ритуалов («церемониальное пьянство»), а в других выступает как антинормативное поведение, средство освобождения от внешнего контроля.

Основной мотив пьянства у мужчин — желание чувствовать себя и казаться сильнее; пьяный старается привлечь внимание к себе, чаще ведет себя агрессивно, нарушает нормы обычного поведения и т. д.

Алкоголизм часто коренится во внутреннем конфликте, обусловленном стремлением личности преодолеть тяготящее

ее чувство зависимости. Это имеет свои социально-педагогические предпосылки. Если строгость воспитания и дефицит эмоционального тепла в раннем детстве сменяются затем установкой на самостоятельность и личные достижения, человеку трудно совместить эти противоречивые установки. Это вызывает чувство зависимости, мотивационный конфликт, находящий временное разрешение в алкогольном опьянении, создающем иллюзию свободы (Г. Барри, 1976).

Что способствует алкоголизации подростков и юношей? Выпивая, подросток стремится погасить характерное для него состояние тревожности и одновременно — избавиться от избыточного самоконтроля и застенчивости. Важную роль играют также стремление к экспериментированию и особенно нормы юношеской субкультуры, в которой выпивка традиционно считается одним из признаков мужественности и взрослости. И, само собой разумеется, действует отрицательный пример родителей.

Ребенок в «алкогольной» семье: Психологический портрет¹. Частота различных проблем, медицинских и психологических, у детей, чьи родители больны алкоголизмом, повышена по сравнению с их частотой у детей не больных алкоголизмом родителей. Анализ этих проблем проведен нами в других работах. При сравнении детей больных алкоголизмом родителей с детьми, чьи родители расценивались как «неблагополучные», было обнаружено: детей из семей с наличием алкоголизма в 7 раз больше суицидальных попыток, в 3 раза больше вероятность помещения в детский дом или сходное государственное учреждение, в 2 раза больше вероятность раннего (до 16 лет) брака, в 2 раза больше вероятность психических заболеваний и в 2 раза больше вероятность делинквентного поведения. Очевидно, что часть проблем может объясняться влиянием генетических факторов, рассмотренных нами в обзоре, а часть — системой воспитания в семьях.

Все семьи с наличием больного алкоголизмом являются дисфункциональными. Алкогольная семья всегда дисфункцио-

¹ Москаленко В.Д.- Ребенок в «алкогольной» семье: психологический портрет // Вопросы психологии. № 4. 1991. С. 65-74.

нальна, лишь временами она может нормально жить. Основные признаки дисфункциональной семьи заключаются в следующем: члены семьи не уделяют внимания друг другу, в особенности родители детям; родители плохо, неправильно относятся к детям; вся жизнь семьи характеризуется непостоянством и непредсказуемостью, а отношения между членами — деспотичностью; члены семьи озабочены отрицанием реальности, им приходится тщательно скрывать один или более секретов семьи; в правилах семьи значительное место занимают запреты свободно выражать свои потребности и чувства, используются эмоциональные репрессии; взаимоотношения ригидны.

В дисфункциональных семьях всегда много отрицательных правил и соответствующих заявлений, например: «Не выражай своих чувств, не злись, не будь печальным, не реви», «Не думай, не возражай, а выполняй мои приказы, не задавай вопросов», «Не выноси сор из избы, не предавай семью, не выбалтывай секретов», «Никаких разговоров за спиной!», «Пьянство не причина наших несчастий». Подчеркивается также, что в алкогольных семьях правила или слишком свободны, или слишком строги.

Описано 5 характеристик таких семей, которые частью совпадают с вышеприведенными, а частью их дополняют.

1. Размытость, нечеткость границ. Поскольку вся жизнь семьи неупорядоченна, непредсказуема, то дети часто не знают, какие их чувства нормальны, а какие — ненормальны и теряют «твердость психологической почвы под ногами». Амбивалентность касается многих сторон жизни семьи. Это приводит к нечеткости границ личности.

2. Отрицание. В жизни алкогольной семьи так много всего построено на лжи, что ребенку трудно распознать правду. Отрицание происходящего в доме носит почти навязчивый характер. Как больной отрицает наличие у него проблем, связанных с потреблением алкоголя, так вся семья отрицает все тягостные события, происходящие в семье. Ребенку становится трудно понимать, что же вокруг него происходит.

3. Непостоянство. Поскольку потребности ребенка удовлетворяются непостоянно, то он испытывает голод на внимание к себе, страстное желание, чтобы им занимались и при-

влекает внимание к себе любыми доступными ему средствами, включая делинквентное поведение.

4. Низкая самооценка. Вся система воспитания в такой семье заставляет ребенка поверить, что он в какой-то степени виноват в том, что происходит. Он был недостаточно хорошим, он совершал много ошибок, он вообще весь состоял из ошибок. В конце концов он заслуживает всего того плохого, что с ним случается.

5. Недостаток информации о том, как функционируют здоровые семьи. Как сами родители, так и их дети имеют слабое представление о том, как должна функционировать нормальная семья.

Ситуация в алкогольной семье всегда нездоровая и нестабильная, поскольку алкоголизм забирает слишком много энергии, которая в норме направляется на поддержание стабильности и создание здоровой среды для духовного роста.

Суть здоровой функциональной семьи — создание условий для духовного роста. Здоровые отношения являются открытыми, гибкими. Несмотря на интимность и интенсивность, здоровые отношения позволяют каждому члену семьи иметь свои границы, уважаемые всеми.

Психологические особенности семей. Из раннего опыта жизни с родителями, большими алкоголиками, ряд авторов выводит психологические особенности детей. Сходство уклада жизни в таких семьях обуславливает сходные психологические особенности детей.

«Этот ужасный секрет семьи». Подобно тому, как гостя не пускают на кухню, где гора мусора и невымытой посуды, а проводят сразу в хорошо прибранную гостиную, так и от детей родители пытаются спрятать все плохое, что связано с алкоголизмом. Но в действительности беспорядок, вносимый в жизнь алкоголизмом, никогда нельзя полностью скрыть. Вся семья, включая детей, пытается играть в такую игру: «Давайте притворяться, что все хорошо, давайте все плохое спрячем и тем защитимся». Сокрытие становится образом жизни. Дети — жертвы двойного стандарта. Они боятся говорить открыто о своих проблемах, вырастают замкнутыми. Чем больше они молчат, тем больше их могут мучить ночные кошмары. Хотя

секрет семьи всегда раскрывается, дети привыкают жить зашоренными, они уже не видят правды. *«Жизнь в укрытии»*. Ложь не только пронизывает внутрисемейные взаимоотношения, но и проникает дальше — достигает соседей, общины. Дети знают, что люди осуждают пьянство либо смеются над пьянчужками, винят их в том, что те — плохие родители. Поэтому дети стремятся всеми силами скрыть позор своей семьи. Дети не могут откровенно говорить о семье ни с друзьями, ни с учителями. Привычка к сокрытию обуславливает необходимость игнорировать реальность. Секретность, увертки, обман становятся обычными компонентами жизни, такими же, как и реальность, а иногда и предпочтительнее ее. В результате каждый становится подозрительным и злобным. Уроки, выученные в детстве, подкрепляются тем, что члены семьи никогда не обсуждают честно, что же происходит. И открытые коммуникации перестают существовать. В семьях такого рода не практикуются эмоционально теплые объятия, там не знают истинной цены разделенного горя или разделенной радости, нет взаимной поддержки и любви, а вместо этого вечные трения, недоверие и скептицизм. Секреты неизменно дают толчок зависти, ревности. Чем больше секретности, тем больше запутанности, вины, борьбы, драк, разъединения членов семьи и изоляции, одиночества. Ребенок не может объяснить все это и продолжает чувствовать себя небезопасно в своем доме, где он должен был бы чувствовать себя наиболее защищенным.

«Что же реально?» Так часто ребенку приходится наблюдать несоответствие между тем, что происходит в доме, и тем, что ему говорят, что дети начинают недоверять тому, что видят, слышат и чувствуют. Недостаток доверия к самому себе происходит из попытки навести порядок, сделать так, чтобы наконец все стало на свои места и затем чувствовать себя надежно, в безопасности. Но затем все снова перемешивается, навести порядок не удается и наступает фрустрация.

«Послания с двойным смыслом». За свою жизнь ребенок в алкогольной семье слышит много такого, что содержит в себе противоречивый смысл. Эти обращения к детям называют смешанными посланиями (mixed messages), информацией с двойным смыслом. Например, мама говорит ребенку: «Я тебя люб-

лю, иди гуляй, не мешайся тут под ногами». Если бы она сказала только «Я тебя люблю», то ребенку было бы ясно, какие чувства означают эти слова. Но, услышав все это вместе, ребенок начинает думать, что у матери на него нет времени, что ее заботы вообще не о нем и как при этом она может любить его? Одна часть послания притягивает, другая отталкивает. Все чувства ребенка перемешались. Он не знает, в какую часть послания верить. Таким же парадоксом являются и противоречивые требования родителей: «Всегда говори правду» и «Я ничего не хочу знать». С одной стороны, ребенок усваивает, что быть честным — большое достоинство, с другой стороны, вся жизнь в доме приучает к сокрытию правды. Отец, больной алкоголизмом, бывает то любящим и заботливым, когда трезв, то невнимательным или даже агрессивным, когда пьян. Ребенок в замешательстве, какому отцу верить. Поверить в «плохого папу» выше его сил. И ребенок привыкает отрицать правду. Если верить одновременно в обе части двойного послания, то возникает чувство, что сходишь с ума. Невозможность доверять своим чувствам и своему восприятию ставит ребенка в очень непрочное и опасное положение. Постоянная необходимость уходить от действительности с тягостными ощущениями и надеяться, что никто этого не заметит, истощает, изматывает ребенка.

«Борьба, ссоры, драки». В алкогольных семьях очень часты ссоры. Подобно тому как необходимо скрывать пьянство, надо и ссоры держать в секрете или чем-то их объяснять. Неважно, из-за чего произошла ссора, ребенок, особенно маленький, может подумать, что это его вина. Дети обычно ищут решения проблемы внутри себя. Ссоры как на вербальном уровне, так и сопровождаемые физической агрессией оказывают не только психотравмирующее действие на ребенка. Постоянные наблюдения над тем, как родители провоцируют друг друга, спорят, шумят или слегка перебраниваются, пререкаются, жалуются друг на друга, приводят к тому, что дети усваивают подобный стиль взаимоотношений между людьми вообще. Ссоры и драки становятся второй натурой ребенка, особенно если это мальчик. В некоторых же семьях подобные ситуации сближают детей. «Моя сестра — моя лучшая подруга. Когда наш папочка приходил не в настроении, мы прятались на чердаке,

прижимаясь друг к другу. Мы до сих пор тесно связаны между собой».

«Страхи, дурные предчувствия». Почти все дети больных алкоголизмом описывают свои неприятные ощущения при возвращении домой из школы или от друзей, страх перед открыванием двери в свой дом. Что там? Отец уже вернулся или нет? Трезвый он или пьяный? Дети склонны подолгу задерживаться вне дома, чтобы уберечь себя от того, что может произойти дома. Так начинается никогда не покидающий страх за будущее. С годами страх углубляется. Даже при отсутствии больших жизненных кризисов страх может не покидать ребенка. Тревога, дурные предчувствия окрашивают всю жизнь.

«Разочарования». В алкогольных семьях как больной, так и небольшой родитель часто не выполняет своих обещаний. «Самым популярным словом в нашей семье было "завтра", — рассказывает жена больного алкоголизмом. — Муж давал сыну обещание сделать что-то завтра и никогда этого не делал». Одно разочарование, другое... Все это угнетает ребенка. И верные семейным традициям держать все в секрете, дети никогда не рассказывают родителям о своих тяжелых чувствах. Они перестают ожидать обещанного. Но чувствуют, что родители совершили предательство перед ними. Будучи взрослыми, они продолжают предчувствовать разочарования, не доверяют людям как в случайных, так и в интимных взаимоотношениях. Страстное желание иметь постоянную заботу о себе со стороны родителей остается надолго с детьми из таких семей. Они могут оставаться инфантильными, незрелыми в отношениях со сверстниками.

«Слишком быстрое взросление». В то же время дети в таких семьях вынуждены быстро становиться взрослыми. Маленькому мальчику может нравиться поступать так, как поступают взрослые мужчины, особенно когда его действия подкрепляются похвалой. Однако, когда ему приходится действительно брать на себя часть обязанностей главы семейства (например, в случае, если отец умирает от алкоголизма), 9-летний мальчик не чувствует себя счастливым. Он испытывает гнев и раздражение от того, что приходится заботиться о матери. Став взрослым, он скажет: «Меня ужасно бесит, что у меня не было детства». Естественный процесс взросления

подталкивался, был под прессом семейных обстоятельств. Это затрудняет способность делиться переживаниями с окружающими. Вместо этого ребенок привыкает ублажать окружающих, доставлять им удовольствие и страстно ожидать одобрения от них. Если же одобрение не приходит, он становится раздавленным и злым. Источник гнева следует искать еще в том времени, когда этому мальчику приходилось брать на себя не свойственную его возрасту заботу о семье.

Дети чувствуют себя ответственными за младших братьев и сестер. Пьющие родители также нуждаются в их физической и эмоциональной поддержке. Детям приходится выслушивать, одобрять родителей, делать их жизнь более или менее удобной, комфортной. Воистину дети становятся родителями своих родителей. Дети прикрывают дезорганизацию семейной жизни. А позднее у них появляется смутное чувство того, что они упустили что-то такое, что им причиталось, что они заслужили, и продолжают бороться за то, чтобы вернуть причитающуюся им долю внимания, детских радостей. Будучи 30-летними и даже 40-летними, они ощущают себя «псевдовзрослыми». У них не было возможности быть детьми. Они обнаруживают, что не умеют играть, не понимают легкомыслия, фриivolности. Становиться взрослым раньше времени просто несправедливо. Появляется чувство, что тебя обокрали. Такие люди не умеют наслаждаться жизнью.

«Сексуальное оскорбление». Итак, если девочка вынуждена все чаще заменять свою больную алкоголизмом мать в выполнении хозяйственных дел, в заботе о младших детях, то однажды может так случиться, что она заменит мать своему отцу в его сексуальных домогательствах. Часто мужа больных алкоголизмом женщин также больны алкоголизмом. В том случае, если отец не болен алкоголизмом, его мысли и чувства обращаются к «женской половине дома», к дочерям, если мать больна и отсутствует физически или эмоционально. Тогда отец ищет дружбы и признания у дочерей. Может спросить дочь: «Ну, как я повязал галстук?» Тесные отношения с дочерьми могут незаметно соскользнуть в область сексуальных отношений.

Под сексуальным оскорблением (sexual abuse) понимают не только явное изнасилование, но и скрытое посягательство

на свободное сексуальное развитие. Явная и скрытая сексуальная агрессия к детям — довольно частое явление в семьях с наличием большого алкоголизмом. Даже при отсутствии физического контакта действия взрослого, которые нарушают развитие сексуальности ребенка, мешают приобретению собственного опыта в этом направлении, могут расцениваться как тонкая, скрытая сексуальная агрессия. Приводятся следующие примеры: «Мы с мамой спали в одной постели до тех пор, пока я не стала жить отдельно уже после 30-летнего возраста», «Меня обвиняли в том, что я хотела соблазнить своего отца, когда мне было 5 лет», «Меня обвиняли в аморальных действиях, если я поздно возвращалась домой», «Когда отец пришел пьяным, он накричал и изнасиловал мою маму. Я притворилась спящей. Это было ужасно. Если бы он меня нашел, я была бы следующей жертвой. Я была так беспомощна». Считается, что последствия как явной, так и скрытой сексуальной агрессии всегда тяжелы и долговременны. «Как после ожога третьей степени, рубец остается на всю жизнь». Характер последствий сравнивается с тем, что оставляет сам алкоголизм: чувство своей никчемности, утраты контроля над своей жизнью и все подавляющая зависимость от этого абсолютного и самого большого секрета семьи. Вина, стыд, ненависть к себе, отчаяние, депрессия, роль жертвы во всех жизненных ситуациях, пассивность, промискуитет — вот далеко не полный перечень того, что может быть связано с актом кровосмесительства либо со скрытым сексуальным оскорблением, имевшим место в детстве.

«Другие оскорбления». Дети больных алкоголизмом подвергаются и другим видам оскорблений, часто даже таким, которые угрожают жизни ребенка. Пьяный родитель может не чувствовать и не соизмерять свою силу и невольно может сильно ранить ребенка. Детей избивают за то, что они появились не в нужном месте и в неподходящее время, за то, что они пытались защищать мать или младших братьев и сестер. Физическое избиение детей, естественно, замалчивается. Этот секрет семьи тоже хорошо вписывается в царящие здесь правила игры, в притворство, будто все дела в семье обстоят прекрасно. Многие дети в подобных случаях предпочитают страдать, чем признать себя «выброшенным на мель» с этим парализующим чув-

ством вины. Они продолжают влачить жалкое существование жертвы, не могут активно бороться и бросить вызов родителю-обидчику.

«Заброшенный ребенок». Отсутствие заботы и внимания к ребенку также может быть стилем воспитания в алкогольной семье. Такое отношение к ребенку лишь часть царящих в семье правил. Пьяный отец может валяться на полу, дети переступают через него, как бы не замечая. Мать ничего не говорит, тоже будто не замечает отца. Мать может сама страдать алкоголизмом либо быть поглощенной алкогольными проблемами своего мужа, тратить всю энергию на них, а в это время дети живут без ее внимания. Дети не моются, не чистят зубы. Недостаток заботы о теле, о физической гигиене лишь начало общей заброшенности ребенка. Врачи часто находят у детей запущенные болезни, не замеченные либо игнорируемые родителями. «Царапины души могут оставаться невидимыми, но внутренне разрушение может быть опустошительным».

Если дети постоянно слышат в семье, что отец должен зарабатывать деньги, а он их пропивает, они могут начать путать деньги с любовью и вниманием. Когда друзья нуждаются во внимании, такие дети могут отделяться от них подарками. Одна девушка рассказывала: «Моя мама не была подзаборной пьяницей. Но она не могла выслушивать мои долгие исповеди. Я же в то время была в том подростковом возрасте, когда отчаянно нуждалась в ком-нибудь, кто бы выслушал меня. Бывало, я изолю ей душу ночью, а на следующее утро она ничего не помнит, ну, ни слова из того, что я ей рассказала».

Эмоциональным потребностям детей в алкогольных семьях тоже не уделяют должного внимания. И дети не научаются, как можно входить в состояние другого человека. Они не усваивают и элементарных родительских обязанностей, что затрудняет их адаптацию в своей собственной будущей семье.

«Пониженная самооценка, недостаток самоуважения». Отсутствие внимания со стороны родителей формирует пониженную самооценку. Дети, с которыми обращались так, как будто они ничто, и воспринимают себя как ничто — некомпетентными во многих областях жизни. Жизнь в неуютной квар-

тире с ободранными стенами, вечно неподходящая одежда тоже есть невнимание к нуждам ребенка. Дети мало ценят себя, часто не считая себя стоящими людьми. Ребенок определяет, кто он, по тому, что вкладывают в это понятие окружающие значимые для него люди. Он оценивает себя так, как они его оценивают. Лишь повзрослев, он может делать подобные умозаключения самостоятельно. Послания с двойным смыслом, все эти оскорбления (вербальные, физические, сексуальные), укоренившееся в сознании чувство вины, стыд за семью, недостаток доброжелательной заинтересованности в делах ребенка, постоянное неудовлетворение его физических и эмоциональных потребностей — все это вместе взятое формирует у ребенка пониженную самооценку, недостаточное сознание чувства собственного достоинства.

«Жизнь в мире фантазий». Уход в мир фантазий, магическое мышление помогают ребенку выжить в трудных семейных условиях. Главная тема фантазирования: «Что, если бы мой отец (моя мама) были всегда трезвые...» Когда фантазии являются прибежищем настрадавшейся души ребенка, то содержание их обычно наполнено солнечным светом, фабула имеет счастливый конец, хотя в ней может фигурировать желание смерти родителя. Сновидения на подсознательном уровне служат той же цели — быть прибежищем от действительности либо объяснять непонятное. Весьма показательное следующее сновидение. Мальчик был очень зол на отца, находившегося в активной фазе алкоголизма. Мальчик не мог обнаружить свои чувства, он боялся отца. Мать заняла позицию сверхопеки ребенка и тщательно избегала разговоров на тему пьянства отца. Мальчику приснился сон. Муравьи-людоеды напали на их дом. Мальчик, конечно же, в силу своей исключительной храбрости успел бабушку и маму отвести в безопасное место. По какой-то причине отец остался дома. Когда все вернулись, то увидели, что от отца остался только небольшой кусок кишечника. Сон свидетельствует, что мальчик в беде. Фантазии и сновидения, объясняющие непонятное в жизни ребенка, могут быть следующими: «У меня не было бы всех этих проблем, если бы я родился в другое время», «Если бы у нас было больше денег, мы были бы счастливы».

«Мифы, помогающие выжить». У детей складываются ложные верования. Самые распространенные четыре следующих: 1) «Я явился причиной алкоголизма. Я должен что-то с этим сделать». Это спасительная для ребенка мысль, ибо поверить в то, что он непричастен к алкоголизму, означало бы, что он и не в состоянии что-то изменить в своей семье. Основанием для этого мифа может служить чувство вины. «Если бы я лучше учился, они бы меньше ругались между собой и было бы меньше пьянства в нашем доме». Ребенок пытается тем самым все еще играть роль спасителя, воображая, что существует магическое, чудесное решение проблемы, и, когда это решение отыщется, родители наконец оценят его. Иногда желание быть спасителем тесно связано с желанием быть замеченным, быть уважаемым. 2) «Я не такой, как все остальные». Дети, растущие с большими алкоголизмом родителями, смутно чувствуют, что отличаются от других детей, хотя и не знают, каким образом. Это чувство вносит дискомфорт в их существование. Они как будто принадлежат к другому миру. 3) «Мне следует постоянно контролировать себя и все мои обстоятельства. В противном случае мир рухнет». Одна из целей фантазирования ребенка — это чувство, что ты наконец владеешь ситуацией, что ты хозяин положения. Для детей больных алкоголизмом родителей достижение такого положения не только приятно, но дает чувство безопасности. Но когда подобный миф порожден чувством вины, неопределенностью, страхами, то он может подкреплять бессилие и безнадежность. И тогда этот миф не помогает разрешить дилемму, а сам становится бременем. Попытка сдержать пьянство родителей всегда заканчивается неудачей. Фрустрация неизбежна, контроль обстоятельств не удался. И ребенок еще сильнее винит себя за неспособность что-либо изменить в своей жизни. 4) «Вот придет кто-то или случится что-то, и все это изменится». Этот миф вырастает из чувства собственного бессилия, он снимает вину с ребенка и возлагает ее на какую-то внешнюю силу. Миф предлагает надежду. Но в действительности никакая внешняя сила не может изменить ситуацию в семье к лучшему. Если ждать помощи со стороны, то надо признать, что семья сама ничего не может. Тогда семья дрейфует по волнам, полагаясь на приливы и отли-

вы. Ожидание, отказ действовать, стагнация могут привести к депрессии. Взрослеть — значит расставаться с фантазиями, заблуждениями, ложными верованиями.

В целом нет ничего необычного или патологического в том, что ребенок фантазирует, создает свои мифы. Это свойственно всем детям. Плохо, когда фантазия, выдумки занимают место реальности, используются вместо действительности. Мифы могут иммобилизовать ребенка вместо того, чтобы сделать его свободнее, и вот это опасно для его развития. Тогда способность быть хозяином своей судьбы уменьшается, а не возрастает.

Типология ролей, принимаемых на себя детьми. Как

взрослые, так и дети в алкогольных семьях играют определенные роли. Ролевые функции детей — это реакция на стресс, каким является алкоголизм родителей. Описаны четыре основные роли, которые могут брать на себя дети.

1. Герой семьи, ответственный ребенок. Это ребенок с высокими достижениями в учебе, уделяющий мало внимания своим интересам, на первое место он ставит интересы других. Может быть лидером в классе или компании, активен в ситуациях, требующих действия. Содержит свои вещи в порядке. Часто это старший ребенок в семье.

2. Проблемный ребенок, «козел отпущения», бунтовщик. Использует негативные формы поведения для привлечения к себе внимания. Чувствует себя эмоционально отвергнутым, своим поведением бросает вызов семье. Как сам, так и его друзья постоянно попадают в трудные ситуации. Окружающие считают его возмутителем спокойствия. Легко вовлекается в группы сверстников, употребляющих алкоголь и наркотики.

3. «Потерянный», кроткий ребенок. Держится изолированно от всей семьи, живет фантазиями. Проводит время в одиночестве за тихими занятиями, сильно страдает от одиночества. Родители считают, что он не нуждается во внимании, так как сам может позаботиться о себе. Любит помогать оказавшимся в беде, свои трудности считает менее важными, чем трудности других, уступает во всем другим. По мере взросления может приобщиться к употреблению

наркотиков с целью достижения психологического комфорта. 4. Любимец, «талисман» семьи. Часто это младший ребенок в семье, его всерьез не принимают из-за небольшого возраста. Гиперактивен, использует шутки, дурачества, чтобы привлечь к себе внимание. С этой же целью играет роль клоуна.

Один и тот же ребенок может в разное время принимать на себя разные роли, ролевые функции могут меняться. Но всегда у детей остается неизменной цель —выработать предсказуемые реакции в рамках непредсказуемой семейной атмосферы.

Какую опасность усматривают психологи в этих ролях, возникающих в ответ на алкоголизм родителя или родителей? Если не заниматься психокоррекцией, то будущее детей может осложниться новыми проблемами. Так, герой семьи, вынужденный очень быстро взрослеть, в зрелом возрасте не может справиться с поражениями, своими ошибками, считает себя ответственным за все происходящее вокруг, очень много работает и становится «трудоголиком».

Проблемный ребенок может стать делинквентным в школе. Закрепившееся в его реакциях чувство гнева, желание бросать вызов окружающим постоянно затрудняют его адаптацию в семье и на работе.

Потерянный ребенок из-за своей интроверсии склонен к дальнейшей изоляции. А любимец семьи не в состоянии справиться с различными стрессами, у него обычно бывают трудности в учебе, компульсивная потребность во внимании затрудняет межличностные отношения. У него легко возникает зависимость от алкоголя и наркотиков.

В нормальных семьях дети также берут на себя определенные роли, соответствующие их возрасту и личности. Этот обычный процесс принятия ролей нарушен в алкогольных семьях тем, что здесь ролевые функции возникают у детей не спонтанно и естественно, а в ответ на алкоголизм либо на вызванные им проблемы.

Таким образом, воспитание в семье с наличием большого алкоголизмом родителя сопряжено с возникновением у ребенка психологических особенностей, провоцирующих девиант-ное поведение.

5.3. [^]Наркомания как вид девиантного поведения

Причины и сущность наркотической зависимости. Каждый новый исторический момент, производящий радикальные перестройки, отражается на общественной и индивидуальной жизни большей части людей, порождая как субъектов нового типа, соответствующих духу времени, так и маргиналов — людей, находящихся за пределами характерных для данного общества социокультурных норм и традиций. Среди них резко выделяется группа людей, употребляющих наркотики и алкоголь. За последние годы наблюдается тенденция «омолаживания» наркотизации и алкоголизации. С учетом возрастной принадлежности большинства наркоманов под угрозой оказывается до 1 / 3 нового поколения страны. Проблема потребления наркотических средств детьми и подростками вышла на государственный уровень. Мировая статистика свидетельствует о повсеместном и неуклонном росте количества больных, употребляющих психоактивные вещества. Масштабы и темпы ее роста таковы, что ставят под вопрос социальную стабильность российского общества уже в ближайшей перспективе. За прошедшее десятилетие количество подростков, нуждающихся в специализированном лечении, возросло в десять раз¹. Исследования показывают, что каждый наркоман втягивает в наркотический оборот пять-шесть человек, что придает процессу характер эпидемии. Рост наркомании и алкоголизма ведет к увеличению числа венерических заболеваний, инфицированности гепатитом, СПИДом. Таким образом, в условиях глобализации современного общества злоупотребление наркотиками относится к разряду высоко значимых и острых социальных и психологических проблем.

Проблема употребления наркотиков чрезвычайно серьезна. Растет и ширится, к сожалению, употребление наркотиков и их различных заменителей. Конечно, само по себе употребление наркотика не обязательно делает человека наркоманом. Существуют разные уровни наркотизации (А.Е. Личко, 1983):

¹ Психология подростка / Под ред. А.А. Реана. СПб., 2003.

единичное или редкое употребление наркотиков; многократное их употребление (в англоязычной литературе это называют «злоупотреблением наркотиками»), но без признаков психической или физиологической зависимости. Собственно наркомания имеет три стадии.

- наркомания I стадии, когда уже сформировалась психическая зависимость, поиск наркотика ради получения приятных ощущений, но еще нет физической зависимости и прекращение приема наркотика не вызывает мучительных ощущений абстиненции;
- наркомания II стадии, когда сложилась физическая зависимость от наркотика и поиск его направлен уже не столько на то, чтобы вызвать эйфорию, сколько на то, чтобы избежать мучений абстиненции;
- наркомания III стадии — полная физическая и психическая деградация.

Первые две стадии развития обратимы; по мнению П. Ноб-ла, только 20% подростков, относящихся ко второму из указанных уровней, в будущем становятся настоящими наркоманами. Однако степень риска зависит также от возраста, в котором начинается употребление наркотика, и от характера наркотического средства (к опиатам привыкают вдвое быстрее, чем к транквилизаторам).

Как и пьянство, подростковый наркотизм связан с психическим экспериментированием, поиском новых, необычных ощущений и переживаний. По наблюдениям врачей-наркологов, две трети молодых людей впервые приобщаются к наркотическим веществам из любопытства, желания узнать, что «там», за гранью запретного. Иногда первую дозу навязывают обманом, под видом сигареты или напитка. Вместе с тем это групповое явление, связанное с подражанием старшим и влиянием группы. До 90% наркоманов начинают употреблять наркотики в компаниях сверстников, собирающихся в определенных местах. У них есть специфический жаргон и мы приведем примеры, чтобы учитель знал, о чем подчас говорят ученики: «план», «дурь» — гашиш, «косяк» — папироса с гашишем, «кода» — кодеин, «марфа» — морфий, «колеса» — таблетки, «стекло» — ампулы, «машина» — шприц, «сесть на иглу» — начать внутривенные вливания, «кайф» — эйфория, «ломка» —

абстиненция, «дыра» — источник снабжения наркотиком и т. п. Есть у наркоманов и стереотипы поведения (см. Диагностическое приложение). Школа большей частью об этом не знает и на соответствующие симптомы не обращает должного внимания. Помимо вреда для здоровья наркотизм почти неизбежно означает вовлечение подростка в криминальную субкультуру, где приобретаются наркотики, а затем он и сам начинает совершать все более серьезные правонарушения.

С научной точки зрения, наименее исследованным аспектом наркомании и алкоголизма оказывается центральный компонент зависимости — *психическая зависимость* от наркотика и алкоголя. На наш взгляд, это объясняется следующими причинами. Во-первых, длительной недооценкой психических факторов патогенеза наркомании. Во-вторых, отсутствием достоверных и надежных данных об эффективности различных методов разрушения психической зависимости. В-третьих, неразработанностью методологической базы для исследования структуры, функций и динамики психической зависимости от наркотического вещества. Однако очевидно, что все попытки реабилитации и профилактики наркомании среди молодежи будут малоэффективны без анализа центрального компонента наркомании — психической зависимости.

Наркомания — тотальное (то есть затрагивающее все стороны внутреннего мира, отношений с другими людьми и способов существования) поражение личности, сопровождающееся осложнениями физического здоровья. Это значит, что человек, вставший на путь наркомании, постепенно приобретает психические отклонения, теряет свои лучшие нравственные качества, уходит от друзей, потом из семьи, не может приобрести профессию или забывает ту, которой раньше владел, остается без работы, вовлекается в преступную среду, приносит бездну несчастий себе и окружающим и, наконец, медленно и верно разрушает свое тело¹.

Клиника любой формы наркомании обязательно представлена тремя синдромами:

1) синдром измененной реактивности (изменение формы потребления, изменение толерантности, исчезновение защит-

¹ Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от зависимости. М., 2002.

ных реакций при передозировке и изменение формы опьянения);

2) синдром психической зависимости (психическое влечение к наркотику и способность достижения состояния психического комфорта в интоксикации);

3) синдром физической зависимости (физическое влечение, способность достижения состояния физического комфорта и интоксикации и абстинентный синдром).

Долгое время основное внимание исследователей наркомании было сосредоточено на фармакологическом воздействии наркотических веществ, динамике физиологических процессов и общего состояния здоровья при систематическом употреблении психоактивных веществ. Концентрация внимания именно на медико-физиологическом аспекте наркомании обусловила и основной подход к ее лечению, который редуцировал проблему наркомании до физиологической зависимости и ее купирования. В настоящее время термин «наркомания» определяется как состояние периодической или хронической интоксикации, вызванное повторным потреблением наркотических веществ, характеризующееся непреодолимым желанием или навязчивым стремлением дальше применять излюбленное вещество и получать его любыми средствами (порабощение отравой); тенденцией к повышению доз (толерантность); психической и физической зависимостью от действия вещества; эффектом, который опасен для самого человека и для общества. На наш взгляд, проблему употребления наркотических веществ следует рассматривать не только как проблему физиологическую, но и как проблему личности, прибегающей к наркотикам в конкретной социальной ситуации. В этом случае профилактическая, лечебная и реабилитационная работа приобретают новое содержание, а значит, и новые возможности.

Наркотик — это психоактивное вещество, способное при повторных приемах вызывать у человека зависимость. Пусковым механизмом для формирования наркотической зависимости, так же как и других видов химической зависимости, является возникновение состояния наркотического опьянения, вызывающего у человека, как правило, приятные переживания и побуждающего его повторно принимать наркотики. Постепенно для того чтобы вызвать во время опьянения желае-

мое приятное состояние, человек вынужден принимать все большую дозу наркотика. Возрастает толерантность (переносимость). Организм привыкает к наркотику и становится способным переносить введение все более высоких доз. Возникают постоянные мысли о наркотике, и все большая часть жизни человека проходит под влиянием этих мыслей в поисках возможности употребить наркотическое вещество — возникает психическая зависимость от наркотика. Какое-то (обычно очень короткое) время человек может сопротивляться желанию ввести наркотическое вещество, хотя мысли об этом не оставляют его. Изменение реакции организма на болезнь и формирование психической зависимости от наркотика — это уже начало болезни. Начальный период наркомании продолжается очень короткое время — недели или месяцы.

По существу, трагедия наступает тогда, когда у человека формируется психическая зависимость от наркотика, но она значительно углубляется после формирования физической зависимости. Физическая зависимость выражается в том, что человек вынужден принимать наркотик ежедневно, иногда не один раз в день, в противном случае отмечается чрезвычайно тягостное психическое и физическое состояние¹.

При отнятии наркотика организм, привыкший существовать в болезненном «наркотическом равновесии», срывается. При этом появляется масса болезненных расстройств. Эти расстройства устраняются только очередным введением наркотика или значительного количества специальных лекарств, с помощью которых можно через некоторое время вывести больного из тяжелого состояния. Развивается состояние «абстиненции». Это слово происходит от латинского *abstinentia*, что значит воздержание, таким образом, оно характеризует состояние больного после лишения его наркотиков. Абстинентный синдром — тягостное состояние, сопровождающееся тяжелыми психическими и физическими расстройствами, в ряде случаев опасное для жизни².

Таким образом, наркотическая зависимость — это заболевание, которое проявляется патологическим влечением к по-

¹ *Аменицкий В.Е.* Правда о наркомании и наркоманах. Калининград, 2000.

² *Егоров Е.Ю.* Возрастная наркология. СПб., 2002.

стоянному приему в возрастающих количествах наркотических средств, развитием зависимости от них, а также выраженными медико-социальными последствиями.

Наркомания, кроме всего прочего, — заболевание заразное. При любом инфекционном заболевании есть *источник заражения* — больной человек, из организма которого в окружающую среду выделяются болезнетворные агенты (вирусы, микробы), и есть *восприимчивый контингент* — люди, организм которых не обладает устойчивостью к заболеванию, поскольку в нем не выработаны механизмы нейтрализации болезнетворного агента.

При передаче наркомании в роли болезнетворного агента выступает не микроорганизм, а *наркогенная информация*. Ее источником являются люди, потребляющие наркотические и токсические (то есть наркогенные) вещества и те, кто заинтересован в распространении наркомании — наркомафия.

Наркогенная информация сводится к описанию приятного действия наркотиков, утверждению об их полезности или, по крайней мере, безвредности. Основной путь распространения информации — непосредственное общение, совместное времяпрепровождение. Причем наркогенная информация содержится не только в словах, сколько в поведении тех, кто уже «принял дозу», то есть в их личном примере: раскованность, «понтность», отсутствие усталости, неутомимость и неуемность.

Заражение наркоманией начинается с некритического усвоения наркогенной информации. Постепенно формируется готовность испытать на себе действие наркотического вещества. Все зависит лишь от степени устойчивости к «наркогенному» соблазну, от восприимчивости к наркогенной информации¹.

Существуют теории приобщения к наркотикам у подростков, каждая из которых правильно отражает те или иные факторы, способствующие развитию зависимости. Согласно *теории проблемного поведения*, неуважение к власти и нравственным устоям приводит к употреблению наркотиков.

Теория стадий рассматривает этапность приобщения к наркотикам: сначала употребляются слабые наркотики —

¹ Белогуров СБ. Популярно о наркотиках и наркомании. СПб., 1998.

сигареты и алкоголь, затем более сильные — стимуляторы, опиаты.

Со структурной точки зрения, процесс наркотизации связан с утратой идентификации, которая проявляется как несоответствие поведения нормативным требованиям среды. Идентификация, сформированная в процессе социализации, может быть утрачена по двум основным причинам:

- 1) в результате кардинальных психических изменений;
- 2) в результате быстрых и значительных изменений в окружающей социальной среде.

Решающим признаком деидентификации является утрата биографии. На начальном этапе на первый план выдвигаются внешние свидетельства идентификации: а) усвоение поведенческого кода и символики одежды — молодой человек выбирает стиль одежды, музыки, походки и т. д.; б) выработка лингвистической компетенции — овладение сленговыми словами относящимися к употреблению поверхностно-активных веществ (ПАВ); в) освоение пространств, в которых происходит презентация избранной культурной формы. Этот этап характеризуется эпизодическим, не систематическим употреблением ПАВ.

Второй решающий этап культурной инсценировки — усвоение некоего теоретического ядра и выработка соответствующего морально-эмоционального настроения. Этот этап характеризуется появлением синдрома измененной реактивности организма к действию данного наркотика, формируется алкогольная или наркотическая зависимость. С выработкой морально-эмоционального настроения, соответствующего субкультуре употребляющего ПАВ, с которой он себя идентифицировал, процесс инсценирования, по сути, завершается. Далее происходит развитие большого наркоманического синдрома, т. е. появляется синдром психической, а затем физической зависимости¹.

В соответствии с теорией группы сверстников потребление наркотических веществ у подростков начинается в своей компании, чтобы «не быть хуже других»².

¹ Пятницкая И.Н. Наркомания: руководство для врачей. М., 1994.

² Айвазова А.Е. Психологические аспекты зависимости. СПб., 2003.

К. А. Menninger впервые предложил рассматривать алкогольную и наркотическую зависимость как самоубийственную попытку ухода от болезни или подсознательное стремление преодолеть внутренние противоречия, возникшие на почве внешнего конфликта. А. Wikler, А. Kieve, J. McCaliogh, H.J. Roeman рассматривали зависимость от психоактивных веществ, исходя из постулата психоанализа о конфликте «ид» и «суперэго»¹. По мнению этих авторов, неосознаваемый внутриличностный конфликт разрешается за счет психотропных свойств веществ. Согласно С. Steiner, психоаналитические теории пытались доказать, что стойкие поведенческие расстройства (алкоголизм, наркомания) основываются на тех или иных видах психического дисбаланса, существующих глубоко внутри и, следовательно, бессознательных. В этом случае зависимость рассматривается как регрессия.

Т. А. Wills подчеркивал существование устойчивой связи между жизненными стрессорами и употреблением наркотиков на каждой фазе их использования (начало, поддержание, рецидив). В поисках средств защиты от напряжения, дискомфорта, стресса люди часто прибегают к стратегиям аддиктивного поведения. Выбор аддиктивной стратегии поведения обусловлен трудностями в адаптации к проблемным жизненным ситуациям. Разрушительный характер аддикции проявляется в том, что в этом процессе устанавливаются эмоциональные отношения, связи с неодушевленными предметами или явлениями.

Carpenter & Hasin, Hughes отмечают, что временное ослабление состояния напряжения или повышение настроения, вызываемое приемом психоактивных веществ, обладает подкрепляющим эффектом, увеличивая вероятность того, что те, кто употребляет такие вещества, будут стремиться ощутить эти реакции снова. Т. Wills в своих исследованиях установил позитивную связь стрессоров с употреблением алкоголя, который уменьшает субъективный стресс, вызванный неприятными событиями. В.С. Битенский, Э.Э. Звартау, Ю.В. Попов отмечали быстрое развитие наркоманий при недостаточно развитой системе психологической адаптации к воздействию многочис-

¹ Психология личности в трудах зарубежных психологов/Сост. А.А. Реан. СПб., 2000.

ленных стрессов, где употребление психоактивных веществ объясняется получением стрессопротективного эффекта¹. Е.М. Новиков предлагает рассматривать алкоголизм и наркомании как особый, растянутый во времени, хронический стресс.

Исходя из теории копинг-поведения, Н.А. Сирота и В.М. Ялтонский² предполагают, что употребление психоактивных веществ более вероятно, когда степень жизненного стресса высока и когда копинг-ресурсы истощены. Авторами установлено, что большим наркоманией свойственна низкая эффективность функционирования блока личностно-средовых ресурсов. По мнению В.Д. Менделевича³, употребление и злоупотребление алкоголем или наркотическими веществами можно рассматривать как сочатанное бегство — «в тело» (поиск новых ощущений), «в контакты» и «в фантазии». Сутью такого поведения становится значительное изменение иерархии ценностей человека, уход в иллюзорно-компенсаторную деятельность и существенная личностная деформация.

Э. Берн и К. Штайнер считали, что у наркомана доминирует одно эго-состояние, скорее всего это Ребенок, либо одно эго-состояние заражено другим. Наркомания может быть рассмотрена как игра, в которой каждый участник занимает определенную позицию. Игра — это, по сути, искусственность поведения, невозможность достижения спонтанности. В игре каждый вроде бы получает определенную выгоду, но ее участники в таких условиях не могут развиваться, изменяться, а значит, не имеют возможности разрешать данную проблему, делать то, что могло бы привести к выздоровлению⁴. Такие взаимоотношения фиксируют психическую зависимость от наркотиков и являются адаптациями инфантильных реакций и опытов. Несмотря на отсутствие в рамках трансактного и структурного анализа разработанной концепции наркотической за-

¹ Наркомания у подростков /Под ред. В.С. Битенского. Киев, 1989.

² Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Проблемы профилактики наркомании в подростковом возрасте // Профилактика наркомании и алкоголизма в подростково-молодежной среде. М., 2000.

³ Менделевич В.Д. Наркозависимость и коморбитные расстройства поведения (психологические и патопсихологические аспекты). М., 2003.

⁴ Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. СПб., 1992.

висимости, есть все основания отметить высокий теоретический и практический потенциал этого направления.

Если рассмотреть наркоманию с точки зрения системной семейной психотерапии, то это семейное заболевание, «семейная проблема»¹. Наркоман «вовлекает» в болезнь всех близких ему людей, у которых формируется созависимость, что препятствует адекватному восприятию действительности, искажает характер внутрисемейного взаимодействия и фиксирует психическую зависимость. Безусловно, системный подход имеет значительные перспективы в анализе наркомании как сложного и многоуровневого явления. Вместе с тем заметим, что системный анализ наркомании неизбежно приводит к осознанию того, что факторы формирования и фиксации зависимости от наркотического вещества различны как по способу происхождения и функционирования, так и по своей структурной сложности и «направленности». В случае наркомании мы сталкиваемся с особым рода системами, специфические особенности которых не нашли отражения в исследованиях по системной проблематике.

В ряде работ указывается на то, что наследственная отягощенность психическими заболеваниями может выступать как фактор, способствующий наркомании². Более надежными и достоверными можно считать данные, касающиеся специфики когнитивных процессов у наркоманов: при опийной наркомании наблюдается деградация воображения, выхолащенность мышления, расширение периферийного зрительного восприятия, снижение адекватности в понимании невербального поведения других людей.

Существенный интерес с точки зрения анализа причин наркотизации представляет вопрос об устойчивости (трансситуативности) поведения человека. Высказываются полярные точки зрения о детерминации поведения человека с устойчивыми характерологическими особенностями, с одной стороны, и ситуативными факторами — с другой. Продуктивным является подход, основанный на использовании принципа дополни-

¹ Аккерман Н. Роль семьи в появлении расстройств у детей // Семейная психотерапия. Хрестоматия. СПб., 2000.

² Лекции по наркологии / Под ред. Н.Н. Иванца. М., 2000.

тельности взаимодействия транситуативных и ситуативных факторов, причем в большинстве случаев детерминирующими являются личностные, а ситуативные факторы играют роль модулятора.

Таким образом, в рамках существующих сегодня направлений в психологии мы не находим ни одной теории или концепции, которые могли бы полностью объяснить феномены, связанные с употреблением наркотиков. Наибольшее количество психологических исследований наркомании связано с изучением предрасположенности к злоупотреблению психоактивными веществами. Выделяют биологические, социальные и психологические факторы формирования наркомании.

Психологические факторы. Среди подростков наркотизация часто проходит «по подражанию» взрослым или сверстникам. Существенное значение в качестве факторов риска имеют подростковые поведенческие реакции: эмансипации, группирования со сверстниками, увлечения (хобби), имитации, формирующееся сексуальное влечение, а также яркое проявление акцентуаций характера.

Важным психологическим фактором, способствующим наркотизации, является одно из ценнейших качеств личности — любопытство. Любопытство — это психическое состояние, которое возникает в результате необходимости ориентировки в окружающей обстановке. У детей любопытство проявляется сильнее, чем у взрослых¹.

Ряд отечественных исследователей считает, что во многих случаях отклоняющееся поведение подростков, приводящее к употреблению наркотических веществ, обусловлено действием механизма поиска впечатлений на фоне неразвитости у них сферы потребностей, искажением процесса социализации, а также особенностями эмоциональной сферы: низкой стрессоустойчивостью, повышенной тревожностью, импульсивностью².

Психологические факторы риска возникновения зависимости — это совокупность мотивов, побуждающих к употребле-

¹ Айвазова А.Е. Психологические аспекты зависимости. СПб., 2003.

² Ерышов О.Ф. Жизнь без наркотиков. СПб., 2001.

нию наркотиков. Они определяют индивидуальный процесс приобщения к наркотическим веществам. К ним относятся трудности приспособления к окружающей среде, конфликт с окружением, неудовлетворенность, непонятость, утомление, робость, осознание своей неполноценности. Иными словами — фрустрация, состояние психологического дискомфорта¹.

В отсутствие сколько-нибудь завершенной психологической концепции наркомании особого внимания заслуживают эмпирические исследования. Нами² проведено пилотажное исследование идентичности (на основе самоотношения) подростков-наркоманов.

Исследование проводилось на подростках-наркоманах, проходящих амбулаторное лечение и процесс реабилитации. Для исследования были привлечены пациенты в возрасте от 14 до 25 лет. Всего — 55 человек, среди которых сорок юношей и пятнадцать девушек. Контрольную группу испытуемых составили 15 человек от 17 до 25 лет, не употребляющие наркотические вещества, среди которых трое юношей и двенадцать девушек. Всего в исследовании приняли участия 70 человек.

В исследовании использовалась методика многомерного опросника исследования самоотношения (МИС — методика исследования самоотношения), созданная В.В. Столиным и Р.С. Пантелеевым, содержащая 9 шкал³.

Результаты исследования. При анализе уровня самоуважения наркозависимых были выявлены следующие отклонения в становлении идентичности наркотизирующихся подростков.

По шкале 1 (внутренняя честность) — в группе наркозависимых результаты свидетельствуют о закрытости, откуда мы можем сделать вывод о неспособности или нежелании выдавать значимую информацию о себе подростков данной группы.

¹ Шорохова О.А. Жизненные ловушки зависимости и созависимости. СПб., 2002.

² Исследование выполнено совместно с Крыловой Н.В. в течение 9-ти месяцев, сентябрь 2000 г. - май 2001 г.

³ Пантелеев Р.С. Методика исследования самоотношения (МИС)// Практикум по психодиагностике: Конкретные психодиагностические методики. М.: Изд-во МГУ, 1989. С. 166-170.

Результаты контрольной группы по данной шкале находятся в поле психологической нормы.

По шкале 2 (самоуверенность) — в группе наркозависимых результаты свидетельствуют о неудовлетворенности собой и своими возможностями, сомнениях в способности вызвать уважение. В контрольной группе результаты свидетельствуют о высоком самомнении, самоуверенности, отсутствии внутренней напряженности.

По шкале 3 (саморуководство) — как в группе наркозависимых, так и в контрольной группе результаты демонстрируют примерно одинаковое распределение данных, что подтверждает выдвинутое нами утверждение, что наркотизация подростков не зависит от психологической переменной локус-контроля.

По шкале 4 (самоуверенность) — результаты в группе наркозависимых свидетельствуют об ожидании субъектами того, что личность, характер и деятельность не способны вызвать в других уважение, симпатию, одобрение и понимание. В контрольной группе результаты демонстрируют такое распределение данных, что люди, не употребляющие наркотики, имеют в основном представление о том, что их личность, характер и деятельность способны вызвать в других уважение, симпатию, одобрение и понимание.

По шкале 5 (самоценность) — в группе наркозависимых результаты свидетельствуют о недооценке своего духовного «Я», сомнениях в ценности собственной личности, отстраненности, граничащей с безразличием к своему «Я», потере интереса к своему внутреннему миру. Результаты контрольной группы отражают заинтересованность в собственном «Я», любовь к себе, ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемую ценность своего «Я» для других. Все это позволяет нам сделать вывод о том, что наркозависимые обладают сравнительно низкой эмоциональной оценкой себя, своего «Я» по внутренним интимным критериям любви, духовности, богатства внутреннего мира.

По шкале 6 (самопринятие) — результаты свидетельствуют об отсутствии в группе наркозависимых дружеского отношения к себе, согласия с самим собой, одобрения своих планов и желаний. Результаты контрольной группы отражают эмоци-

ональное, безусловное принятие себя таким, каков есть, пусть даже с некоторыми недостатками. Вывод: наркозависимые обладают недостаточным самопринятием, что является важным симптомом внутренней дезадаптации.

По шкале 7 (самопривязанность) — результаты отражают ригидность «Я-концепции», привязанности, нежелания меняться на фоне общего положительного отношения к себе. Можно сделать вывод: наркозависимые обладают зачастую привязанностью к неадекватному «Я-образу» — это один из защитных механизмов самосознания. В контрольной группе результаты отражают желание что-то в себе изменить, соответствовать идеальному представлению о себе, неудовлетворенности собой.

По шкале 8 (внутренняя конфликтность) — результаты свидетельствуют о наличии внутренних конфликтов, сомнений, несогласии с собой, тревожно-депрессивных состояний, сопровождаемых переживанием чувства вины. Это ведет к недисциплинированности, неспособности выполнять социальные требования. Постоянная неудовлетворенность и споры с собой протекают на фоне неадекватно заниженной самооценки, что приводит к сомнениям в своей способности что-то предпринять или изменить. Следовательно, можно сделать вывод, что наркозависимые подростки обладают общим негативным эмоциональным фоном по отношению к себе, причем конфликтная аутокоммуникация не только не приносит облегчения, но, наоборот, лишь усугубляет негативные эмоции. Данные исследования в контрольной группе свидетельствуют о повышенной рефлексии, глубоком проникновении в себя, осознании своих трудностей, адекватном образе «Я» и отсутствии вытеснения.

По шкале 9 (самообвинение) — в группе наркозависимых результаты отражают интрапунивность, самообвинения, готовность поставить себе в вину промахи и неудачи, собственные недостатки. Это позволяет сделать вывод, что наркозависимые обладают отсутствием симпатии к самому себе, что сопровождается негативными эмоциями в свой адрес, даже несмотря на высокую оценку собственных качеств. В контрольной группе результаты находятся в области психологической нормы. Результаты в группе наркозависимых регистрируют высокие значения по 8-й и 9-й шкалам, а также общее снижение профи-

ля по предыдущим параметрам; отсюда мы делаем вывод о глубокой внутренней дезадаптации и кризисной ситуации наркозависимых подростков.

Полученные данные свидетельствуют о том, что подростки, употребляющие наркотики, склонны к непостоянству, подвержены влиянию случая и обстоятельств. Они не вырабатывают собственной картины поведения, характеризуются неорганизованностью, безответственностью, что также подтверждается наблюдением за ними в процессе прохождения лечения от наркомании. Они не признают общественные нормы, что приводит нередко к антисоциальному поведению и неспособности наметить цель и добиваться ее выполнения, что также свидетельствует о низком уровне развития самоконтроля.

Результаты, полученные по данным, входящим в эмоционально-целостный и эмоционально-волевой компоненты самосознания личности, позволяют констатировать у подростков-наркоманов наличие проблем, связанных с ощущением малой ценности своей личности, неуверенности в себе, недостаточностью самоконтроля, зависимостью от внешних обстоятельств.

Исходя из проведенного исследования, можно сделать вывод, что низкий уровень развития самосознания приводит к недостаточной гибкости поведения, ригидности образа «Я», неспособности реализовать более широкий репертуар поведенческих актов, что в свою очередь приводит к нарушению адаптации и в целом ведет к кризису идентичности. Свидетельством кризиса идентичности является склонность проявлять многообразие психологических защит, блокирующих позитивное развитие личности. У подростков-наркоманов выявляется тенденция к интенсивной регрессии, то есть в условиях стресса они склонны к онтогенетическим, более ранним и менее зрелым типам поведения. Происходит замена сложной задачи на более легкую, что приводит к обеднению поведенческих актов.

Также, исходя из полученных данных, можно заключить, что подобная репрезентация идентичности приводит к пассивному отношению к себе. Для сформированной идентичности личности характерен высокий уровень саморегуляции, который, в свою очередь, предполагает включение в поведение индивида компонента самопознания и эмоционально-ценностно-

го отношения к себе. Основой саморегулирования выступает самооценнность. Так как у наших испытуемых уровень само-оценности значительно занижен по сравнению со средним значением, это приводит к тому, что расхождение ее с фактическими проявлениями и достижениями человека ведет к конфликтным отношениям в системе миниперсональных отношений. Следовательно, личность не может адаптироваться к ситуации, соразмерить свои реальные силы с требованиями ситуации, что, в свою очередь, порождает, регрессию личности и уход от реальности. Свидетельствует об этом наблюдаемое аддиктивное поведение, которое предшествует ранней наркотизации и инициирует уход от реальности.

По результатам пилотажного исследования по проблеме утраты идентичности подростками, употребляющими наркотические вещества, были сделаны следующие выводы.

Идентичность, обозначающая твердо усвоенный и личност-но принимаемый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружающему миру, чувство адекватности и стабильного владения личностью собственным «Я» независимо от изменений «Я» и ситуации; способности к полноценному решению задач, возникающих перед ней на каждом этапе ее развития, — это область психического развития, которая является ключевой для формирования личности ребенка. Подростковый возраст является наиболее важным моментом в формировании «Я» человека, следовательно, проблема личной идентичности у подростков стоит особенно остро.

Проведенная работа показала, что у подростков, употребляющих наркотические вещества, обнаружены существенные отклонения в развитии идентичности, во всех составляющих компонентах — познавательном, эмоционально-целостном, поведенческом. У подростков-наркоманов установлено слабое развитие самопринятия, самоконтроля, самодисциплины, низкая устойчивость к всевозможным неблагоприятным условиям, неумение преодолевать трудности, эмоциональная неустойчивость, высокий уровень внутренней конфликтности, самопривязанности, утраченная самооценнность, склонность неадекватно реагировать на фрустрирующие обстоятельства, неумение найти продуктивный выход из психотравмирующей ситуации.

Таким образом, у подростков-наркоманов не развит образ «Я» на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях, что является индикатором неспособности человека гармонично функционировать в социальном окружении. Это ведет к кризису и/или утрате идентичности, подросток не понимает себя, (теряет сам себя), не может управлять самим собой, преодолевать трудности, войти во взрослый мир. Личностью подростка утрачивается осознание неповторимой ценности и уникальности своего бытия, что провоцирует уход от реальности в форме использования наркотических веществ.

Медико-биологические факторы. Роль наследственной предрасположенности к химической зависимости в настоящее время не вызывает сомнений. Вероятность возникновения алкоголизма у детей алкоголиков по разным данным от 7 до 15 раз выше, чем в общей популяции¹.

В отношении генетики наркомании таких убедительных данных, как в случае с алкоголизмом, не получено. Тем не менее существуют наблюдения о наличии у больных наркоманией наследственной отягощенности алкоголизмом и наркоманией, особенно по мужской линии. Среди больных наркоманией существенно выше процент тех, кто имеет те или иные характерологические и поведенческие расстройства: повышенную возбудимость, агрессивность, склонность к депрессивным реакциям.

Возникновению и высокопрогредиентному течению наркомании также способствуют:

- а) пре-, пери-, постнатальная патология;
- б) черепно-мозговые травмы, тяжелые и длительные соматические заболевания;
- в) резидуальное (остаточное) органическое поражение головного мозга;
- г) задержка полового созревания, которая чаще всего связана с конституциональным замедлением развития, имеет психологические последствия;
- д) воспитание в неполной семье;
- е) постоянная занятость одного из родителей;

¹ *Игумен Евмений. Луч надежды в наркотическом мире. 2000.*

ж) больной —единственный ребенок в семье;
з) алкоголизм или наркомания кого-то из близких;
и) психические заболевания, патологический характер или отклоняющееся поведение близких родственников; к) раннее (до 12-13 лет) употребление алкоголя или злоупотребление летучими наркотически действующими веществами¹.

Переживание отставания по ряду признаков от своей возрастной группы само по себе травмирует подростка: может появиться чувство неполноценности, нарушение идентичности, дисморфофобии. Рано созревающие подростки в среднем пользуются большей симпатией у окружающих, они более уравновешены, менее робки. В противоположность этому, у поздно созревающих — больше опасений, беспокойств, вплоть до злобности, обнаруживается масса компенсаторных механизмов².

Социальные факторы. Потребность в употреблении наркотиков часто возникает из-за внутренних семейных проблем. Подростки, употребляющие наркотики, имеют менее близкие отношения с родителями, в таких семьях весьма невысок уровень взаимопонимания и взаимной поддержки.

В семьях, отличающихся строгой организацией и жесткой дисциплиной, более высока вероятность того, что дети обратятся к наркотикам, чем в семьях с гибкой и допускающей компромиссы структурой. У пристрастившихся к наркотикам молодых людей родители значительно чаще злоупотребляют алкоголем и другими психотропными средствами.

Некоторые исследователи выявили определенную связь между различными семейными факторами и употреблением наркотиков. На употребление наркотиков молодыми людьми влияют следующие семейные факторы:

- а) взаимоотношения в семье:
— изоляция молодого человека от семьи;
— недостаточно близкие отношения с родителями;

¹ Зейгарник Б.В. Патопсихология. М., 2002. С. 86. ² Личко А.Е. Психопатия и акцентуация характера у подростков. Л., 1991.

Основные виды девиантного поведения

• 159

- недостаточная поддержка со стороны родителей;
- недостаток любви;
- неудовлетворенная потребность в признании, доверии, любви;
- недоброжелательность и враждебность родителей;
- чрезмерно близкие отношения, вплоть до вмешательства в личную жизнь;
- отец принимает недостаточное участие в делах семьи;
- б) конфликты:
 - конфликты между родителями;
 - безответственность мужа;
 - несчастливая семья;
 - несчастливая мать;
 - дисгармония в семье;
 - дети как заложники семейных ссор;
 - сильные стрессы и психологические травмы;
- в) ребенок — «козел отпущения»:
 - родители делают из ребенка виновника всех конфликтов и проблем;
- г) ролевая модель:
 - родители не соответствуют ролевым моделям;
 - родители употребляют наркотики;
 - родители служат ролевыми моделями употребления наркотиков;
- д) разводы, неполные семьи:
 - неполные семьи;
 - один или оба родителя отсутствуют большую часть времени;
 - отсутствие отца переносится особенно болезненно;
- е) дисциплина:
 - родители не способны управлять ситуацией в семье;
 - отсутствие последовательности в дисциплинарных требованиях;
 - дисциплина слишком строгая или слишком вольная;
 - недостаток четких правил, ограничений, указаний; ж) лицемерие:
 - двойные стандарты поведения — одни для себя, другие для детей;
 - отрицание родителями своей неправоты и ошибок;

з) недостаток общения:

- недостаточная способность к общению — родители не понимают детей;
- родители не стремятся к общению из опасений услышать что-либо нежелательное для себя;
- никто не слышит криков о помощи.

Результаты исследований показывают, что дети, которые могут, открыто говорить со своими родителями, значительно реже прибегают к наркотикам, чем те, кто такой способностью не обладает или не имеет такой возможности.

Проведенные исследования выявили обратную зависимость между религиозностью человека и употреблением им алкоголя или марихуаны, в чем проявляется влияние религиозного консерватизма. Результаты исследований свидетельствуют, что влияние религиозности и религиозного консерватизма на употребление наркотических веществ ограничивается только сферой употребления менее серьезных наркотиков. Некоторые ученые придерживаются мнения, что влияние религии бывает незначительным по сравнению с другими факторами¹.

Таким образом, на сегодняшний день выявлено около 60 факторов (биологических, психологических, социальных), которые каждый сам по себе или в совокупности объясняют, почему человек начинает принимать наркотики². Немаловажная роль отводится причинам, связанным с дисгармонией в семейных отношениях.

Представляют интерес и мотивообразующие факторы. Э.Фромм рассматривает употребление наркотиков как частный случай культа потребительства среди молодежи, стремление «потреблять счастье» как товар. По мнению Б.С. Братуся, опьяняющее вещество отражает проекцию психологического ожидания, актуальных потребностей и мотивов на психофизиологический фон опьянения, создавая внутреннюю картину, которую человек приписывает действию напитка, делая его психологически привлекательным. Ц.П. Короленко и Т.А. Дон-

¹ Психология и лечение зависимого поведения/ Под ред. С. Даумин-га. М., 2000.

² Наркотики: Информация для учителей и других специалистов. СПб., 2002.

ских предложили следующие формы мотивации употребления алкоголя и наркотических веществ: атарактическая мотивация; гедонистическая мотивация; мотивация с гиперактивацией поведения; субмиссивная мотивация; псевдокультурная мотивация. А.Е. Личко и В.С. Битенский выделили следующие группы мотивов: социально-психологические мотивы, обусловленные традициями и культурой; субмиссивные мотивы, отражающие подчинение давлению других людей; псевдокультурные, приспособляющие индивида к «наркотическим ценностям» своей группы; потребность в изменении собственного состояния сознания (гедонистическая, атарактическая и гиперактивация поведения); патологическая мотивация, связанная с наличием абстинентного синдрома и патологического влечения к наркотику. В.С. Битенский и другие авторы считают, что индивид, как правило, руководствуется комплексом мотивов. При этом характер ведущего определяется стадией наркотизации, особенностями характера и другими факторами. Н.А. Фоминенкова отмечает, что факторами риска при наркомании и токсикомании являются определенные отклонения в мотивационной сфере: заметное повышение общего уровня мотивов поддержания (жизнеобеспечение, комфорт, социальный статус) над развивающими (общая и творческая активность, общественная полезность); высокая степень охваченности сознания влечением к алкоголю. Однако очень часто в исследованиях с помощью различных методов определяются не мотивы, а мотивировка, то есть объяснение субъектом причин путем указания на социально-приемлемые для него и референтной группы обстоятельства. Мотивы могут не осознаваться субъектом. Кроме того, возможны значительные искажения при их вербализации. Некоторыми авторами обнаружены расхождения мотивировок и мотивов, которые являются результатом несовпадения формально известных правил, норм, запретов и реалий молодежной субкультуры, отражающей когнитивный диссонанс представлений о проблеме наркомании. В целом, анализ литературы показывает, что мотивы употребления наркотиков и отказа от них недостаточно исследованы и неоднородны по своему содержанию.

Анализ исследований отечественных и зарубежных психологов, а также исследования, проведенные нами, позволяют сформулировать следующие **выводы**:

1. Имеющиеся психологические данные неоднородны и противоречивы по характеру, а корреляты употребления наркотиков часто путают с их причинами.
2. Ни одна концепция возникновения, формирования психологической зависимости не представляется исчерпывающей и убедительной.
3. Столкновение личности с обстоятельствами, препятствующими реализации в жизни ее глубинных, базисных тенденций, обуславливает предрасположенность к злоупотреблению наркотиками.
4. Злоупотребление наркотиками является защитной активностью личности перед лицом трудностей, которые препятствуют удовлетворению наиболее важных и значимых для него потребностей, и носит адаптивный смысл.
5. Побуждение к употреблению наркотиков может быть не только вследствие ожидания снижения напряженности неудовлетворенных потребностей, но и ожидания возрастания возможностей действия на фоне наркотического опьянения. Речь идет об отношении к наркотику как средству, увеличивающему возможности индивида во взаимодействии с миром. Наименее исследованным аспектом наркомании оказывается центральный компонент зависимости — психическая зависимость от наркотика. Приведенный анализ дает возможность увидеть многоаспектность проблемы и роль психического фактора в динамике зависимости.

Диагностическое приложение

Знаки беды или как обнаружить факт подростковой наркомании

Большинство из родителей не хотели бы, чтобы их дети начали употреблять наркотик. Как обезопасить подрастающее поколение, своих собственных детей? Как свести степень риска к минимуму? Предлагаемая анкета¹ содержит ряд вопросов, ответы на которые помогут сориентироваться в проблемах взаимоотно-

¹ Анкета «Для тех, кто хочет обезопасить своих детей» разработана Всесоюзным обществом спасения детей и подростков от алкоголизма и наркомании в конце 80-х - начале 90-х гг.

Основные виды девиантного поведения

• 163

Балл	Обнаруживали Вы у Вашего ребенка:
50	1. Снижение успеваемости в школе в течение последнего года.
100	2. Резкое снижение успеваемости.
50	3. Неспособность ребенка рассказать родителям о том, как протекает общественная жизнь в школе.
50	4. Утаивание вызова родителей в школу.
50	5. Потерю интереса к спортивным и другим внеклассным занятиям.
50	6. Сообщения педагогов или соучеников о прогулах уроков, драках, воровстве.
100	7. Задержание в связи с вождением авто-, мототран-спорта в состоянии опьянения.
100	8. Задержание в связи с употреблением опьяняющих средств на дискотеках, вечерах и т. п.
300	9. Арест в связи с хранением, перевозкой, приобретением или сбытом наркотиков.
100	10. Другие противоправные действия, встречающиеся только в опьянении, включая алкогольное.
100	11. Совершение краж.
100	12. Пропажу из дома денег, ценностей, книг, одежды и т. п.
50	13. Частое выпрашивание денег у родителей и родственников.
150	14. Продажу одежды, пластинок, кассет и т. п.
300	15. Наличие значительных сумм денег без понятного источника.
50	16. Частую, непредсказуемую, резкую смену настроения.
50	17. Снижение настроения, негативизм, критическое отношение к обычным вещам и событиям.
50	18. Самоизоляцию, уход от участия в семейных событиях.
50	19. Скрытность, уединенность, задумчивость, длительное прослушивание магнитофонных записей.
100	20. Нарастающую лживость.
50	21. Позицию самозащиты в разговоре об особенностях поведения.
50	22. Избегание общения с домашним окружением.

50	23. Гневливость, агрессивность, вспыльчивость, потеря энтузиазма
100	24. Нарастающие безразличие, безынициативность, потеря энтузиазма.
100	25. Высказывания о бессмысленности жизни.
100	26. Общие психологические изменения: нарушения памяти, неспособность мыслить логически.
50	27. Частые простудные заболевания.
50	28. Потерю аппетита, похудание.
100	29. Отказ от утреннего туалета, незаинтересованность в смене одежды и т. п.
300	30. Внешний вид нездорового человека, бледность, отечность, покраснение глазных яблок, коричневый налет на языке, следы от укулов.
50	31. Частые синяки, порезы, не находящие удовлетворительного объяснения: «Просто упал».
100	32. Появление татуировок, следов ожогов сигаретой, порезов на предплечьях.
100	33. Бессонницу, повышенную утомляемость, сменяющуюся необъяснимой энергичностью.
300	34. Подросток отстаивает, утверждает свое право на употребление спиртного, наркотиков.
300	35. Частый запах спиртного, или появление запаха гашиша на одежде.
200	36. Чрезмерно расширенные или суженные зрачки.
300	37. Потерю памяти на события происходившие в период опьянения.
300	38. Наличие шприца, игл, флаконов, закопченной посуды, марганца, уксусной кислоты, растворителей.
300	39. Наличие неизвестных таблеток, порошков, соломы, травы и т. п.
50	40. Пренебрежение к домашним правилам.
50	41. Незаинтересованность в домашних делах.
50	42. Избегание участия в семейных торжествах.
50	43. Нарастающую напряженность в семейных взаимоотношениях.
100	44. Не возвращается ночевать домой.
50	45. Скрывает свой круг общения, избегает подробных телефонных разговоров и т. п.

шений с детьми и определить степень риска раннего начала употребления наркотиков.

Если Вы нашли основание для констатации более чем 10 признаков, а суммарная их оценка превышает 2000 баллов, существует необходимость Вашего обращения за консультацией.

5.4. Суицидальное поведение детей и подростков

Обычно самоубийство рассматривается как феномен социально-психологической дезадаптации личности в условиях микросоциальных конфликтов.

Поцсуицидальным поведением людей понимаются различные формы их активности, обусловленные стремлением лишить себя жизни и служащие средством разрешения личностного кризиса, возникшего при столкновении личности с препятствием на пути удовлетворения ее важнейших потребностей¹.

На фоне острого эмоционального состояния кризис достигает такой интенсивности, что человек не может найти правильного выхода из сложившейся ситуации. Он теряет смысл жизни.

Суицидальное поведение имеет внутренние и внешние формы своего проявления.

Внутренние формы:

- антивитаальные представления (т. е. размышления об отсутствии ценности жизни);
- пассивные суицидальные мысли (представления на тему своей смерти при отсутствии четкого замысла на самовольное лишение себя жизни: «хорошо бы умереть» и т. д.);
- суицидальные замыслы (разработка плана самоубийства, продумывание его деталей);
- суицидальные намерения (принятие решения о самоубийстве).

Внешние формы:

- суицидальные высказывания;

¹ Организация по профилактике самоубийств в органах внутренних дел. Методические рекомендации для руководителей подразделений органов внутренних дел. М., 2001.

- суицидальные попытки (целенаправленное оперирование средствами лишения себя жизни, не закончившееся смертью);
- завершённый суицид.

Типы суицидального поведения. В зависимости от типа суицидальных попыток поведение может быть трех видов:

- **истинное** — истинное суицидальное поведение характеризуется устойчивостью, целенаправленностью действий, связанных с осознанностью желания лишиться себя жизни (заранее выбирается место и время, чтобы никто не смог помешать).
- **демонстративно-шантажное** — проявляется в оказании суицидентом психологического давления, то есть человек понимает, что его действия не должны повлечь за собой смерть и предпринимает меры предосторожности, которые, увы, не всегда достаточны. Это обстоятельство нередко становится причиной трагического исхода, что необходимо учитывать в практической деятельности.
- **аффективное** — аффективное суицидальное поведение обычно обусловлено необычайно сильным аффектом, сопровождается дезорганизацией и сужением сознания. *Динамика суицидального поведения.* В результате исследований установлено, что суицидальное поведение, как бы быстро оно ни развивалось, всегда имеет определенную фазность.

Самоубийству предшествует пресуицид, включающий две фазы:

1. Предиспозиционная фаза характеризуется исключительно высокой активностью человека (период поиска «точки опоры»), но эта активность не сопровождается суицидальными исполнительными действиями. По мере того, как исчерпываются варианты улучшения ситуации, крепнет мысль о ее неразрешимости. Суицидент остро ощущает невыносимость существования и предположительно констатирует отсутствие желания жить, но мысли о самоубийстве блокируются механизмами защиты. Еще сохраняется возможность оказать помощь человеку, вывести его из тупика.
2. Собственно суицидальная фаза начинается, если суицидент не нашел выхода из кризиса, не получил поддержки, и длится вплоть до покушения на свою жизнь. На этом этапе происходит углубление дезадаптации: у человека возникают

Основные виды девиантного поведения

• 167

суицидальные мысли, а позднее и обдумывание способа самоубийства.

Внимание!!! На этом этапе усилия психолога и педагогов по предотвращению самоубийства, как правило, малоэффективны. Необходимо вмешательство врача-психиатра. *Структура суицидального поведения:*

- 1) социально-ситуационные факторы;
- 2) личностные факторы;
- 3) конфликт;
- 4) социально-психологическая дезадаптация;
- 5) крах ценностных установок (потеря смысла жизни);
- 6) провоцирующие факторы;
- 7) мотивационная готовность;
- 8) предрасполагающие внешние факторы; 9) пресуицид;
- 10) суицид.

Существуют три *основных признака надвигающегося суицида:*

- скрытый гнев: гнев скрывают, выдавая за другие чувства, он направлен внутрь себя, похоронен, но наличие его можно заметить; тяжелая потеря; положение дел не улучшается, никто не может помочь, нет никакой надежды;
- человек охвачен чувством беспомощности;
- уход из жизни, в силу его крайней важности, лучше отложить на некоторое время, спокойно все обдумать и т. д.

Проблема подросткового суицида. Проблема юношеских самоубийств многие годы была у нас под запретом. Поэтому среди неспециалистов распространены два ошибочных мнения: 1) самоубийства вообще и юношеские в особенности совершают только психически больные, ненормальные люди и 2) именно юношеский возраст, в силу его кризисного, почти психопатологического характера, дает максимальный процент самоубийства. На самом деле, утверждает И.С. Кон, подростки и юноши совершают самоубийства реже, чем лица старших возрастов. Но по сравнению с детским возрастом, когда сознательных самоубийств практически не бывает, их рост после 13 лет кажется огромным; во Франции в группе 15-19-летних самоубийство является четвертой, а в США третьей по статисти-

ческой значимости причиной смерти (после транспортных происшествий, насильственной смерти и рака). Причем в большинстве стран, где ведется статистика, за последние 30 лет количество юношеских самоубийств заметно возросло, в то время как среди взрослых показатели суицидов в значительной степени остались прежними (К. Хоутен).

Следует иметь в виду, что количество суицидальных попыток многократно превышает количество осуществленных самоубийств. У взрослых они предположительно соотносятся как 6 или 10 к 1, а у подростков как 50:1 или даже 100:1. Поскольку большинство суицидальных попыток остаются неизвестными, многие специалисты считают даже эти цифры заниженными.

Среди подростков, обследованных А.Е. Личко (1983), 32 процента суицидальных попыток приходится на долю 17-летних, 31 процент — 16-летних, 21 процент — 15-летних, 12 процентов — 14-летних и 4 процента — 12—13-летних. Юноши совершают самоубийства как минимум вдвое чаще девушек; но девушки предпринимают попытки гораздо чаще, многие из них имеют демонстративный характер. Неудачные суицидальные попытки большей частью не повторяются, хотя 10 процентов мальчиков и 3 процента девочек от 10 до 20 лет, совершивших неудачные суицидальные попытки, в течение ближайших двух лет все-таки покончили с собой (Г. Отто).

Способы суицида¹. Способы суицида варьируют в разных культурах. Повешение — ведущий способ суицида во всем мире. В США около 60% всех суицидов происходят с использованием огнестрельного оружия. В Канаде, где оружие менее доступно, с его использованием происходит 30% суицидов. Отравление, например, с использованием передозировки лекарственных средств, отмечается в США в 18% всех суицидов. Исследователи предполагают, что небольшой процент из числа фатальных ДТП с единственной жертвой — фактически суициды. Только от 15% до 25% людей, налагающих на себя руки, оставляют прощальные записки.

¹ Берман А.Л. Суицид — общие теории и предотвращение / Пер. К. Брежнева // Русский медицинский сервер. Клиническая психиатрия и сексология. 2001.

Причины суицида. В психологических экспериментах не раз было показано, что у некоторых людей любая неудача вызывает непроизвольные мысли о смерти. Влечение к смерти, фрейдовский «Танатос» — не что иное, как попытка разрешить жизненные трудности путем ухода из самой жизни. Для юношеского возраста это особенно характерно. Из 200 авторов юношеских автобиографий и дневников, исследованных Норманом Килом, свыше трети более или менее серьезно обсуждали возможность самоубийства, а некоторые пытались его осуществить. Среди них такие разные люди, как Гете и Ромен Рол-лан, Наполеон и Бенджамен Констан, Якоб Вассерман и Джон Стюарт Милль, Энтони Троллоп и Беатриса Уэбб, Томас Манн и Ганди, И.С. Тургенев и М. Горький... Большинство интеллигентных взрослых, с которыми беседовал известный педагог Ю.П. Азаров, также сказали, что в подростковом и юношеском возрасте, до 18-20 лет, им приходила в голову мысль об окончании жизни.

Разумеется, полагает И.С. Кон, воображаемое и реальное самоубийство — вещи разные. «Приходя к мысли о самоубийстве, ставят крест на себе, отворачиваются от прошлого, объявляют себя банкротом, а свои воспоминания недействительными. Эти воспоминания уже не могут дотянуться до человека, спасти и поддержать его. Непрерывность внутреннего существования нарушена, личность кончилась. Может быть, в заключение убивают себя не из верности принятому решению, а из нестерпимости этой тоски, неведомо кому принадлежащей, этого страдания в отсутствие страдающего, этого пустого, не заполненного продолжающейся жизнью ожидания», — Б. Пастернак имеет здесь в виду зрелых людей, чья жизнь сложилась настолько трагически, что они не нашли из нее другого выхода, — В. Маяковского, С. Есенина, М. Цветаеву, П. Яш-вили, А. Фадеева.

Существует также психологический тип личности, для которого характерна устойчивая установка, склонность к уходу из конфликтных стрессовых ситуаций, вплоть до самого последнего. Этот тип человека-самоубийцы описал Герман Гессе в романе «Степной волк».

Самоубийца не обязательно накладывает на себя руки или живет в особенно тесном общении со смертью. Он просто

«смотрит на свое "Я" — не важно, по праву или не по праву,— как на какое-то опасное, ненадежное и незащищенное порождение природы... кажется себе чрезвычайно незащищенным, словно стоит на узкой вершине скалы, где достаточно маленького внешнего толчка или крошечной внутренней слабости, чтобы упасть в пустоту. Судьба людей этого типа отмечена тем, что самоубийство для них — наиболее вероятный тип смерти, по крайней мере в их представлении. Причиной этого настроения, заметного уже в ранней юности и сопровождающего этих людей всю жизнь, не является какая-то особенная нехватка жизненной силы: напротив, среди самоубийц встречаются необыкновенно упорные, жадные, да и отважные натуры». Но каждое потрясение вызывает у них мысль об избавлении путем ухода. Для Гарри — Степного Волка — «мысль, что он волен умереть в любую минуту, была для него не просто юношески грустной игрой фантазии, нет, от этой мысли он находил опору и утешение. Да, как во всех людях его типа, каждое потрясение, каждая боль, каждая скверная житейская ситуация пробуждала в нем желание избавиться от них с помощью смерти».

Повод, из-за которого человек, независимо от возраста, кончает с собой, может быть совершенно незначительным. Человек пьянеет вовсе не от последней капли. Надо смотреть глубже, помня, что «когда нет самого важного, все становится неважным, и все неважное становится важным, и любое может стать смертельным» (Л. Гинзбург).

Причины суицидального поведения в целом очень сложны и многочисленны. Их истоки можно искать в биологических, генетических, психологических и социальных сферах человека. Несмотря на то, что люди обычно совершают суицид в экстремальных ситуациях, таких, как развод, потеря работы или учебы, большинство экспертов предполагает, что это скорее повод для совершения суицида, чем его причина.

Большинство людей, убивающих себя, страдают от депрессии, которая часто не диагностируется и не лечится. Так как депрессия часто лежит в основе суицида, изучение причин депрессии может помочь ученым понять причины суицида. Другие психические болезни, такие как биполярное расстройство, шизофрения и тревожные расстройства могут также способствовать суицидальному поведению.

Биологические причины. Исследователи, указывая, что уровень суицидального поведения выше в определенных семьях, предполагают, что генетические и социальные факторы играют определенную роль в повышенном риске суицида. Среди одной общины баптистов в Пенсильвании почти три четвертых всех суицидов, которые произошли за 100 лет, случились только в четырех семьях. Если один из близнецов совершил попытку суицида, то у второго риск самоубийства резко повышается. Этот факт также указывает на генетическое влияние при повышенном риске суицида. Некоторые могут наследовать генетическую предрасположенность к психическим болезням, таким как шизофрения и алкоголизм, которые, в свою очередь, увеличивают риск суицида. Исследования выявили пониженный уровень серотонина в головном мозге людей, у которых отмечаются приступы неконтролируемой агрессии.

Психологические теории. В начале XX в. австрийский психиатр Зигмунд Фрейд создал первую психологическую теорию суицида. В ней он подчеркнул роль агрессии, направленной на самого себя. Американский психиатр Karl Menninger детально разработал идеи Фрейда. Он предположил, что все суициды имеют в своей основе три взаимосвязанных бессознательных причины: месть/ненависть (желание убить), депрессия/безнадежность (желание умереть) и чувство вины (желание быть убитым).

Американский психолог, ныне рассматриваемый как пионер современной теории суицида, Edwin Schneidman, описал несколько наиболее серьезных характеристик суицида. Сюда включается чувство невыносимой душевной боли, чувство изолированности от общества, ощущение безнадежности и беспомощности, а также мнение, что только смерть является единственным способом решить все проблемы. Психотерапевты когнитивной школы, которые изучают процесс обработки человеком информации, подчеркивают роль негибкого мышления («жизнь ужасна, альтернатива ей только смерть»), которое ведет к невозможности выработки решений своих проблем. Согласно психологам, много суицидов символизируют крик о помощи, а также являются усилиями с целью привлечь внимание к своим проблемам.

Социологические теории. Большинство ученых, работающих в области социологии, верят, что социальная структура и жизненные ценности могут оказывать существенное влияние на рейтинг суицида. Французский социолог Дюркгейм доказал, что рейтинг самоубийств напрямую связан с социальной интеграцией человека — то есть степенью, согласно которой индивид чувствует себя частью большой группы. Дюркгейм считал, что самоубийство более вероятно, когда человек испытывает недостаток социальных отношений, особенно, когда такая проблема встает перед ним внезапно, например, при потере работы. Значение фактора одиночества при анализе причин суицида видно и из того, что рейтинг суицида среди взрослых ниже у женатых, чем у разведенных, вдовых или одиноких людей.

Ученые обнаружили, что лица, склонные к суициду, по-видимому, не испытывают больших стрессов в своей жизни, чем другие; они скорее имеют некоторую патологию личности, которая не позволяет им полноценно справляться с жизненными проблемами. Кроме этого, лица, склонные к суициду, изначально имеют проблемы в жизни, такие как потеря семьи, или плохие отношения между родственниками, отдельное проживание родителей и несовершеннолетних детей, плохое обращение с детьми или плохое воспитание. Обследуемые, которые пытались совершить суицид, имеют более высокий уровень психических расстройств в популяции, а также часто злоупотребляют психоактивными веществами. Однако суицид происходит во всех семьях, включая и те, которые внешне выглядят благополучными. Изменение в социальной и экономической ситуации обычно отражается и в рейтинге суицида.

Особенности суицидального поведения детей и подростков¹

Дошкольникам несвойственны размышления о смерти, хотя эта тема не проходит мимо их внимания (сказки, события жизни).

¹ *Исаев Д.С., Шерстнев К.В.* Психология суицидального поведения. Самара, 2000. С. 38-42.

В 10-12 лет смерть оценивается как временное явление. Появляется разграничение понятий жизни и смерти, но эмоциональное отношение к смерти абстрагируется от собственной личности.

Стремление быть свидетелем реакции окружающих на свою смерть или надежда на «второе рождение» характерно для суицидентов детского и подросткового возраста. Представления о смерти на протяжении детства проходят несколько этапов: от полного отсутствия в сознании ребенка представления о смерти до формального знания о ней и знакомства с атрибутами ухода из жизни (понятиями траура, похорон и т. п.). Знание о смерти не соотносится ребенком ни со своей собственной личностью, ни с личностью кого-либо из близких; не сформировано представление о необратимости смерти, которая понимается как длительное отсутствие или иное существование. Ребенок признает возможность двойственного бытия: считаться и быть умершим для окружающих и в то же время самому наблюдать их отчаяние, быть свидетелем собственных похорон и раскаяния своих обидчиков. Отсутствие страха смерти является отличительной чертой психологии детей. Было бы ошибочно относить попытки детей и подростков к демонстративным действиям. Дети в силу отсутствия жизненного опыта и осведомленности не могут использовать метод выбора. Нерасчетливость, отсутствие знаний о способах самоубийства создают повышенную угрозу смерти вне зависимости от формы самовоздействия. Опасность увеличивают также возрастные особенности. У подростков формируется страх смерти, который, однако, еще не базируется на осознанном представлении о ценности жизни. «Метафизическая интоксикация», свойственная психологии подростка, выражается, в частности, в углубленном размышлении на тему жизни и смерти. Общая неустойчивость, недостаточность критики, повышенная самооценка и эгоцентризм создают условия для снижения ценности жизни, что негативно окрашивает эмоциональность подростка, а в конфликтной ситуации создает предпосылки для суицидального поведения.

Кроме критерия осознанности намерения лишить себя жизни для определения истинности покушения на самоубийство у взрослых анализируются способы реализации суицида и особенности поведения суицидента.

Анализируя суицидоопасные конфликтные ситуации, специалисты убедились, что для ребенка или подростка они могут складываться из незначительных, по мнению взрослых, неурядиц. Однако некоторый максимализм в оценках, неумение предвидеть истинные последствия своих поступков и прогнозировать исходы сложившейся ситуации, отсутствие жизненного опыта, свойственные периоду детства, и создавали ощущение безысходности, неразрешимости конфликта, порождали чувство отчаяния и одиночества. Все это делало даже незначительную конфликтную ситуацию суицидоопасной для ребенка и особенно для подростка, что подчас недооценивалось окружающими взрослыми. Все это обуславливает повышенный суицидальный риск в пубертатном возрасте, что, в частности, подтверждается и статистически.

Формирование суицидального поведения в детском и подростковом возрасте во многом зависит также от некоторых особенностей личности суицидента. У всех суицидально ориентированных лиц были обнаружены эмоциональная неустойчивость, повышенная внушаемость, сензитивность, некоторая эксплозивность, импульсивность. Эти черты, выраженные нередко на уровне акцентуации характера, создавали предпосылки для социально-психологической дезадаптации личности в пубертатном периоде.

При изучении семей суицидентов в 95% случаев обнаружился отягощенный семейный анамнез: хронический алкоголизм, которым страдали один или оба родителя; тяжелые характеропатии и личностные акцентуации родителей, создающие в семье обстановку напряжения; патология, наблюдающаяся у родственников и родителей, клинически очерченные депрессии и другие психозы, случаи самоубийства в семьях суицидентов.

Клинический анализ материала показал тесную связь нозологической принадлежности суицидоопасных состояний с возрастом суицидентов. Так, суицидальное поведение детей до 12 лет, как правило, служило признаком и выражением шизофренического процесса. Катамнестическое наблюдение выявило особую «злокачественность» процесса, дебют которого в детстве оформлялся суицидальным поведением.

В пресуицидальном периоде у подростков нами были выявлены различные варианты депрессивных состояний (как эндогенных, так и реактивных) и ситуационных реакций, как правило, на фоне подростковых акцентуаций характера.

Суицидоопасные депрессии протекают у подростков атипично, маскируясь симптомами сомато-вегетативных расстройств, ипохондрическими нарушениями, девиантным поведением, дисморфофобическими симптомами и проявлениями метафизической интоксикации. Нозологическая принадлежность депрессий коррелирует с возрастом: с увеличением возраста суицидентов отмечается уменьшение удельного веса эндогенных депрессий и проявляется тенденция к преобладанию реактивных.

Депрессия проявляется по-разному, в зависимости от психологической акцентуации характера.

У гипертимного подростка — склонность к риску, пренебрежение опасностью.

У циклотимного — субдепрессия, аффекты, печаль отчаяния, неосознанное желание навредить самому себе.

У эмоционально-лабильных подростков значимы аффективные реакции интрапунитивного типа.

Суицидальное поведение отличается быстрым принятием решения, основывается на мало определенном стремлении «что-то с собой сделать». Другим фактором может служить желание «забыться». Чаще всего к саморазрушающему поведению толкает эмоциональная холодность близких и значимых лиц.

Сенситивные подростки страдают от чувства собственной неполноценности — реактивная депрессия и вызревание суицидальных намерений с неожиданной их реализацией.

Психастенические подростки в состоянии расстройства адаптации характеризуются нерешительностью, испытывают страх ответственности, страх ущерба социального статуса.

Для детей с шизоидной акцентуацией характерно применение допингов.

Подросток с эпилептоидной акцентуацией на фоне аффекта может перейти меру осторожности. В состоянии одиночества или в безысходной ситуации агрессия может обернуться на самого себя.

Чаще всего наносят порезы, ожоги, порой из

мазохистических побуждений. Опыянения нередко протекают по дисфорическому типу с утратой контроля над собой. Участников азартных игр больше всего среди наркоманов и токсикоманов.

Истероидные подростки предрасположены к демонстративным суицидам.

Все интересы подростка с неустойчивой акцентуацией направлены на получение удовольствий.

Конформный подросток может совершить суицид за компанию.

Психологическая помощь в случаях суицидально-ориентированного поведения

Исключительно ответственным этапом профилактики самоубийств выступает помощь суициденту со стороны эмоционально близких и значимых лиц.

Существует четыре основных метода оказания психологической помощи человеку, думающему о суициде:

1. Своевременная диагностика и соответствующее лечение суицидента.
2. Активная эмоциональная поддержка человека, находящегося в состоянии депрессии.
3. Поощрение его положительных устремлений, чтобы облегчить ситуацию.
4. Обучение социальным навыкам и умениям преодоления стресса.

Стремясь оказать человеку первичную психологическую помощь, важно соблюдать следующие правила:

- будьте уверены, что вы в состоянии помочь;
- набирайтесь опыта у тех, кто уже был в такой ситуации;
- будьте терпеливы;
- не старайтесь шокировать или угрожать человеку, говоря: «Пойди и сделай это»;
- не анализируйте его поведенческие мотивы, говоря: «Вы так чувствуете себя, потому что...»;
- не спорьте и не старайтесь образумить человека, говоря: «Вы не можете убить себя, потому что...»;

Основные виды девиантного поведения

• 177

• делайте все от вас зависящее, но не берите на себя персональную ответственность за чужую жизнь.

Методика проведения профилактической беседы

Главным в преодолении кризисного состояния человека является индивидуальная профилактическая беседа с суицидентом. Следует принять во внимание следующее:

- в беседе с любым человеком, особенно с тем, кто готов пойти на самоубийство, важно уделить достаточно внимания активному выслушиванию;
- активный слушатель — это человек, который слушает собеседника со всем вниманием, не осуждая его, что дает возможность его партнеру выговориться без боязни быть прерванным;
- активный слушатель в полной мере понимает чувства, которые испытывает его собеседник, и помогает ему сохранить веру в себя;
- активный слушатель будет способствовать тому, чтобы собеседник был уверен в том, что его высказывания о желании умереть услышаны и поняты.

Рекомендации по проведению беседы:

- разговаривать в спокойном месте, чтобы избежать возможности быть прерванным в беседе;
- уделять все внимание собеседнику, смотреть прямо на него, удобно, без напряжения расположившись напротив, но не через стол;
- пересказать то, что собеседник рассказал вам, чтобы он убедился, что вы действительно поняли суть услышанного и ничего не пропустили мимо ушей;
- дать возможность собеседнику высказаться, не перебивая его, и говорить только тогда, когда перестанет говорить он;
- говорить без осуждения и пристрастия, что способствует усилению у собеседника чувства собственного достоинства; произносить только позитивно-конструктивные фразы («мгновенный рефрейминг»).

Оказание первичной психологической помощи суициденту

Если вы слышите	Обязательно скажите	Не говорите
«Ненавижу учебу, класс...»	«Что происходит у нас, из-за чего ты себя так чувствуешь?»	«Когда я был в твоём возрасте... да ты просто лентяй!»
«Все кажется таким безнадежным..»	«Иногда все мы чувствуем себя подавленными. Давай подумаем, какие у нас проблемы и какую из них надо решить в первую очередь»	"Подумай лучше о тех, кому еще хуже, чем тебе".
«Всем было бы лучше без меня!»	«Ты очень много значишь для нас, и меня беспокоит твое настроение. Скажи мне, что происходит».	«Не говори глупостей. Давай поговорим о чем-нибудь другом».
«Вы не понимаете меня!"	«Расскажи мне, как ты себя чувствуешь. Я действительно хочу это знать».	«Кто же может понять молодежь в наши дни?»
«Я совершил ужасный поступок...»	«Давай сядем и поговорим об этом».	«Что посеешь, то и пожнешь!»
«А если у меня не получится?»	«Если не получится, я буду знать, что ты сделал все возможное».	«Если не получится - значит, ты недостаточно постарался!»

Кроме того, при проведении беседы нужно руководствоваться следующими принципами:

1. При выборе места беседы главное, чтобы не было посторонних лиц (никто не должен прерывать разговора, сколько бы он ни продолжался).
2. Желательно спланировать встречу в свободное время, с большим временным потенциалом.
3. В процессе беседы целесообразно не вести никаких записей, не посматривать на часы и тем более не выполнять какие-либо «попутные» дела. Надо всем своим видом показать суициденту, что важнее этой беседы для вас сейчас ничего нет.

Основные виды девиантного поведения

• 179

Профилактическая беседа должна включать в себя следующие этапы:

Начальный этап — установление эмоционального контакта с собеседником, взаимоотношений «сопереживающего партнерства».

Важно выслушать суицидента терпеливо и сочувственно, без критики, даже если вы с чем-то и не согласны (т. е. нужно дать человеку возможность выговориться). В результате вы будете восприниматься как человек чуткий, заслуживающий доверия.

Второй этап—установление последовательности событий, которые привели к кризису; снятие ощущения безысходности.

Имеет смысл применить следующие приемы:

- «преодоление исключительности ситуации»;
- «поддержка успехами» и др.

Третий этап — совместная деятельность по преодолению кризисной ситуации. Здесь используются:

- «планирование», т. е. побуждение суицидента к словесному оформлению планов предстоящих поступков;

• «держание паузы» — целенаправленное молчание, чтобы дать ему возможность проявить инициативу. **Завершающий этап** — окончательное формулирование плана деятельности, активная психологическая поддержка суицидента. Целесообразно использовать следующие приемы:

- «логическая аргументация»;
- «рациональное внушение уверенности».

Если в ходе беседы человек активно высказывал суицидальные мысли, то его необходимо немедленно и с сопровождающим направить к психиатру в ближайшее лечебное учреждение.

Если такой возможности нет, суицидента целесообразно во что бы то ни стало убедить в следующем:

- тяжелое эмоциональное состояние — явление временное;
- его жизнь нужна родным, близким, друзьям и уход его из жизни станет для них тяжелым ударом;
- он имеет право распоряжаться своей жизнью, но решение вопроса об уходе из нее, в силу его крайней важности, лучше отложить на некоторое время, спокойно все обдумать и т. д. Если человек совершил неудачную попытку самоубийства, то риск повторной попытки очень высок. Причем наибольшая ее вероятность — в первые два месяца.

С целью оказания подросткам социальной поддержки при включении семьи, школы, друзей и т. д. может проводиться социально-психологический тренинг проблем — разрешающего поведения, поиска социальной поддержки, ее восприятия и оказания, индивидуальных и групповых психокоррекционных занятий по повышению самооценки, развитию адекватного отношения к собственной личности, эмпатии. Кроме того, необходимо развивать навыки практического применения активной стратегии решения проблем, совершенствования поиска социальной поддержки. В таких случаях уместна психологическая коррекция пассивной стратегии избегания, совершенствование самоконтроля. Замена и анализ позиции «значимых других», выработка мотивации на достижение успеха может быть основано на тренинге поведенческих навыков.

Профилактика юношеских самоубийств заключается не в избегании конфликтных ситуаций — по мнению И.С. Кона, это просто невозможно, а в создании такого психологического климата, чтобы подросток не чувствовал себя одиноким, непризнанным и неполноценным. В девяти случаях из десяти юношеские покушения на самоубийство — не желание покончить счеты с жизнью, а крик о помощи (Г. Отто). О подобных желаниях подростки и юноши часто говорят и предупреждают заранее; 80% суицидных попыток совершается дома, в дневное или вечернее время, когда кто-то может вмешаться. Многие из них откровенно демонстративны, адресованы кому-то конкретному, иногда можно даже говорить о суицидальном шантаже. Тем не менее все это чрезвычайно серьезно и требует чуткости и внимания учителей, родителей и психологов-консультантов.

Так как депрессия предшествует большинству суицидов, раннее распознавание симптомов депрессии и ее лечение посредством медикаментов и психотерапии — важный фактор предупреждения суицида.

Признаки депрессии:

- потеря интереса или чувства удовлетворения в ситуациях, обычно вызывающих положительные эмоции;
- неспособность к адекватной реакции на похвалы;

Основные виды девиантного поведения

• 181

- чувство горькой печали, переходящей в плач;
- чувство неполноценности, бесполезности, потеря самоуважения;
- пессимистическое отношение к будущему, негативное восприятие прошлого; повторяющиеся мысли о смерти или о самоубийстве;
- снижение внимания или способности к ясному мышлению;
- вялость, хроническая усталость, замедленные движения и речь;
- снижение эффективности или продуктивности в учебе, работе, быту;
- изменение привычного режима сна, бессонница или повышенная сонливость;
- изменение аппетита с последующим увеличением или потерей веса.

Заметив признаки депрессии у подростка, сами родители или специалисты-психологи должны усилить индивидуальную работу с ним.

Признаки высокой вероятности реализации попытки самоубийства:

- открытые высказывания о желании покончить жизнь самоубийством знакомым, в письмах родственникам, любимым;
- косвенные «намекы» на возможность суицидальных действий;
- активная предварительная подготовка, целенаправленный поиск средств (собираание таблеток, хранение отравляющих веществ, жидкостей и т. п.);
- фиксация на примерах самоубийств (частые разговоры о самоубийствах вообще);
- символическое прощание с ближайшим окружением (раздача личных вещей, фотоальбомов, часов и т. п.);
- изменившийся стереотип поведения: несвойственная замкнутость и снижение двигательной активности у подвижных, общительных; возбужденное поведение и повышенная общительность у малоподвижных и молчаливых;
- сужение круга контактов, стремление к уединению и другие.

Прогноз суицидальной активности подростков

Суицидальная активность человека зависит от целого ряда факторов.

Их учет в организации повседневной жизнедеятельности поможет оказаться рядом с подростком в критический момент его жизни и оказать ему необходимую помощь.

Главную роль в возникновении суицидально опасной ситуации играют конфликты.

Наиболее распространенными являются:

1. Конфликты, связанные со спецификой жизнедеятельности (учебы, общения) и социального взаимодействия людей:

- индивидуальные адаптационные трудности;
- неудачи выполнения конкретной задачи;
- конфликты со сверстниками;
- межличностные конфликты со значимыми людьми.

2. Лично-семейные конфликты:

- неразделенная любовь;
- измена любимого человека;
- развод родителей;
- тяжелая болезнь;
- смерть близких людей;
- половая несостоятельность.

3. Конфликты, обусловленные состоянием здоровья:

- психические заболевания;
- хронические соматические заболевания;
- физические недостатки.

4. Конфликты, связанные с антисоциальным поведением:

- страх уголовной ответственности;
- боязнь позора.

5. Конфликты, обусловленные материально-бытовыми трудностями.

Следует помнить, что вероятность возникновения суицидального поведения **ВОЗРАСТАЕТ:**

- в вечернее, ночное и утреннее время, когда люди предоставлены самим себе, остаются наедине со своими мыслями, переживаниями;
- в период «пиков возрастной суицидальности» (между 17 и 24 годами);

Основные виды девиантного поведения

• /«S3

* в условиях тяжелой морально-психологической обстановки в семье или ближайшем окружении.

Обычно исследования в области суицидологии ставят своей целью идентифицировать людей с высоким риском суицида, после чего помочь этим лицам, предупреждая попытку суицида.

Факторы риска. Изучение причин и условий, при которых люди заканчивали жизнь самоубийством, позволило выявить ряд факторов, сопутствующих этому чрезвычайному происшествию.

К ним относятся:

* **условия семейного воспитания:**

- отсутствие отца в раннем детстве;
- матриархальный стиль отношений в семье;
- воспитание в семье, где есть алкоголики, психические больные;
- отверженность и социальная изоляция;
- воспитание в семье, где были случаи самоубийства и т. д.

* **стиль жизни и деятельности:**

- акцентуация характера;
- употребление алкоголя и наркотиков;
- попытки совершения суицидальных попыток в прошлом;
- совершение уголовно наказуемого поступка.

* **взаимоотношения с окружающими людьми:**

- изоляция от социального окружения, потеря социального статуса;
- разрыв высоко значимых любовных отношений;
- затрудненная адаптация к деятельности, учебе и др.

* **недостатки физического развития (заикание, картавость, ожирение и др.);**

* **длительные соматические заболевания.**

Знание и учет перечисленных факторов риска крайне необходимы, так как они позволяют выявить лиц с повышенным риском суицида.

Наиболее точным, но и наиболее трудным методом изучения личности является наблюдение. Эффективность его значительно возрастает, если оно ведется систематически и целенаправленно.

Именно изменения в поведении (знаки беды) позволяют своевременно распознать надвигающуюся катастрофу. Знаки беды — это, прежде всего, заметная перемена в обычных манерах поведения подростка.

Прежде всего должны насторожить следующие поступки, жалобы, проявления:

- необычно пренебрежительное отношение к своему внешнему виду;
- усиление жалоб на физическое недомогание;
- склонность к быстрой перемене настроения;
- жалобы на плохой сон или повышенная сонливость;
- ухудшение или улучшение аппетита;
- беспричинная нервозность;
- признаки постоянной усталости;
- уход от контактов, изоляция от друзей и семьи, превращение в человека-одиночку;
- отказ от социальной активности, от совместных дел;
- излишний риск в поступках;
- нарушение внимания со снижением качества выполняемой работы;
- поглощенность мыслями о смерти или загробной жизни;
- необычные вспышки раздражительности;
- усиленное чувство тревоги, безнадежности;
- приобщение к алкоголю или наркотикам или их усиленное потребление;
- отсутствие планов на будущее;
- составление записки об уходе из жизни. Должны насторожить следующие заявления подростка:
- «ненавижу жизнь»;
- «всем будет лучше без меня»;
- «мне нечего ждать от жизни»;
- «они пожалеют о том, что они мне сделали»;
- «не могу этого вынести»;
- «я стал обузой для всех»;
- «я покончу с собой»;
- «никому я не нужен»;
- «это выше моих сил».

Следует знать основные психические состояния, обуславливающие самоубийства.

Состояния, приводящие к мысли о самоубийстве:

1. Низкая сопротивляемость стрессу и чувство разочарования и безысходности (недостаточное принятие реальности).
2. Ощущение неспособности изменить положение вещей (нет надежды на позитивные перемены в будущем).
3. Отсутствие навыков конструктивного решения проблемы, образ «тупика».
4. Убежденность в том, что только самоубийство решит все проблемы.

Суицидоопасным, по исследованиям Д.С. Исаева и К.В. Шерстнева (прожективный тест фрустрационной толерантности Розенцвейга), можно считать эго-защитный и потребностно-настойчивый типы реагирования, причем с преобладанием экстрапунитивного направления (в манипулятивных суицидах), а также низкий уровень коэффициента групповой конформности (GCR). Для психокоррекционной и профилактической работы необходимо знать не только уровень самооценки, но и уровень притязаний. Чем больше разрыв между ними, тем больше вероятность невротизации личности и возрастает риск социальной дезадаптации.

Определенные аспекты человеческой жизни увеличивают вероятность попыток суицида. Изучение показало, что наиболее важный фактор суицида — ощущение человеком безнадежности. Лица с ощущением безнадежности могут рассматривать суицид как единственный способ решения своих проблем. Люди с душевными болезнями, расстройствами личности, а также лица, злоупотребляющие психоактивными веществами, имеют высокий риск суицида. В действительности люди, страдающие недиагностированными психическими болезнями, совершают около 90% всех суицидов. Соматические болезни также увеличивают риск суицида, особенно когда они сопутствуют депрессии. Около 1/3 взрослых, совершивших суицид, страдали от соматических болезней к моменту своей смерти.

Другой фактор риска суицида заключается в наличии предыдущих суицидальных попыток, а также в наличии случаев суицида среди родственников. Важную роль играет социальная изоляция индивида. Люди, живущие одиноко или имеющие мало близких друзей, не получают эмоциональной поддержки, которая предупредила бы появление чувства безнадежности и иррациональных мыслей в трудный период их жизни.

Около 80% людей, совершающих суицид, предварительно дают знать о своих намерениях другим людям, хотя способы сообщения об этом могут быть завуалированы. Это обычно происходит в форме разговора о суициде или сообщений о желании умереть, о своей никчемности, беспомощности и о своем безнадежном положении или упоминаний о суициде в картинах и литературных произведениях. Другая опасность суицида заключена в неожиданном, драматическом и необъяснимом изменении поведения, так называемом «терминальном поведении». При этом индивид приводит свои дела в порядок, раздает свое имущество, часто заявляет о печали и отчаянии.

Человек, который увидел эти знаки, должен спросить предполагаемого суицидента, что последний думает о суициде. Если ответ будет вызывать подозрение в возможности совершения суицида, следует направить этого человека к психологу для предотвращения совершения суицида и последующего решения проблем, которые могут заставить человека решиться совершить суицид. Большинство суицидов могут быть предотвращены, так как состояния, при которых субъект может совершить суицид, обычно временны.

В 1950 г. в США профессионалы в области психического здоровья основали первую телефонную линию доверия для людей, находящихся в бедственном положении. На прямом проводе круглосуточно дежурят психиатры или специальным образом подготовленные люди, которые внимательно выслушивают отчаявшихся и объясняют последним как можно получить профессиональную помощь. Несмотря на определенную помощь, оказываемую анонимным абонентам, исследования показали, что достаточно много людей просто не пользуются этой службой. Например, молодые женщины звонят гораздо чаще, чем мужчины, а ведь именно последние имеют больший риск суицида.

Во многих учебных заведениях происходит внедрение программ по обучению студентов и преподавателей выявлению предполагаемых суицидентов. Однако эти новые программы еще не доказали своей эффективности среди молодежи.

Другой превентивной мерой является ограничение доступа предполагаемых суицидентов к средствам, с помощью которых можно легко убить себя. Такие методы, как барьер, который

не позволяет людям легко спрыгнуть с моста, а также ограничение доступа к огнестрельному оружию доказали свою эффективность в снижении уровня суицидов в обществе. Такие методы позволяют создать препятствия на пути немедленного суицида, вследствие чего суицидальные мысли могут измениться и решимость совершить суицид исчезнет. Препятствия также позволяют в некоторых случаях случайному спасателю физически вмешаться в совершаемый суицид.

У подростков значительно чаще, чем среди взрослых, наблюдается так называемый «эффект Вертера» — самоубийство под влиянием чьего-либо примера (в свое время опубликование гетевского «Вертера» вызвало волну самоубийств среди немецкой молодежи). Kurt Cobain, лидер американской рок-группы Nirvana, совершил суицид в 1994 г. в возрасте 27 лет. Несмотря на то, что некоторые исследования предполагают, что суициды известных людей могут служить примером для подражания, особенно в подростковой среде, эта точка зрения не является полностью доказанной.

Суицид оказывает разрушительное влияние на друзей и родственников суицидента. Умышленная, неожиданная и насильственная смерть человека часто заставляет других чувствовать беспомощность и отверженность. Члены семьи и друзья могут иметь дополнительный стрессовый фактор при обнаружении трупа. Родители часто страдают от выраженного чувства стыда и вины. Так как суицид рассматривается, как социальная стигма пережившие суицид стараются избегать общения с другими людьми, также как и окружающие избегают общения с ними. Несмотря на эти чрезвычайные проблемы, исследования показывают, что пережившие суицид, проходя сквозь такие же психологические проблемы, как и люди, потерявшие своих близких, в конце концов оправляются от своих печалей. Группы поддержки могут играть положительную роль в психологическом восстановлении жертв неудавшегося суицида.

Имеются некоторые свидетельства того, что предание широкой гласности фактов самоубийств известных людей могут служить толчком к самоубийствам других людей, в особенности, среди лиц в диапазоне от 13 до 19 лет. Однако многие исследователи не находят справедливым такое мнение.

Диагностическое приложение

ТЕСТ¹ «Ваши суицидальные наклонности»

Перед вами некая фигура замысловатой формы. Ее сердцевина закрашена черным. Задание такое: закончите рисунок, придайте фигуре завершенность. Для этого вам нужно закрасить все части фигуры таким образом, чтобы картина вам самим понравилась.

Ключ к тесту «Ваши суицидальные наклонности»*

- Если на вашем рисунке ОКАЗАЛОСЬ БОЛЬШЕ ЗАКРАШЕННЫХ, ЧЕМ ПУСТЫХ МЕСТ, то это говорит о том, что в данный момент жизни вы пребываете в мрачном настроении духа. Вас что-то гнетет, вы переживаете из-за каких-то событий или беспокоитесь о чем-то важном для вас, однако это состояние временное и оно обязательно пройдет. Вы не склонны к суициду, вы любите жизнь и искренне не понимаете тех, кто готов с ней добровольно расстаться.

¹ Королева З. Познай себя. 100 графических тестов. М., 2003.

Основные виды девиантного поведения

• 189

- Если вы НИЧЕГО НЕ ЗАКРАСИЛИ В ЗАДАННОЙ ФИГУРЕ, только ОБВЕЛИ ЕЕ, то это говорит о вашей железной воле и крепких нервах. Вы никогда не позволите себе поддаться слабости и подумать о самоубийстве, вы считаете это преступлением по отношению к самому себе, близким людям и окружающему вас миру. Как бы ни была трудна жизнь, вы будете жить, вы готовы бороться со всеми жизненными невзгодами, преодолевать любые трудности и препятствия.
- Если вы ЗАКРАСИЛИ НЕ БОЛЬШЕ ТРЕХ МАЛЕНЬКИХ ЧАСТЕЙ ФИГУРЫ, то это значит, что при определенных обстоятельствах вы могли бы задуматься о самоубийстве, и если бы все обернулось против вас, то, возможно, даже предприняли бы такую попытку. Но на ваше счастье, вы оптимист по натуре и поэтому обстоятельства крайне редко кажутся вам совсем ужасными, вы всегда видите свет в конце тоннеля.
- Если вы ЗАКРАСИЛИ ВСЮ ЛЕВУЮ СТОРОНУ ФИГУРЫ, то это говорит о вашей душевной ранимости и чрезмерной чувствительности, вы остро воспринимаете несправедливость жизни и страдаете от этого. Вы склонны к суициду, и иной раз единственное, что вас останавливает перед решительным шагом, — это ваша любовь к вашим близким людям. Вы не хотите причинять им боль и поэтому подавляете в себе суицидальные наклонности.
- Если вы ЗАКРАСИЛИ ВСЮ ПРАВУЮ СТОРОНУ ФИГУРЫ, то это говорит о том, что вы зачастую используете свои суицидальные наклонности с выгодой для себя: вы шантажируете своих близких своим возможным самоубийством, заставляете их выполнять ваши требования. Вы несправедливы, с вами очень тяжело жить.
- Если вы ПРОДОЛЖИЛИ ЗАКРАШИВАНИЕ ЗАДАННОЙ ЧАСТИ ФИГУРЫ, то это говорит о том, что подсознательно вы подумываете о смерти, ваше мортидо развито столь же сильно, как и либидо. Однако внешне ваши суицидальные наклонности не проявляются, они вырвутся наружу только при удобном случае.

ТЕСТ «Ваши мысли о смерти»*

Перед вами фигура, несущая в себе символическое значение смерти. Эта картина явно не закончена, в ней не хватает каких-то важных деталей. Дорисуйте недостающие фрагменты, завершите картину смерти.

Ключ к тесту «Ваши мысли о смерти»

- Если вы **НЕ СТАЛИ ПРОРИСОВЫВАТЬ ДЕТАЛИ ФИГУРЫ**, то это говорит о том, что вы не любите размышлять о смерти, для вас это пока отвлеченная тема, философская. Вы гоните от себя черные мысли, предпочитая держать в голове радости жизни, а не горести смерти.
- Если вы **ТЩАТЕЛЬНО ПРОРИСОВАЛИ ВСЕ ДЕТАЛИ ДАННОЙ ФИГУРЫ**, превратив ее в **СТАРУХУ С КОСОЙ**, или **ЖЕНЩИНУ В БЕЛОМ САВАНЕ**, или в другого подходящего персонажа, то это говорит о том, что вы не боитесь смерти, вы понимаете, что так устроена жизнь и все живые существа когда-нибудь умрут. Разумеется, подобные мысли

Основные виды девиантного поведения

• 191

вас не радуют, однако печалиться по этому поводу вы тоже не желаете. У вас здоровое отношение к вопросу смерти.

- Если вы **ПОЛНОСТЬЮ ЗАКРАСИЛИ СИЛУЭТ И ПРИРИСОВАЛИ К НЕМУ КАКИЕ-ТО ДЕТАЛИ (КОСУ ЗА СПИНОЙ ИЛИ ПРОФИЛЬ)**, то это выдает ваше болезненное отношение к смерти. Вы часто размышляете на эту тему и нервничаете. Возможно, у вас были в жизни тяжелые утраты, которые не прошли для вас бесследно, вы боитесь смерти и ненавидите ее.

- Если вы **ПРИЧУДЛИВО РАСКРАСИЛИ СИЛУЭТ (УЗОРЫ, ПОЛОСКИ)**, то это значит, что вы одержимы мыслью о смерти, она представляется вам желанной и загадочной, таинственной и влекущей. Вы все время задаетесь вопросом — существует ли загробная жизнь? Ваш ищущий ум не остановился пока ни на одной из вер, вы находитесь в постоянном поиске, анализируете все сведения, хотите приподнять завесу над этой тайной. Пока вы заняты теоретическими изысканиями, все нормально, для вас нет никакой опасности. Только не переходите к практическим опытам.

- **ЧЕМ ПОДРОБНЕЕ И ЧЕТЧЕ НАРИСОВАННЫЙ ВАМИ ФОН**, тем больше времени вы проводите в размышлениях о смерти. Если вы **ФОН НАРИСОВАЛИ ЯРЧЕ, ЧЕМ ОСНОВНУЮ ФИГУРУ**, то это значит, что вы настроены пессимистично, возможно, размышляете о своей горькой участи и несправедливости жизни.

- Если вы **РАЗДЕЛИЛИ ЗАДАННУЮ ФИГУРУ НА НЕСКОЛЬКО ФИГУР ПОМЕНЬШЕ**, передав их во **ВЗАИМОДЕЙСТВИИ (ЛУНА НАД ГОЛОВОЙ ЧЕЛОВЕКА, СТОЯЩЕГО НАД СВЕЖЕВЫРЫТОЙ МОГИЛОЙ, и все в том же духе)**, то это выдает в вас творческого человека. Вы даже к вопросу смерти подходите с оригинальных позиций, вам нравится разговаривать на эту тему, выслушивать разные точки зрения. Вы еще не составили окончательного мнения на этот счет. Вы не боитесь смерти, но уважаете ее. Для того чтобы акцентировать внимание на факторах, способствующих совершению попыток самоубийства, и количественно оценить степень риска суицида предлагается использовать приведенную ниже «Карту риска суицида».

Заполняя предложенную «Карту риска», можно определить степень выраженности перечисленных факторов у подростков и тем самым выявить риск суицидального поведения. Для этого определяется алгебраическая сумма и полученный результат соотносится с приведенной ниже шкалой:

- менее 9 баллов — риск суицида незначителен;
- 9—15,5 баллов — риск суицида присутствует;
- более 15,5 балла — риск суицида значителен.

Карта риска суицида

Фактор риска	Не выявлен	Слабо выражен	Сильно выражен
<i>/. Биографические данные</i>			
1. Ранее имела место попытка суицида	-0,5	+2	+3
2. Суицидальные попытки у родственников	-0,5	+ 1	+2
3. Развод или смерть одного из родителей	-0,5	+1	+2
4. Недостаток «тепла» в семье	-0,5	+1	+2
5. Полная или частичная безнадзорность	-0,5	+0,5	+ 1
<i>//. Актуальная конфликтная ситуация</i>			
<i>а) вид конфликта:</i>			
1. Конфликт со взрослым человеком (педагогом, родителем)	-0,5	+0,5	+ 1
2. Конфликт со сверстниками, отвержение группой	-0,5	+0,5	+ 1
3. Продолжительный конфликт с близкими людьми, друзьями	-0,5	+0,5	+1
4. Внутриличностный конфликт, высокая внутренняя напряженность	-0,5	+0,5	+1
<i>б) поведение в конфликтной ситуации:</i>			
5. Высказывания с угрозой суицида	-0,5	+2	+3
<i>в) характер конфликтной ситуации:</i>			
6. Подобные конфликты	-0,5	+0,5	+1

имели место раньше			
-----------------------	--	--	--

7. Конфликт отягощен неприятностями в других сферах жизни (учеба, здоровье, отвергнутая любовь)	-0,5	+0,5	+ 1
8. Непредсказуемый исход конфликтной ситуации, ожидание его последствий	-0,5	+0,5	+ 1
<i>г) эмоциональная окраска конфликтной ситуации:</i>			
9. Чувство обиды, жалости к себе	-0,5	+ 1	+2
10. Чувство усталости, бессилия, апатия	-0,5	+ 1	+2
11. Чувство непреодолимости конфликтной ситуации, безысходности	-0,5	+ 1,5	+2
<i>III. Характеристика личности</i>			
<i>а) волевая сфера личности:</i>			
1. Самостоятельность, отсутствие зависимости в принятии решений	-1	+0,5	+ 1
2. Решительность	-0,5	+0,5	+ 1
3. Настойчивость	-0,5	+0,5	+ 1
4. Сильно выраженное желание достичь своей цели	-1	+0,5	+ 1
<i>б) эмоциональная сфера личности:</i>			
5. Болезненное самолюбие, ранимость	-0,5	+ 1,5	+2
6. Доверчивость	-0,5	+0,5	+ 1
7. Эмоциональная вязкость («застревание» на своих переживаниях, неумение отвлечься)	-0,5	+ 1	+2
8. Эмоциональная неустойчивость	-0,5	+2	+3
9. Импульсивность	-0,5	+0,5	+2
10. Эмоциональная зависимость, необходимость близких эмоциональных контактов	-0,5	+0,5	+2
11. Низкая способность к созданию защитных механизмов	-0,5	+0,5	+1,5
12. Бескомпромиссность	-0,5	+0,5	+ 1,5

Выявив с помощью «карты риска» предрасположенность к попыткам самоубийства, нужно постоянно держать подростка в поле зрения и чутко реагировать на малейшие отклонения в его настроении и поведении. Если итоговая сумма баллов превышает критическое значение или поведенческие особенности (знаки беды) начинают все более усиленно проявляться, то рекомендуется обратиться к психологу или врачу-психиатру за квалифицированной помощью.

ГЛАВА 6

Самоорганизация времени жизни и девиантное поведение подростков

Общефилософские и педагогические подходы к организации времени жизни

Проблема самоорганизации времени жизни является одной из актуальных проблем психологии, а также педагогической психологии; в этой связи в основу ее рассмотрения положены труды философов, педагогов и психологов, представляющих различные области психологического знания — от общей психологии развития до психологии обучения и воспитания. Теоретический анализ проблемы строился таким образом, что изучение шло от взглядов философов, педагогов и психологов прошлого к современным представлениям. Контролировать использование времени воспитанниками сложно. Педагоги сами стремятся его организовать, не умея раскрывать внутренние резервы личности для разумной его организации. Древнегреческий ученый Демокрит уверен, что вода опасна, но есть средство избежать этой опасности — «обучение плаванию». Самоорганизация времени формирующейся личностью — вот способ «не утонуть» в потоке жизненного времени. Время для человека — бесценное богатство, оно включает для личности и «наслаждение, и блаженство, и счастливую жизнь». Но, утверждает Аристотель, для умения пользоваться досугом в жизни нужно кое-чему научиться, кое в чем воспитаться, ... как это воспитание, так и это обучение заключают цель в самих себе¹. О необходимости организации времени предупреждал Я. А. Ко-

¹ Хрестоматия зарубежной педагогики: Учебное пособие для студентов пед. институтов / Сост. Пискунов А.И. М., 1981. С. 36.

менский, когда писал, что «деятельный ум, не будучи занят чем-то полезным, займется бесполезным, пустым и пагубным»¹. Он призывал к саморегуляции жизнедеятельности: «Мужеству пусть они учатся, преодолевая самих себя, сдерживая свое влечение к излишней беготне или игре вне или за пределами положенного времени, в обуздывании нетерпеливости, ропота, гнева»². Умению руководить своим временем, навыкам его регуляции нужно учить. Джон Локк пишет: «... однако очень важно и стоит затрачивать усилия на то, чтобы приучить душу господствовать над собой и быть способной, по собственному выбору, освобождаться от увлечения одним предметом, обращаться легко и с удовольствием к другому или в любой момент стряхивать с себя вялость и энергично приниматься за то, что указывает разум или совет другого... Это является более полезным приобретением, чем знание латыни или логики и большей части тех предметов, которым обычно детей заставляют учиться»³. Таким образом, Д. Локк раскрывает суть самоорганизации и обосновывает необходимость обучаться ей («приучить душу господствовать над собою»). Более того, он подчеркивает высшую ценность этого умения по сравнению с ценностью освоения предметных знаний, выделяя значимость формирования субъекта учения и организации личностного времени.

Как это делать? Каким образом выбрать приоритетное направление? На эти вопросы пытались ответить многие мыслители. Так, Беллерс отмечает опережающее развитие чувственной сферы в отношении рациональной. «Ибо если взрослые люди управляются скорее разумом... то дети руководятся скорее чувствами, чем разумом, и, следовательно, должны быть предупреждены от зла более путем руководства, чем рассуждениями»⁴.

Итак, самоорганизации надо учить, необходимо овладевать искусством управления процессами развития личности ребенка. Но каким образом? Песталоцци предлагает «воздейство-

¹ Хрестоматия зарубежной педагогики: Учебное пособие для студентов пед. институтов / Сост. Пискунов А.И. М., 1981. С. 87.

² Там же. С. 138.

³ Там же. С. 178. " Там же. С. 200.

вать на сердце, ум и руку». Он подчеркивает значение элементарного образования, которое «вызывает у ребенка духовное стремление к совершенству, способное не только установить полное согласие между действиями элементарных средств развития сил, и средств, формирующих способности к их применению, но и привить ребенку общее стремление к совершенству во всей его жизнедеятельности»¹. Педагоги прошлого видели ошибку в попытках воспитателя организовывать время за своих воспитанников. Задача заключается в том, чтобы научить воспитанника самостоятельно организовывать время, регулировать свою жизнедеятельность. «Наша наука должна обучить нас такому искусству, которое само в высшей степени способствовало бы дальнейшему образованию и, кроме того, действовало бы с такой интенсивностью и концентрацией, с такой уверенностью, что оно не должно бы ежеминутно оказывать спешную помощь, могло бы презирать большинство случайностей и использовать для своего дела даже властное вмешательство судьбы», — писал Герbart².

Таким образом, начиная с Античности и вплоть до Нового времени, проблема организации времени жизни решается в контексте особого рода задач образования, имеющих прямое отношение к специальному руководству становлением высших личностных новообразований, способностей к самосовершенствованию. В трудах русских педагогов-классиков мы видим углубленную разработку этих представлений.

Каждый может использовать время для своего развития. «Богатство важнейших результатов всестороннего развития находится у каждого под руками, — писал К. Д. Ушинский. — Но опасность состоит в том, что молодой человек получает эти результаты не проходя той дороги, которая ведет к ним, и не сделавшись способным к их обладанию»³. В использовании времени есть свои опасности. Можно проводить его в развлечениях, наслаждаться деструктивными занятиями, азартными

¹ Хрестоматия зарубежной педагогики: Учебное пособие для студентов пед. Инст-тов/Сост. Пискунов А.И. М., 1981. С. 318.

² Там же. С. 330.

³ Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Теоретические проблемы педагогики/Под ред. А.И. Пискунова, Г.С. Костюка, Д.О. Лордкипанидзе, М.Ф. Шабаевой. М., 1974. С. 101.

Самоорганизация времени жизни

• 197

играми. К.Д. Ушинский предупреждает: «Этот психический закон, по которому наслаждения должны уравниваться трудом, прилагается к наслаждениям всякого рода, как бы возвышенны и благородны они ни были». О необходимости саморегуляции и организации времени жизни он пишет, призывая: «Более всего необходимо, чтобы для воспитанника сделалось невозможным то лакейское препровождение времени, когда человек остается без работы в руках, без мысли в голове, потому что в эти именно минуты портится голова, сердце и нравственность».

Таким образом, можно сказать, что К.Д. Ушинский выдвигает в сущности задачу развития целеполагания. Основным симптом невоспитанности способности целеполагания — это неумение воспитанников организовывать свое время, когда они «не знают, что с собой делать» — звучит достаточно злободневно. Ушинский ссылается на Н.Н. Пирогова, который говорил, что только верой, вдохновением, нравственной свободой мысли, способностью отвлечения, упражнением в самопознании можно достичь результата. Как изобрести эти средства? «Почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния», — уверен К.Д. Ушинский. В привычке видит он основание воспитательной силы, рычаг воспитательной деятельности. Молодой человек должен уметь саморегулировать жизнедеятельность, ставить перед собой задачи, определять пути их решения, планировать свою жизнь. «Недостойно человека не найти никаких задач в жизни, сделать своею задачей убийство времени или медленное самоубийство»¹.

П.Ф. Каптерев делит время воспитанников на учебное и вне-учебное. Внеучебная сторона жизни связана с образованием характера. «Задача дисциплины заключается не в развитии исполнительности и послушания, а в развитии самоуправления и разумной мотивации своих действий»². Эти процессы не протекают стихийно, над ними надо неустанно трудиться педагогу и воспитаннику.

¹ Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Теоретические проблемы педагогики/Под ред. А.И. Пискунова, Г.С. Костюка, Д.О. Лордкипанидзе, М.Ф. Шабаевой. М., 1974. С. 413.

² Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения/Под ред. А.М. Арсеньева. М., 1982. С. 87.

В истории отечественной педагогики вопросу разумного использования времени уделялось много внимания. Акцентируется внимание на умение правильно распределять свое время, заниматься по плану.

В последние годы проблема организации времени получила дальнейшее развитие. В существо проблемы включаются экономические факторы: уровень образования начинает превосходить уровень производства. Возрастает мировоззренческое значение проблемы. Она занимает умы не только философов, педагогов, но и физиков, историков, биологов, психологов, экономистов, социологов, искусствоведов. Выделились специфические свойства времени: биологического, космологического, психологического, исторического, художественного. Почему к времени такой интерес? Можно воспользоваться следующим объяснением: обострение внимания к прошлому и будущему, усложнение жизни увеличивает удельную плотность событий, бурное развитие естественно-научных идей, так или иначе касающихся времени¹. Время становится одним из важнейших объектов исследований.

Вопросы, касающиеся времени, поставлены еще Аристотелем и Августином Блаженным и сохранили для нас свою свежесть. Они вопрошали: «Реально ли время?», «Куда уходит оно, вовсе ли исчезает вчерашний день?» Проблема времени давно известна в философии. Сложилась статическая концепция (элейская школа), динамическая концепция (Гегель), реляционная концепция (Лейбниц), субстанциональная концепция времени (Ньютон).

М. Хайдеггер утверждает: «Времени нет без человека. Только что означает это "нет без"? Человек — создатель времени или его получатель? И если второе, то как человек получает время? Если человек сначала человек, чтобы потом по обстоятельствам, то есть к какому-то определенному времени получить восприятие времени и встать в отношение к нему? Собственно время есть единящая троякий просвет его протяжения близость присутствия из настоящего, осуществившегося и будущего. Она уже достала человека как такового настолько, что он может быть человеком только когда стал внутри про-

¹ Подольный Р.Г. Освоение времени. М., 1989.

стора творящего протяжения и выстоял определяющую это протяжение отклоняюще-отказывающую близость»¹. Человек не делает время, и сам не нечто, сделанное временем, его предназначение встать внутри протяжения времени и выстоять отклоняюще-отказывающую близость. Вопрос об овладении человеком временем поднят философом как один из глобальнейших вопросов бытия.

Но почему при осознании всей важности обозначенного вопроса, так распространено бессмысленное отношение к нему? «Время нередко не сознается необходимым условием всего, что есть в мире, — пишет по этому поводу П. Флоренский, — и потому представляется естественной возможностью беспредельного существования»².

Отсутствие координаты времени в сознании, в характеристике образа жизни лишает его длительности, выхолащивает его как изнутри определяемый процесс. Таким образом, нерепрезентированность ценности времени в сознании способна привести к остановке личностного роста. Предполагаем, что это определяется нарушением процессов самоидентификации, неадекватности «Я-концепции», восприятием динамичности жизни как функционального развития, как отчуждение и изоляция, бессмысленность жизни. Это требует дополнительного исследования. Вместе с тем «каждый возраст сам по себе, а не только в отношении завтрашнего дня, выражает четырехмерную полноту личности... Есть дни нашей жизни более важные, более ответственные и более характерные графически, нежели другие; есть и возрасты более заметные в разных отношениях, чем прочие. И все-таки мы живем сегодня не для завтрашнего дня, а для сегодняшнего, или точнее сказать — и сегодня, и завтра, и послезавтра живем ради цельности, ни одним днем не исчерпываемой, но вместе с тем и всяким днем символически знаменуемой»³.

Интересуясь психологическим временем, отметим подходы к его изучению, известные в биологии и психофизиологии.

¹ *Хайдеггер М.* Время и бытие: Статьи и выступления. М., 1993. С. 401.

² *Флоренский П.А.* Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М., 1993. С. 202.

³ Там же. С. 206-207.

О том, как измеряется время организмом, давно и точно сказал И.П. Павлов: «Как мы вообще отмечаем время? Мы делаем это при помощи разных циклических явлений, захода и восхода Солнца, движения стрелок по циферблату часов и т. д. Но у нас в теле этих циклических явлений тоже немало. Головной мозг за день получает раздражения, утомляется, затем восстанавливается. Пищеварительный канал периодически то занят пищей, то освобождается от нее и т. д. И так как каждое состояние органа может отражаться на больших полушариях, то вот и основание, чтобы отличить один момент времени от другого»¹. Сложность временной системы живых организмов только начинает открываться специалистам.

А. Адлер развивал идею о том, что каждый человек реализует определенную целью линию жизни. Он утверждает, что мы не способны «думать, чувствовать, желать, действовать, не имея перед собой цели». Как существо, ставящее себе цели и осознающее их, человек освоил высшую форму опережающего отражения действительности, что позволяет ему преодолеть хаос будущего и устранить бесплановость, жертвой которой мы бы стали. «Из этой самодовлеющей целенаправленности проистекает целостность личности». Конечная цель у каждого возникает осознанно или неосознанно, она задает тенденцию развития личности, определяет формирование жизненного плана². Осознавая и постигая свои цели, изменяя жизненный план, человек открывает себя, научается управлять собой, обстоятельствами, овладевает своим временем.

Человек связан с настоящим, прошлым и будущим. Но что считать настоящим, прошлым и будущим? Американский психолог У. Джемс пришел к выводу, что для человека «момент настоящего» составляет в среднем 12 секунд. Сам образ времени меняется у человека в зависимости от того, что он от времени ждет³.

Регулирование времени имеет границы: объективную — общественную необходимость, субъективную — личностные потребности. Заявления о полной свободе времяпрепровождения

¹ Цит. по: Подольный Р.Г. Освоение времени. М., 1989. С. 80-81.

² Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М., 1993. С. 7-11.

³ Подольный Р.Г. Освоение времени. М., 1989.

дения не соответствуют истине. Эбель пишет, что «как бы ни было привлекательно слово "свобода" и понятие, которое мы вкладываем в это слово, необходимо помнить, что ценность ее не является абсолютной. В некоторых случаях она полезна, в других — вредна»¹.

Время жизни должно быть ориентировано так, чтобы человек, потребляя, мог развиваться и создавать. В организации времени жизненно важным является расширение поля для собственной инициативы и самостоятельности, самосовершенствования и саморегуляции.

Если личность способна самоорганизоваться, то она начинает продуктивно действовать, реализовывать себя положительным образом. И наоборот, неспособность самоорганизоваться приводит к жизненным затруднениям или к деструктивным моментам поведения. «Оптимальная форма проявления способности к регуляции времени — это организация жизни как единого целого, самостоятельное определение жизненных периодов, фаз, занятий, их последовательности и смысловой иерархии. Высший уровень развития этой способности означает, что вся динамика жизни начинает зависеть от субъекта, темпов и характера его развития»².

Для выяснения сущности самоорганизации важны идеи, которые накоплены в последние годы психологией и другими науками; среди последних хотелось бы выделить синергетику как учение о самоорганизации.

Уместно дополнить приведенные выше важные подходы к исследуемой проблеме некоторыми положениями синергетики, рассмотренными сквозь призму нашего интереса³. В рамках этой науки постулируются принципы развития: целостность, нелинейность (многовариантность и необратимость), глубинная взаимосвязь случайности и необходимости. Жизнь сложно организована. Она никогда не ставшая, всегда становящаяся, вдвойне это справедливо для юношеской личности. В этом возрасте она полна поворотов, связанных с выбором путей дальнейшего развития. Задача заключается в том, чтобы

¹ *Ebel P. L. Measuring Educational Achievement. N.-J.: Englewood Cliffs, Prentice, 1965. P. 1-239.*

² *Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991. С. 133.*

³ *Князева Е.Н. Случайность, которая творит мир. М., 1991.*

найти оптимальные для человека «сценарии», пути развития событий и овладеть способами управления процессами развития.

Самоорганизация времени жизни, перефразируя И. Приго-жина, — это диалог человека со временем. Почему самоорганизация так важна? Самоорганизация более точно раскрывает сущность процесса, ибо реакция на внешние воздействия зависит не только от величины этого воздействия, но и существенным образом от собственных свойств системы. Многие неудачи при организации времени жизни объясняются тем, что не учитываются внутренние резервы развития личности (вся организация была трансмысловой, пронизывала человека, не образуя узловых, смысловых моментов), не учитывается самодостраивание, самовоспроизведение структур. А для личности это очень важный ценностный момент — самостроительство. Но это процесс рождения, претерпевания направленных необратимых изменений, разрушения и отмирания смысловых образований. Это процесс «живой». Самоорганизация — это самопроизвольное возникновение, относительно устойчивое существование и саморазрушение макроскопических упорядоченных структур. В основе лежат механизмы образования и перехода от хаоса к порядку.

Синергетика наработала свой категорийный аппарат. Если осмыслить эти понятия и термины относительно нашей проблемы, то можно вести разговор о бифуркациях как о жизненных выборах, которые могут состояться, а можно их просто проскочить. В качестве фракталов или объектов самоподобия выступают хронотопы. Каково отношение к единице времени — таково отношение к времени жизни в целом. Чтобы начался процесс самоорганизации, необходимо какое-то критическое значение выборов в жизни. Случайности здесь могут играть роль некоторым образом запускающих механизмов. От скуки можно начать изучать языки, случайно просмотренный фильм может сориентировать на интересные занятия, эпизодическая встреча в транспорте может в корне изменить всю жизнь. Малая случайность может перерасти в макроструктуру. Можно предпринимать попытки замотивировать человека, это также способно вызвать запускающий импульс для самоорганизации времени жизни (СОВЖ). Но необходимо учитывать неустойчивость (чувствительность) личности, выборы, поиски смыс-

ла. Но СОВЖ есть новообразование личности. И возможно его появление как качественного скачка, что затрагивает проблему эмерджентности (непредсказуемости и относительной необусловленности возникновения нового качества, рождение его сразу, вдруг, как целого, не фрагментарно).

Какой уровень СОВЖ может возникнуть, определяется внутренними условиями, а не внешними воздействиями. Эксперимент Л.Ю. Кублицкене показывает: как в условиях дефицита времени личность сама структурирует свое личностное время¹. Если случайность резонирует с соответствующей формой само-структуризации, то она способна вывести систему на аттрактор, на внутреннюю тенденцию ее организации. Нелинейная среда начинает сама себя выстраивать, но необходим набор случайностей для инициирования процесса. Однозначное направление эволюции системы, когда пройдена точка бифуркации до следующей бифуркации, является результатом, складывается и проявляется как итог корреляции, согласования и взаимного усиления флуктуации. Различают два вида случайностей: перед выбором — «порождающая», воспламеняющая случайность, между выборами — «гасящая», выжигающая случайность. Традиционно процесс формирования, управления формированием рассматривают как организацию управляющего воздействия для получения желаемого результата. Синергетический подход инновационен: он раскрывает новые направления поиска способов управления сложными системами.

Будущее неоднозначно управляется прошлым. Его нельзя предсказать, опираясь только на опыт. Оптимальный путь развития надо выбирать, его нужно вычислять, им нужно управлять. Для управления нужно знать и те запреты и ограничения, которые накладывает ситуация. Зная будущее желательное состояние, способы следования естественным тенденциям самоорганизации, личность может сократить выход на аттрактор, будущую форму организации. Надо знать этот набор естественных собственных структур личности. Проблема СОВЖ сводится к обузданию хаоса, удержанию себя в определенных

¹ *Кублицкене Л.Ю.* Организация времени личностью как показатель ее активности//Активность и жизненная позиция личности. М., 1988. С. 145-158.

пределах, формах, то есть к самоудержанию. Таким образом, формировать СОВЖ — это значит правильно инициировать желательные для личности тенденции саморазвития. Как это сделать конкретно? Необходимо правильное резонансное воздействие через максимальное расширение поля поиска, переоценку ценностей, выделение главного и неглавного, учет разнообразия каждой личности.

Известны два типа социальных систем, формирующих самоорганизацию личности:

- 1) простые общества, где формирование идет через следование традициям и ритуалам, растворение личности под давлением общественного воздействия;
- 2) сложные общества с малым давлением, формирование в которых идет более естественным путем через спектр индивидуальных и групповых интересов, разброс и неупорядоченность на микроуровне.

Теория самоорганизации имеет мощный методологический и эвристический потенциал, позволяет развивать новые нетрадиционные подходы, которые могут стимулировать решение самых насущных проблем. Принципиальное значение она имеет для нашего исследования.

В связи с обозначенной проблемой интересно проследить раскрытие процессов самоорганизации времени жизни в психологической литературе.

Психологические подходы к проблеме самоорганизации времени жизни (различные аспекты). Характерная черта детства — повышенная умственная активность. Н.С. Лейтес рассматривает ее в связи с саморегуляцией: ребенок начинает учитывать предполагаемые результаты своей активности — стремится управлять своими действиями, сосредотачивает силы для преодоления трудностей. Умственная активность заметно изменяется с возрастом. Саморегуляция связана с возрастными изменениями: поспешность в действиях младших школьников постепенно сменяется у подростков тяготением к более длительным усилиям, требующим самостоятельности¹.

¹ Лейтес Н.С. Ранние проявления одаренности // Вопросы психологии, 1988. № 4, С. 98-107.

Временная структура деятельности отражает длительность ее элементов, особенности распределения элементов деятельности во времени. Г.З. Бедный утверждает, что информация, не обработанная активной частью системы, почти полностью теряется. Количество ресурсов внимания увеличивается с увеличением сложности задачи¹. При формировании самоорганизации времени жизни следует учитывать, что сложность поставленных задач будет вовлекать большие ресурсы внимания, легкие задачи не вызовут подобного, совмещение когнитивных компонентов ограничивается.

Сложность выдвигаемых задач связывается с мотивацией личности. В исследованиях Н.Н. Толстых, С.А. Кулакова изучалась мотивация аддиктивных форм поведения подростков. У юношей с аддиктивными формами поведения временная перспектива резко сужена. Распределение мотивационных объектов происходит преимущественно в «ближайшем будущем» (сегодня, в течение недели, месяца) и в «актуальном периоде», не превышающем 1-2 месяца. Мотивы, связанные с отдаленным будущим, представлены значительно меньше. Эмоциональное состояние таких юношей определяется сиюминутными событиями. Факторы, препятствующие самоорганизации времени жизни — преобладание мотивации, связанной с «Я-переживаниями» и особенно с «защитой Я» в совокупности с блокировкой временной перспективы². Изучение мотивации аддиктивного поведения позволяет использовать полученные данные в психодиагностике (отсутствие перспективы — склонность к аддиктивному поведению), в психокоррекционной работе (расширение временной перспективы).

Однако существуют и разные подходы к изучению временной перспективы³. Различают понятия «жизненный план» и «жизненная программа», которые отличаются разной степе-

¹ *Бедный Г.З.* Временная структура деятельности и психологические проблемы обучения высокопроизводительным методам труда в ПТУ // Вопросы психологии. № 4, 1988. С. 108.

² *Толстых А.В., Кулаков С.А.* Изучение мотивации подростков, имеющих пагубные привычки // Вопросы психологии. № 2.1989. С. 35-39.

³ *Гинзбург М.Р.* Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. № 2. 1988. С. 19-27.

нию жесткой временной привязкой целей. В составе жизненного плана выделяют два типа целей: конечные (идеальные) и вспомогательные (реальные, конкретные). Конечные цели представляют собой идеалы, понимаемые как ценности, эти цели стабильны. Реальные же цели характеризуются конкретностью и достигаемостью, они могут изменяться в зависимости от успехов и неудач. Таким образом, обнаруживается связь жизненного плана с ценностями. Ценности, в свою очередь, связаны с представлением о смысле жизни, которое является одновременно и основанием развития личности, и его результатом. Б.В. Зейгарник и Б.С. Братусем выделено три элемента:

- 1) существование в мире смыслов есть существование на собственно личностном уровне, область смыслов и ценностей есть та область, в которой происходит взаимодействие личности и общества;
- 2) ведущая роль ценностей для формирования личности;
- 3) функция смысловых образований: создание эталона, образа будущего.

Ценность принципиально вневременна: задавая человеку представление о будущем, она не соотносит его с временной осью, с хронологией, ибо это иная размерность — размерность «смыслового будущего» (М.М. Бахтин). Временное будущее, то есть более или менее точное планирование своей жизни во времени, по-видимому, появляется на уровне социального самоопределения. В дальнейшем эти два вида представлений о будущем сосуществуют, выполняя различные функции: смысловое будущее — функцию смыслообразования, временное будущее — регулятивную функцию.

Представляется важным более пристально рассмотреть отношение к времени особенно у неблагополучных подростков, которых много среди учащихся ПТУ (алкоголизация, отклоняющееся поведение). Существует две точки зрения, которые приводят В.С. Хомик, А.А. Кроник¹. Одно утверждение состоит в том, что «психологическая перспектива будущего и есть теоретическая возможность воспитания», другое утверждение

¹ Хомик В.С., Кроник А.А. Отношение к времени: психологические проблемы ранней алкоголизации и отклоняющегося поведения // Вопросы психологии. 1988. С. 98-104.

отстаивает значимость психологического настоящего в формировании зрелой, социально адаптированной личности. Результаты показали, что «временной профиль» оценки ближайшего будущего у школьников и воспитанников воспитательно-трудовой колонии (ВТК) значимо не различаются. Школьники чувствуют себя моложе, чем воспитанники ВТК. Переживания настоящего времени существенней различаются у благополучных и неблагополучных юношей, чем переживания будущего. Благополучные школьники выделяют фактор ценности времени, у неблагополучных — гедонистическое отношение к нему, эмоциональная модальность настоящего. Неблагополучные юноши характеризуются несформированностью и распадом критериев ценностного отношения к жизни. Ориентация на внешний или внутренний контроль очень важна в раннем юношеском возрасте, однако не является диагностичной для различения юношей с различным уровнем социальной адаптированностиTM, приобщения и отношения к алкоголю. У девиантов внутренний контроль выражен слабее, сопровождается столь же выраженным во внешнем контроле. Для них характерна авантюристичность, надежда на случай, большее недоверие к себе. В этой связи следует специально учить юношей рациональным способам планирования своей жизни или способам пространственно-временной организации деятельности личности, обеспечивающей достижение ее целей и реализацию смыслов, то есть хронотопам деятельности. Так как у неблагополучных юношей прошлое и будущее слабо связаны друг с другом, то возможна дезактуализация настоящего. Фактор протяженности ретроспективных ориентации обнаружен исследователями только у девиантов. Временная перспектива у них короткая — до часа, ориентирована на «легкую» жизнь. Для них настоящее — более ограниченное, менее разнообразное, более прерывистое. Для девиантов собственная семья и здоровье не являются значимыми условиями жизни.

Изучение СОВЖ неизбежно наталкивается на особенности индивидуального восприятия времени. У каждого индивида имеется своя единица времени — t («действительное настоящее»). Она является своеобразным шагом, измеряющим ход переживаемого времени субъектом, и определяет величину ошибки восприятия длительности. У каждого t -типа существует

индивидуальное отношение к реальному времени. Установленное Б.И. Цукановым¹ соответствие между фактором времени и темпераментом является важным для осуществления психокоррекционной работы, возможности учета индивидуальных особенностей.

В механизме формирования СОВЖ большое значение имеет самооценка. Она по временной отнесенности содержания различается как прогностическая, актуальная и ретроспективная. А.В. Захарова объясняет свое внимание к самооценке тем, что она выступает необходимым условием организации субъектом своего поведения и деятельности. Как механизм саморегуляции самооценка задействована во всех сферах жизнедеятельности. В контуре произвольной регуляции самооценка присутствует на всех ее этапах: при определении целей деятельности, составлении программ исполнительских действий, отборе критериев оценки (прогностическая), реализации намеченной программы (симультанная), анализе полученных результатов, определении степени принятой программы (ретроспективная)².

В интересующем нас ракурсе плодотворно обращение к идеям С. Л. Рубинштейна, проведенном через призму личностного самоопределения в старшем школьном возрасте Т.В. Снегиревой³. С.Л. Рубинштейн поставил задачу разрешения проблемы субъективно переживаемого времени и его участия в детерминации поведения. Выявление того, как люди связывают, согласуют во времени различные формы своей активности, позволило выявить 4 типа саморегуляции: обыденный, функционально-действенный, созерцательный и гуманистически-преобразующий.

В.И. Моросанова рассматривает индивидуальные особенности саморегуляции: планирование, программирование, контроль и оценка результатов, гибкость, самостоятельность⁴. Ав-

¹ Цуканов Б.М. Фактор времени и природа темперамента // Вопросы психологии. № 4. 1988. С. 129-137.

² Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии. № 1. 1989. С. 5-15.

³ Снегирева Т.В. Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте // Вопросы психологии. М? 2, 1989. С. 35.

⁴ Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегулирования личности // Вопросы психологии. № 1. 1991. С. 121-127.

тору удалось выявить «регуляторный профиль» для группы обследуемых. Ею введены также типы регуляции: строгий контроль, продуктивный компромисс, вытеснение «неуспеха». По мнению автора, высокий уровень саморегуляции является необходимым, но недостаточным условием высокой результативности (испытуемые — элитные спортсмены). Как проблему обозначила В.И. Моросанова осознанность саморегулирования, гармоничное развитие отдельных звеньев регуляции, при этом подчеркнула, что одинаковые особенности регулирования имеют различные личностно-типологические основы. Отметим, что данное исследование строилось на изучении саморегуляции, имеющей подсобой сильную мотивационно-смысловую сферу (спортсмены — члены или кандидаты в Олимпийскую сборную).

Известна типология регуляции времени, предложенная В.И.Ковалевым¹:

— стихийно-обыденный тип: личность находится в зависимости от событий и обстоятельств жизни; она не успевает за временем, не может организовать последовательность событий, предвосхищать их наступление или предотвращать осуществление; этот способ организации времени жизни характеризуется ситуативностью поведения, отсутствием личной инициативы;

— функционально-действенный тип: личность активно организует течение событий, направляет их ход, своевременно включается в них, однако инициатива охватывает только отдельные периоды течения событий, но не их последствия, отсутствует пролонгированная регуляция жизни;

— созерцательно-пролонгированный тип: личность пассивно относится ко времени, у нее отсутствует четкая организация времени;

— созидательно-преобразующий тип: личность пролонгирование осуществляет организацию времени жизни, связывая его со смыслом жизни, с решением общественных проблем, творчески овладевает временем жизни.

¹ *Ковалев В.И.* Психологические особенности личностной организации времени жизни: Автореф. дис... к. псих. н. М., 1979.

В качестве критерия использована активность личности, своевременность осуществления намеченного.

Что же принято определять как СОВЖ? Выше приведено определение самоорганизации, заимствованное из синергетики. Еще одно определение приводит Л. П. Гримак: «Самоорганизация — это интегральная совокупность природных или социально-приобретенных свойств, воплощенная в осознаваемых особенностях воли и интеллекта, мотивах поведения и реализуемая в организации деятельности и поведения»¹. Тогда самоорганизация — это показатель личностной зрелости (нацеленность, осознанность, контролируемость). Признаки становления действенной самоорганизации: активное делание себя как личности; соответствие жизненных выборов, друзей, профессии индивидуальным особенностям.

В таком ракурсе самоорганизация близка к саморегуляции, в той дефиниции, которую приводит Ю. А. Миславский: «Как процесс поддержания общей продуктивной активности личности, так и процесс, захватывающий продвижение человека от «Я» наличного к «Я» будущему, представленность в других людях, и процесс изменения в себе посредством реальной деятельности и общения, содержит регуляторный смысл отношений человека с другими людьми. Структурные компоненты системы саморегуляции — ценности, цели, идеалы, образ «я», уровни притязаний, самооценка².

Вопросы организации времени жизни подробно рассмотрены К. А. Абульхановой-Славской. Она дает следующее определение этого понятия: «Организация времени — это оптимальное соотнесение различных этапов, периодов жизни, установление оптимальной для личности последовательности жизненных событий, которая должна осуществляться личностью в срок, т. е. своевременно³. За критерий организации времени ею положена своевременность и условие адекватного (требованиям социального и личного времени) распределения времени. Исследования, связанные с изучением отношения

¹ Гримак Л. П. Общение с собой: Начала психологии активности. М., 1991.

² Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М., 1991.

³ Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991.

человека к времени, способами его организации исходят из активности личности, рассматривают ее как субъект жизнедеятельности.

Традиционно время изучалось в двух направлениях — как объективное (независимое от личности) и субъективно переживаемое. Введение в контекст исследований понятия личностного времени позволило изучать отношение к времени как с объективной стороны — использование и распределение времени, так и с субъективной — переживание времени, осознание временной перспективы.

Л.Ю. Кублицкене изучала типологию личностных форм ОВЖ на конкретном уровне как способы практически-деятельной временной организации личности¹. В центре исследования — действия человека во временных режимах и его состояния при этом. Используя критерий оптимальности-неоптимальности поведения, автор выявила ряд личностных форм ОВЖ, определяющих успешность деятельности в условиях заданности сроков, отсутствия ограничений во времени, лимита времени, дефицита и избытка времени. Оптимальность деятельности (или неоптимальность) является лишь следствием внутренних установок личности на использование времени. Проблема раскрытия смысловых образований, определяющих отношение ко времени и способам его организации, остается открытой. Вновь встречаемся с выборкой испытуемых, характеризующихся высокой мотивированностью и обладающих сформированными способами ОВЖ. Что происходит на *этапе становления* личностной СОВЖ — неизвестно. В.И. Ковалев утверждает, что ОВЖ связана с формированием временного кругозора личности, определяется включением в деятельность и развитием личностной рефлексии. ОВЖ возникает в процессе накопления жизненного опыта и появления совокупности временных перспектив. Как факторы, характеризующие насыщенность времени жизни, отношение личности ко времени, выделены степень творческой напряженности и плодотворной интенсивности, событийность и степень осознанности те-

¹ Кублицкене Л. Ю. Организация времени личностью как показатель ее активности // Активность и жизненная позиция личности. М., 1988. С. 145-158.

чения жизни. Указывая на транспективу как условие становления ОВЖ, автор подчеркивает ценностно-смысловое отношение к жизни. Это справедливо относительно взрослых, а какие особенности имеет СОВЖ подростков? Что благоприятствует процессу становления ОВЖ и что блокирует ее развитие в отроческом возрасте? Проблема заключается в конкретизации и уточнении условий и особенностей процесса формирования СОВЖ в переходном периоде от отрочества к ранней юности, особенно в случаях неблагополучной личной жизни. Таким образом, анализ психологической литературы показал, что наряду с глубокой проработанностью и изученностью проблемы ОВЖ недостаточно полно раскрыты следующие вопросы: характер связи между смысловой сферой и ОВЖ, влияние возрастных особенностей на становление СОВЖ, соотношение планирования и контроля в структуре личностной организации времени жизни, условия и особенности формирования СОВЖ в подростковом возрасте.

Временная организация жизнедеятельности и ее связь с мотивационно-смысловой сферой личности. ОВЖ представляет собой динамическую систему смысловой организации деятельности относительно прошлого и предстоящего времени жизни человека, смыслов его существования и творческой самореализации, то есть становление времени как нравственной ценности.

В психологии сложилась давняя и богатая традиция изучения психологического времени. Начата она в работах М. Гюйо, П. Жане, А. Бергсона, Ш. Бюллер, П. Фресса, Ж. Нюттена, К. Левина и др. Качественные особенности психологического времени служили предметом анализа в работах С.Л. Рубинштейна, сформулировавшего понятия «кажимости» времени как адекватной формы жизни человека и «субъекта жизни» как личности, ответственной за сценарий своей судьбы.

В психологических исследованиях выделяются различные подходы к изучению времени. Под психологическим временем понимают отражение в психике человека системы временных отношений между событиями его жизненного пути. Психологическое время характеризуется последовательностью, одновременностью, длительностью, скоростью протекания различ-

ных событий в жизни, их принадлежностью настоящему, удаленностью в прошлое и будущее, переживанием сжатости и растянутости, прерывности и непрерывности, ограниченности и беспредельности времени, осознание возраста, возрастных этапов, представления о вероятной продолжительности жизни, о смерти и бессмертии, об исторической связи собственной жизни с жизнью предшествующих поколений семьи, общества, человечества в целом.

Согласно «квантовой» концепции существуют разномасштабные субъективные «кванты времени», которые и обуславливают переживания времени. С точки зрения событийной концепции, особенности психологического времени зависят от числа и интенсивности происходящих событий. В рамках «квантового» и событийного подходов не решен ряд фундаментальных проблем: возможность обратимости и многомерности психологического времени, нелинейной последовательности прошлого, настоящего и будущего возрастной категоризации. Эти трудности преодолеваются причинно-целевой концепцией, согласно которой психологическое время отражает не просто хронологические интервалы и события сами по себе, а сложную систему взаимно обусловленных межсобытийных связей типа «причина-следствие», «цель-средство».

В данных подходах недостаточно четко и полно представлена проблематика, связанная с генезисом ОВЖ. Наиболее адекватным целям нашего исследования является подход В.Я. Ляудис¹, рассматривающий память как регуляторное образование, центральной функцией которого является пространственно-временная (хронотопическая) организация внутренних схем деятельности личности, их координация с динамикой целей и смыслов, разворачивающаяся в актуальном, реальном пространстве и времени. Введение понятия «хронотоп» в психологические исследования позволило увидеть за этапами развития памяти ступени становления личностной самоорганизации времени жизни.

Психологическое время составляет внутренний план реальной организации времени жизни. В исследованиях рассматриваются понятия психологического времени и психологичес-

¹ Ляудис В.Я. Память в процессе развития. М., 1976.

кого возраста. Летоисчисление жизненного пути личности ведется в параметрах особого исторического времени — «психологический возраст» и зрелость. А.А. Кроник и Е.И. Головаха выделяют такие особенности психологического возраста как его обратимость и многомерность. Этими же авторами обоснована зависимость субъективной длительности от причинно-следственных связей событий прошлого и будущего. Сущность психологического возраста Б.В. Зейгарник раскрывается через представление о «временной перспективе». В.И. Ковалев в своем исследовании раскрыл соотношение внутренней и внешней организации времени жизни, основным компонентом последней является временная транспектива личности.

В психологических исследованиях Т. А. Павловой¹ выявлена связь СОВЖ с мотивационно-смысловой сферой личности. Большое значение имеет выявленная связь различных феноменов памяти с разнообразными личностными проявлениями (ожиданиями, готовностями, возобновлением прерванных действий, ретардациями, предвосхищениями, антиципациями), что позволяет включить эти личностные свойства в проблематику СОВЖ.

СОВЖ предполагает учет и анализ закономерностей становления психической перспективы личности, умение осуществлять личностные выборы. Выборы же идут через решение проблемно-конфликтных задач, которые могут возникать как при наличии внешних и внутренних преград на пути деятельности, так и в процессе постановки личностью тех или иных сверхзадач.

Таким образом, выявлена связь СОВЖ и личностных свойств, мотивационно-смысловой сферой личности, но не представлен механизм становления личностного новообразования — СОВЖ, условия ее формирования. Не установлены и особенности становления самоорганизации в разные возрастные периоды; сравнительного анализа в психологической литературе нет.

Для решения этих вопросов рассмотрим вначале более подробно проблему смысловых образований. В отношении к себе по М.М. Бахтину, нет времени и пространства. Психологами

¹ Павлова Т.А. Организация времени жизни как компонент структуры личности студентов. Автореф. дисс... к. психол. н. М., 1984.

установлено, что только смысл способен пронизывать время, уплотнять его; если этого не происходит, время превращается в «дурную бесконечность», лишенную смыслов и самосознания. Не подкрепленную сознанием идею организации времени жизни можно рассматривать бесконечно, к тому же, если она не преломлена через: личностные смыслы — она бессильна. Это обнаруживается в разрыве между смыслами жизни и мотивами времяпрепровождения личностью¹. Становится понятным, что мы оказываемся в тупике рассуждений: организация бессмысленной жизни. Таким образом, вопрос о смысле жизни детерминирован самой проблематикой организации времени жизни, он выводит нас на задачу стягивания смысла и времени в одно целое. Вопрос о смысле жизни встает, по С. Франку, когда вопрошающему неясно само содержание высшей, последней, все остальное определяющей цели и ценности жизни. Может показаться, что этот вопрос со всей остротой может встать только у взрослого человека, а юношескую личность это с такой же остротой не может касаться. Однако это далеко не так однозначно (о чем свидетельствует хотя бы число суицидов в юношеском возрасте). Проблема утраты смысла жизни — одна из центральных проблем современного общества.

Ощущение серого, безрадостного существования, скука, усталость от жизни... «Наши объекты пусты, как и наши мгновения». Как замечает В. Франкл², человек лихорадочно пытается заполнить эту пустоту, делая то, что делают другие, не задумываясь о том, действительно ли ему это нужно (конформизм). Судзук³ и называет такую позицию «философией одежды», где каждый одет только потому, что есть другие люди, и где каждый стремится выглядеть иначе, нежели он есть на самом деле.

Другая позиция — это позиция произвола, где каждый пытается любой ценой «урвать» от мира заслуженный кусок счастья, не думая о других.

¹ Воробьева Л.И., Снегирева Т.В. Психологический опыт личности: к обоснованию подхода // Вопросы психологии. № 2. 1990. С. 10. ² Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

Человек без своего лица, натягивающий на себя маски социальных ролей и забывающий о том, что это всего лишь маски, стал одним из главных героев современной литературы и киноискусства. Как пишет Уотс, «роль для европейца — разновидность кода». Она создает видимость стабильности, определенности, устанавливает четкие границы поведения.

Э. Берн продемонстрировал и описал печальную нашу действительность, выбор большинства в пользу предписываемых (родителями, обществом) сценариев и отказ от самостоятельности, индивидуальности, поисков себя. В итоге есть структурированное времяпрепровождение... А где же сама личность? Она растворилась, исчезла, срослась со своими ролями...

Работа со смыслами и апелляция к человеческому рассудку вне парадигмы «когнитивизма»: психотерапевт не может дать «установку» и «запрограммировать» пациента так, чтобы он сразу же узнал, зачем живет. «Смысл нельзя дать, его можно только найти», — полагает В. Франкл.

«Жизненный смысл связывает в единую целостность всю жизнь человека в ее ретро- и перспективе, благодаря чему этот процесс и приобретает характер надвременного: осмысление прошлого и проектирование будущего происходит здесь в едином акте»¹. По утверждению Л.И. Воробьевой и Т.В. Снегиревой, смысл жизни выступает в виде некой матрицы, формы, структурирующей психологический опыт личности. Но правомерно заметить, что это, вероятно, такое универсальное образование, которое структурирует время жизни личности вообще (будущее в том числе); в частном порядке это выступает в организации времени жизни. Сами авторы заключают, что «жизнь поэтому — процесс постоянного осмысления, то есть связывания смыслом как формой».

Как может рассматриваться процесс саморегуляции и самоорганизации поведения, преломленный сознанием, изменениями смысла, ценностей? В теории установки Д.Н. Узнадзе этот процесс опосредуется установкой воздействия сознания на поведение. «Сознание» показывает субъекту, насколько приемлемо для него реальное осуществление этого поведения.

¹ Воробьева Л.И., Снегирева Т.В. Психологический опыт личности: к обоснованию подхода // Вопросы психологии. № 2. 1990. С. 10.

Согласуясь с этим, то есть в зависимости от осознания ценности возможного поведения, у субъекта возникает установка его осуществление или неосуществление, и так происходит, что субъект обращается к акту поведения»¹.

Нас интересует не абстрактное «поведение» человека, а его жизнедеятельность, временные аспекты его жизни. «Важной особенностью психической реальности является взаимосвязь событий. Эта взаимосвязь — основа психической установки и готовности. В любой психической реальности события не случайны, а подчиняются логике данной реальности»².

Условия «данной реальности» определяют направленность человека, последняя, по мнению Ю.М. Забродина и В.А. Со-сновского представляет собой мотивационно-смысловую структуру³. Что же включает в себя деятельность? Как живой процесс она вбирает в себя программу деятельности, план и отношение будущих действий и операций, сознание и переживание этих действий-ситуаций воспринимаются человеком как некоторое событие. Подобные цепи событий и представляют собой вместе с мотивацией психические реальности. Тогда относительно СОВЖ как самостоятельного поведения можно говорить вслед за В.М. Розиным о «выработке «планирования и предвосхищения будущих действий и переживаний, смену одних способов деятельности и форм поведения другими, причем подросток сам должен это делать»⁴. Полностью соглашаясь с автором, обратим внимание на фразу: «Должен уметь это делать».

И саморегуляция, и самоорганизация имеют исходным базисом смысловые образования. Таким образом, в своем анализе мы снова и снова выходим на смыслы. Любая наука, изучая какое-то явление, должна с необходимостью ответить на два вопроса: как происходит явление, почему оно происходит и —

¹ *Имедадзе ИВ.* Ситуативное развитие мотивации и установка // Вопросы психологии. № 2. 1989. С. 96.

² *Розан В.М.* Культура и психическое развитие человека // Вопросы психологии. № 3. 1988. С. 125.

³ *Забродин Ю.М., Сосновский В.А.* Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека // Вопросы психологии. № 6, 1989. С. 100-108.

⁴ *Розин В.М.* Культура и психическое развитие человека // Вопросы психологии. № 3. 1988. С. 125.

Б.С. Братусь вводит еще вопрос — для чего? Для сознательных субъектов этот вопрос (или вопрос: ради чего?) становится наиважнейшим. Это вопрос о смысле жизни, без него поиски способов самоорганизации времени жизни становятся безосновательными.

Б.С. Братусем раскрыты особенности и функции смысловых образований¹. К отличиям смысловых образований он относит: 1) их существование в осознаваемой и неосознаваемой форме; 2) невозможность контролировать их прямым произвольным образом и воздействовать чисто словесным, вербальным способом; 3) они не имеют своего «наиндивидуального» и «непсихологического» существования; 4) они не могут быть поняты и исследованы вне жизнедеятельности.

Б.С. Братусь выделяет специфические функции смысловых образований. Во-первых, это создание образа, эскиза будущего, перспективы развития личности. «Смысловые образования и являются, на наш взгляд, основой этого возможного будущего, которое опосредует настоящее, сегодняшнюю деятельность человека, поскольку целостные системы смысловых образований задают не сами по себе конкретные мотивы, а плоскости отношений между ними, то есть как раз тот первоначальный план, эскиз будущего, который должен предшествовать его реальному воплощению». Во-вторых, любая деятельность может оцениваться и регулироваться со стороны ее успешности в достижении тех или иных целей и со стороны ее нравственной оценки. Воплощением этого являются личностные ценности. «Смысловой уровень регуляции не предписывает, таким образом, готовых рецептов поступкам, но дает общие принципы, которые в разных ситуациях могут быть реализованы внешними (но едиными по внутренней сути) действиями»².

Отделение собственно личностного в смыслообразовании позволило выделить Б.С. Братусю такие уровни смысловой сферы личности, как прагматические или ситуационные смыслы, определяемые самой предметной логикой достижения цели в данных конкретных ситуациях.

Первый уровень личностно-но-смысловой сферы — это эгоцентрический уровень, в кото-

¹ Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988.

² Там же.

ром исходным моментом являются личная выгода, удобство, престижность. *Второй уровень* — группоцентрический, определяющим смысловым моментом отношения к действительности становится близкое окружение человека, группа, которую он либо отождествляет с собой, либо ставит ее выше себя в своих интересах и устремлениях. *Третий уровень* — просоциальный, включающий в себя коллективистскую, общественную и, как свою высшую ступень, общечеловеческую (собственно нравственную) смысловую ориентацию. Она характеризуется смысловой устремленностью человека на создание таких результатов труда, деятельности, общения, познания, которые принесут равное благо другим, даже лично ему незнакомым, «чужим», «дальним» людям, обществу, человечеству в целом.

Б.С. Братусь, исходя из разной степени присвоенности, генерализованности смыслового содержания личностью, предлагает рассматривать: 1) неустойчивые смысловые содержания, характеризующиеся эпизодичностью, зависимостью от внешних обстоятельств; 2) устойчивые, личностно присвоенные смысловые содержания, вошедшие в общую структуру смысловой сферы; 3) личностные ценности, определяемые как осознанные и принятые человеком наиболее генерализованные смыслы его жизни.

Для каждой данной смысловой сферы можно выделить ведущий уровень, плоскость которого, с одной стороны, задают уровни смысловой сферы (эгоцентрический, группоцентрический, просоциальный); с другой — степень присвоенности их личностью (ситуативная, устойчивая, личностно-ценная). Развитие смысловой сферы должно состоять в одновременном движении как по вертикали, так и по горизонтали — к общечеловеческим представлениям, смысловой идентификации с миром и по линии перехода от нестойких отношений к устойчивым и осознанным ценностно-смысловым ориентациям. Движение это не может быть простым, оно подразумевает и отступления, и кризисы¹.

Значительно продвинули изучение СОВЖ исследования В.Я. Ляудис². Ею выявлены 4 генотипические формы памяти:

¹ Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988. С. 95-108.

² Ляудис В.Я. Память как хронотопическая основа личностной самоорганизации // Вестник МГУ, серия 14. Психология. № 4. 1991. С. 25-33.

1) досознательная; 2) внешнеопосредованная переходная; 3) произвольная; 4) метапамять. Такой подход позволил рассматривать становление памяти в единой логике развития с другими регуляторными образованиями в онтогенезе личности. *Рассмотрим выделенные виды памяти.*

1) Досознательная, непроизвольная память. Ее хронотопы представляют собой прямую проекцию схемы собственных предметно-практических действий ребенка в окружающей среде. Самые ранние хронотопы несут в себе характеристики и последовательности действий в системе значимых практических взаимодействий. Хронотопы досознательной непроизвольной памяти обеспечивают готовность к соответствующим актам и возможность их предвосхищения, но лишь в рамках хорошо освоенных ребенком ситуаций, вне которых поведение лишается гибкости, направленности и саморегулируемости.

2) Хронотопы внешнеопосредованной переходной памяти являются специфическими схемами организации времени и пространства в системах знаково-символической деятельности. Психологический прогресс этой формы памяти определяется тем, в какой функции выступает для ребенка освоенное средство: обозначающей или регулирующей. Переход от обозначающей к регулирующей функции знаков и образов-символов изменяет позицию субъекта и в отношении к плану представлений — к внутреннему миру и к самой действительности. Хронотопы переходной памяти расширяют возможности осознанной смысловой организации личностью ее действий в соотношении с предстоящим.

3) Хронотопы произвольной памяти — это уже развитые в структурном отношении идеальные саморегулирующиеся образования. Они включают дифференцированную по функциям систему умственных действий, формирующих процессы достижения целей запоминания и припоминания в соответствии со смыслами ситуаций жизнедеятельности личности. Предпрограммирование будущей деятельности — это намерение, в котором время-пространство актуального плана представлений, действий преобразовано субъектом в порядок и последовательность программируемых актов поведения, определяемых его актуальными смысловыми установками.

4) Саморегуляция на уровне метапамяти характерна для высококвалифицированного профессионала и связана с появлением системной рефлексии, то есть селективной, внутренне контролируемой организацией всей системы умственных действий, конструирующих модели предстоящей деятельности. В хронотопах метапамяти фиксируются смысловые ориентации личности, определяющие отбор содержания и формы организации опыта. Хронотопы высших форм памяти несут функции внутренней самоорганизации субъекта опыта, определяющие все более широкие перспективы как формирования нового опыта, так и его использования, все более полную готовность к будущему. На этом уровне функционирования личность становится свободной в отношении ко всему временному ряду прошлого — настоящего — будущего. «Хронотопический» анализ проливает дополнительный свет на природу личностной самоорганизации. В.Я. Ляудис приведена взаимосвязь хронотопов памяти с типами личностной самоорганизации и прогнозирования будущего. Каждый из хронотопов создает основу определенного уровня или типа самоорганизации. Центральным критерием, различающим эти типы, служит способность прогнозирования будущего, качественно различные способы организации актуального поведения в отношении к прошлому и предстоящему. Досознательная, произвольная форма памяти создает основу для внутриситуативной самоорганизации, прогнозирование будущего строится как упреждение в рамках ранее бывшего. Внешнеопосредованная переходная форма памяти создает основу для межситуативной самоорганизации, прогнозирование строится на выделении «будущего» как проекции «настоящего». Произвольная форма памяти создает основу для полиситуативной самоорганизации, прогнозирование строится на обособлении действий, подготавливающих будущее. Метапамять создает основу для внеситуативной самоорганизации, прогнозирование строится на отношении к «настоящему» как проекции «будущего».

Хронотопический подход делает генетически обоснованным рассмотрение механизмов личностной самоорганизации и позволяет придать изложенным подходам к уровням смысловых образований, к степени присвоенности их человеком и типологии самоорганизации устойчивые координаты (три оси, соответствующие трем сторонам рассматриваемого явления). Эти

«координаты» весьма точно характеризуют отношение личности к своему бытию, определяют тенденцию ее саморазвития, кроме того, отвечают на вопросы: как происходит явление (способы самоорганизации времени жизни), почему это происходит или не происходит (степень присвоенности смыслов, личностная ценность смысловых содержаний), ради чего это происходит (уровни смысловых образований)? Фактически присутствуют все компоненты, позволяющие стянуть время и смысл в одну точку бытийно-смыслового пространства. Заданные координаты позволяют выстраивать своеобразную «топографическую картину мира» — ценностно-организованного, временно структурированного смыслового пространства. Это же позволяет намечать и осуществлять психокоррекционную деятельность для тех позиций «разрушения» и «прожигания», которые принял под влиянием бессмысленности человек по отношению и к миру ценностей, и к себе, и к времени, и к бытию в целом.

Если воспользоваться определением смысла, данным А.А. Брудным¹, согласно которому смысл — это такое отражение действительности в сознании, которое может изменить действительность, то возникают очевидные и бесспорные параллели со способами личностной саморегуляции и появляется возможность для следующей модели:



Схема связи между смысловыми образованиями и самоорганизацией времени жизни

1 Цит. по Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988. С. 108.

Использование времени личностью. В психологической литературе рассматривается зависимость хода жизни, течение времени от самой личности. Различают общественное и личностное время. Время жизни типологически раскрывается К.А. Абульхановой-Славской¹. Типы личности, более включенные в социальную динамику, находятся в жестких временных связях с социальными условиями. Они получают от социальных ситуаций своего рода дополнительное ускорение. Типы личности, слабо включенные в социальные процессы, которые не осознают свободное время как ценность, как правило, являются более статичными, поскольку не знают, чем это время заполнить. Личности первого типа живут преимущественно в сфере общественно необходимого времени. Свободное время личностей другого типа осознается как личностная ценность, но не присваивается ими как ценность. Свободное время превращается в антиценность, то есть растрачивается или становится безличностным, обедненным способом жизни.

Сфокусируем свое внимание на свободном времени, так как именно это время наиболее проблематично, здесь нет четкой заданности, нет внешнего контроля и регулирования. Англичане употребляют термин «Leisure», то есть «досуг». На немецком языке в основном применяется термин «Freie Zeit» или «Freizeit», то есть «время свободы», которая толкуется как свобода не только от непреложных обязанностей, но и способность самостоятельно, без всякой помощи и давления избирать определенный вид занятий или даже «ничегонеделание» как своего рода занятие.

Нас же заинтересовал философский взгляд на понятие «свободное время». Само понятие «свобода» имеет два значения. С одной стороны, это отсутствие всяких ограничений деятельности, но неизменное осознание личностью той или иной необходимости; с другой стороны — это активное деятельностное существование. Е.И. Добринская и Э.В. Соколов рассматривают свободу в онтологическом аспекте как развитость действующего субъекта, гармонично сотрудничающего с прогрессивным движением жизни. Гносеологический аспект свободы связан с осознанием перспектив и возможностей действовать.

¹ Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.

Практически-волевой аспект свободы состоит в способности делать выбор и принимать решения. Психологический аспект заключается в гармоничном и естественном протекании душевных процессов, в непосредственном чувствовании, отсутствии внешней скованности. Этически свобода есть умение управлять собой и господство над своими страстями¹.

Анализ педагогической литературы по проблеме свободного времени показывает, что все авторы подчеркивают ценность свободного времени для развития личности, выделяют ряд проблем, связанных с его использованием. Досуг превратился в самостоятельную сферу общественной жизни. Организация свободного времени в большом городе становится непростым делом. Деятельность человека в городе интенсифицируется, но нередко становится односторонней. Досугу в городе надо учиться. Будучи массовым и технически оснащенным, досуг нуждается в общественном руководстве, регулировании. Общественно же организованная сфера досуга осваивала в конце 80-х годов 13-15% всего свободного времени, что соответствовало уровню 1930 года. Сложно удовлетворить связанные с досугом потребности. Досуг часто не поднимается выше развлечения и пассивного отдыха. При низкой культуре он способен превращаться в фактор дезорганизации общественной и личной жизни. Последнее встречает возражения, ибо дело не в том, что «сами формы устарели, а в том, что молодежь не считает их "своими", они как бы существуют сами по себе, а молодежный досуг — сам по себе»². Молодежь предпочитает в сфере досуга организованным массовым мероприятиям индивидуальные, неформальные формы, которым в обществе только в последнее время стало уделяться внимание. В структуре свободного времени преобладают отдых, потребление духовных ценностей, просвещение.

В.В. Зорина в своем исследовании относит к системе условий, определяющих факторы использования свободного времени на уровне микросреды и личности, социальное окружение, профессиональная принадлежность, уровень квалификации, ус-

¹ Добринская Е.И., Соколов Э.В. Свободное время и развитие личности. Л., 1983. С. 6.

² Гнатюк Н.Н. Мир увлеченных людей. М., 1989.

ловия труда, семейное положение, доход, социально-демографические и др. Она же указывает на субъективные факторы, имеющие два уровня: индивидуально-психологический и социально-психологический, куда входят потребности, установки, ценностные ориентации¹. Воспитание в свободное время не прекращается, а лишь видоизменяется и, по признанию многих педагогов, содержит достаточно трудностей.

По свидетельству авторов работ по педагогике организация времени жизни детей и подростков является сложной проблемой науки и практики. Не случайной является ситуация, когда современного выпускника неминуемо поражает «шок будущего». Предлагаемые педагогами различные способы проведения свободного времени не направлены на развитие всего потенциала личности, способной принять вызов будущего, и достижение готовности к участию в его реализации. Молодой человек не становится «субъектом жизни» (С.Л. Рубинштейн).

«Когда вокруг бесконечной вереницы забот, повседневной суеты, спешки выпадает неожиданная остановка, возникает странное чувство растерянности: ведь вот оно, долгожданное свободное время, и вдруг выясняется, что мы не знаем, что с ним делать. И так порой невыносимо прорывающееся чувство горечи, когда вдруг останавливаешься и спрашиваешь себя: "А куда я бегу? Кто я? Зачем я?" Эту горечь трудно перебить (хотя и удастся на время) даже самой сладкой конфетой удовольствий, которые щедро предоставляет в ярких упаковках конвейер цивилизации. И человек взваливает на себя новую заботу: "как лучше «потратить» свободные часы — вечеринка, кино, пикник, театр... Что дальше? Любое развлечение когда-нибудь приедается» (из дневниковых записей).

Для образовательных учреждений актуальна проблема творческих объединений, работающих в свободное время; необходимо привлечение в них учащихся всех курсов для сохранения актива. Проблема использования свободного времени в его стихийности, отсутствии досуговых навыков. Имеет место низ-

¹ Зорина В.В. Исследование влияния объективных и субъективных факторов на использование свободного времени (теоретико-методологический аспект). Автореф. дисс. ...к. философ, н. М., 1983.

кая активность и относительная несамостоятельность учащихся в выборе досуговых занятий. Педагоги недостаточно владеют искусством инструментровки внеклассных занятий (чаще всего — беседы), не учитывают особенности досуговой деятельности и потребности в общении. Современная школа отстает от реальных запросов воспитанников. Вся система срывает неадекватно логике психического развития. Существование проблем в использовании свободного времени связано с наличием противоречий, существующих между желательным и обязательным, между потребностями общества и существующей практикой использования свободного времени, между актуальным планом поведения и целями жизнедеятельности. На глобальное противоречие между жесткой детерминацией личной жизни и возможностью одновременного маневрирования, его психологическую суть указывает К.А. Абульханова-Славская¹.

Значительный интерес представляет анализ зарубежных исследований по проблеме свободного времени. Эверетт С. Хьюз пишет, что досуг во всех индустриальных странах рассматривается как социальная проблема, требующая изучения и действия. Выбор в отношении времени и денег — основная цель исследований за рубежом. Проблему свободного времени расширяет Чарльз Бидуэлл: «Достижение социальной зрелости отстает от достижения физической зрелости». В результате длительных сроков обучения «юность оказывается наделенной избытком досуга, и у молодых людей образуется большой запас времени и энергии, которым они могут распоряжаться по своему усмотрению»². Автор считает, что нет вида убеждений или поведения чисто молодежных. Наличие свободного времени у молодых людей позволяет им следовать избранным среди взрослых образцам поведения для подражания с известным постоянством и основательностью, даже когда они плохо согласуются с учебными занятиями. «Бегство от школьных занятий в гедонистическое времяпрепровождение может само по себе осуществляться по примеру взрослых и через создан-

¹ Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991. С. 139. ² Бидуэлл Ч. Молодежь в современном обществе//Американская социология. Перспективы, проблемы, методы. М., 1972. С. 307.

ные ими каналы»¹. Ч. Бидуэлл подчеркивает, что молодежь не может вынести зависимости от развлечений, которые санкционируются взрослыми.

Подробно анализируя методы и формы организации свободного времени детей и подростков в развитых странах, Н.А. Новикова в своем исследовании отмечает, что педагогику этих стран характеризует плюрализм, то есть «одновременное наличие множества различных теоретических концепций, программ, реализующих форм обучения и воспитания от марксовых теорий формирования гармонически развитой личности до попыток государственно-монополистического капитализма подчинить и учебное, и свободное время школьников идеям милитаризации и политизации детей»². В качестве действенного пути активизации досуговой деятельности чаще всего выбирается эстетическое воспитание. По мнению немецкого социолога Г. Келлера, только в мире музыки, искусства и спорта есть еще «пространство для неразделенного человечества». Н.А. Новикова приводит высказывание американского социолога Х. Данфорда: «Образование для досуга — главное, единственное, и на школе продолжает оставаться ответственность за отношение к развлечению, отдыху... Здесь одна из прекрасных возможностей для образования продемонстрировать свою эффективность, направленную на достижение цели "хорошей жизни". Главная задача школы — помочь учащимся приобрести долговременный интерес, потребность, навыки и умения в области искусства, занятий музыкой, в танцах, спорте, драматическом искусстве и во многих видах деятельности, включая хобби». В организационной структуре многих досуговых организаций для молодежи лежит теория английского философа А. Уайтхеда (теория спиралеобразное™). Досуговая деятельность организована в форме клубов, кружков, отрядов и т. п. Ученые У. Мартин и С. Мейсон разработали модель занятий в свободное время, которая известна как «Модель свободного времени в Евро-

¹ Бидуэлл Ч. Молодежь в современном обществе // Американская социология. Перспективы, проблемы, методы. М., 1972. С. 311.

² Новикова И.А. Критический анализ методов и форм организации досуга детей и подростков в развитых капиталистических странах. Авто-реф. дисс... к. п. н. М., 1984. С. 16-25.

пе». Все занятия, описанные в модели, длительны по времени и дороги по затратам. Таким образом, проблема свободного времени и в зарубежной школе стоит довольно остро. Отсутствие сравнительных исследований, посвященных молодежи в международном масштабе, не позволяет провести более глубокий анализ в области интересующей нас проблемы.

Вместе с тем этот вопрос сегодня особенно остро стоит перед педагогами школы. Ведь современный школьник с его раскованностью, тенденцией к свободному выбору, чувством собственного «Я» и ранним осознанием относительной своей автономности ставит педагогов перед необходимостью овладения тончайшей техникой формирующего воздействия на личность.

Итак, установлено, что интересующая нас проблема одним своим аспектом, связывается с личностно-смысловой сферой, другим — опосредованно связывается с педагогической практикой, прямо выходя на проблемы организации свободного времени учащихся. Представляется целесообразным более детально изучить вопросы, связанные с психологическим подходом к формированию СОВЖ, с его «временной содержательностью», определить условия процесса формирования СОВЖ у подростков.

Пути и условия формирования самоорганизации времени жизни. Логика изложения проблемы формирования СОВЖ и конкретных условий и способов ее становления заключается в рассмотрении проблемы от возрастных особенностей развития временной организации — к описанию личностной организации времени жизни.

Чувство времени складывается в дошкольном возрасте. «Умение регулировать и планировать деятельность во времени создает основу для развития таких качеств личности, как организованность, собранность, целенаправленность, точность», — пишет Т.Д. Рихтерман¹. Вместе с тем, специфические особенности времени как объективной реальности затрудняют его восприятие детьми. Дошкольники просят: «Если есть время,

¹ Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. М., 1991. С. 29.

покажи мне его». Воспитатели работают над овладением детьми такими временными характеристиками, как длительность, последовательность, скорость, частота повторений, ритм. Большой точностью отличаются представления детей о таких промежутках времени, навык различения которых формируется на основе личного опыта. В процессе разнообразных видов деятельности на детей воздействует весьма сложный комплекс раздражителей, в котором временные отношения являются лишь слабым компонентом. По учению И.П. Павлова, слабый раздражитель хотя и участвует в образовании временных связей в скрытом виде, но взятый в отдельности, не вызывает последующей реакции. Поэтому время, чередование его отдельных отрезков необходимо сделать предметом специального внимания детей. В основе формирования чувства времени у дошкольников лежит освоение его через свой непосредственный опыт. Временную последовательность ряда звеньев ребенок может постигнуть тогда, когда он будет практически действовать с предложенными для упорядочивания звеньями. Это согласуется с гипотезой Л.И. Божович, что в структуру всякого устойчивого свойства личности входят усвоенные способы действий и мотивов.

Самосовершенствование личности, саморегуляция жизнедеятельности предполагает определенный уровень культуры использования времени жизни. Начинать формирование этой культуры надо в подростковом возрасте, ибо это период активного становления самосознания подростка: поведение человека становится поведением для себя, именно в этом возрасте он начинает осознавать себя как известное единство. «Личный характер приобретают психологические акты только на основе самосознания личности и на основе овладения ими», — писал Л.С. Выготский¹. В организации времени важным является расширение поля для собственной инициативы и самостоятельности.

Рассмотрим обозначенную нами проблему формирования СОВЖ с возрастных позиций, насколько наше утверждение о необходимости и доступности формирования СОВЖ в период

¹ *Выготский Л.С.* Собрание соч.: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М., 1983.

перехода от отрочества к ранней юности согласуется с распространенными в психологии взглядами.

Л.И. Божович пишет, что уже к среднему школьному возрасту важнейшим содержанием психического развития становится развитие самосознания. Мы же исходно рассматриваем СОВЖ как личностную характеристику, возникающую в онтогенезе самосознания, и получаем подтверждение, что только к завершению среднего школьного возраста это становится возможным. Л.И. Божович подчеркивает еще одну особенность психического развития подростка, заключающуюся в порождении в этом возрасте особого комплекса потребностей, выражающегося в стремлении выйти за рамки школы и приобщиться к жизни и деятельности взрослых¹.

Потенциальная возможность реализации этих потребностей возникает в ранней юности. Эта возможность не всегда осуществляется на практике, но именно удовлетворение этого стремления мы имеем в виду, когда, моделируя процесс формирования СОВЖ, заботимся о профессиональном становлении старших учащихся, развитии профессиональных проекций в образе желаемого будущего.

К старшему школьному возрасту, утверждает Л.И. Божович, определяющим фактором развития становится формирование научного и морального мировоззрения. В этот период человеком может быть поставлена цель, которая, будучи связана с возможностью удовлетворения его непосредственных потребностей, приобретает способность побуждать деятельность, ранее не имевшую своей побудительной силы. Это делает возможным сознательное управление своими потребностями и стремлениями. Это принципиально важно: СОВЖ как построение личностных сценариев через осознание и развитие смыслов и целей жизнедеятельности, ведущих к реализации образа желаемого будущего, способно формировать изменение личностных позиций и ценностное отношение к времени жизни. В раннем юношеском возрасте, таким образом, возможно формирование сознательного управления своими стремлениями и намерениями. К моменту выбора профессии система

¹ *Божович Л.И.* Социальная ситуация и движущие силы развития ребенка // Психология личности. Тексты. М., 1982. С. 169.

смыслов и ценностей, подкрепленная умением планировать и прогнозировать свою жизнедеятельность, способна стать устойчивым побудителем самоорганизации времени жизни как личностно-значимого качества.

По данным, которые приводит А.А. Кроник, в 12-13 лет подросток легко схватывает идею исторического прошлого, а построение временной перспективы требует более высокого умственного развития¹. Значит, возраст 14-15 лет наиболее приемлем для формирования СОВЖ. Обозначенный возраст сопровождается давлением собственных инстинктивных требований и ведет — как реакция на восприятие этих требований — к созданию философии жизни². Таким образом, и со стороны социальной ситуации развития, и со стороны психофизиологического развития, подростковый возраст является логичным для формирования СОВЖ.

Каково психологическое содержание такого образования, как чувство времени? На этот вопрос находим ответ у группы авторов — В. Графа, И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис³. Они считают, что чувство времени является сложной системой актов сознания, возникающей на основе определенной практики использования времени и его организации в повседневной жизнедеятельности. В своей развитой форме чувство времени предполагает осознание связи хода собственной жизни с историческим, социальным временем. Чувство бытового времени (входит в биографическое) проявляет себя в определенной способности организовывать и регулировать всю систему индивидуального повседневного поведения в целях более продуктивного использования времени; оно предполагает не упускать в настоящем тех дел, от которых будут зависеть отдаленные действия и поступки, будет зависеть будущее. Начальная ступень развития чувства времени как раз определяется формированием особых способов действия, связанных со специальной организацией такой единицы в системе повседневного поведения человека, как режим дня, режим недели. Дан-

¹ Сколько Вам лет? (Линии жизни глазами психолога) / Под ред. А.А. Кроника. М., 1993.

² Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. М., 1993.

³ Граф В., Ильясков И.И., Ляудис В.Я. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов. М., 1981.

ные авторы вводят понятие «действие организации времени жизни».

Для нас важны взгляды на природу памяти, т. к. уже П. Жане относил к формам, не специфичным для человеческой памяти, ожидание, готовность к действию, связанные с самыми ранними структурами временной организации действия. Согласно точке зрения В.Я. Ляудис, «невербализуемы, архаический слой человеческой памяти» выражается в образе действия как идеальном плане самого выполняемого действия и внешних условий его осуществления. Постепенно отделяясь от актуально в данный момент выполняемого действия, этот образ становится регулятором его воспроизведения¹. Изучение феноменов ранних форм памяти привело к выводу о том, что начало саморегуляции связано со свободной актуализацией ребенком организованного поведения. Автор указывает на взаимосвязь феномена памяти и этапов становления временной организации предметного действия. Согласно воззрениям В.Я.Ляудис, прошлый опыт человека — это система, открытая предстоящему и постепенно им преобразуемая. Специфическое свойство начальных форм памяти — особая развернутость их функции организации поведения во временной протяженности. Формы памяти более высоких уровней развития также раскрываются как специфические формы организации систем поведения и познавательной деятельности, не совпадающие с самим приобретенным опытом субъекта, а изменяющие его возможности управлять этим опытом в соответствии с задачами предстоящего².

Изучение произвольной памяти у студентов и аспирантов позволило сделать вывод, что в процессе произвольного запоминания представлена функция внутренней самоорганизации субъекта опыта. Эта функция предполагает умение формировать и организовывать опыт, соотносясь с целями предстоящего использования. Таким образом, система саморегуляции связана со способами организации умственных действий в конкретном предметном содержании. Выделены два фактора, влияющих на развитие памяти: 1) изменение форм сотрудничества ребенка в системе совместной деятельности с окружаю-

¹ Ляудис В.Я. Память в процессе развития. М., 1976. С. 58. ² Там же. С. 223.

щими; 2) создание внешних материальных систем организации каждой новой формирующейся деятельности, облегчающей человеку включение в систему сформированных актов поведения и перестройку идеальных планов его самоорганизации. К идеальным временным характеристикам собственной деятельности относятся: последовательность, длительность, скорость, ритм, темп деятельности, планирование, выбор первоочередных задач, учет предстоящих задач в организации режима дня и недели.

В.Я. Ляудис заключает, что «использование времени жизни — есть формируемая действительность, предполагающая возможность различных индивидуальных механизмов реализации. Задачи организации действий и поведения во времени связаны с построением форм памяти, обеспечивающей саморегуляцию. Овладение формами контроля и планирования актуального повседневного поведения и учебных действий в различной временной протяженности с учетом предстоящих целей важно строить на всех этапах учебной деятельности. Здесь уместно введение средств оргтехники: календари, дневники, рабочие планы, еженедельники и т. п. Названная задача конкретизирует программу формирования личности применительно к построению особого механизма ее саморегуляции, каким является память человека.

Опираясь на выдвинутые В.Я. Ляудис идеи, строятся другие исследования. Среди них — исследование Т.А. Павловой¹. Целью его является психологический анализ феномена организации времени жизни студентов как компонента структуры личности и выявление условий ее эффективного формирования. Ей удалось доказать, что организация времени жизни представляет сложную систему саморегуляции, включающую ряд умственных действий и связанную с освоением отношения ко времени как ценностной категории сознания личности. Особо важным представляется выделение (В.Я. Ляудис, Т.А. Павлова) системы действий организации времени жизни (далее ДОВЖ). 1. Смысловое планирование, то есть планирование целей, подцелей, задач собственной деятельности с точки зрения их смысловой значимости для личности:

¹ Павлова Т.А. Организация времени жизни как компонент структуры личности студентов. Автореф. дисс... к. психол. н. М., 1984.

— выделение целей, подцелей в текущей и предстоящей деятельности (учебной, общественной, личной и др.);

— упорядочение их по степени важности, выделение главных и второстепенных целей и задач.

2. Текущий контроль, который обеспечивает определенный порядок реализации системы целей и задач деятельности и регуляцию затрат времени на выполнение основных видов деятельности. В эту операцию включаются следующие задачи: систематический учет реальных затрат времени на выполнение основных видов деятельности; учет темпа и ритма собственной деятельности и их изменений в процессе осуществления деятельности; учет случайных затрат времени, присутствующих в любом виде деятельности (для возможного их сокращения или устранения); соотношение реальных затрат времени с реальными и желаемыми достижениями.

3. Вероятностное прогнозирование временной перспективы деятельности предполагает соподчинение и соотнесение выделенных задач ближайшего и отдаленного будущего, определение сроков их выполнения с учетом данных текущего контроля и на этой основе составление окончательного плана недели, составление окончательного плана следующего дня.

4. Исполнительный контроль предполагает непрерывность всех форм временной организации по ходу выполнения задач системы деятельности и включает следующие подзадачи: контроль за процессом деятельности, порядком и сроками выполнения задач; фиксацию выполнения намеченного плана после истечения выделенного срока его реализации (день, неделя в зависимости от дальности планирования); внесение коррекций в последующие планы на основании данных исполнительного контроля.

Проведенные исследования показали, что специфика действий организации времени жизни обусловлена тесной связью с системой личностных установок, системой смысло- и целе-полагания личности, наиболее важными компонентами этого действия являются смысловое планирование и вероятностное прогнозирование как способы выявления собственных смыслов и целей.

На основе ДОВЖ выделяются и актуализируются неосознаваемые цели, установки деятельности личности, появляется возможность осознания и регуляции смысловой направленности своей жизни. Поэтому, осваивая способы конструирования режима дня, субъект приобретает принципиально новый тип практической организации и сознания собственной актуальной деятельности — он начинает соотносить настоящее с прошлым и предстоящим в каждый момент своего бытия.

Таким образом, ДОВЖ — это создание личностных сценариев своей жизнедеятельности для последовательности временных периодов и контроль над их осуществлением (планирование на час, день, неделю, месяц, год, десятилетия, жизнь). Это особая подструктура сознания, развивающаяся в результате преодоления личностью противоречия между целями, обусловленными прошлым и целями желаемыми, обусловленными установками, ценностями, смыслами жизни, а также противоречиями между целями внешними и внутренними.

Стратегическая линия формирования ДОВЖ — от освоения средств организации к сознательной реконструкции временных отношений и затем к регуляции времени жизни через осознание смыслов и целей собственной жизнедеятельности. Выделенные ДОВЖ, по нашему мнению, являются критериальными для процесса формирования СОВЖ.

Итак, самоорганизация времени жизни включает различные функциональные блоки действий ДОВЖ: текущий контроль, смысловое планирование, вероятностное прогнозирование, исполнительный контроль. Теоретические и практические положения психолого-экспериментальных работ имеют фундаментальное значение для разработки цели и задач исследования, определения программы формирующего эксперимента, направленного на воплощение в практике изученных знаний о психологических особенностях личностной СОВЖ, осуществления процесса ее формирования с реальной группой учащихся, старших подростков.

Однако для практической деятельности по формированию СОВЖ недостаточно знаний о личностной организации времени жизни, следует проанализировать сложившиеся подходы к обучению и воспитанию и выбрать наиболее адекватный нашим целям подход, позволяющий реализовать такие формы и

методы, которые бы стимулировали активность субъекта жизнедеятельности, вызывали бы изменение его жизненных позиций, ориентировали бы на осмысленное использование времени жизни.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что на первый план выдвигается взаимосвязь личности и общества в изменившихся экономических и социальных условиях — определение жизненной позиции, активная роль сознания, установок, принципов, мировоззрения (В.П. Бугаев, Г.Е. Залесский, И.С. Кон, А.Г. Асмолов, Н.И. Рейнвальд, В.С. Мухина и др.). И хотя еще недостаточно разработан круг проблем развития личности в разные годы ее обучения, все работы подчеркивают центральное условие — перестройку учебной деятельности, изменение характера ее организации как в интеллектуальном плане, так и в плане ее социальной регуляции как формы взаимодействия между участниками учения (И.И. Ильясов, Ю.Н. Кулюткин, В.В. Давыдов, И.П. Калошина, В.Я. Ляудис, Н.Ф. Талызина, З.А. Решето-ваидр.).

Особое значение имеет положение о «неадаптивном» характере развития личности и «надситуативной» активности (В.А. Петровский, А.В. Петровский), а также взгляды об особой роли раннего юношеского возраста в последующем самоопределении личности, в поиске смыслов и целей всей жизни (И.С. Кон, Д.И. Фельдштейндр.).

Сторонники личностно-деятельностного подхода видят связь формирования СОВЖ с перестройкой уровня регуляции всей мотивационно-смысловой сферы личности учащегося, в овладении им ценностным отношением к собственной жизни, в развитии способностей к личностному росту, к осмыслению и изменению целей жизни (К.А. Абульханова-Славская, В.И. Ковалев, В.Я. Ляудис, Т.А. Павлова, Е.В. Некрасова и др.), что может происходить только в условиях взаимодействий в учебном процессе.

Способность к самостоятельности, самоорганизации не развивается вне мотивационно-смысловой сферы личности учащегося. Разумеется, самоорганизация предполагает и развитие определенных когнитивных предпосылок, овладение учебными организационными умениями, но главными остаются

способности личности к порождению новых целей и перестройке мотивов времяпрепровождения. Помимо этого, психологически оправданный путь развития СОВЖ, как следует из работ Л.С. Выготского и современных педагогов и психологов, включая исследования проблемы психологии и педагогики сотрудничества (Н.В. Кузьмина, В. А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров, А.К. Маркова и др.), это включение каждого индивида в систему совместной деятельности и общения. Условия совместной деятельности определяют формирование механизмов саморегуляции, самоопределения и, в конечном счете, самоорганизации.

Согласно взглядам Л.С. Выготского, сознание перестраивается через изменение уровня обобщения. Поэтому формирование обобщенных способов деятельности лежит в основе всех новообразований сознания, вплоть до развития всех «третичных функций» (рефлексия, самосознание, саморегуляция). Основными условиями появления новообразований являются социальная ситуация развития и ведущий тип деятельности. Их сочетание образует социальную ситуацию развития через обучение, то есть учебные ситуации. От того, какими будут эти ситуации, зависит формирование обобщенных способов деятельности: когнитивной (формы мышления, опыт) и регулятивной (смысло- и целеполагание).

Таким образом, если при конструировании учебных ситуаций это учитывается, создаются условия для успешного своевременного формирования новообразований сознания. Наиболее оптимальной моделью такой ситуации является в настоящее время ситуация совместной продуктивной деятельности. Она отражает реальные закономерности формирования психики, прежде всего, интрапсихического феномена с его последующей интериоризацией в ходе совместной деятельности всех участников учебного процесса на правах партнерства по решению творческих задач с получением социально значимого и культурно полноценного продукта.

Важным аспектом является рассмотрение целостного развития юношеской личности. Любое новообразование в развитии возможно лишь в контексте становления определенных смыслов и целей жизнедеятельности. Формирование таких целей и смыслов осуществляется в той или иной мере в любой

учебной ситуации. Проблема заключается в том, чтобы определить конкретный тип ситуации, наиболее полно обеспечивающий становление самоорганизации времени жизни наряду с целостным развитием личности учащегося. Доказано, что ситуация совместной продуктивной деятельности (СПД) относится к ситуациям такого типа (О.Е. Ляпунова, О.Л. Берак, В.П. Панюшкиндр.).

Основой для понимания важности организации определенного типа учебных взаимодействий в ситуации СПД служат теоретические положения Л.С. Выготского о роли сотрудничества ребенка с взрослым в создании «зоны ближайшего развития» для ребенка и представление о переходе от совместных форм деятельности к деятельности индивидуальной, самостоятельно регулируемой человеком.

Базисом ситуации СПД являются совместность и продуктивность, сочетание которых позволяет включить обучающегося в систему культурных форм жизнедеятельности в единстве с многообразием форм взаимодействия и общения. С самого начала обучения предметом усвоения становится целостная, культурно полноценная сознательная жизнедеятельность. Знания и операционально-технические умения усваиваются при решении творческих продуктивных задач в контексте определения и усложнения целей и смыслов деятельности (организация времени жизни) при одновременном освоении различных форм сотрудничества и норм межличностных отношений в группах. Именно это сочетание системы творческих продуктивных задач и системы форм учебного сотрудничества позволяет обеспечить целостное развитие юношеской личности в ситуациях СПД (О.Е. Ляпунова).

СПД — особый вид социально организованных взаимоотношений и взаимодействий между воспитателем и воспитанником, обеспечивающий изменение всех компонентов структуры индивидуальной познавательной деятельности с объектом усвоения за счет создания общности смыслов, целей, способов достижения результатов и формирования саморегуляции индивидуальной деятельности с помощью изменяющихся форм сотрудничества между всеми участниками процесса учения. Она обеспечивает переход субъекта развития от прагматического отношения к миру к познавательному, к становлению осоз-

нанной саморегуляции в качестве субъекта познавательной деятельности. Это производство нового субъекта, а не только его знаний и умений.

Требования к организации ситуации СПД:

- 1) включение в продуктивную деятельность, дающую полноценный социально-значимый результат;
- 2) организация многообразия форм взаимодействия и сотрудничества (от внешне заданной помощи взрослого к саморегуляции) .

Совместная продуктивная деятельность осуществляется в следующих формах: выработка совместных целей, разделенное, имитируемое, поддержанное, саморегулируемое, самопобуждаемое и самоорганизуемое действия.

Ситуация СПД работает одновременно и как обучающая, и как воспитывающая. Развиваются познавательная и личностная сфера. Растет мотивация достижения и самореализации. Идет ценностно-мотивационное развитие личности. Одновременно интенсивно осваиваются системы знаний, приемов, образа действия. Возрастают темпы и эффективность усвоения.

СПД позволяет преодолеть субъект-объектные отношения в обучении. Объектом управления становится не субъект или учебная деятельность, а ситуация СПД. Переход к высшим формам сотрудничества меняет позицию ученика, превращая его в субъекта собственной учебной деятельности.

Это изменяет и позицию педагога. Учитель не должен, по словам Л.С. Выготского, подобно рикше тащить на себе весь воспитательный процесс. Он должен максимально развить свою обязанность быть «организатором социальной воспитательной среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с каждым учеником».

Как было показано выше, проблема СОВЖ нуждается в глубоком научном анализе. Ее разрешение предполагает поиски ответов на вопрос о содержании и характере процесса формирования СОВЖ. Обусловлено это тем, что известные подходы ориентированы на изучение воспитательных воздействий, на анализ развития личности под влиянием таких воздействий. Процесс формирования личности в свободное время трактуется в основном как организация досуговых занятий с целью выработки у учащихся ценностных ориентации на основе этало-

нов, которые предлагает педагог. Такое ограниченное видение процесса СОВЖ сужает субъективную значимость этого процесса у учащихся. И они уходят из педагогически организованного, смыслового пространства свободного времени в личностно-значимое для них, «свое» (пусть и бессмысленное) свободное время. Становится очевидным, что в ситуациях кризисного времяпрепровождения нужны инновационные подходы, раскрывающие целостность всего процесса.

Нами сделан упор на концепцию совместной продуктивной деятельности и концепцию личностной организации времени жизни. Причины такого выбора следующие.

СОВЖ — структурный компонент личности, составной элемент ее психической организации, и, следовательно, она строится и осуществляется по единым общим психологическим закономерностям. Из контекста очевидна необходимость того, что нужно исходить из этих закономерностей, т.е. взять за основу те психологические подходы, которые генетически обосновывают ОВЖ и дают ответы на вопросы, касающиеся осуществления этого процесса. Таким образом, основываясь на концепции СПД и ОВЖ, фокусируем внимание в экспериментальной деятельности на реконструкции временных отношений в соотношении со смыслами и целями жизнедеятельности.

Обнадеживает, что подобным образом учебно-воспитательная ситуация уже была организована и описана О.Л. Берак. Она исходила из установленного в науке факта, что абсолютного времени (и пространства) не существует, оно зависит не только от структуры его организации, но и от форм воздействия человека¹. Ею изучались позиции слушателей, повышающих квалификацию в области научно-технического творчества (НТТ). Используя предложенную Д. Леонтьевым типологию личностных установок, автор выделила 4 направления их возможного влияния на ход обучения: стабилизирующее, пре-градное, отклоняющее и дезорганизирующее. Выделив способы личностной самоорганизации взаимосвязи смыслового и пространственно-временного аспектов учения, сконцентрировавшись на них, автор получила убедительные результаты. Ею

¹ Теория и практика обучения научно-техническому творчеству. Сб. научных статей / Под ред. В.Я. Ляудис. М., 1992.

подчеркнуто, что пространственно-временной аспект учебной ситуации проявляется в регуляторной и смысловой функциях. Значимость смыслового поля для слушателей проявилась в том, что они стали его организаторами. Это очень важно для нас.

Гипотезы об условиях и особенностях формирования СОВЖ подростков. Жизнедеятельность каждой личности разворачивается во времени, к сожалению — в ограниченный отрезок времени. Из осознания ограниченности срока человеческой жизни вытекает отношение к времени как к ценности, развивается желание его разумно использовать, беречь. Однако причины возникновения такого личностного отношения к времени могут быть и другими. Представляется, что ребенок не рождается с представлением о времени. Эти понятия формируются в процессе воспитания и жизнедеятельности. Но формирование представлений о единицах времени, его течении еще не обеспечивает автоматического развития личностного отношения к нему, осознания его ценности. К тому же вопросы скоротечности жизни как вопросы реальности ставятся и обсуждаются в религии, светские формы просвещения предпочитают о них не упоминать. На сознательном уровне человек познает это эмпирически, через практику жизнедеятельности. Но свойство организации времени как личностного качества приобретает не всеми. Более того, замечено, что это свойство включается в контекст культуры. Это часто отмечается в последнее время, когда интенсифицируются деловые и межличностные контакты между представителями разных культур. Почему это свойство «западает» у наших соотечественников? В порядке рассуждения можно придерживаться культурологической версии — это свойство обеспечивается включением в контекст культуры, жизнедеятельности всей нации. Вероятно, корни этого нужно искать глубоко в истории. Формирование организации времени жизни осуществляется через ритмы, ритуалы. В психическом плане это касается неосознаваемых процессов, бессознательного. Это относится к нашей культуре, тогда как в других социокультурных условиях это осознано как необходимое качество.

Русская сказка тоже не схватывала временных аспектов: «Долго ли — коротко ли», «Скоро сказка сказывается, да не

скоро дело делается». Отношение к будущему определялось поговоркой «Двум смертям не бывать, а одной не миновать. Рационализм, практический аспект в отношении ко времени жизни остаются для сказки маргинальными.

Итак, жизнедеятельность разворачивается во времени, то есть предметом обсуждения является не просто время, его единицы, а время жизни. Понятие личного времени, на наш взгляд, сужает предмет обсуждения, не вызывая представлений о прошлом, настоящем, будущем. Понятие общественного времени отчуждает, по нашему мнению, личность от времени жизни, тогда теряется психологический интерес к проблеме.

Чувство времени формируемо, развиваемо. Дифференциация времени на учебное, внеучебное, свободное появляется как результат процесса социализации. Возникает восприятие времени как свидетельства загруженности жизни. Школьник восклицает: «Не хватает свободного времени!»

Если такой загруженности, напряженного ритма нет, то и дифференциации времени и необходимости в его организации, упорядочении не возникает. Это свойство, казалось бы, не сводимое к внешним действиям структурирования времени жизни, является сугубо личностным образованием. Время жизни регулируемо, упорядочиваемо самой личностью. Именно сам человек хочет и может делать выборы, принимать решения, отвечать за себя и свои поступки, переставая быть «прилагательным» в глобальных проектах. Отсюда следует, что обоснованнее всего вести изучение самоорганизации времени жизни. Усвоив из анализа литературы, что окружающий мир синергетичен, мы включаемся в процесс изучения психологических особенностей самоорганизации времени жизни.

Уже упоминалось, что построение жизнедеятельности можно свести к количественной загруженности событиями. Тогда самоорганизация времени жизни может быть описана через событийность, сюжетную интенсивность. Вся глубина, механизм СОВЖ остаются при этом не затронутыми. Мы считаем, что событие как единица анализа не раскрывает сущности СОВЖ. Безусловно, событие, закрепленное в памяти, имеет ценность для человека. По В.Я. Ляудис, механизм формирова-

ния СОВЖ — память. Задачи поведения во времени связаны с построением форм памяти, обеспечивающих самоорганизацию. Именно в процессе произвольного запоминания представлена функция внутренней самоорганизации субъекта опыта. Эта функция предполагает умение формировать и организовывать опыт, соотносясь с целями предстоящего использования, то есть говорить о формировании СОВЖ можно с определенного возраста. Предполагаем, что таким сензитивным возрастом является период ранней юности.

Проблемы смысла, ценности времени порождены памятью. В том, что человек чувствует и видит себя в прошлом, лежит глубокая основа для желания видеть и чувствовать себя дальше. Память как бы отстригает жизнь человека от времени (именно поэтому можно путешествовать в прошлое мгновенно), то есть память позволяет выбрать в качестве анализа СОВЖ смысловые образования. С другой стороны, именно наличие памяти говорит нам о времени, его течении (ведь если бы человек полностью отдавался времени, то не осознавал бы его течение), то есть память позволяет в качестве единицы анализа использовать прошлое, настоящее, будущее.

Психологический смысл состоит в том, что если есть память, то воспоминания и надежды, порождаемые всеми переменными, выводят на СОВЖ.

Согласно воззрениям В.Я. Ляудис, прошлый опыт человека — это система, открытая предстоящему и постепенно им преобразуемая. Специфическое свойство начальных форм памяти — особая развернутость их функции организации поведения во временной протяженности. Данное выражение имеет и этический смысл, ибо, как писал Вейнингер, память заключает мораль уже только потому, что посредством ее возможно раскаяние. Именно поэтому отсутствие СОВЖ будет вызывать у личности чувство неудовлетворенности и бесцельности прожитой жизни. Ценность СОВЖ не только в том, что она стягивает смыслы и время воедино, представляет непрерывность прошлого, настоящего и будущего (ПНБ), и выступает осознанно, но в том, что рассматривать ее, не заявив, что центром апперцепции является личность, невозможно.

Далее разберем подробно сами компоненты и типологии СОВЖ.

Низший уровень СОВЖ — это действие во времени жизни просто как времени, характеризуемом динамичностью, течением, длительностью (проводить время, убивать время) — В.

Средний уровень — действие во времени жизни как времени, представляющем ценность для личности, имеющем эмоциональную окраску (дорожить временем) — Ц.

Высший уровень — действие во времени жизни как времени, самоорганизуемом личностью, наполненном смыслом (дело, любовь, совесть) — С.

Единица анализа — смысловая структура временной организации. Человек, рассуждая о жизни, делит ее на прошлое, настоящее, будущее. Уже у маленького ребенка есть представление: «Вот когда вырасту...» (категория будущего), «Когда я был совсем маленьким...» (категория прошлого). Затем эти категории усложняются. Маленькому ребенку хочется поскорее вырасти, стать взрослым, он растет и вдруг наступает период, когда взрослым быть уже не хочется. Актуализируется период настоящего. К старости картина меняется: возникает чувство сожаления — жизнь прошла. Актуализируется период прошлого. Ориентированный в будущее — молод душой, ориентированный в настоящее — зрелая личность, ориентированный в прошлое — одряхлел.

То есть введение временных компонент (прошлое, настоящее и будущее) может служить для описания психологических особенностей личности по СОВЖ.

Тогда уместно попробовать совместить все вышеизложенное: В, Ц, С/П, Н, Б.

Если у личности актуализированы все 6 компонент, то мы имеем дело с:

- 1) осмысленно-ценностным типом СОВЖ (наполнитель); при вариации переменных получаем:
- 2) В/П, Н, Б — кризисный тип (**прожигатель**);
- 3) С/П, Н, Б — поисково-рефлексивный (**искатель**);
- 4) Ц/П, Н, Б — ценностно-временной тип (**дорожитель**). Эта диагностическая схема позволяет строить дальнейшую

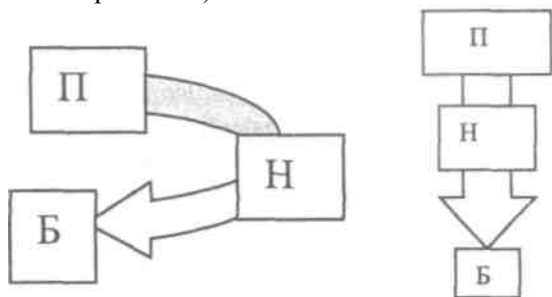
коррекционную работу психолога. Она в значительной мере, в силу глобальности затрагиваемых пластов (жизнь, смыслы), может быть использована в кризисных ситуациях: при пустом времяпрепровождении, при смыслоутрате, эмоциональном

выгорании. Формула $V > Ц > С$ раскрывает суть данных состояний: пустое времяпрепровождение образуется при обесценивании времени, при бессмысленном существовании. Формула наглядно иллюстрирует вектор развития СОВЖ, что реализуется через когнитивный, эмоциональный и выходит на сознательный уровень развития личности.

Кроме смысловых структур не менее диагностичен потенциал временных компонентов. При западании одного из них — прошлого, настоящего и будущего, мы имеем дело с застревающей ситуацией — 5) **застреватель** (ригидный тип).

Кроме того, возможна дифференциация по выстраиванию этих компонент в пространстве:

ПНБ неразрывность и традиционная последовательность временных отрезков (не прожигатель и не застреватель)



искаженность, отступление от расположения прошлого сверху, линейности (искатель) как бы давящего на настоящее, будущее «западет» (застреватель)

Схема 5. Рисунки поисково-рефлексивного и ригидного типов личности по СОВЖ

Таким образом, в результате рассуждений приходим к следующим заключениям.

1. СОВЖ — это способ личностной организации жизнедеятельности, рассматриваемый в контексте времени жизни.
2. За единицу анализа СОВЖ принимаются смысловые структуры временной самоорганизации В, Ц, С и временные компоненты П, Н, Б.

Концептуальные подходы позволяют разработать диагностический инструментарий и провести экспериментальное исследование особенностей СОВЖ и путей ее формирования у подростков.

В качестве основной диагностической методики предложена методика «Я в прошлом, настоящем и будущем». Испытуемого просят в свободном режиме нарисовать на листе бумаги себя в прошлом, настоящем и будущем. Рисунок является наиболее свободной формой, приемлемой как интравертами, так и экстравертами. При этом анализируется только сюжет (содержание) изображений; графические аспекты, пространственное расположение (за исключением расположения картинок прошлого, настоящего и будущего по отношению друг к другу) не интерпретируются. Тест является собственно рассказом испытуемого на языке рисунка. Вместо слов использовано изображение. Это более диагностично, так как снимает установку испытуемых на социальную желательность. Рисунок создает большую свободу, кроме того, он позволяет кодировать текст, использовать абстрактные понятия. В.Я. Ляудис пишет, что за СОВЖ ответственен невербализуемый, архаичный слой памяти, это делает выбор методики более обоснованным. -

Разработка диагностического инструментария предшествует организации процесса формирования СОВЖ. В качестве испытуемых нами были выбраны учащиеся ПТУ, так как представленность кризисного времяпрепровождения в этой группе молодежи наиболее высока, что обосновывает выбор предмета и объекта исследования.

Констатирующий эксперимент — изучение психологических особенностей СОВЖ у разных категорий испытуемых и в разные возрастные периоды.

Экспериментальное изучение особенностей СОВЖ проводилось поэтапно в следующей логике: 1 этап — разработка «методики "Я" в прошлом, настоящем и будущем», организация исследования, сбор информации и обработка полученных данных. 2 этап — анализ и интерпретация полученных данных.

1 этап. В качестве диагностического инструмента выбрана рисуночная методика. Она должна раскрывать представление личности о прошлом, настоящем и будущем, то есть характеризовать представленность данных категорий у человека, а также

способствовать выяснению наличия смысловых образований, что нами было выделено для классификации типов СОВЖ. В рисунке это проявляется по пространственной компоновке данных категорий, в их взаимосвязи между собой. Это становится индикатором. Далее следует выяснить не просто представленность временных категорий, но и отраженность в них самой жизни личности. Наиболее удобным является внесение субъекта в эти категории, то есть определяется сам тип методики "Я" в прошлом, настоящем и будущем». Это позволяет нам утверждать, что данная методика имеет своим предметом — время жизни личности, его самоорганизацию. Внесение элемента «Я» дает возможность воспроизвести на языке рисунка рассказ о своей жизни. Уже обсуждалось, что в этом случае актуализируется невербализуемый слой памяти, ответственный за СОВЖ. Данная техника может быть классифицирована как проективная и изначально обладает достоинствами и недостатками этого класса методик. Согласно отмеченным Е.Т. Соколовой отличительным признакам проективных методик, вышеназванную отличает неопределенность стимульного материала, деятельность испытуемого при доброжелательном отношении диагноста и безоценочности суждения; как и все проективные методики она измеряет не отдельную психическую функцию, а своего рода модус личности в ее взаимоотношениях с окружающими. В проективных методиках отражаются не конвенциональные нормативы, а личностные смыслы, ценности, диспозиции человека. Но проективные техники весьма субъективны при интерпретации результатов. Как все методики этого типа, они не могут удовлетворять условиям стандартизованное™ предъявления и обработки результатов, независимости результатов от влияния экспериментальной ситуации, сопоставимости индивидуальных данных с нормативами. Данная методика разрабатывается для решения исследовательской задачи как адекватный целям исследования диагностический метод. «Ценность и главное назначение проективных методик — выявление присущих личности способов структурирования ее жизненного пространства, ее субъективного внутреннего мира», — пишет Е.Т. Соколова¹. Это соответствует целям нашего исследования.

¹ Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. М., 1980. С. 23.

Выделяем следующие параметры для анализа изображений:

— **цельность—дискретность** — отдельные образы (дневник, дерево, качели и т. п.) или одна сюжетная картинка (коляска, ребенок, родители). **Це**

— есть образ «Я» или нет — в рисунке отражается отсутствие своего изображения или его наличие при вырисовывании обстановки, деталей. **Я**

— **динамика—стагнация** — рисование своего бытия во времени должно предполагать изменения в изображении. **Д**

— **конкретные образы—абстракция** — конкретные предметы, вещи, люди или абстрактные символы: стрелки, спирали, круги развития. **К**

— **одиночество— социальные контакты** — рисунок может изображать самого человека, без друзей и близких или в тесном окружении. **Со**

— **перенесение смысла на кого-то или на что-то** — если есть в будущем семья, дело или совесть. Совесть мы трактуем как наличие религиозных символов веры: креста, страдания. **См**

— **«щепка», за которую держится человек, или ее отсутствие** — есть ли интерес, хобби, какое-то увлечение: книги, спорт, собака, танцы и т. п. **Щ**

— **надежда на себя или на чудо** — осознает ли человек действенный путь к достижению цели или надеется на чудо. **Яд**

Кроме этого, не обременяет методiku проставление эмоционального отношения к прошлому, настоящему, будущему. Предполагается использование трехбалльной системы: «+», «0», «—», что можно перевести на язык шкальных оценок как «+1», «0», «— 1».

Достоинством методики является то, что это так называемый «динамический» тест, он отражает течение времени.

Испытуемые: учащиеся ПТУ, колледжа, общеобразовательной школы, школы-интерната для больных детей, студенты. Всего — 209 человек. Такая выборка позволяет проводить изучение и сравнение особенностей СОВЖ у взрос-

Самоорганизация времени жизни

• 249

лых (20—54 лет) и молодежи (14-18 лет). Все испытуемые находятся в одинаковой ситуации — ситуации обучения (общеобразовательное, профессиональное обучение, переподготовка кадров).

Цель методики: выявить особенности и типы личностной СОВЖ.

Ключи: В — прошлое, настоящее и будущее осознаются человеком, в рисунках присутствуют; Ц — эмоциональное отношение к времени, наполненность сюжетом и событиями; С — мечта в будущем (семья, любовь, дело, совесть), смысловое преобразование будущего; П — есть изображение прошлого; Н — есть изображение настоящего; Б — есть изображение будущего.

Исходя из того, что СОВЖ тесно связано с переменными В, Ц, С, П, Н, Б, определяем тип СОВЖ: *ригидный, кризисный, ценностно-осмысленный, поисково-рефлексивный, осмысленно-ценностный*. Для этого используем формулу: В, Ц, С/ П, Н, Б или ее варианты.

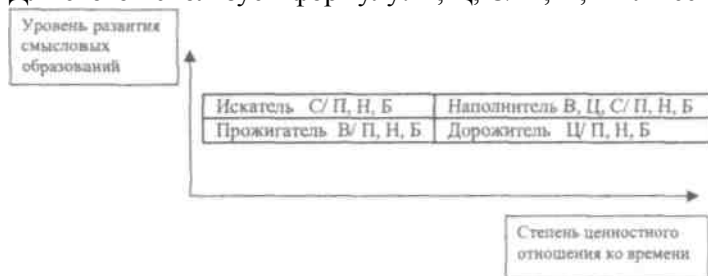


Схема 6. Типология СОВЖ

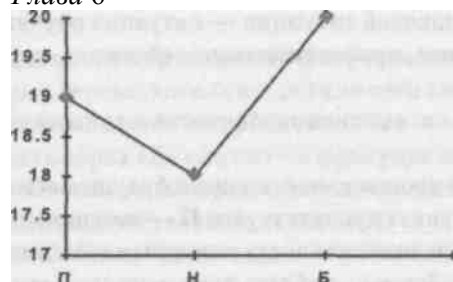
Интерпретация по параметрам: Сю — событийность, См — целеустремленность, Д — динамичность жизни, Щ — увлеченность, Це — эгоцентризм, Яд — активность, К — конкретный тип мышления, Сц — общительность, Я — уверенность в себе, Э — эмоциональность

2 этап. Полученные результаты и их обработка.

1. Если насыщенность подсчитать отдельно по ПНБ., тогда

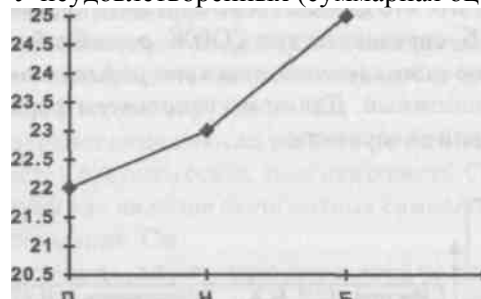
У удовлетворенных, имеющих суммарную оценку жизни

«+*»



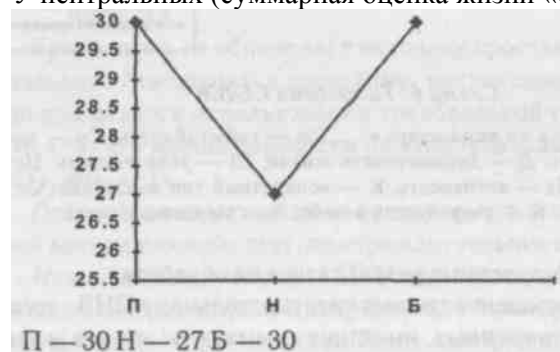
П — 19 Н — 18 Б — 20

У неудовлетворенных (суммарная оценка жизни «-»)



П — 22 Н — 23 Б — 25

У нейтральных (суммарная оценка жизни «0»)



П — 30 Н — 27 Б — 30

Самоорганизация времени жизни

• 251

Эмоциональное отношение ко времени зависит от актуализации настоящего по отношению к прошлому, по восприятию будущего значимых различий не обнаружено.

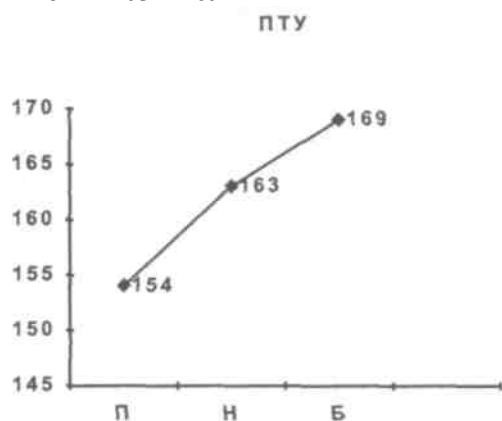
2. Зеркальное сравнение «+» и «—»

	+ <i>восприятие жизни</i>	- <i>восприятие жизни</i>
Сю	меньше событийности	больше событийности
Це	ниже эгоцентризм	выше эгоцентризм
д	выше динамичность жизни	ниже динамичность жизни
К	ниже конкретность	выше конкретность
Я	выше уверенность в себе	ниже уверенность в себе
Сц	одинаковы	
См	одинаковы	
Щ	выше увлеченность	ниже увлеченность
Яд	выше активность	ниже активность

Удовлетворенность временем жизни зависит от ситуативных факторов (событийности и динамичности) и от личностных свойств: типа мышления, уверенности в себе, увлеченности, собственной активности, эгоцентризма.

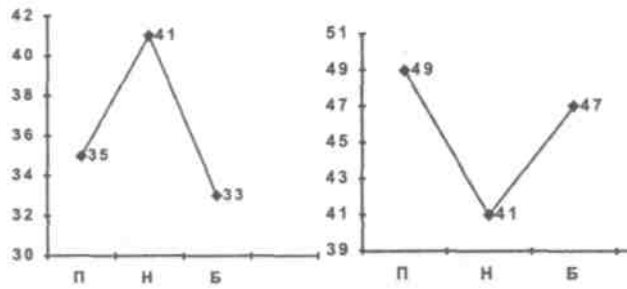
3. Сравнение всех групп (по профилям)

П-154Н-163Б-169



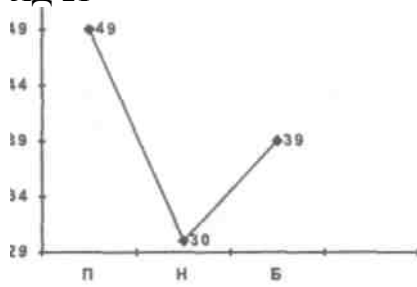
АД-41

АД-31



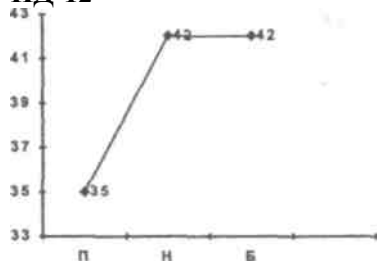
П-35 Н-41 Б-33 П-49 Н-41 Б-47

АД-21



П-49Н-30Б-39

ПД-12

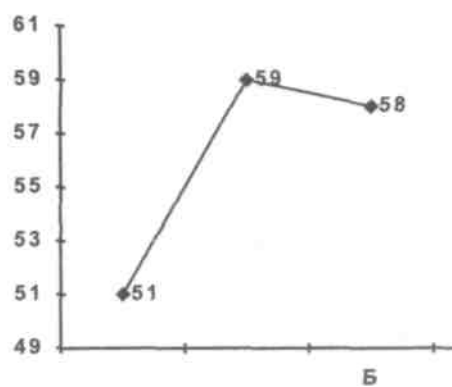


П-35Н-42Б-42

Самоорганизация времени жизни...

• 253

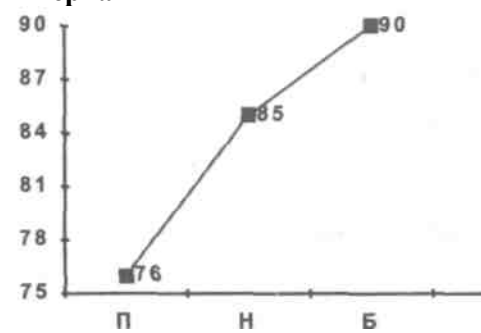
LU кола



П Н

П-51Н-59Б-58

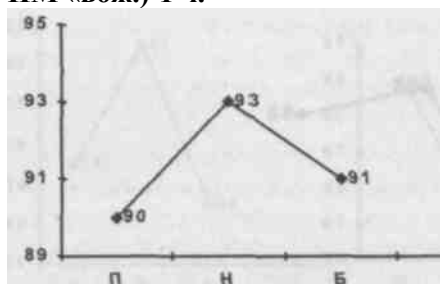
Интернат



П-76Н-85Б-90

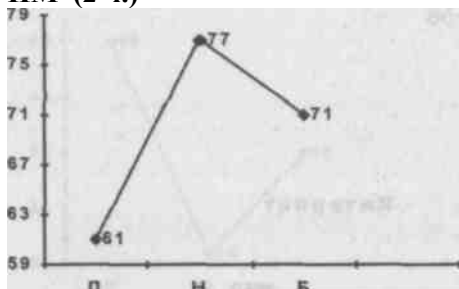
ВУЗ (разные группы)

ИМ «вож.»-1 ч.



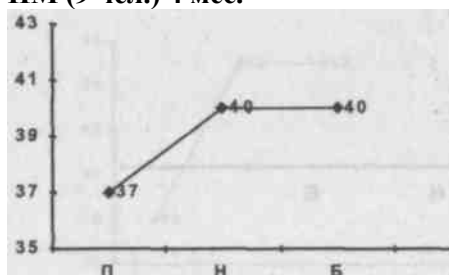
П-90Н-93Б-91

ИМ (2 ч.)



П-61Н-77Б-71

ИМ (9 чел.) 4 мес.



П-37Н-40Б-40

Рис.3

По профилю настоящее выше прошлого у всех, кроме двух групп, которые оказались в середине учебного процесса — далеко от начала и далеко от завершения, то есть не в ситуации выбора. У всех же остальных, заканчивающих школу, колледж, меняющих профессию, раздумывающих о жизни, настоящее выше. Будущее выше настоящего и прошлого у учащихся ПТУ и школы-интерната.

Первые характеризуются как совсем не обеспокоенные перспективой («все о'кей»), вторые, в силу состояния здоровья, наоборот («нам-то как быть?»). В обычной ситуации люди не максимизируют переживаний по поводу предстоящего, живут «здесь и теперь».

Сводная таблица по параметрам, выделенным в рисуночной методике

	Э	Сю	Це	д	К	Я	Си	См	Щ	Яд
АД-41	+ 1.3	50 %	50	100	58	67	33	50	8	10
АД-21	+0.9	62	37	75	50	56	25	43	6	6
АД-31	+1.7	78	50	100	78	50	7	21	21	0
Школа	+ 1.1	40	80	80	65	50	0	15	10	10
ПТУ	+1.0 8	50	80	70	75	60	22	33	6	1
ИМ-1	+1.9	85	76	66	100	85	33	47	19	19
ИМ-2	+2.1	80	21	21	21	73	40	33	13	40
ПД-12	+ 1.5	35	64	64	80	50	0	21	7	7
ИМ(4 мес.)	+1.8	90	77	100	68	77	22	77	33	22
Интерна т	+2.1	90	73	100	90	80	20	63	20	11

Самые низкие результаты по общительности, целеустремленности, увлеченности, собственной активности. Что-то, предполагаем, зашаталось в семье (ибо окружение из родителей, любимых могло бы быть). Слишком часто семьи нет в изображениях будущего, что поясняют так: некуда привести супругов, квартиры нам не купить никогда. То есть семьи нет не потому, что не мечтают, что не хотят, но потому, что осознают трудности — не межличностных взаимоотношений, а материальные, финансовые, и переориентируются на деньги как на главную ценность жизни.

Самые высокие показатели по событийности, динамичности, что соотнобразуется с логикой реальности «жизнь идет», «идет быстрыми темпами», «с резкими изменениями». Если взглянуть на первые параметры таблицы как внешние, а последние

как на внутренние, то точка перегиба приходится на параметр уверенности в себе: здесь имеем дело с усреднением значений для всех групп и категорий.

Настораживает подчеркнутое одиночество, даже у школьников, учащихся ПТУ: при внешней интенсивности контактов остается ощущение своей изолированности в мире. Всеобщность этого показателя свидетельствует о возникновении тенденции отчуждения.

Количественный анализ. Все испытуемые разделены на 2 группы: взрослые и учащаяся молодежь. Для обеих групп испытуемых рассчитаны средние значения по всем параметрам. Для группы учащейся молодежи рассчитаны доверительные интервалы для 95% уровня достоверности. Получили: (M — среднее значение, $M_{ю}$ — среднее по группе взрослых, $M_{ч}$ — среднее по группе учащихся):

Параметры	Среднее значение по гр. взрослых	Среднее значение по гр. подростков	Доверительный интервал	
			Нижний предел	Верхний предел
Эмоциональность	1,9	1,4	1	1,8
Событийность	85	58	47	79
Эгоцентризм	58	62	48	76
Динамичность	62	84	72	96
Конкретный тип мышления	63	71	58	84
Уверенность в себе	78	59	49	69
Общительность	32	15	4	26
Целеустремленность	52	35	19	51
Увлеченность	22	11	6	16
Активность	27	6	2	10

Средние значения у взрослых выше по эмоциональности, событийности, уверенности в себе, общительности, целеустремленности, увлеченности, активности. У молодежи выше эгоцентризм и динамичность жизни. Наибольшее различие по активности (в 3 раза).

По группе учащейся молодежи наибольшие результаты, выходящие за границы доверительного интервала, в группе детей из школы-интерната. Учащиеся школы-интерната пережили болезнь, травму, обеспокоены нынешним состоянием и предстоящим. Наименьшие результаты в группе АД-21, ПТУ, ПД-12, школьников. Это самые молодые испытуемые-подростки (14 лет). Они менее обременены жизненным опытом. Подтверждается гипотеза о существенном влиянии его на личностные

свойства и ситуативные факторы, на целеустремленность и активность личности.

У молодежи повышена динамичность жизни и понижена активность жизнедеятельности. Это явное противоречие. Объяснить его возможно, проинтерпретировав активность молодежи как сиюминутность действия, как активность на уровне поступка, а не жизнедеятельности. У взрослых выше всего событийность жизни и ниже всего увлеченность, что объяснимо загруженностью жизни и озабоченностью повседневными делами.

Среди группы учащейся молодежи выделим для рассмотрения группу учащихся ПТУ: по сравнению с другими юношами и девушками у них невысокая динамичность жизни, своего рода стагнация. Для них характерно отсутствие собственной активности в жизнедеятельности (очень низкий результат), характерна надежда на чудо, замысел и реализация не связаны определенными действиями, обнаруживается высокая центрация и необратимость мышления.

Наряду с анализом различий проведена оценка статистической связи (корреляции) между параметрами. Перевели данные на уровень порядковой шкалы и воспользовались в качестве меры связи коэффициентом ранговой корреляции Спир-мена.

Для упрощения приводим только параметры, связь между которыми является статистически значимой по группе молодежи: целеустремленность-событийность жизни — 0,74; целеустремленность-уверенность в себе — 0,96; целеустремленность-общительность — 0,97; активность-уверенность в себе — 0,75; событийность жизни-динамичность — 0,8; динамичность-конкретность мышления — 0,72; динамичность-увлеченность — 0,73; эмоциональность-конкретность мышления — 0,8; увлеченность-эмоциональность — 0,8.

Мы получили статистически обоснованную связь между личностными факторами, влияющими на СОВЖ, — целеустремленность, активность, общительность, конкретность мышления, увлеченность, эмоциональность и ситуативными факторами — событийность и динамичность жизни. Не обнаружено статистически значимой связи эгоцентризма ни с одним из других параметров. Но тем не менее, следует отметить, что

эгоцентризм имеет отрицательный коэффициент корреляции со следующими параметрами: целеустремленность (-0,2), событийность (-0,4), общительность (-0,3), динамичность (-0,14), увлеченность (-0,12) и положительную статистическую связь с активностью (0,2) и уверенностью в себе (0,4). Обращает на себя внимание факт какого-то особого положения в группе подростков свойства активности, имеющего специфический смысл. Определен незначительный, отрицательный коэффициент корреляции активности с конкретностью мышления (единственный отрицательный коэффициент по свойству активности).

Важным, на наш взгляд, было установление разброса данных по каждому из свойств по выделенной группе подростков. По формуле расчета балла взаимосвязи вычислены числовые значения, характеризующие общую дисперсию по свойствам: целеустремленность — 288, эмоциональность — 195, динамичность — 241, увлеченность — 189, событийность — 229, конкретность мышления — 173, уверенность в себе — 226, активность — 124, общительность — 215, эгоцентризм — 52.

Наибольшая положительная связь со всеми параметрами у целеустремленности, наименьшая положительная — у эгоцентризма.

5. Сводная таблица типов СОВЖ по всем группам

В ыб ор - ка	Группа или учебно е заведение	Осмыс ленно- ценнос тный	Ценнос тно- времен ной	Поиско во- рефлек сивны1	Кризисн ый	Ригидн ый
		наполн ится ь	дорожи тсль	искате ль	прожига тель	застрев атель
у ч	АД-41	0.25	0.3	0.416	-	-
у ч	АД-21	0.117	0.7	0.117	0.058	0.117
у ч	АД-31	0.23	0.4	0.06	0.26	0.13
с	ПД-12	0.07	0.2	0.07	0.64	0.07
• 2 1	школа	0.05	0.3	0.05	0.5	0.05
у ч	кнтер.	0.55	0.35	0.05	0.05	0.05
у	ПТУ	0.11	0.05	0.06	0.46	0.17
ю	ИМ 1ч.	0.28	0.52	0.14	0.047	-
ю	ИМ 2ч.	0.53	0.4	0.66	-	-
В Т с	ИМ4ме	0.55	-	0.44	-	-

Наиболее сформировавшийся тип СОВЖ у взрослых, у выпускников колледжа, учащихся школы-интерната; он есть, возможно, как качество с необходимостью формируемое в жизни, что не снимает, а обосновывает потребность в его направленном формировании: есть запрос, продиктованный жизненной реальностью. Подростки дают больший разброс распределения, ха-

рактируются наличием кризисных типов СОВЖ, значителен этот показатель у учащихся ПТУ. Поскольку среди обследованных нами взрослых не было выпускников ПТУ, рабочих, то не исключено, что данное образование может закрепиться в образе жизни и в последующем, при невосполнимом свойстве составит группу риска для криминогенных ситуаций.

Количественный анализ. Разделение испытуемых на 2 группы — взрослые и учащаяся молодежь — позволяет провести сравнение на уровне вычисленных значений. Рассчитаны средние значения M для обеих групп и границы доверительного интервала для группы подростков.

— осмысленно-ценностный тип: $M_{вз}$ 0,5; $M_{ч}$ 0,2 (0,04-0,36);

— ценностно-временной: $M_{вз}$ 0,33; $M_{ч}$ 0,3 (0,1-0,5);

— поисково-рефлексивный: $M_{вз}$ 0,4; $M_{ч}$ 0,12 (0,02-0,22);

— кризисный: $M_{вз}$ 0,02; $M_{ч}$ 0,3 (0,1-0,5);

— ригидный: $M_{вз}$ 0; $M_{ч}$ 0,08 (0,05-0,11).

У взрослых преобладают осмысленно-ценностный и поисково-рефлексивные типы СОВЖ (в несколько раз выше, чем у молодежи), обнаружено отсутствие кризисного типа по данной группе испытуемых. Выделенные типы отличаются развитостью смысловой сферы, у подростков это не обнаружено. У учащейся молодежи достаточно представлен ценностно-временной тип СОВЖ, что отражает осознание ценности времени жизни, но отсутствие усвоенности этой ценности на практике. Для учащейся молодежи характерно и наличие застревающих ситуаций (не указано прошлое, настоящее или будущее), т. е. недостаточность сформированности самого чувства времени.

Наиболее благополучная ситуация относительно СОВЖ у больных детей, учащихся школы-интерната. Учащиеся ПТУ имеют кризисный тип, в 4 раза превышающий осмысленно-ценностный, в 9 раз — ценностно-временной и поисково-рефлексивный (каждый). Для учащихся ПТУ характерны испорченные изображения, неуместны интерпретации. Полагаем, что здесь необходимо дополнительное изучение (это единственная такая группа).

Для оценки статистической связи использовалась формула для расчета коэффициента Спирмена. Статистически значимая связь (обратная) обнаружена между осмысленно-ценностным и кризисными типами — 0,9 ($p=0,01$): чем выше первый, тем ниже второй.

По вычисленным баллам взаимосвязи произведена оценка общей дисперсии: кризисный тип — 130, осмысленно-ценностный — 117, ценностно-временной — 72, поисково-рефлексивный — 23, ригидный — 15.

Произведена оценка статистической связи (корреляции) между типами СОВЖ и параметрами предыдущей таблицы.

Приводим только статистически значимые коэффициенты ранговой корреляции:

- кризисный тип - целеустремленность — 0,89 ($p < 0,05$);
- кризисный тип - событийность — 0,75 ($p < 0,05$);
- кризисный тип - общительность — 0,8 ($p < 0,05$);
- кризисный тип - уверенность в себе — 0,72 ($p < 0,05$). Кризисный тип имеет незначительную, но положительную

корреляцию с эгоцентризмом и конкретным типом мышления. Возможно, это и есть причины «прожигания времени», а не компании сверстников, как часто принято считать (в нашем случае связь с общительностью — обратная: чем больше общения, тем меньше выраженность кризисного типа). Мы обнаруживаем причины в концентрации на себе, особенностях типа мышления, отсутствии целеустремленности, событийности (опыта) жизни, одиночестве и неуверенности в себе:

- осмысленно-ценностный тип - целеустремленность — 0,72 ($p < 0,05$);
- осмысленно-ценностный - динамичность жизни — 0,8 ($p < 0,05$);
- осмысленно-ценностный - событийность — 0,85 ($p < 0,01$). Подтверждается утверждение о том, что ОВЖ связан с временной и смысловой перспективой (в нашем случае с целеустремленностью) и жизненным опытом (событийностью).

Чем выше эгоцентризм, тем меньше рефлексии, поисков смысла. Последнее уменьшается, если есть в жизни увлечение (-0,3), если преобладает невысокая степень обобщения в мышлении (-0,05):

- поисково-рефлексивный тип - эгоцентризм — 0,73 ($p < 0,05$);
- ценностно-временной - эгоцентризм — 0,8 ($p < 0,05$);
- ценностно-временной - событийность — 0,72 ($p < 0,05$). Ценностное отношение ко времени возрастает с жизненным опытом (событийность) и блокируется с ростом эгоцентризма, а также увеличением степени конкретности мышления (-0,11).

6. Сравнение по типу пространственной ориентации (расположения изображения П, Н, Б)

Выбор ка	Гр. или уч. заведение	ПНБ	Я СН Я /Я Б (?)	1!	НБП
уч.	ПД-12	0.35	0.43	0.07	0.07
уч.	интернат	0.6	-	0.4	
уч.	АД-41	1.0	-	-	
уч.	АД-31	0.4	0.47	0.13	
уч.	школа	1.0	-	-	
уч.	АД-21	1.0	-	-	
уч.	ПТУ	1.0	-	-	
взр.	ИМ 1ч.	0.95	0.05	-	
взр.	ИМ 2ч.	0.67	0.13	0.2	
83р.	ИМ 4м.	0.44	0.22	0.3	

Линейность изображений нарушена, но искажение линейности обнаруживается как у взрослых, так и у молодежи. Нигде не появилось будущее как верхний элемент расположения. Предполагаем, что перекомпоновка в рисунке связана не с возрастом, а с какими-то индивидуальными свойствами человека; при всей непредсказуемости будущего верхним элементом становится не оно, а прошлое. Возможно, у человека больше ресурсов для разрешения вопроса «как с этим быть?», чем собственного потенциала для осознанного решения вопроса «почему это со мной происходит?» Количественный анализ не производился.

Анализ может быть произведен только на качественном уровне в рамках психотерапевтической практики или индивидуального консультирования.

Кризисное времяпрепровождение, дезактуализация настоящего, представление о времени как антиценности, застревание на каком-то временном этапе проявляются чаще у подростков; из представленных групп испытуемых, главным образом, у учащихся ПТУ. Выбор на профессиональном поприще совершен, но он не является ценным, лично значимым, либо просто характеризуется как неудачный. Учащиеся колледжа того же самого возраста, но осваивающие престижные специальности (архитектура), выдержавшие вступительные конкурсные экзамены, дают типологию по СОВЖ более высокого уровня, демонстрируют явно ценностное отношение к своему времени жизни.

Проблема организации времени стоит и перед подростками и перед взрослыми людьми. Предполагаем, что обнаруженная в эксперименте тенденция кризисной СОВЖ может закрепиться во взрослой жизни. Взрослые испытуемые, чьи результаты анализировались выше, — люди с высшим образованием, проходящие переподготовку. В рамках нашего интереса (учащиеся ПТУ) интересно выяснить, какой тип СОВЖ закрепляется в образе жизни взрослых рабочих. Для этого мы предприняли небольшое дополнительное исследование: проинтервьюировали молодых рабочих, проживающих в общежитии (общежитие Дирекции № 5 Управления по эксплуатации административных зданий Мосгорисполкома). Всего опрошено 15 человек, все — выпускники СПТУ: электрики, сантехники, строители. Удовлетворенность досугом невелика. Отсутствует желание принимать участие в работе органов самоуправления, в проведении спортивных и культурно-массовых мероприятий. Ни один из опрошенных планированием недели, месяца, а порой и ближайших лет не занимался. Некоторые попытки принимаются в отношении планирования выходных дней. Обнаружена проблема алкоголизма. Потребность в совершенствовании своего времяпрепровождения существует, но преобладает пассивный настрой. Допустимо предположение, что причина не только в нежелании, но и в неумении молодых людей самоорганизовываться, отсутствии смысловых установок на разумное использование своего времени жизни, отсутствие действий организации времени жизни. По-видимому, этому не учили ни в семье, ни в школе, ни в ПТУ. Предположение о совершенно стихийном формировании СОВЖ не подтверждается. Допускаем, что сказалось влияние неблагоприятных факторов: личная неустроенность респондентов (проживают в общежитии), ранний уход из родительской семьи (в 14 лет они выехали на учебу в московские ПТУ).

Однако мы имеем дело с фактом: у взрослых рабочих (выпускников ПТУ) спустя 3-4 года после окончания учебных заведений СОВЖ практически не сформировано.

Вернемся в русло основной части констатирующего эксперимента. Интересным было дополнительное сравнение рисунков, которые дали дети-дошкольники. Что же существует изначально? Краткая характеристика данного блока изобра-

жений: временная перспектива у дошкольников больше всех остальных групп — 5-20 лет, тогда как у остальных не более 5 лет. На всех рисунках однозначная линейность изображений: прошлое, настоящее, будущее. Терминология: «раньше», «сейчас», «потом». Что изменяется в изображениях от «раньше» к «потом» — прическа (то, что самым легким образом меняется). Сюжетных картинок нет, фигуры разных размеров, порой в фантастических одеждах. Изображения очень конкретные. Проступающая тенденция восприятия себя в разные временные периоды функциональная: изменение размеров. Особенностью детских рисунков является искажение временной перспективы в самой линейности: П-Б-Н либо Б-П-Н. Данная последовательность не сформирована, а только устанавливается. С возрастом изображение начинает больше строиться на символах, атрибутах, мышление абстрагируется, появляется сюжет, функциональное развитие сменяется личностным и профессиональным; уменьшается временная перспектива; последовательность прошлого, настоящего и будущего начинает уходить от линейности, закручивается, перестраивается, застревают или выпадают отдельные временные блоки. Человек «пожил».

В заключение приведем некоторые выводы, полученные посредством использования методики «"Я" в прошлом, настоящем и будущем» на группе испытуемых-подростков:

- эмоциональная удовлетворенность связана с актуализацией настоящего;
- эмоциональный фон жизни способен повышаться за счет развития личностных свойств: увлеченности, активности, уверенности в себе, а также событийности и динамичности жизни;
- настоящее актуализируется в ситуациях осознанного выбора, будущее — у настроенных разным образом личностей: оптимистически или пессимистически;
- обнаруживается тенденция переориентации смысловых образований на более прагматический уровень;
- характерным для всех испытуемых является возникновение тенденции отчуждения;
- предложенная методика может быть использована в индивидуальном консультировании, выявляя проблем-

ность по компоновке изображения прошлого, настоящего и будущего на листе бумаги; — на тип СОВЖ положительным образом влияют ситуативные факторы (событийность как жизненный опыт и динамичность жизни) и целеустремленность, отрицательным — эгоцентризм и конкретный, низкого уровня обобщения стиль мышления. Результаты проведенного исследования дают представление об индивидуально-психологических особенностях СОВЖ. В реальных ситуациях обучения и воспитания подростков встречаемся со «сказочным» феноменом: подросток является субъектом поступка (термин ввел, анализируя сказки В.Я. Пропп). Ему присущи высокая активность, инициация действий, ориентация на демонстрацию определенного набора личностных свойств — смелости, доброты, надежда на чудо в жизни, но отсутствие построения замысла и осуществления деятельности, наличие красивых желаний, больших ожиданий от жизни при минимизации собственных усилий по реализации задуманного. Расчет на помощь других, потребительство базируются на выраженном в подростковом возрасте эгоцентризме.

Отсюда определеннее становится механизм формирования СОВЖ: переориентация субъектности с поступка на жизнедеятельность, развитие активности в овладении временем и способами его организации. Кроме того, в когнитивной сфере необходимо изменение представлений о времени *только как о длительности* на представления о времени *как о сроках*. *Общие выводы констатирующего эксперимента* Предпосылками формирования СОВЖ в подростковом возрасте являются: 1) развитость смысловых образований; 2) регулятивная функция мышления. Подросток — субъект поступка, СОВЖ в подростковом возрасте неустойчивая, становящаяся. Многие подростки не умеют организовывать свое время, не видят необходимости и ценности такого свойства. Можно выделить такие особенности СОВЖ в сфере смысловых образований, как крайний субъективизм позиций и феномен «рискованного бессмыслия». В сфере мышления — инфантильность, эгоцентризм, центрация, неумение сосредоточиться на изменениях объекта, необратимость мышления. Собственно в сфере СОВЖ — наличие слабо выраженных элементов плани-

рования при полном отсутствии контроля над исполнением намеченного.

Систему формирования СОВЖ можно построить поэтапно (согласуется с теорией поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина).

Структура и модель процесса формирования СОВЖ может выглядеть следующим образом.

Диагностический этап.

- Общая диагностика (общие сведения об учащемся).
- Целевая диагностика (сведения о способах использования времени учащимися, его организации).
- Оперативная диагностика (или сквозная) — сведения об учащемся в течение всего периода обучения.

Мобилизационно-побудительный этап.

- Создание условий для адаптации выпускников школ в учебной группе ПТУ и регулирование, формирование новых отношений, необходимых для утверждения потребностей в рациональном использовании своего времени.

— Формирование общих представлений о роли времени в развитии личности и ориентирование учащихся на его рациональное использование.

Обучающий этап.

- Формирование системных знаний о роли свободного времени.
- Формирование навыков фиксации и дифференциации задач использования времени.

Организационный этап.

- Целенаправленная организация времени в ситуациях совместной продуктивной деятельности (СПД).
- Коллективная и индивидуальная подготовка учащихся к самоорганизации времени жизни.
- Закрепление и расширение опыта учащихся по СОВЖ. **Коммуникативный этап.**
- Создание тренинговых занятий для полноценного освоения навыков общения и взаимодействия, сотрудничества учащихся в учебной группе и трудовом коллективе.
- Подготовка учащихся к выполнению различных социальных ролей в свободное время (ролевой тренинг).

266%

Глава 6

Продуктивный этап.

— Формирование системы смысловых установок, являющихся ориентировочной основой поведения учащегося по организации времени.

— Психологическое и организационное подкрепление значимого типа поведения личности.

Заключительный этап.

— Формирование развитой системы самоконтроля, самоанализа и самооценки культуры организации времени.

Личностное развитие в свободное время имеет свои специфические особенности, которые можно отразить в таких принципах:

- уважение к личности учащегося;
- добровольность и избирательность занятий;
- преемственность занятий;
- продуктивность и значимость деятельности;
- эмоциональная разрядка;
- смена социальных ролей;
- референтность группы для личности.

Если процесс формирования СОВЖ строить по этапам, основываясь на СПД, соблюдать принципы личностного развития и потребности, реализуемые в свободное время, то, вероятно, можно прийти к сформированности СОВЖ.

Выбор именно самоорганизации не случаен. СОВЖ может играть роль психологического регулятора всей жизнедеятельности и, что особенно важно для подросткового возраста, спонтанного общения.

Интимно-личностное общение, потребность в коллективной защите, реализуемые в свободное время, создают ощущение удовлетворенности своим времяпрепровождением. Поэтому для многих юношей и девушек, даже в ситуациях кризисного времяпрепровождения, неочевидна необходимость самоорганизовывать свое время жизни.

Движение к осознанию этой необходимости требует изменения своей позиции в группе, определенной работы по смыслообразованию и развитию целеполагания личности. Следовательно, проблема формирования СОВЖ не сводится к прямому формированию и овладению действиями организации времени жизни (как в случае с высоко замотивированными со-

циальными группами), задача усложняется — нужно решить проблему преодоления сопротивления изменениям позиции. Задача вдвойне сложная, поскольку специфика свободного времени обуславливает спонтанность поведения в свободное время и его неконтролируемость. Но существование не только интенционально, но также и трансцендентно.

Таким образом, мы выходим на самую сущность человеческого бытия — самотрансценденцию. Сам по себе показ эталонных образцов времяпрепровождения, вербальное воздействие на смысловые установки учащегося не может убедить его в необходимости разумного использования свободного времени.

Смыслы нельзя дать, вложить в головы подростков, они могут быть найдены, обнаружены самой личностью. Для этого необходимо изменение позиции, «случайных открытий». Человек сам должен прийти к необходимости задуматься над своим будущим, соотнести его со своим прошлым и настоящим, оценить его и осознать свои возможности и перспективы развития.

Получая готовые эталоны времяпрепровождения или навязанную извне организацию времени жизни, подростки сопротивляются, так как эта внеположенная их сознанию деятельность является для них отчужденной, не значимой, обесцененной. Если же они получают возможность «покопаться» в себе, разобраться, попробовать свои силы в какой-либо продуктивной деятельности, сохраняя при этом значимость своего интимно-личностного общения, то это обеспечивает движение к самоорганизации через фиксацию и разрешение противоречий между актуальным планом в поведении и образом желаемого будущего. При этом все резонансные воздействия на подростка служат предпосылкой для формирования самоорганизации, продвижения к раскрытию своего потенциала.

ГЛАВА 7

Семья и истоки девиантного поведения детей и подростков

В настоящее время отмечается повышенное внимание к семье со стороны всех социальных институтов воспитания. Это объясняется объективными процессами, развивающимися в обществе и, прежде всего, пониманием того, что приоритет в воспитании детей принадлежит семье.

Современная семья представляет собой сложную устойчивую систему, которая создает специфическую атмосферу жизнедеятельности людей, формирует нормы взаимоотношений и поведения растущего человека. Создавая определенный социально-психологический климат, семья во многом определяет развитие личности ребенка как в настоящем, так и в будущем¹.

Пристальный интерес к семье объясняется и рядом других обстоятельств: ухудшением демографической ситуации в стране, усложнением воспитательных задач и ростом числа детей с отклоняющимся и аддиктивным поведением.

Зигмунд Фрейд охарактеризовал психическое здоровье или болезнь как субъективный феномен, который не может рассматриваться вне зависимости от социальных условий. Душевное состояние индивида зависит от двух факторов: представлении субъекта о моральных ценностях и общественных нормах и, с другой, от его отношений с близкими и, в первую очередь, с членами его семьи².

Семья для ребенка — первичная социальная микросфера. Н.А. Бердяев писал, что семья есть необходимый социальный институт и подчинена тем же законам, что и государство, хо-

¹ Сатир В. Психотерапия семьи. СПб., 1999.

² Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика. М., 2000.

зайство и пр. Семья очень связана с хозяйственным строем и имеет мало отношения к романтической любви, вернее, имеет отношение к кариотипной любви и лишь косвенное отношение к полу. Элементы рабства всегда были сильны в семье, и они не исчезли и до настоящего времени. Семья есть иерархическое учреждение, основанное на господстве и подчинении. В ней социализация любви означает ее подавление.

Семья является не только социальной группой, но и общественным институтом. По определению социологов, «институтом» называется совокупность социальных ролей и статусов, предназначенных для удовлетворения определенных социальных потребностей. Под статусом понимается позиция человека в обществе с определенными правами и обязанностями, а роль — это ожидаемое поведение, связанное с определенным статусом.

Результат социализации ребенка определяется присвоением социальных норм и ценностей в ходе взаимодействия с другими людьми, и решающую роль в этом процессе играет семья. Социализация в семье осуществляется разными путями и происходит в основном по двум параллельным направлениям: в результате целенаправленного процесса воспитания и социального научения.

Семейное воспитание — это целенаправленные, сознательные воспитательные воздействия, осуществляемые родителями с целью формирования определенных качеств и умений. Воспитательные воздействия осуществляются на основе механизма подкрепления — поощряя поведение, которое взрослые считают правильным, и наказывая за нарушение установленных правил, родители внедряют в сознание ребенка определенную систему норм, соблюдение которых постепенно становится для него привычкой и внутренней потребностью. Воспитательное воздействие на основе механизма идентификации — ребенок подражает родителям; ориентируясь на их пример, старается стать таким же.

Главная функция семьи заключается в том, чтобы способность социальной адаптации ребенка исходила из его возможностей. Однако родительская уверенность в правильности выбранной по отношению к ребенку воспитательной позиции, не подкрепленной знанием основных закономерностей его пси-

хического развития, часто оказывается ошибочной, а внешнее благополучие семьи — обманчивым¹.

К сожалению, врачи, психологи, социальные педагоги и другие специалисты в области образования и здравоохранения, в поле зрения которых попадают дисфункциональные семьи, не всегда акцентируют внимание на имеющихся отклонениях в родительско-детских отношениях, что приводит к усилению и закреплению дисгармонии, сказывающейся на дальнейшем развитии ребенка и приводящей к аддиктивному поведению.

Процесс социального научения, в свою очередь, происходит как при непосредственном взаимодействии ребенка с родителями, так и за счет наблюдения особенностей социального взаимодействия других членов семьи между собой.

Семья как социальный институт помимо воспитательной выполняет еще ряд функций, а именно: экономическую функцию, функцию передачи социального статуса, функцию поддержания благосостояния членов семьи. Многие исследователи (в частности, Т. Парсонс), утверждают, что в настоящее время семья утратила эти функции в связи с переходом развитых стран в фазу постиндустриального общества, существенной функцией семьи осталась социализация детей. В.Н. Дружинин считает, что социализация детей всегда, во все времена и у всех народов была единственной специфической функцией семьи, а прочие функции были дополнительными и менялись на протяжении веков².

Семья, как и любой другой социальный институт, скрепляется системой власти. Различают три типа властных структур: патриархальная семья, где власть принадлежит мужу, матриархальная семья, где власть принадлежит жене, эгалитарная семья, где власть равномерно распределяется между мужем и женой. Члены семьи могут любить друг друга, могут ненавидеть, удовлетворять свои сексуальные и прочие потребности в семье или «на стороне», иметь собственных детей или приемных, но пока есть система этих отношений и пока семья выполняет задачу воспитания детей — она существует.

¹ Аменицкий В.Е. Правда о наркомании и наркоманах. Калининград, 2000.

² Дружинин В.Н. Психология семьи. Екатеринбург, 2000.

Особенно значительным влияние семьи оказывается в самый чувствительный — первый период развития ребенка. И этот факт очень показательно отображается в сказке-метафоре «О двух растениях».

Двум одинаковым зернышкам-семенам суждено было прорасти в разных странах, в разных климатических условиях, и ухаживали за ними совершенно разные люди. Одно зернышко проросло очень быстро и все этому способствовало: и человеческий уход за ним, и теплый, мягкий климат, и даже почва, в которой ему суждено было оказаться. А другое зернышко проросло очень медленно и тяжело: и почва под ним оказалась с камнями и глиной, и условия — довольно суровыми. Стоило ему первым росточком появиться над землей, как он ощутил всем своим существом холод ветра, который дул в этих местах непрерывно, и слабое тепло солнца, до которого едва ли можно было дотянуться. Люди редко поливали это растение, а влаги в земле не хватало, т. к. корешочки были слишком малы и растение не могло дотянуться до более глубоких и более влажных слоев почвы. Именно поэтому из земли торчал голый стебель с несколькими листочками на макушке и без единого бокового побега. Когда растениям исполнилось по 7 лет, их нельзя было даже сравнивать, так они были не похожи друг на друга. Одно из них было пышное, кустистое от самого основания, оно было усыпано зеленой сочной листвой и маленькими беленькими цветочками; в сущности, оно было прекрасно оформлено. А вот другому растению в силу сложившихся обстоятельств так и не удалось зацвести, а первые побеги появились лишь в возрасте семи лет. И стоя на своем голым тоненьком стволе, растение с трудом справлялось с сильным и холодным ветром, дующим здесь постоянно. Пожалуй, только тонкий и пока еще гибкий ствол спасал его от этой напасти.

Прошло еще 7 лет, и им обоим исполнилось по 14. Это были уже не растения, а настоящие деревья. Именно в это время над землей пронесся страшный ураган, оставивший неизгладимый след в жизни каждого растения. Там, где почва состояла из камней и глины, дереву пришлось очень туго. Сначала под порывом сильного ураганного ветра оторвались маленькие корешочки и растение стало неустойчивым и слабым; оно держалось из последних сил, когда в добавление ко всему вспыхнула

молния и грянул гром. Трудно сказать, сколько времени дереву удалось сохранять свою целостность, но шел страшный ливень, дул сильный ветер, земля между корнями потихоньку размывалась. И когда все закончилось и появились первые лучи солнца, дерево с ужасом обнаружило, что сломано прямо посередине ствола.

Когда же ураган коснулся пышного, сильного, разветвленного, с мощной корневой системой дерева, он приложил все усилия, чтобы изрядно потрепать его. Ветер злился и возмущался, он просто выходил из себя, но единственное, что ему удалось, — это оборвать значительное количество листьев и сломать всего несколько маленьких веточек, еще не успевших окрепнуть к тому времени.

Таким образом, воспитание — великое дело, им решается участь человека.

Важность влияния семьи и семейных связей на становление и развитие личности ребенка очевидна. «Семейное и общественное воспитание взаимосвязаны, дополняют и могут, в определенных границах, даже заменять друг друга, но в целом они неравнозначны и ни при каких условиях не могут стать таковыми.

Семейное воспитание более эмоционально по своему характеру, чем любое другое воспитание, ибо «проводником» его является родительская любовь к детям, вызывающая ответные чувства детей к родителям (А.И. Захаров).

Отношения привязанности важны не только для будущего развития взаимоотношений — их непосредственное влияние способствует снижению чувства тревоги, возникающего у ребенка в новых или в стрессогенных ситуациях. Так, семья обеспечивает базисное чувство безопасности, гарантируя безопасность ребенка при взаимодействии с внешним миром, освоении новых способов его исследования и реагирования. Кроме того, близкие являются для ребенка источником утешения в минуты отчаяния и волнений.

Дети обычно стремятся копировать поведение других людей, и наиболее часто тех, с которыми они находятся в самом близком контакте. Отчасти это сознательная попытка вести себя так же, как ведут себя другие, отчасти это неосознанная имитация, являющаяся одним из аспектов идентификации с

другим. Похоже, что аналогичные влияния испытывают и межличностные отношения. В этой связи важно отметить, что дети учатся у родителей определенным способам поведения, не только усваивая непосредственно сообщаемые им правила (готовые рецепты), но и благодаря наблюдению существующих во взаимоотношениях родителей моделей (примера). Наиболее вероятно, что в тех случаях, когда рецепт и пример совпадают, ребенок будет вести себя так же, как и родители.

Влияние родителей особенно велико потому, что они являются для ребенка источником необходимого жизненного опыта. Запас детских знаний и впечатлений во многом зависит от того, насколько родители обеспечивают ребенку возможность заниматься в библиотеках, посещать музеи, отдыхать на природе. Кроме того, с детьми важно много беседовать. Дети, жизненный опыт которых включал широкий набор различных ситуаций и которые умеют справляться с проблемами общения, радоваться разносторонним социальным взаимодействиям, будут лучше других детей адаптироваться в новой обстановке и положительно реагировать на происходящие вокруг перемены.

Родители влияют на поведение ребенка, поощряя или осуждая определенные типы поведения, а также применяя наказания или допуская приемлемую для себя степень свободы в поведении ребенка. В детстве именно у родителей ребенок учится тому, что ему следует делать, как вести себя.

Общение в семье позволяет ребенку вырабатывать собственные взгляды, нормы установки и идеи. Развитие ребенка будет зависеть от того, насколько хорошие условия для общения предоставлены ему в семье; развитие также зависит от четкости и ясности общения в семье¹.

Отметим трудности в отношениях детей и родителей, вызванные переходным периодом исторического развития России. Вскрывшаяся преступность десятилетиями господствовавшего у нас тоталитарного режима породила у части подростков и старшеклассников недоверие и презрение, а подчас и враждебность по отношению к родителям и их советам и мнениям. А между тем взаимная любовь родителей и детей не только естественна, но и необходима для полноценного психического

¹ *Сатир В.* Вы и Ваша семья. М., 2000.

развития последних. В этом отношении представляются очень важными взгляды Э. Фромма относительно материнской и отцовской любви¹.

Отличие материнской любви к ребенку от отцовской в том, что первая — безусловна, а вторая — условна. Мать любит свое дитя за то, что оно есть, что оно — ее ребенок. Это блаженство и покой, которого не нужно заслуживать. Материнская любовь к ребенку будет проявляться вне зависимости от того, что он сделал. Но этой любви нельзя добиться, если ее нет. Без материнской любви все прекрасное уходит из жизни. Отцовская любовь обусловлена похожестью ребенка на отца своим поведением, следованием его советам и ожиданиям, выполнением установленных обязанностей. При рождении ребенок нуждается в безусловной материнской любви физиологически и психически. Мать дает ребенку веру в жизнь, она сама не должна быть тревожной. И лишь после 6-ти лет ребенок начинает заметно нуждаться в отцовской любви, его руководстве. Если мать обеспечивает ребенку безопасность в жизни, то отец учит решению социальных проблем. Эта любовь направляется принципами и ожиданиями. Она должна быть снисходительной и терпеливой, а не авторитарной и угрожающей. Любовь отцовская способствует развитию у ребенка чувства собственной силы и позволяет ему в конце стать авторитетом для себя, освободившись от авторитета отца. Синтез материнской и отцовской привязанности в сознании ребенка — основа его духовного развития и зрелости. Их слабое синтезирование приводит детей к неврозам, так:

— преобладающая привязанность к излишне снисходительной или-*ластной матери при слабом и безразличном отце нередко приводит к формированию в характере ребенка черт беспомощности, внушаемости, зависимости от окружающих;

— холодная, неотзывчивая и властная мать способствует односторонней направленности на отца; создается характер человека авторитарного и педантичного, не ожидающего безусловной любви;

¹ Фромм Э. Искусство любить: Исследование природы любви. М., 1990.

— в более тяжелых случаях односторонняя ориентация на отца способствует развитию маниакального невроза, а на мать — истерии, алкоголизма, депрессии, неспособности самостоятельно бороться за жизнь.

Одного начала — материнского или отцовского — недостаточно для нормального психического развития ребенка. Э. Фромм отмечает, что подавляющее большинство женщин — любящие матери в то время, пока ребенок мал и целиком зависит от них. Однако действительным достижением человеческой любви является материнская любовь к растущему ребенку, а не только младенцу¹.

Итак, семья является социальным институтом, а конкретная семья институализированной социальной группой, функция которой заключается в первичной социализации детей.

Социализация — это процесс, посредством которого ребенок усваивает поведение, навыки, мотивы, ценности, убеждения и нормы, свойственные его культуре, считающиеся в ней необходимыми и желательными. Агентами социализации выступают люди и социальные институты, включенные в этот процесс, родители, сиблинги, сверстники, учителя, представители церкви, СМИ. Хотя все они могут оказывать на ребенка большее влияние, *семья*, как правило, является *наиболее значимой частью мира ребенка*. По этой причине она обычно рассматривается как первичный и наиболее мощный агент социализации, играющий ключевую роль в формировании личностных черт и мотивов; в руководстве социальным поведением; в передаче ценностей, веры и норм, свойственных данной культуре².

Таким образом, родители — первые учителя ребенка, первые преподаватели самых различных предметов в его первой — семейной школе. Невозможно дожидаться других учителей, чтобы они учили малыша читать и писать, считать и слушать музыку. Другие учителя появятся в его жизни с опозданием относительно природных возможностей.

Типы семейного воспитания. Понятие зависимости в семейных отношениях. *Под типом семейного воспитания*

¹ Фромм Э. Искусство любить: Исследование природы любви. М., 1990.

² Психология подростка. Хрестоматия / Сост. Ю.И. Фролов. М., 1997.

понимается *совокупность родительских стереотипов, воздействующих на ребенка*.

Наблюдения за воспитанием детей в различных семьях позволили психологам составить описание различных типов воспитания. Многие работы, посвященные детско-родительским отношениям, опираются на предложенную Д. Боумридом более 30 лет назад типологию стилей семейного воспитания, содержательно описывающую три *основных стиля*: авторитарный; авторитетный, недемократический; попустительский¹.

Авторитарный (автократический) — когда все решения, касающиеся детей, принимают родители, считающие, что ребенок во всем должен подчиняться их воле, авторитету. Родители ограничивают самостоятельность ребенка, не считают нужным как-то обосновывать свои требования, сопровождают их жестким контролем, суровыми запретами, выговорами и физическими наказаниями. В подростковом возрасте авторитарность родителей порождает конфликты и враждебность. При таком воспитании у детей формируется лишь механизм внешнего контроля, основанный на чувстве вины и страха перед наказанием, и как только угроза наказания извне исчезает, поведение подростка может стать потенциально антиобщественным. Обычно результатом такого управления является рост сопротивления или, напротив, зависимости.

Авторитетный, но демократический — родители поощряют личную ответственность и самостоятельность своих детей в соответствии с их возрастными возможностями. В этом случае решения принимаются совместно родителями и детьми. Родители в таких семьях пользуются властью, но проявляют свою заботу добрыми советами. Такой тип семьи формирует правильное социальное поведение как у девочек, так и у мальчиков.

Попустительский (либеральный) — ребенок должным образом не направляется, практически не знает запретов и ограничений со стороны родителей или не выполняет указаний со стороны родителей, для которых характерно неумение, неспособность или нежелание руководить детьми. Взрослея, такие подростки конфликтуют с теми, кто не потакает им, не

¹ Раттер М. Помощь трудным детям. М., 1999.

способны учитывать интересы других людей, устанавливать прочные эмоциональные связи, не готовы к ограничениям и ответственности. С другой стороны, воспринимая недостаток руководства со стороны родителей как проявление равнодушия и эмоционального отторжения, дети чувствуют страх и неуверенность.

Неспособность семьи контролировать поведение подростка может привести к вовлечению его в асоциальные группы, поскольку психологические механизмы, необходимые для самостоятельного, ответственного поведения в обществе, у него не сформировались.

Впоследствии были выделены и другие *характерные стили семейного воспитания*.

Хаотический — это отсутствие единого подхода к воспитанию. Управление осуществляется непоследовательно: иногда авторитарно, иногда демократически, иногда либерально. Такой тип воспитания оказывает на подростков крайне негативное влияние, фрустрируется одна из базовых потребностей личности — потребность в стабильности и упорядоченности окружающего мира, наличии четких ориентиров в поведении и оценках, что провоцирует повышенную тревожность, неуверенность, импульсивность, а в сложных ситуациях — агрессивность, неуправляемость и социальную дезадаптацию¹.

Опекающий — стремление постоянно быть около ребенка, решать за него все возникающие проблемы. Несмотря на внешнюю заботу, это приводит, с одной стороны, к чрезмерному преувеличению собственной значимости у подростка, с другой — к формированию у него тревожности, беспомощности, социальной незрелости.

А. Болдуин выделил *два стиля родительского воспитания*: демократический и контролирующий.

Демократический стиль характеризуется следующими параметрами: высокая степень вербального общения между родителями и детьми, включенность детей в обсуждение семейных проблем, успешность ребенка при готовности родителей всегда прийти на помощь, стремление к снижению субъективности в видении ребенка.

¹ Раттер М. Помощь трудным детям. М., 1999.

Контролирующий стиль предполагает существенные ограничения поведения ребенка при отсутствии разногласий между родителями и детьми по поводу дисциплинарных мер, четкое понимание ребенком смысла ограничений. Требования родителей могут быть достаточно жесткими, но они предъявляются ребенку постоянно и последовательно и принимаются ребенком как справедливые и обоснованные.

В.И. Гарбузов, отмечая решающую роль воспитательных воздействий в формировании характерологических особенностей ребенка, выделил *три типа неправильного воспитания*.

Воспитание по типу А (неприятие, эмоциональное отвержение) — неприятие индивидуальных особенностей ребенка, сочетающееся с жестким контролем, с императивным навязыванием ему единственного правильного типа поведения. Тип воспитания А может сочетаться с недостатком контроля, полным попустительством.

Воспитание по типу В (гиперсоциализирующее) выражается в тревожно-мнительной концепции родителей о состоянии здоровья ребенка, его социальном статусе среди товарищей, и особенно в школе, повышенном ожидании успехов в учебе и будущей профессиональной деятельности.

Воспитание по типу С (эгоцентрическое) — культивирование внимания всех членов семьи на ребенке (кумир семьи), иногда в ущерб другим детям или членам семьи.

К числу исследований, посвященных психологическим типам семьи, относится работа М. Арутюнян. По ее мнению, существует *три варианта* семьи: традиционная, детоцентрическая и супружеская (демократическая).

В *традиционной семье* воспитывается уважение к авторитету старших; педагогическое воздействие осуществляется сверху вниз. Основным требованием является подчинение. Итогом социализации ребенка в такой семье является способность легко вписываться в «вертикально организованную» общественную структуру. Дети из этих семей легко усваивают традиционные нормы, но испытывают трудности в формировании собственных семей. Они не инициативны, не гибки в общении, действуют, исходя из представления о должном.

В *детоцентрической семье* главной задачей родителей считается обеспечение «счастья ребенка». Семья существует толь-

ко для ребенка. Воздействие осуществляется, как правило, снизу вверх (от ребенка к родителям). Существует «симбиоз» ребенка и взрослого. В результате у ребенка формируется высокая самооценка, ощущение собственной значимости, но возрастает вероятность конфликта с социальным окружением за пределами семьи. Поэтому ребенок из такой семьи может оценивать мир как враждебный. Очень велик риск социальной дезадаптации и, в частности, учебной дезадаптации ребенка после поступления в школу.

Цель в супружеской (демократической) семье — взаимное доверие, принятие и автономность членов. Воспитательное воздействие — «горизонтальное», диалог равных: родителей и ребенка. В семейной жизни всегда учитываются взаимные интересы, причем чем старше ребенок, тем больше его интересы учитываются. Итогом такого воспитания является усвоение ребенком демократических ценностей, гармонизация его представлений о правах и обязанностях, свободе и ответственности, развитие активности, самостоятельности, доброжелательности, адаптивности, уверенности в себе и эмоциональной устойчивости. Вместе с тем у этих детей может отсутствовать навык подчинения социальным требованиям. Они плохо адаптируются в среде, построенной по «вертикальному» принципу (т. е. практически ко всем социальным институтам)¹.

Н. Штирман выделяет *три типа родительских отношений к детям* с психосоматическими расстройствами: «связывание» — жесткое стереотипное общение; дети инфантилизируются, их эмоциональное развитие отстает от нормы; «отвержение» — ребенок «отказывается» от своей личности, что приводит к аутизму, излишней автономности; «делегирование» — истинные достижения детей игнорируются, родители, перемещая на них свои несбывшиеся надежды, манипулируют ими как продолжением своего «Я»².

Известны другие типологии родительского отношения. А.Я. Варга выделяет: принимающе-авторитарное родительское отношение («маленький неудачник»), симбиотическое, симбиотически-авторитарное.

¹ Дружинин В.Н. Психология семьи. Екатеринбург, 2000.

² Там же.

Наиболее подробную схему анализа семьи и типов семейного воспитания предложил известный психиатр Е.А. Личко¹. Его описание семьи включает следующие характеристики и их варианты.

1. Структурный состав: полная семья (есть мать и отец); неполная семья (есть только мать или отец); искаженная или деформированная семья (наличие отчима или мачехи).

2. Функциональные особенности: гармоничная семья; дисгармоничная семья.

Поддисгармоничной понимается семья, которая не выполняет свои функции, не обеспечивает достаточное удовлетворение потребностей всех членов семьи, возможности их личностного роста вследствие нарушения ролевой структуры семьи, отсутствия эмоциональной привязанности, нарушения коммуникативных процессов и т. д. Выделяются следующие причины дисгармонии:

— нет партнерства между родителями (один из них доминирует, другой только подчиняется);

— деструктурированная семья (нет взаимопонимания между членами семьи, существует излишняя автономия, нет эмоциональной привязанности и солидарности между членами семьи в решении жизненных проблем);

— распадающаяся семья (конфликтная, с высоким риском развода);

I

— ригидная псевдосоциальная семья (доминирование одного члена семьи с чрезмерной зависимостью других, жесткая регламентация семейной жизни, нет двусторонней эмоциональной теплоты, ведет к автономизации духовного мира членов семьи от вторжения властного лидера).

Из классификаций, сопоставляющих особенности формирования личности детей и стили семейного воспитания, наиболее интересной, детализированной представляется классификация, предложенная А.Е. Личко и Э.Г. Эйдемиллером для подростков². Авторы выделили следующие отклонения в стилях семейного воспитания:

¹ Личко А.Е., Бартенский В.С. Подростковая наркология: Руководство. Л., 1991.

² Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 1999.

1. **Гипопротекция.** Характеризуется недостатком опеки и контроля. Ребенок остается без надзора. К подростку проявляют мало внимания, нет интереса к его делам, часты физическая заброшенность и неухоженность. При скрытой гипопротекции контроль и забота носят формальный характер, родители не включаются в жизнь ребенка. Невключенность ребенка в жизнь семьи приводит к асоциальному поведению из-за неудовлетворенности потребности в любви и привязанности.
2. **Доминирующая гиперпротекция.** Проявляется в повышенном, обостренном внимании и заботе о ребенке, чрезмерной опеке и мелочном контроле поведения, слежке, запретах и ограничениях. Ребенка не приучают к самостоятельности, подавляют развитие его чувства самостоятельности и ответственности. Это приводит либо к реакции эмансипации, либо к безынициативности, неумению постоять за себя.
3. **Потворствующая гиперпротекция.** Так называют воспитание «кумира семьи». Родители стремятся освободить ребенка от малейших трудностей, потакают его желаниям, чрезмерно обожают и покровительствуют, восхищаются его минимальными успехами и требуют такого же восхищения от других. Результат такого воспитания проявляется в высоком уровне притязаний, стремлении к лидерству при недостаточном упорстве и опоре на свои силы.
4. **Эмоциональное отвержение.** Ребенком тяготеются. Его потребности игнорируются. Иногда с ним жестоко обращаются. Родители (или их «заместители»: мачеха, отчим и пр.) считают ребенка обузой и проявляют общее недовольство ребенком. Часто встречается скрытое эмоциональное отвержение: родители стремятся завуалировать реальное отношение к ребенку повышенной заботой и вниманием к нему. Этот стиль воспитания оказывает наиболее отрицательное воздействие на развитие ребенка.
5. **Жестокие взаимоотношения.** Могут проявляться открыто, когда на ребенке срывают зло, применяя насилие, или быть скрытными, когда между родителями и ребенком стоит «стена» эмоциональной холодности и враждебности.
6. **Повышенная моральная ответственность.** От ребенка требуют честности, порядочности, чувства долга не соответ-

ственно его возрасту. Игнорируя интересы и возможности подростка, возлагают на него ответственность за благополучие близких. Ему насильно приписывают роль «главы семьи». Родители надеются на особое будущее своего ребенка, а ребенок боится их разочаровать. Часто ему препоручают заботу о младших детях или престарелых. *Классификация неблагополучных семей.* Какой бы возраст ни был установлен для начала посещения школы, какова бы ни была программа развития, принятая в детском саду, в какие бы кружки и секции мы ни записывали бы ребенка, главное начальное обучение он получает (или не получает!) в семье. Социологи различают следующие основные формы семьи:

1. Нуклеарная семья — состоит из родителей и детей, объединяет только два положения. Сегодня это наиболее распространенная структура в западном обществе.
2. Расширенная нуклеарная семья включает нуклеарную семью и родственников (бабушек, дедушек, внуков, сестер, братьев и др.), а также людей, являющихся близкими по тем или иным причинам.
3. Полная семья соответствует нуклеарной семье, если включает отца, мать и детей.
4. Неполная семья — если один из родителей отсутствует. Есть дополнительная категория — так называемые функционально неполные семьи. В этой группе двое родителей, но профессиональные или другие причины оставляют им мало времени для семьи.

Как структурная, так и психологическая деформация семьи оказывает значительное влияние на формирование личности ребенка.

Однако связь правонарушений подростков со структурой семьи, по мнению И.С. Кона, зачастую преувеличивается: в последние два десятилетия две трети подростков-преступников росли в полных семьях. В тех случаях, когда развод происходит вследствие пьянства или аморального поведения одного из родителей, это способствует не ухудшению, а оздоровлению условий воспитания детей.

Г.М. Миньковский справедливо указывал на неправомерность усреднения данных о семьях с качественно различными свойствами. Вместо абстрактного противопоставления

«благополучных» и «неблагополучных» семей социологи и криминологи различают семьи с разным воспитательным потенциалом. Г. М. Миньковский выделяет по этому признаку 10 типов семьи: 1) воспитательно-сильные; 2) воспитательно-устойчивые; 3) воспитательно-неустойчивые; 4) воспитательно-слабые с утратой контакта с детьми и контроля над ними; 5) воспитательно-слабые с постоянно конфликтной атмосферой; 6) воспитательно-слабые с агрессивно-негативной атмосферой; 7) маргинальные: с алкогольной, сексуальной деморализацией и т. д.; 8) правонарушительские; 9) преступные; 10) психически отягощенные.

В семьях первого типа, доля которых во всем контингенте обследованных Г.М. Миньковский семей составляет 15-20%, воспитательная обстановка близка к оптимальной. Главный ее признак — высокая нравственная атмосфера семьи в целом. Это важнее, чем формальная полнота семьи, хотя вероятность противоправного поведения подростков из неполных семей в 2—3 раза выше, чем из семей с обычной структурой.

Второй тип семьи (35--40% выборки) создает в целом благоприятные возможности для воспитания, а возникающие в семье трудности и недостатки преодолеваются с помощью других социальных институтов, прежде всего школы.

Для третьего типа семьи (10% выборки) характерна неправильная педагогическая позиция родителей (например, гиперопека и т. п.), которая тем не менее выравняется благодаря сравнительно высокому общему воспитательному потенциалу семьи.

Четвертый тип (15-20% выборки) объединяет семьи, где родители по разным причинам (плохое здоровье, перегруженность работой, недостаток образования или педагогической культуры) не в состоянии правильно воспитывать детей, утратили контроль за их поведением и интересами, уступив свое влияние обществу сверстников.

Остальные типы (10-15% выборки) являются, с социально-педагогической точки зрения, отрицательными, а то и криминогенными. Риск правонарушений несовершеннолетних, воспитывающихся в обстановке постоянных и острых конфликтов и в психически отягощенных семьях, в 4-5 раз, а в семьях, где царят агрессивность и жестокость, в 9-10 раз выше,

чем у тех, кто растет в педагогически сильных и устойчивых семьях. Дело не только в безнадзорности, с которой связано 80% преступлений (в 20-50% случаев безнадзорным оказывался и потерпевший подросток), но и в том, что дети воспринимают поведение старших членов семьи как нормальное, обычное, эмоционально отождествляются с родителями и воспроизводят стереотипы их поведения, не задумываясь над тем, насколько они правильны с точки зрения общества.

Каковы особенности той или иной семьи, вызывающие или способствующие возникновению трудностей в поведении подростков? На этот счет существуют разные классификации, которые в основном не противоречат, а дополняют, а иногда повторяют друг друга.

Остановимся на некоторых из них.

Л.С. Алексеева различает следующие виды неблагополучных семей: а) конфликтная; б) аморальная;

в) педагогическая некомпетентная;

г) асоциальная.

Г.П. Бочкарева выделяет три типа:

а) семья с неблагополучной эмоциональной атмосферой, где родители не только равнодушны, но и грубы, неуважительны по отношению к своим детям, подавляют их волю;

б) семьи, в которых нет эмоциональных контактов между ее членами, безразличие к потребностям ребенка при внешнем благополучии отношений, ребенок в таких случаях стремится найти эмоционально значимые отношения вне семьи;

в) семья с атмосферой нездоровой нравственности; там ребенку прививаются социально нежелательные потребности и интересы, он вовлекается в аморальный образ жизни. Как видно, в основу этой классификации кладется содержание переживаний ребенка.

Другие авторы выделяют варианты воспитательных ситуаций, которые способствуют появлению отклоняющегося поведения: а) отсутствие сознательного воспитательного воздействия на ребенка;

- б) высокий уровень подавления и даже насилия в воспитании, истощающий себя, как правило, к подростковому возрасту;
- в) преувеличение из эгоистических соображений самостоятельности ребенка;
- г) хаотичность в воспитании из-за несогласия родителей. *А.Е. Личко* выделяет четыре неблагоприятные ситуации в семье:
 - а) гиперопека различных степеней: от желания быть соучастником всех проявлений внутренней жизни детей до семейной тирании. Эта ситуация наиболее часто отмечалась в семьях 70-х гг. XX в.;
 - б) гипоопека, нередко переходящая в безнадзорность;
 - в) ситуация, создающая «кумира» семьи; для нее характерно постоянное внимание к любому побуждению ребенка и неумеренная похвала за весьма скромные успехи;
 - г) ситуация, создающая «Золушек» в семье; автор отмечает 1980-е гг., когда появилось много семей, где родители уделяют много внимания себе и мало детям; в этой связи отмечено увеличение количества черствых и жестоких подростков. *Б.Н. Алмазов* выделяет четыре типа неблагоприятных семей, способствующих появлению «трудных» детей:
 - а) семья с недостатком воспитательных ресурсов; к ним относятся разрушенные или неполные семьи, семьи с недостаточно высоким общим уровнем развития, не имеющие возможности оказывать помощь детям в учебе;
 - б) конфликтные семьи, где родители не стремятся исправить недостатки своего характера, где один родитель нетерпим к манере поведения другого; в таких семьях дети часто держатся оппозиционно, подчас конфликтно-демонстративно; более старшие протестуют против существующего конфликта, встают на сторону одного из родителей;
 - в) в нравственно неблагоприятных семьях среди членов отмечаются различия в мировоззрении и принципах организации семьи, стремление достичь своих целей в ущерб интересам других, использование чужого труда, стремление подчинить своей воле другого;
 - г) педагогически некомпетентные семьи: в них надуманные или устаревшие представления о ребенке заменяют реальную картину его развития.

М. Раттер среди обстоятельств, способствующих появлению «трудных» детей, отмечает семейные травмы:

- а) конфликты в семье;
- б) недостаток любви родителей;
- г) смерть одного из них;
- д) родительскую жестокость или просто непоследовательность в воспитании;
- е) нахождение в детском доме.

Дети нередко усваивают не только положительные, но и отрицательные образцы поведения родителей, порой доводя их до крайностей. Так, если старшие в семье призывают к честности, а сами лгут; к сдержанности, а сами вспыльчивы и агрессивны, то ребенок больше верит поступкам, а не словам.

Кроме того, родители «трудных» детей редко хвалят их за хорошее поведение, часто неправильно и непоследовательно реагируют на плохое поведение. Такие родители не так уж редко уделяют слишком много внимания проступкам детей. Они не понимают, что подчас отрицательное поведение вызвано поиском внимания родителей. Уделяя такому поведению много внимания, родители закрепляют его у ребенка. Поэтому чаще бывает правильнее, если этому позволяют обстоятельства, игнорировать плохое поведение и обращать внимание на ребенка в случае положительных действий, высказывая ему одобрение.

М. Раттер говорит и о других факторах, неблагоприятно действующих на ребенка:

- жестокие ограничения и гиперопека со стороны родителей; первые ведут к подавленности учащегося или даже к невротическим состояниям; гиперопека ведет к затруднениям в общении с детьми;
- доминирование в семье одного из супругов, находящее сопротивление со стороны другого;
- неблагоприятно влияет на ребенка жизнь вдали от семьи и особенно потеря одного из родителей (смерть, уход из дома в связи с разводом); часто на ребенка больше влияет не сам факт развода, а разлады и дисгармония в отношениях родителей между собой;
- способствует появлению «трудных» детей отсутствие привязанности между членами семьи — эмоциональные и прочие психические расстройства родителей;

- асоциальное поведение одного или обоих родителей;
- монотонность окружающей среды;
- нарушенная или отсутствующая связь между членами семьи разных поколений;
- жестокое обращение и насилие по отношению к детям в семье, которое может принимать физическую и психологическую формы¹.

Понятие зависимости в семейных отношениях. По данным психологов, 90% семей — зависимые. Причем совсем не обязательно, чтобы в такой семье был алкоголик или наркоман. Просто один из взрослых — зависимый от чего-либо, страстно увлечен чем-то, а другой вынужден взять на себя все заботы о семье. И тогда судьба остальных членов семьи — детей, стариков — начинает развиваться по определенному, жестко заданному сценарию. Один из них вынужден играть роль амбициозного «героя», другой — «козла отпущения» («тридцать три несчастья», позор семьи), третий — молчун-одиночка и т. д. Все эти люди разные, но каждый из них глубоко несчастлив, не понимая, «почему» и «за что».

Семья, осознавшая, что она развивается по «зависимому» сценарию, перестает быть больной и становится открытой, развивающейся. Для того чтобы это произошло, необходимо, чтобы семья, увидела себя в сегодняшнем состоянии и, осознав его, изменила роли, стереотипы поведения и характер коммуникации внутри семьи².

«Зависимые» семьи строят свои взаимоотношения по неверному сценарию, унаследованному от их родителей³. Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис выявили существование «механизма патологизирующего семейного наследования» в дисфункциональных семьях — «формирования, фиксации и передачи паттернов эмоционально-поведенческого реагирования от представителей одних поколений... представителям

¹ Психология семьи. Хрестоматия. Сост. Д.Я. Райгородский. Самара, 2002.

² Наркотики: Информация для учителей и других специалистов. СПб., 2000.

³ Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Л., 1992.

других (от прауродителей к родителям, от родителей к детям, внукам и т. д., вследствие чего личность, на которой фокусируется патологизирующее воздействие, становится малоспособной к адаптации»¹.

Таким образом, одним из важнейших элементов воспитательной деятельности родителей являются различные стили семейного воспитания, которые либо способствуют формированию личной ответственности, самостоятельности, целостного «Я-образа» и эмоциональной открытости, либо приводят к отрицательным последствиям в развитии личности подростка.

Одним из проявлений дисфункциональной семьи является «зависимая» семья, в которой ролевая структура перестает быть целостной, согласованной системой, обеспечивающей потребности ее членов и соответствующей их возможностям. Такое искажение приводит к нарушению позиции подростка, формируя черты зависимой личности.

Гармоничное развитие личности подростка невозможно без создания атмосферы доброжелательности, любви, взаимопонимания и уважения между родителями и подростками. Проблемные, «трудные», «невозможные» подростки, так же как подростки с «комплексами», «забитые», «несчастливые», по мнению Ю.Б. Гиппенрейтер, — всегда результат неправильно сложившихся отношений в семье. Так один из обвиняемых подростков 16 лет на предварительном следствии сказал, что имел пьющих родителей, воспитывался без присмотра и с ранних лет стал сам себе добывать средства к существованию воровством.

Как правило, трудности подростков служат проекцией отношений в семье. Отказываясь от изолированного, внесемейного контекста анализа подростковых проблем, следует обратить внимание на то, что корни этих проблем формируются в раннем детстве. Именно в раннем детстве закладываются базисные подструктуры личности и установки, которые слабо поддаются коррекции у подростков, а затем у взрослых.

Российские психологи (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин и другие) в качестве доминирующей стороны в

¹ Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 1999.

развитии личности называют социальный опыт, воплощенный в продуктах материального и духовного производства, который усваивается подростком. В процессе усвоения этого опыта происходит не только приобретение подростками отдельных знаний и умений, но осуществляется развитие их способностей, формирование личности. Для развития личности подростка важна гармонизация семейных отношений.

Семья характеризуется определенной структурой, известной внутренней расстановкой и группировкой ее членов. Основой жизнедеятельности семьи является система общения — межличностные, внутрисемейные и внешние контакты, взаимные воспитательные и мобилизующие влияния, взаимовыручка, стремление к единству мнений и действий, а так же индивидуальные особенности каждого члена семьи¹.

Исследования показывают, что конструктивность воспитательного процесса в семье в большей мере определяют частные факторы. В их числе можно выделить следующие:

— *Представления родителей о воспитанной личности.* С эталонами воспитанной личности многие родители связывают не столько цельный образ — разносторонний профиль личности, сколько различные обобщения определенных качеств. Причем предпочтение отдается группе нравственных качеств.

— *Педагогическая культура общения родителей.* Она предполагает усвоение системы знаний и навыков тактичного поведения в различных ситуациях, наличие у людей знания о психологических последствиях для другого человека той или иной формы поведения. Однако семья таит в себе определенные сложности, противоречия и недостатки воспитательного воздействия.

Так, наиболее распространенными *негативными факторами семейного воспитания*, которые приходится учитывать в воспитательном процессе следует считать:

— *неадекватное воздействие факторов материального порядка:* избыток или недостаток вещей, приоритет материального благополучия над реализацией духовных

¹ См.: Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. М., 2000.

потребностей растущего человека, дисгармония материальных потребностей и возможностей их удовлетворения;

— *бездуховность родителей*, отсутствие стремления развития подростков;

— *авторитаризм либо «либерализм»*, безнаказанность и всепрощенчество;

— *отсутствие нормального психологического климата* в семье;

— *безграмотность семьи в педагогическом отношении* (отсутствие целенаправленности воспитания, беспринципность, противоречивость в применении методов воспитания, физические наказания);

— *противоправное поведение взрослых*.

Причины неправильного родительского воспитания весьма различны. Порой это определенные обстоятельства в жизни семьи, чаще — низкая педагогическая культура родителей. В этих случаях может помочь разъяснительная работа и разумная терапия. Нередко основную роль играют *специфические особенности личности самих родителей*. При этом особый интерес для специалиста представляют следующие группы причин (по Э.Г. Эйдемиллеру).

1. *Отклонения характера самих родителей*. Отклонения характера и психопатии нередко приводят к определенным нарушениям в воспитании. При неустойчивой акцентуации характера родитель чаще склонен проводить воспитание, характеризующееся пониженным уровнем требований к ребенку. Эпилептоидная акцентуация родителей чаще других обуславливает жестокий стиль воспитания, доминирование. Стиль доминирования может обуславливаться либо сензитивным, либо конформным характером родителей. Истероидная акцентуация у родителя обуславливает противоречивый стиль воспитания: демонстративная забота и любовь к ребенку при посторонних и эмоциональное отвержение в их отсутствие. В этих случаях необходимо выявить отклонение характера родителей, убедиться, что именно оно играет решающую роль в возникновении нарушений в воспитании. На осознание родителями взаимосвязи между особенностями своего характера, стилем воспитания и

нарушениями в поведении подростка направляется в этом случае основное внимание психотерапевта, школьного психолога и педагога.

2. *Личностные проблемы родителей, решаемые за счет подростка.* В этом случае в основе нарушений воспитания лежит какая-то, чаще всего неосознаваемая, потребность. Ее-то родитель и пытается удовлетворить за счет воспитания подростка. В этом случае объяснение родителю неправильности его поведения и уговоры изменить стиль воспитания оказываются безрезультатными. Перед психотерапевтом встает нелегкая задача выявить личную проблему родителя, помочь ему осознать ее, снять действие защитных механизмов, препятствующих такому осознанию. Именно эти случаи, как показывает практика, представляют особую трудность при диагностике и коррекции.

3. *Расширение сферы родительских чувств.* Обуславливаемое нарушение: повышенная протекция (потворствующая или доминирующая). Данный источник нарушения воспитания возникает чаще всего тогда, когда в силу каких-либо причин супружеские отношения между родителями оказываются нарушенными: либо супруга нет (умер, в разводе), либо отношения с ним не удовлетворяют родителя, играющего основную роль в воспитании (эмоциональная холодность, несоответствие характеров). Нередко при этом мать (реже отец), сами того не осознавая, хотят, чтобы ребенок, а позднее подросток, стал для них чем-то большим, нежели просто ребенком. Они хотят, чтобы он удовлетворял хотя бы часть потребностей, которые в обычной семье должны быть удовлетворены в ходе супружеских отношений (взаимная исключительная привязанность, частично эротические потребности). Отношения с ребенком, а позднее подростком, становятся исключительными, важными для родителя. Мать нередко отказывается от повторного замужества. Появляется стремление отдать сыну «все чувства», «всю любовь». В детстве стимулируются эротические отношения к матери (ревность, детская влюбленность). В подростковом возрасте у родителя возникает страх перед нарастающей самостоятельностью подростка. Появляется стремление удержать его с помощью потворствующей или доминирующей гиперпротекции.

4. *Стремление к расширению именно супружеских отношений*, как правило, не осознается самой матерью (оно строго табуировано). Это желание проявляется косвенно, в частности, в высказываниях о том, что ей никто не нужен, кроме сына, в характерном противопоставлении идеализированных отношений с сыном и не удовлетворяющих отношений с мужем. Иногда такие матери осознают свою ревность к подругам сына, хотя чаще они рационализируют ее в виде многочисленных придирок к ним.

5. *Предпочтение в подростке детских качеств*. Обуславливаемые нарушения в воспитании: потворствующая гиперпротекция. В этом случае у родителей наблюдается стремление игнорировать взросление детей, стимулировать у них детские качества (импульсивность, непосредственность, игривость). Для таких родителей подросток все еще «маленький». Нередко они открыто признают, что маленькие им вообще нравятся больше, что с большими уже не так интересно. Рассматривая подростка как «еще маленького», родители снижают уровень требований к нему, создавая потворствующую гиперпротекцию, стимулируя развитие психического инфантилизма.

6. *Воспитательная неуверенность родителей*. Обуславливаемое нарушение в воспитании: потворствующая гиперпротекция либо пониженный уровень требований. В этом случае из-за каких-то психологических особенностей родителей происходит перераспределение власти в семье между родителем и подростком. Родитель идет «на поводу» у подростка, уступает даже в вопросах, в которых, по собственному мнению, уступать нельзя. Это происходит потому, что ребенок сумел найти к этому родителю подход, нащупать его «слабое место» и использует это, чтобы добиться ситуации «минимум требований— максимум прав». Типичная комбинация в этом случае: бойкий, уверенный в себе подросток, смело выдвигающий требования, и нерешительный, винящий себя во всех неудачах с подростком, родитель. Один из вариантов «слабого места» связан с психастеническими особенностями родителя. Определенную роль в формировании этой особенности могли сыграть отношения родителя с его собственными родителями. В оп-

ределенных условиях дети, воспитанные требовательными и эгоцентрическими родителями, став взрослыми, видят в своих детях таких же требовательных эгоцентрических существ, испытывают по отношению к ним то же чувство «неоплатного долга», какое испытывали ранее по отношению к собственным родителям. Характерная черта высказываний таких родителей — признание массы ошибок, совершенных в воспитании. Такие родители боятся упрямства, сопротивления своих детей и находят довольно много поводов уступить им.

7. *Фобия утраты ребенка.* Обусловливаемое нарушение: гиперпротекция (потворствующая или доминирующая). «Слабое место» — повышенная неуверенность родителей, боязнь ошибиться, преувеличение представлений о хрупкости «ребенка», его болезненности — все это могло развиться в связи с историей рождения ребенка (его долго ждали, обращения к врачам ничего не давали, родился хрупким и болезненным, с большим трудом удалось выходить и т. п.). Другой источник — перенесенные тяжелые заболевания ребенка, особенно если они были длительными. Отношения родителей к подростку в этом случае формируются под воздействием накопленного страха утраты ребенка. Этот страх заставляет одних родителей тревожно прислушиваться к каждому пожеланию подростка и спешить с его выполнением (потворствующая гиперпротекция), других — докучно опекать его (доминирующая гиперпротекция).

8. *Неразвитость родительских чувств.* Обуславливаемые нарушения воспитания: гипопротекция, эмоциональное отвержение, «повышенная моральная ответственность», жестокое обращение. Воспитание становится адекватным лишь тогда, когда родителями движут какие-либо достаточно сильные мотивы: чувство долга, симпатия, любовь к ребенку, потребность «реализовать себя» в детях, «продолжить себя».

М^лабость, неразвитость родительских чувств нередко встречается у родителей подростков с отклонениями характера. В то же время это явление очень редко осознается, а еще реже признается такими родителями. Внешне оно проявляется в нежелании иметь дело с подростком, в плохой переносимости его общества, в поверхностном интересе к его

делам. Причиной неразвитости родительских чувств может быть отвержение самого родителя в детстве его родителями, то, что он сам в свое время не получал родительского тепла. Другой причиной могут быть особенности характера родителя, например, шизоидность. Родительские чувства нередко значительно слабее у очень молодых родителей и усиливаются с возрастом (любящие бабушка и дедушка). При трудных, напряженных условиях жизни на подростка либо перекладывается значительная часть родительских обязанностей (повышенная моральная ответственность), либо к нему возникает раздражительно-враждебное отношение. Типичные высказывания таких родителей содержат жалобы на утомительность родительских обязанностей, сожаление, что эти обязанности отрывают от чего-то более важного и интересного. Для женщин с неразвитым родительским чувством довольно характерны эмансипационные устремления.

9. *Проекция на подростка собственных нежелательных качеств.* Обуславливаемое нарушение воспитания: эмоциональное отвержение, жестокое воспитание. Причиной такого воспитания подростка нередко является то, что и в подростке родитель видит черты, которые чувствует, но не признает в самом себе. Это может быть агрессивность, склонность к лени, тяга к алкоголю, те или иные сексуальные склонности, чрезмерная тяга к сопротивлению, протесту, несдержанность. Ведя борьбу с такими же истинными или мнимыми качествами подростка, родитель (чаще отец) извлекает из этого эмоциональную выгоду для себя. Борьба с нежелательным качеством в ком-то другом помогает ему верить, что у него самого этого качества нет. Эти родители много и охотно говорят о своей непримиримости и постоянной борьбе с отрицательными чертами и слабостями подростка, о мерах и наказаниях, которые они в связи с этим применяют. В высказываниях родителей сквозит неверие в сына, нередко инквизиторские интонации с характерным стремлением в любом поступке выявить «истинную», т. е. плохую причину. Этой причиной чаще всего бывает собственное качество, с которым родитель неосознаваемо борется.

10. *Внесение конфликта между супругами в сферу воспитания.* Обуславливаемые нарушения воспитания: противоре-

чивый стиль воспитания — соединение потворствующей гиперпротекции одного родителя с отвержением либо доминирующей гиперпротекцией другого. Конфликтность во взаимоотношениях между супругами — нередкое явление даже в относительно стабильных семьях. Нередко воспитание превращается в «поле битвы» конфликтующих родителей. Здесь они получают возможность наиболее открыто выражать недовольство друг другом, руководствуясь «заботой о благе ребенка». При этом разница во мнениях родителей чаще бывает диаметральной: один настаивает на весьма строгом воспитании (по типу доминирующей гиперпротекции), другой же родитель склонен «жалеть» подростка, тяготеет к стилю воспитания по типу потворствующей гиперпротекции. Характерное проявление — выражение недовольства воспитательными методами другого супруга. При этом легко обнаруживается, что каждого интересует не столько то, как воспитывать подростка, сколько то, кто прав в воспитательных спорах.

В педагогически несостоятельных семьях обнаруживаются следующие *стили воспитания*¹:

- попустительско-снисходительный;
- демонстративный;
- педантично-подозрительный;
- жестко-авторитарный;
- увещательный;
- отстраненно-равнодушный;
- воспитание по типу «кумира семьи»;
- непоследовательный.

Подводя итог, можно сформулировать следующие выводы:

1. Семья является социальным институтом, а конкретная семья институализированной социальной группой, функция которой заключается в первичной социализации детей.
2. Семья рассматривается как первичный и наиболее мощный агент социализации, играющий ключевую роль в формировании личностных черт и мотивов, руководстве социальным поведением, передаче ценностей, веры и норм, свойственных данной культуре.

¹ Беличева С.А. Основы превентивной психологии, М., 1997.

3. При рассмотрении воспитательской деятельности родителей выделяют различные типы семейного воспитания, которые представляют собой совокупность родительских стереотипов, воздействующих на ребенка.
4. Кроме сознательного, целенаправленного воспитания, осуществляемого родителями, на ребенка воздействует вся семейная атмосфера, семейные условия: социальное положение, род занятий, материальный уровень, уровень образования, ценностные ориентации членов семьи. Поэтому любая деформация родительской семьи приводит к отрицательным последствиям в развитии личности ребенка.
5. Одним из проявлений дисфункциональной семьи является «зависимая» семья, в которой ролевая структура перестает быть целостной, согласованной системой, обеспечивающей потребности ее членов и соответствующей их возможностям. Такое искажение прежде всего приводит к нарушению позиции подростка, формируя черты зависимой личности.
6. Негармоничные типы семейного воспитания могут являться фактором, провоцирующим усиление акцентуированного поведения у подростков, что в сочетании с особенностями данного возрастного периода (реакцией эмансипации, группированием со сверстниками, увлечениями, имитацией, формирующимся сексуальным влечением) может стать причиной аддиктивного поведения.

ГЛАВА 8

Психотерапия и психокоррекция девиантного поведения

К девиантному поведению трудно применять конструктивный подход, потому что оно выводит из равновесия, опасно, деструктивно-провокационно, не поддается разумным доводам.

К возможным путям решения проблемы девиантного поведения относится следующее: изоляция, лечение, психотерапия и психокоррекция, а также их сочетание в зависимости от «глубины» нарушенного поведения (В.А. Ананьев, СВ. Кривцова, В.Ф. Пирожков, М.Л. Покрасс, М. Раттер). Временами из-за опасности приходится отдавать приоритет контролированию, сдерживанию и изоляции. Однако в тех случаях, когда девиантное поведение подростков контролируется лишь извне, не формируется внутренний контроль личности. Вырвавшись из-под опеки и контроля, дети и подростки возвращаются к девиантным действиям, нередко еще более агрессивным, мстительным. Попытки пристыдить, высмеять, дать совет, а также нравоучения, просьбы, подкуп, вседозволенность — все это не изменяет основную систему убеждений подростков и не препятствует ее искоренению. Исследования показали, что жесткий контроль и тотальные ограничения детей и подростков с отклоняющимся поведением в состоянии только обезличить их, а не привести к норме. Намерение, которым руководствуются при наказании, состоит в том, чтобы физически или эмоционально травмировать другого человека. Позитивных изменений таким путем, как правило, не достигают. Таким образом, вопрос, применять ли психотерапию и психокоррекцию, просто не стоит. Вопрос состоит в том, чтобы решить, какой

именно тип психотерапевтического воздействия использовать. Основной выбор существует между применением культуры наказания и культуры безопасности, справедливости и конструктивной заботливости.

Если просмотреть все выше изложенное относительно де-виантного поведения, то становится очевидным, что психотерапевтическое воздействие должно быть активным, хорошо скоординированным, кооперативным, последовательным и конфронтационным.

Критерием компетентности психолого-педагогического общения является сохранение внутренней свободы в общении. В игре «Кто виноват?» не бывает победителей. Намерение исправить последствия несправедливости состоит в том, чтобы завершить какую-либо важную задачу или же воссоединить людей в рамках продуктивных отношений.

Для построения эффективных взаимоотношений следует озаботиться обнаружением скрытой цели нарушения поведения. Прежде всего для выявления мотивационной цели следует ответить на вопрос: «чего хотят достичь дети, когда плохо себя ведут?»

Каждый человек выбирает определенное поведение в определенных обстоятельствах. Психологу не изменить прошлое и обстоятельства жизни. Но конкретное поведение — это один из выборов. Свободная личность — это ответственная личность. И в этом заключается оптимистический психотерапевтический пафос в работе с девиантными подростками. Но в этом же и главная сложность.

Чтобы грамотно строить конструктивное взаимодействие с нарушителями дисциплины и поведения в целом, необходимо:

- 1) распознать истинную цель проступка;
- 2) выбрать способ для немедленного вмешательства в ситуацию и прекращения выходки;
- 3) разработать стратегию своего поведения, которая привела бы к постепенному снижению числа подобных проступков в будущем.

Прежде всего необходимо установить личное знакомство с трудными подростками, чтобы они знали психолога и могли

относиться к нему с симпатией. Эти личные отношения помогут в тех случаях, когда возникнет необходимость урегулирования конфликта. Подобные отношения должны быть не манипулятивными, а эмпатическими; при этом придется приготовиться к тому, чтобы очень много слушать и побуждать подопечных к самостоятельному мышлению. Поддразнивание, принижение, нотации, просьбы, угрозы, запугивание не эффективны.

Навыки активного слушания в данном случае весьма существенны. Требуется практика, чтобы научиться понимать и разделять чувства или намерения, содержащиеся в сообщениях другого лица, и эмпатически реагировать на них. Обратная связь относительно эмоций и намерений подростков-девиантов помогает корректировать неправильное понимание других и способствует заботливому отношению. Предпочтительно использовать «Я-сообщения» вместо «Вы-сообщений».

Далее следует выявить дисфункциональную систему убеждений, идентифицировать ее, раскрыть суть. Важно корректно обозначить поведение и четко определить проблемы. Поведение, которое в основе является враждебным или вызывающим, не должно быть подтверждено как дружеское. Следует подумать о других путях воздействия и вариантах поведения.

Обязательным моментом является конкретизация проблемы (проблемой является поведение, а не персона). При этом психологу следует избегать решения проблем за подростка. Следует поощрять его автономию, давать возможность самостоятельно искать альтернативные варианты и прорабатывать пути решения проблем. Психолог должен смотреть на то, что происходит, — это более важно, — вместо того, чтобы выжидать, что будет. Поощряя подростков делать что-либо конструктивное, психологу подобает признавать это во всеуслышание.

Изменение поведения, урегулирование конфликтов — это поэтапный процесс, протекающий с использованием расследования, активного понимания, предложения выборов, определения культуры справедливости, с применением выборов и установлением пределов. Цель процесса — научиться новым методам мышления и поведения.

Проведение психотерапии и психокоррекции в случаях де-виантного поведения с необходимостью предполагает предварительное проведение диагностического обследования.

При этом следует иметь в виду основные параметры изучения девиантного поведения:

1 группа параметров. Психические и психофизиологические расстройства:

- адекватность поведения ребенка нормам, соответствующим его возрасту и половой принадлежности;
- длительность сохранения расстройства;
- появление изменений в поведении ребенка по сравнению с обычным поведением;
- появление тяжелых и часто повторяющихся симптомов (ночные кошмары);
- одновременное существование целого ряда симптомов, психологические особенности личности, порожденные аномалиями или акцентуациями.

2 группа параметров. Особенности социальной ситуации или психологическая специфика проявлений характера подростка:

- отношение общества к подросткам;
- дефекты правового и нравственного сознания;
- содержание потребностей личности;
- особенности характера;
- особенности эмоционально-волевой сферы;
- неблагоприятная социальная ситуация развития;
- незавершенность процесса формирования личности, отрицательное влияние семьи и ближайшего окружения;
- следование за группой;
- низкая самооценка и, как ее следствие, частое возникновение депрессии.

3 группа параметров. Возрастные кризисы развития:

- возрастные кризисы — условные обозначения более или менее выраженных состояний конфликтности при переходе из одного периода возрастного развития в другой. По Немову, это задержка в психическом развитии человека, сопровождающаяся депрессивными состояниями, выраженной неудовлетворенностью собой, а также трудно разрешимыми проблемами внутреннего и внешнего характера.

Любой кризис несет в себе и конструктивное, и разрушительное начало. Важно как взрослые реагируют на негативные проявления; • кризис подросткового возраста: физиологические изменения; отношения, складывающиеся с взрослыми; опережающее развитие интеллектуальной сферы по сравнению с личностным развитием.

Неоднократные поведенческие проявления, которые позволяют говорить о девиантности подростков:

- 1) нарушения правил поведения в школе (срывы уроков, прогулы, отказ от выполнения заданий);
- 2) побег из дома;
- 3) грубость, сквернословие;
- 4) употребление алкоголя, пьянство;
- 5) курение;
- 6) раннее начало половой жизни;
- 7) хулиганство;
- 8) унижение других;
- 9) воровство;
- 10) неподчинение, критика взрослых;
- 11) ношение «вызывающей» одежды, причесок, украшений;
- 12) отрицательное отношение к школе;
- 13) драки, нанесение телесных повреждений;
- 14) употребление наркотиков;
- 15) лживость;
- 16) беспорядочные половые связи;
- 17) самоповреждения;
- 18) нарушение общественного порядка.

Для прояснения экологической ситуации, получения необходимой диагностической информации, организации продуктивной совместной деятельности психолога и ребенка возможно использование экокарты.

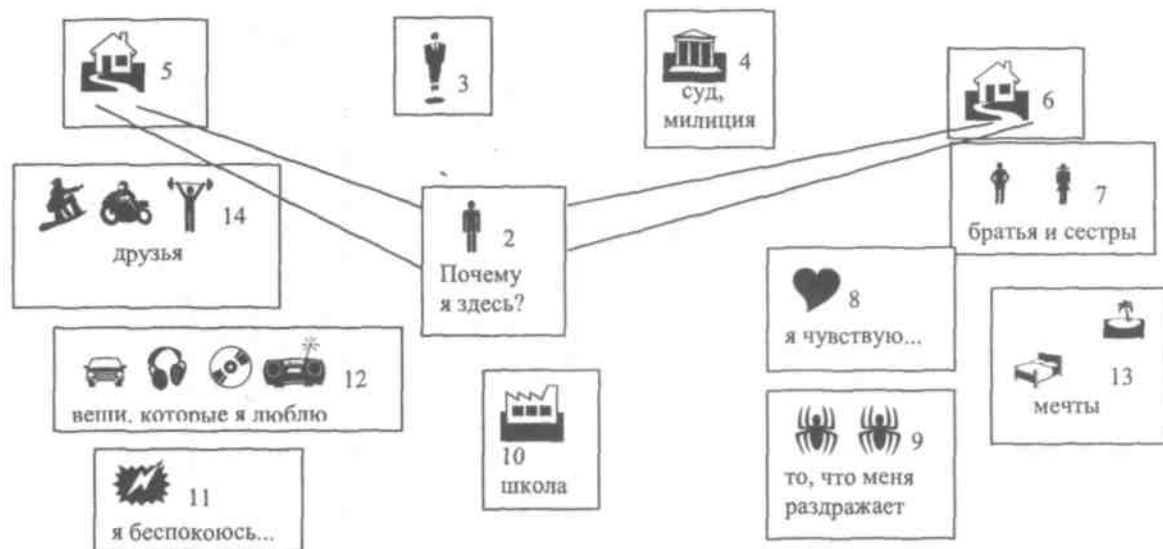
Экокарта ребенка¹

LAIC сегодняшнему дню мне...

¹ Разработка Джин Фелтон, Дорис Стэг, Шэрон Миллер.

Инструкция для заполнения эокарты ребенка. Дайте ребенку копию эокарты и цветные карандаши. Пусть ребенок пишет и закрашивает ее сам во время обсуждения различных ее частей. Используйте план, добавляя вопросы, если это необходимо.

1. Заполните пустые места. В прямоугольниках 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 следует оставить пустые места, без рисунков, остальное можно использовать уже с готовыми изображениями, однако попросите ребенка закрасить все цветными карандашами.
2. Почему я здесь? Обсудите этот вопрос и помогите ребенку понять, почему он оказался под пристальным вниманием психологами. Нужно устранить неправильные представления, особенно те, которые ведут к чувству вины. Ясно и четко разъясните ребенку причину.
3. Психолог (социальный работник): детей часто смущает новый человек в их жизни. Дайте ему понять, что ваша работа заключается в том, чтобы помочь ребенку.
4. Суд (милиция): кратко опишите, как проходил процесс и роль судьи(милиции).
5. и 6. Дома: ребенок может объяснить один из этих домов, как его дом, и один, как воспитательный дом с тропинками к обоим. Если родители разведены и между ними есть контакт, может объявиться третий дом. Предложите ребенку найти схожие черты и различия в этих двух домах и стиле заботы. Попросите описать роль воспитывающих родителей.
7. Братья и сестры: обсудите его родных братьев и сестер, особенно если ребенок отделен от некоторых или ото всех, это может помочь выявить его чувства к ним.
8. Я чувствую... Пусть ребенок сразу ответит на этот пункт без подготовки.
9. То, что меня раздражает: пусть ребенок заполнит этот пункт. Маленькие дети могут чисто визуально ответить на этот вопрос, сказав, что их раздражают жуки.
10. Школа: дайте ребенку возможность рассказать о своей школе и своем отношении к ней.
11. Я беспокоюсь: добейтесь немедленного ответа от ребенка.
12. Что я люблю делать: попросите ребенка рассказать, что он любит делать и что ему нравится в работе других. Это по-



зволит узнать интересы ребенка, а ему — выразить свои желания и потребности.

13. Мечты: пусть ребенок расскажет о своих мечтах или снах.

14. Друзья: поговорите о его старых друзьях.

Полная оценка полученной информации помогает понять, какие проблемы есть в окружении ребенка и какая среда (изменение среды) сможет помочь ему.

При оказании психологической помощи подросткам с девиантным поведением рекомендуется использовать следующие способы¹.

Информирование

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

Метафора (метод аналогий)

Суть метода заключается в использовании аналогий — образов, сказок, притч, случаев из жизни, пословиц, поговорок — для иллюстрации актуальной ситуации (темы, вопроса). Метафора оказывает косвенное влияние на установки, стереотипы, мнения человека, позволяет взглянуть на ситуацию как бы со стороны. Благодаря этому снижается субъективная значимость проблемы, исчезает ложное ощущение ее уникальности. Кроме того, удается разрядить напряженную атмосферу консультирования.

Установление логических взаимосвязей

Психолог вместе с ребенком устанавливают последовательность событий, выявляют влияние внутренних (субъективных) факторов на происходящее и их взаимосвязь. Данный способ позволяет расширить и уточнить понимание проблемы.

Проведение логического обоснования

Данный способ позволяет отсортировать варианты решения актуальной жизненной задачи за счет логического анализа, показывающего последствия (эффективность) разных путей решения.

¹ Кузнецова И. Психологическая поддержка. Принципы работы с детьми и подростками с отклонениями в поведении // Школьный психолог, август 2000, № 31. С. 10.

Самораскрытие

Психолог косвенно побуждает консультируемого «стать самим собой». Он делится собственным личным опытом, выражает терпимое отношение к различным высказываниям, чувствам ребенка.

Конкретное пожелание

Пожелание может содержать рекомендацию попробовать какой-либо конкретный способ действия при решении актуальной задачи. Такие пожелания не должны снижать ответственность подростка. Он сам принимает решения, оценивает приемлемость предлагаемых способов, планирует шаги для их реализации.

Парадоксальная инструкция

Для того чтобы вызвать чувство протеста и активизировать ребенка, можно предложить ему продолжать делать то, что он делает. Пусть повторит свои действия (мысли, поступки) по крайней мере три раза...

Убеждение

Данный способ целесообразно использовать на фоне уравновешенного эмоционального состояния. Убеждение можно применять при наличии у подростка развитого образного и абстрактного мышления, устойчивости внимания. Психолог, используя понятные подростку аргументы, позволяет ему убедиться (утвердиться) в правильности определенных приемов, мыслей и т. п.

Эмоциональное заражение

При установлении доверительных отношений психолог становится образцом для эмоциональной идентификации. За счет этого он может поменять (откорректировать) эмоциональное состояние ребенка, заражая его собственным эмоциональным настроением.

Помощь в отреагировании неконструктивных эмоций

Применение данного способа актуально при острых эмоциональных состояниях. Отреагирование может выражаться в форме смеха, слез, выговаривания, активного действия (походить, постучать, побить подушку, потопать ногами, нарисовать, почертить, написать).

Отреагирование позволяет снять (разрядить) напряжение, вызванное негативной эмоцией. Психолог внимательно на-

блюдает, сочувствует, понимает, но не присоединяется к чувствам консультируемого.

Релаксации

Нужно научить ребенка различным способам расслабления, достижения внутреннего покоя и комфорта. Релаксация может осуществляться в форме медитации, аутотренинговых и релаксационных упражнений.

Повышение энергии и силы

Этот способ нужно применять, когда ребенок чувствует себя обессиленным, «выжатым», демонстрирует отсутствие сил (энергии). Конкретные двигательные упражнения, перевоплощение, мысленное «подключение» к различным источникам энергии — эти приемы позволяют повысить активность и работоспособность консультируемого.

Переоценка

Переоценка негативных чувств и мыслей позволяет выработать новый взгляд на ситуацию — «сменить рамку». Переоценка включает выявление негативных переживаний (мыслей, образов), их фиксацию, поиск положительного (трансформацию в положительное), концентрацию на положительном и объединение положительного с негативным с целью изменения (переоценки) негатива.

Домашнее задание

В качестве домашнего задания даются различные действия, о которых договариваются психолог и консультируемый. Это могут быть наблюдения, отслеживание результатов, опробование новых способов.

Позитивный настрой

Позитивный настрой позволяет укрепить веру ребенка в свои возможности по разрешению возникшего затруднения, он концентрирует сознательные и подсознательные силы для достижения поставленной цели.

Ролевое проигрывание

Данный способ предполагает моделирование различных реальных и идеальных ситуаций для тренировки (отработки) новых способов поведения.

Анализ ситуаций

В ходе консультирования можно проводить совместный анализ как реальных жизненных ситуаций ребенка, так и ситу-

аций из жизни других людей, включая примеры из литературных произведений. Вместе с информированием это помогает повысить психологическую грамотность, а также развить навыки использования психологической информации при анализе ситуаций.

Внутренние переговоры

Могут использоваться для устранения внутренних конфликтов ребенка. Они предполагают выявление конфликтующих сторон (субличностей), их наименование и осуществление диалога между ними. Психолог может помочь ребенку осознать конфликтующие стороны и организовать внутренние переговоры, ведущие к компромиссу. После специальных тренировок ребенок обучается подключать к переговорам своего Творца — мудрую творческую силу, которая есть у каждого человека. Это помогает находить не только компромиссы, но и новые оригинальные решения.

Трансформация личной истории

Задача трансформации — целенаправленное погружение в собственную историю для мысленного завершения субъективно незакрытых событий прошлой жизни, для изменения навязанных программ и сценариев. Подобные мысленные действия способствуют также снятию напряжения, создаваемого эффектом незаконченного действия. Если нельзя изменить реальные события жизни, то можно изменить отношение к ним. В тех случаях, когда подросток страдает от мыслей, что он не сказал или не сделал чего-то, можно предложить ему сделать это, актуализировав соответствующую ситуацию в ходе психологической работы (мысленно или реально в игровой модели).

Целеустройство

Поиском новых жизненных целей и смыслов стоит заняться, если ребенок чувствует опустошенность, у него мала ценность собственного существования, он хочет изменить свою жизнь, но не знает, в каком направлении двигаться. Для целеустройства можно использовать как рациональные техники, так и творческое воображение.

Наполнение смыслом «обыденных» жизненных событий

Этот способ предполагает работу по повышению значимости происходящих событий, наполнению смыслом выполняе-

мых действий (вспомните, как Том Соьер смог превратить в удовольствие скучную покраску забора). Такая работа имеет большое значение для ребенка, которому жизнь кажется скучной, все занятия — неинтересными.

Социальные пробы

Освоение ребенком различных конкретных действий как в специально запланированных жизненных ситуациях, так и в игровых процедурах. Такое обучение позволяет ребенку лучше понять собственные возможности, пройти своеобразное социальное закаливание, освоить новые формы и способы поведения.

Оказание помощи в поисках идентичности

Такая помощь весьма актуальна для подростков, которые мучительно ищут ответ на вопрос «Кто я на самом деле?» Здесь нужны воздействия, побуждающие консультируемого к самопознанию, к осмыслению собственных поступков.

Сосредоточенное мечтание

В качестве примера приведем методику «Сосредоточенное мечтание». Ее реализация осуществляется в несколько шагов.

1. Составление проекта желаемого будущего. Для этого можно использовать запись всех желаний без критики и ограничений в течение 10-15 минут; составление фильма о собственной жизни с фиксацией ряда кадров из желаемого будущего; «путешествие» на машине времени в свое будущее; мысленное путешествие в «особенное место», где можно побеседовать с мудрецом и услышать его наставления, и т. д.
2. Определение временной сетки. Если все, что выделено на первом этапе, относится к завтрашнему дню, следует подумать о ближней перспективе; если цели относятся к отдаленному времени, следует подумать о ближайших шагах их реализации.
3. Выбор наиболее важных целей и ценностей, обоснование их важности.
4. Проверка сформулированных целей и ценностей на позитивность, конкретность, достижимость, ясность, этичность.
5. Составление списка ресурсов для достижения цели.

6. Составление списка ограничений пути к цели.

7. Составление пошагового плана достижения цели. Конкретные действия, упражнения и процедуры, которые выбирает психолог для оказания психологической поддержки, всегда ситуативны. Они обусловлены прежде всего индивидуальными характеристиками подростка и направлены на его социализацию за счет устранения причин, препятствующих разрешению актуальных жизненных задач.

Современными исследователями (И. Кузнецова) предлагается такая последовательность шагов по изменению отклоняющегося поведения. Их реализация потребует применения рассмотренных выше правил взаимодействия и способов работы.

1. Восстановление у ребенка позитивного самовосприятия, его доверия к себе и к миру.

2. Анализ проблемы, операционализация ее проявлений, выявление провоцирующих источников и причин.

3. Постановка позитивной цели, описание желаемого поведения.

4. Построение шагов роста: описание конкретных достижений через день, неделю, месяц...

5. Уточнение параметров желаемого результата (одновременно с позитивным программированием) через подробные ответы на вопросы: «Как я узнаю, что я достиг результата?», «Как другие узнают, что я достиг результата?», «Как я докажу скептику, что достиг результата?» и т. п.

6. Определение союзников — тех, кто поможет достичь поставленной цели.

7. Проработка возможных рецидивов старого поведения с использованием стратегии устранения рецидивов.

Библиография

(список, использованной

и/или реколсендуемой литературы)

1. *Абакумова Л.Н.* Педагогическое руководство свободным временем старших школьников. Автореф. дисс... к.пед. н. М.,1973.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. М., 1991.
3. *Абшаихова У.А., Сирота Н.А.* Клинико-катамнестическое исследование подростков, больных гашишной наркоманией// Саморазрушающее поведение у подростков. Л., 1991.
4. *Аверин В.* Психология детей и подростков. СПб., 1998.
5. *Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии. М.,1993.
6. *Адлер Г.* Лекции по аналитической психологии. М., 1996.
7. *Азаров Ю.* Трудный случай // Новый мир, 1984, № 5. С. 199.
8. *Айвазова А.Е.* Психологические аспекты зависимости. СПб., 2003.
9. *Аккерман Н.* Роль семьи в появлении расстройств у детей// Семейная психотерапия: Хрестоматия / Сост. ЭйдемиллерЭ.Г., Александрова Н.В., Юстицкис В. СПб. С. 287-307.
10. *Алкоголизм // Большая медицинская энциклопедия. 2-е изд. Т. 1.М.,1974. С.245-273.*
11. *Аллак Ж.* Вклад в будущее: приоритет образования. М., 1993.
12. *Аменицкий В.Е.* Правда о наркомании и наркоманах. Калининград, 2000.
13. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2 т./ Под ред. А.А. Бодалеваидр. М., 1980.
14. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л., 1968.
15. *Аракелов Г.Г.* Учителям и родителям о психологии подростка. М.: Высшая школа, 1990.
16. *Аргайл Л.* Психология счастья/ Общ. ред. и вступ. ст. М.В. Кла-рина.М.,1990.
17. *Асеев В.* Мотивация поведения и формирования личности. М.,1984.
18. *Бабаян Э.А., Гонопольский М.Х.* Наркология. М., 1987.
19. *Бадмаев С.А.* Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. М., 1997.
20. *Байярд Р.Т., Байярд Д.* Ваш беспокойный подросток: Практическое руководство для отчаявшихся родителей. М., 1991.

Библиография

• 311

21. *Балкарей Б.* Подросток, который не умеет тратить свое время // Смена. № 3. 1986.
22. *Бардиан А.М.* Воспитание детей в семье. М., 1972.
23. *Баррон Ф.* Личность как функция проектирования человеком самого себя // Вопросы психологии. № 2. 1990.
24. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979.
25. *Бахтин М.М.* Формы времени и хронотопов в романе // Вопросы литературы и эстетики. М., 1975. С. 234-407.
26. *Бедный Г.З.* Временная структура деятельности и психологические проблемы обучения высокопроизводительным методам труда в ПТУ // Вопросы психологии. № 4. 1988. С. 108.
27. *Белинская Е.П.* Временные аспекты «Я-концепции» и идентичности // Мир психологии. № 3. 1999. С. 140-147.
28. *Белогуров СБ.* Популярно о наркотиках и наркомании. Книга для всех. СПб.; М., 1998.
29. *Березин СВ., Лисецкий К.С, Назаров Е.А.* Психология наркотической зависимости и созависимости. М., 2001.
30. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. СПб., 1992.
31. *Берн Э.* Трансактный анализ в группе. М., 1996.
32. *Берн Э.* Трансакционный анализ и психотерапия. СПб., 1992.
33. *Берне Р.* Развитие «Я-концепции» и воспитание. М., 1986.
34. *Берроуз Д.* Организация и менеджмент программ обмена игл и шприцев. Руководство для стран Центральной и Восточной Европы и Новых Независимых государств. Ливерпуль: IHRD, 2000.
35. *Бидуэлл Ч.* Молодежь в современном обществе // Американская социология. Перспективы, проблемы, методы. М., 1972.
36. *Битти М.* Алкоголик в семье или преодоление созависимости // Физкультура и спорт. 1997. Вып. 4. С. 17-29.
37. *Богородская Э.Ф.* Организация свободного времени учащихся средних профтехучилищ. Л., 1986.
38. *Бодалев А.А.* В мире подростка. М., 1980.
39. *Бодалев А.А.* Личность и общение. М., 1983.
40. *Бодалев А.А.* О психологических основах воспитания личности // Вопросы психологии. № 1. 1986. С. 19-27.
41. *Боев И.В.* Пограничная аномальная личность. Ставрополь, 1999.
42. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
43. *Божович Л.И.* Социальная ситуация и движущие силы развития ребенка // Психология личности. Тексты. М., 1982. С 166-172.

Библиография

44. *Бойко В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. М., 1996.
45. *Бокий И.В., Лапин И.П.* Алкогольный абстинентный синдром. Л., 1974.
46. *Бондаренко А.Ф.* Психологическая помощь: теория и практика. Киев, 1997.
47. *Бохан Н.А.* Клинико-патодинамические закономерности и терапия алкоголизма с коморбидным экзогено-органическим поражением головного мозга: Автореф. дисс... докт. мед. наук. Томск, 1999.
48. *Братусь Б.С.* Аномалии личности. М., 1988.
49. *Братусь Б.С.* Психология нравственного сознания в контексте культуры. М., 1994.
50. *Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю.* Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие. М., 1998.
51. *Бушканец М.Г.* Руководство жизнью и деятельностью школьников в свободное время как педагогическая проблема // Организация свободного времени школьников. Казань, 1975. С. 12-21.
52. *Буякас Т.М., Зевина О.Т.* Внутренняя активность субъекта в процессе амплификации индивидуального сознания // Вопросы психологии, 1999. № 5. С. 50-61.
53. *Буянов М.И.* Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра: Книга для учителей и родителей. М., 1988.
54. *Бэрон Р., Ричардсон Д.* Агрессия. СПб., 1998.
55. *Бютнер К.* Жить с агрессивными детьми. М., 1991.
56. В мире подростка / Под ред. А.А. Бодалева. М., 1980.
57. *Вайсов СБ.* Восприятие матери подростками, страдающими героиновой наркоманией // Сб материалов науч.-практ. конф. / Под. ред. ИВ. Добрякова. СПб., 2000. С. 147.
58. *Валентик Ю.В.* Континуальная психотерапия больных алкоголизмом: Автореф. дисс... докт. мед. наук. М., 1993.
59. *Валентик Ю.В., Вострокнутов Н.В., Гериш А.А.* и др. Концептуальные основы реабилитации несовершеннолетних, злоупотребляющих психоактивными веществами//Соц. и клин, психиатр. 2002. № 2. С. 31-35.
60. *Васильюк Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М., 1984.
61. *Веллеман Р.* Проблемы, связанные с употреблением родителями алкоголя и наркотиков, и дети: обзор данных исследований и практические выводы / / Семейная психотерапия. Хрестоматия. Составители Эйдемиллер Э.Г., Александрова Н.В., Юстицкис В. СПб., 2000. С. 378-389.

Библиография

• 313

62. Венгер А.Л. Родители просят совета. М., 1981.
63. Виллюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990.
64. Винникотт Д.В. Разговор с родителями. М., 1994.
65. Внешняя среда и психическое развитие ребенка / Под ред. Тонковой Р.В., Ямпольской Д.И. и др. М., 1984.
66. Воробьева Л.И., Снегирева Т.В. Психологический опыт личности: к обоснованию подхода // Вопросы психологии. № 2. 1990. С. 10.
67. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением / Под ред. М.И. Рожкова. М., 2001.
68. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.
69. Выготский Л.С. Собрание соч.: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. Матюшкина А.М. М., 1983.
70. Габияни А.А. Кто такие наркоманы? // Социологические исследования. 1992. № 2.
71. Габияни А.А. На краю пропасти: наркомания и наркоманы. М., 1990.
72. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985.
73. Гелинский Я.И., Афанасьев В.С. Социология девиантного поведения. СПб., 1993.
74. Герасименко Л.П. Педагогические условия совершенствования организации свободного времени подростков. Автореф. дисс... к.п.н. Киев, 1983.
75. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. №2. 1988. С. 19-27.
76. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М., 1988.
77. Гнатюк Н.Н. Мир увлеченных людей. М., 1989.
78. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т. М., 1992.
79. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев, 1984.
80. Гольнева Б.А. Психологический анализ организованности старших школьников в использовании внеурочного времени. Автореф. дисс.... к.психол.н. Ярославль, 1966.
81. Гордон А.А., Наумова Н.Ф., Ядов В.А. «Требуется работник ...Какой?» // Знание — сила. 1987. № 9. С. 1-7.
82. Гофман А.Г. Клиническая наркология. М., 2003.
83. Грачев Г.В. Информационная Среда общества и источники угроз информационно-психологической безопасности / / Экологическая психология. Тезисы 1-й российской конференции. М., 1996. С. 39-40.

Библиография

84. *Гримак Л.Л.* Общение с собой: Начала психологии активности. М., 1991.
85. *Грищенко Л.А., Алмазов Б.Н.* Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся. Свердловск, 1987.
86. *Гуггенбюль А.* Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними. СПб., 2000.
87. *Гульдан В.В., Романова О.Л., Корсун А.М., Шведова М.В.* Эмоционально-когнитивный диссонанс в структуре представлений школьников о наркомании и токсикомании // Психологические исследования и психотерапия в наркологии. Л., 1989. С. 68-74.
88. *Гульдан В.В., Шведова М.В.* Психологический анализ моти-во-образующих факторов наркотизации подростков // Саморазрушающее поведение у подростков. Л., 1991. С. 29-35.
89. *Гурьева В.А., Гиндикин В.Я.* Юношеские психопатии и алкоголизм. М., 1980.
90. *Данилин А., Данилина И.* Как спасти детей от наркотиков. М., 2000.
91. *Данилова А.Г.* Специфика восприятия русской аудиторией рекламного продукта, выполненного в культурных традициях разных стран // Экологическая психология. Тезисы 1-й российской конференции. М., 1996. С. 43.
92. *Девиантное поведение детей и подростков, проблемы и пути их решения / Под ред. В.А. Никитина. М., 1996.*
93. *Дейноу Ш.* Как пережить опасный возраст ваших детей? М., 1995.
94. *Демьянов Ю.Г.* Основы психопрофилактики и психотерапии. СПб., 1999.
95. *Дерманова И.Б.* Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб., 2002.
96. *Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростков / Под ред. С.А. Беличевой. М., 1999.*
97. *Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1987.*
98. *Добринская Е.И., Соколов Э.В.* Свободное время и развитие личности. Л., 1983.
99. *Драгунова Т.В.* Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 1972. № 2.
100. *Драгунова Т.В.* Психологические особенности восприятия детьми роли родителей // Возрастная и педагогическая психология. М., 1981.

Библиография

• 315

101. Дружинин В.Н. Психология семьи. М., 1996.
102. Дуглас Н., Слинджер П. Эзотерическая эротика Востока. Рос-тов-на Дону, 1990.
103. Евтеева Г.А. Психолого-педагогические основы использования свободного времени. Дисс. ...д. пед. н. Л., 1980.
104. Егоров А.Ю. Возрастная наркология. СПб.; М., 2002.
105. Ельникова О.Е. Психологические барьеры социализации в подростковом возрасте. Автореф. дисс... к. психол. н., 2004.
106. Емельянов В. А. Преступность несовершеннолетних с психическими аномалиями. Саратов, 1980.
107. Ениклопов С.Н. Концепции и перспективы исследования пола в клинической психологии // Психологический журнал. 2001. Т. 22. №3. С. 100-115.
108. Ерышов О.Ф. Жизнь без наркотиков. СПб., 2001.
109. Жезлова Л.Я. /С вопросу о самоубийствах детей и подростков // Актуальные проблемы суицидологии / Под ред. А.Г. Амбрумовой. М., 1978. С. 93—104.
110. Жислин С.Г. Очерки клинической психиатрии. М., 1965.
111. Жислин С.Г. Состояние вопроса об алкогольном абстинентном синдроме (похмельном) // Журн. невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. М, 1959. Т. 59. С. 641-648.
112. Жислин С.Г., Каневская Ф.О. К вопросу о клинике похмелья//Проблемы наркологии. М., 1934. С. 45-56.
113. Журбин В. И. Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К . Роджерса // Вопросы психологии. 1990. № 4.
114. Забродин ЮМ., Сосновский В.А. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека // Вопросы психологии. №6. 1989. С. 100-108.
115. Загадка человеческого понимания / Под общ. ред. А.А. Яковлева; сост. В.П. Филатов. М., 1991.
116. Заика Е.В., Крейдин Н.П., Ячина А.С. Психологическая характеристика личности подростка с отклоняющимся поведением // Вопросы психологии. № 4. 1990.
117. Залужный А.С. Детский коллектив в процессе его формирования // Психология и воспитание. М., 1928.
118. Зарковский Г.М., Смолян Г.Л. Типология информационно-психологических факторов в российском обществе // Экологическая психология. Тезисы 1-й российской конференции. М., 1996. С. 62.
119. Захаров А.И. Как предупредить отклонение в поведении ребенка. М., 1986.
120. Захаров А.И. Психические особенности восприятия детьми роли родителей // Вопросы психологии. 1982. № 1. С. 17-23.

Библиография

121. *Захаров А.И.* Психотерапия невротиков у детей и подростков. Л., 1982.
122. *Захарова А.В.* Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии. № 1. 1989. С. 5-15.
123. *Збигнев Л.С.* Нетипичный секс. М., 1995.
124. *Зейгарник Б.В.* Патопсихология: учеб. пособие для студ. вузов. М., 2002.
125. *Зеньковский В.В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993.
126. *Зеньковский В.В.* Психология детства. Екатеринбург, 1995.
127. *Змановская Е.В.* Девиантология (психология отклоняющегося поведения). М., 2003.
128. *Знаков ВВ.* Понимание асоциальными подростками ситуаций насилия и унижения человеческого достоинства // Вопросы психологии. 1990. № 1.
129. *Зорина В.В.* Исследование влияния объективных и субъективных факторов на использование свободного времени (тео-рет.-метод, аспект). Автореф. дисс. ...к. филос. н. М., 1983.
130. *Иванец Н.Н., Лукомская М.И.* Методические аспекты диагностики алкоголизма: Материалы III респ. съезда невропат., психиатров и наркологов Грузии. Тбилиси, 1987. С. 614-618.
131. *Игумен Евмений.* Луч надежды в наркотическом мире. Издание Макариев-Решемской Обители, 2000.
132. Изречения китайского мудреца Лао-Тзе, избранные Л.Н. Толстым. М., 1992.
133. *Имедадзе И.В.* Ситуативное развитие мотивации и установка // Вопросы психологии. № 2. 1989. С. 90-98.
134. Как построить свое «Я» / Под ред. В.П. Зинченко. М., 1991.
135. *Какабадзе В.Л.* Теоретические проблемы глубинной психологии. Тбилиси, 1982.
136. *Калина Н.Ф.* Основы психотерапии. Семиотика в психотерапии. М., 1997.
137. *Канищев Ю.П.* Совершенствование системы социально-педагогических воздействий на общение школьников в свободное время. Автореф. дисс.... к.п.н. М., 1984.
138. *Капра Ф.* Уроки мудрости. Разговоры с замечательными людьми. М., 1996.
139. *Каптерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. М., 1982.
140. *Кащенко В.П.* Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков. М., 1994.
141. *КипперД.* Клинические ролевые игры и психодрама. М., 1993.

Библиография

• 317

142. *Киреева Л.А., Мамайчук И.И.* Психолого-педагогическая помощь семье. Л., 1986.
143. *Клайн В.* Как подготовить ребенка к жизни и как воспитать победителя. М. -Л., 1991.
144. *Клейберга Ю.А.* Психология девиантного поведения. М., 2003.
145. *Ключарев Г.А.* Пространство и время в жизни человека / О человеке. М., 1991. С. 16-29.
146. *Клайн В.* Как подготовить ребенка к жизни. М.-Л., 1991.
147. *Князева Е.Н.* Случайность, которая творит мир. М., 1991.
148. *Князева М.Л.* Ключ к самосозиданию. М., 1990.
149. *Ковалев А.Г.* Психология семейного воспитания. Минск, 1980.
150. *Ковалев В.* Мотивы поведения и деятельности. М., 1991.
151. *Ковалев В.И.* Психологические особенности личностной организации времени жизни: Автореф. дис. ... к.псих.н. М., 1979.
152. *Ковалев С.В.* Семь шагов от пропасти. НЛП — терапия наркотических зависимостей. М.; Воронеж, 2001.
153. *Ковалев С.В.* Психология семейных отношений. М., 1987.
154. *Ковалев С.В.* Психология современной семьи. М., 1988.
155. *Ковалева А.И.* Социализация личности: норма и отклонения. М., 1996.
156. *Колесов Д.В.* Эволюция психики и природа наркотизма. М., Воронеж, 2000.
157. *Коломенский Я.Л.* Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений. Минск, 1984.
158. *Кон И.С.* В поисках себя: личность и ее самосознание. М., 1984.
159. *Кон И.С.* Открытие «Я». М., 1978.
160. *Кон И.С.* Возрастные категории в науках о человеке и обществе // Социологические исследования. 1978. №3. С. 13-19.
161. *Кон И.С.* Психология ранней юности. М., 1989.
162. *Кон И.С.* Психология старшеклассника. М., 1980.
163. *Кон И.С.* Ребенок и общество. М., 1985.
164. *Кондратенко В.Т.* Девиантное поведение подростков: Социально-психологические и психиатрические аспекты. Минск, 1988.
165. *Королев В.В.* Психические отклонения у подростков-правонарушителей. М., 1992.
166. *Короленко Ц.П., Донских Т.А.* Семь путей к катастрофе (деструктивное поведение в современном мире). Новосибирск, 1990.
167. *Коростелев Н.Б.* Найденное время. М., 1988.
168. *Кочетов А.И., Верцинская Н.Н.* Работа с трудными детьми. М., 1986.

Библиография

169. *Кочубей Б.* Мамы, папы, дети... // *Семья и школа.* 1987. №8. С. 30-31.
170. *Кублицкене Л.Ю.* Организация времени личностью как показатель ее активности // *Активность и жизненная позиция личности.* М., 1988. С. 145-158.
171. *Кудрявцев В.Н.* Правовое поведение: норма и патология. М., 1982.
172. *Кузнецова И.* Принципы работы с детьми и подростками с отклонениями в поведении // *Школьный психолог.* 2000. №29,30,31.
173. *Кузьмин А.В.* Метафизика «Я»: самоидентичность, самопознание, духовность. Автореф. дисс.... к. философ, н. Улан-Удэ, 1998.
174. *Кузьмина Е.И.* Психология свободы. М., 1994.
175. *Кун М., Макпартлэнд Т.* Эмпирическое исследование установок личности на себя / *Современная зарубежная социальная психология: Тексты* / Под ред. Г.М. Андреевой и др. М., 1984. С. 180-187.
176. *Курдюкова Ю.А., Лидская Э.В., Мдивани М.О.* Видеосреда как фактор агрессивного поведения // *Экологическая психология. Тезисы 1-й российской конференции (Москва, 3-5 декабря 1996 г.).*
177. *Курек Н.С.* Особенности экспрессивно-импрессивного аспекта эмоциональной сферы больных наркоманией // *Журнал невропатол. и психиатр.* 1991. № 2. С. 64-67.
178. *Курек Н.С.* Эмоциональное общение матери и дочери как фактор формирования аддиктивного поведения в подростковом возрасте // *Вопросы психологии.* 1997. № 2.
179. *Курчинка М.Ш.* Ребенок «с характером». СПб., 1996.
180. *Кьеркегор С.* Страх и трепет. М., 1993.
181. *Лакосина Н.Д., Трунова ММ.* Неврозы, невротические развития личности и психопатия: Клиника и лечение. М., 1994.
182. *Лангмейер И., Матейген З.* Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.
183. *Леей В.Л.* Искусство быть собой. М., 1990.
184. *Леей В.Л.* Нестандартный ребенок. М., 1989.
185. *Левитов И. Д.* Психическое состояние агрессии// *Вопросы психологии,* 1972, № 6.
186. *Левитов Н.Д.* Фрустрация как один из видов психических состояний// *Вопросы психологии.* 1967. № 6.
187. *Лейтес НС.* Ранние проявления одаренности // *Вопросы психологии.* 1988. №4. С. 98-107.
188. *Лекции по наркологии* /Под ред. Н.Н. Иванца. М., 2000.

Библиография

• 319

189. *Леонгард К.* Акцентуированные личности. Киев, 1989.
190. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Личность. Сознание. М., 1975.
191. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983.
192. *Леонтьев А.Н.* К истории развития психики ребенка//Проблемы развития психики. М., 1972. С. 45-51.
193. *Леонтьев Д.* Семья, сама себя лечащая // Семья и школа. 1991. №12.
194. *Леонтьев Д.А.* Личностный смысл и трансформация психического образа // Вестник МГУ, серия 14 «Психология». №2.1988. С. 3-14.
195. *Леонтьев Д.А.* Очерк по психологии личности. М., 1997.
196. *Лисина М.И.* Общее и различное // Исследование по проблемам общей возрастной и педагогической психологии. 1980. №2. С. 28-35.
197. *Лисицын Ю.П., Копыт Н.Я.* Алкоголизм. М., 1983.
198. *Личко А.Е.* Подростковая психиатрия. Л., 1985.
199. *Личко А.Е.* Особенности саморазрушающего поведения при разных типах акцентуации характера у подростков // Саморазрушающее поведение у подростков. Л., 1991. С. 9-15.
200. *Личко А.Е.* Психопатия и акцентуация характера у подростков. Л.,1983.
201. *Личко А.Е.* Психопатология и акцентуации характера у подростков. М., 1983.
202. *Личко А.Е., Бартенский В.С.* Подростковая наркология: Руководство. Л., 1991. ,
203. *Личко А.Е., Битенский В.С.* Подростковая наркомания. Л., 1991.
204. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1999.
205. *Лоренц К.* Агрессия. Так называемое «зло». М., 1994.
206. *Лоренц К.* Обратная сторона зеркала. М., 1998.
207. *Лоренц К.* Отцы и дети // Новое время, 1993. № 4.
208. *Лукманова В.Х.* Свободное время школьника-подростка (педагогический анализ). Автореф. дис. ... к.п.н. Л., 1984.
209. *Лукьянов О.В.* Проблема идентичности и психологической ригидности в психологической и образовательной практике. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск, 1999.
210. *Луначер Г.Я., Макшанцева Н.В., Чудновский В.А.* Одурманивающие средства в подростковой среде // Социологические исследования. 1990. № 4.
211. *Львова М.В.* Социально-психологические особенности профилактики девиантного поведения подростков. Автореф. дисс. ... канд. психол. н. Ярославль, 2000.

Библиография

212. *Ляудис В.Я.* Память в процессе развития. М., 1976.
213. *Ляудис В.Я.* Память как хронотопическая основа личностной самоорганизации // Вестник МГГУ, серия 14 «Психология». №4. 1991. С. 25-33.
214. *Майерс Д.* Социальная психология. СПб., 1997.
215. *Майсак Н.В.* Личностные особенности младшего подростка с девиантным поведением. Автореф. дисс... к. психол.н. М., 2001.
216. *Майтова В.М., Майтова О.В.* Исшведь матери бывшего наркомана. М., 2000.
217. *Малахов В.С.* Неудобства с идентичностью // Вопросы философии. 1998. №2. С. 43-53.
218. *Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию. М., 1992.
219. *Маркузе Г.* Одномерный человек.. Минск, 1991.
220. *Марченко В.В.* Концептуальный коомплекс «идентичность-тождество-единство» и его методологическая роль в социально-философском исследовании. Авто^реф. дисс. ... к. философ, н. Ульяновск, 2000.
221. *Матвеева Л.В.* Быть или не быть»? Как телевидение модифицирует наше сознание / / Экологическая психология. Тезисы 1-й российской конференции. JWV., 1996. С. 112-113.
222. *Махов Ф.С.* Подросток и свободное время. Л., 1982.
223. *Мдивани М.О., Курдюкова Ю.РА.* Исследование современной информационной среды как фактора агрессивного поведения / / Учителю об экологии детства. Черноголовка, 1995. С. 218-225.
224. *Мей Р.* Любовь и воля. М., 1997.
225. *Менделевич В.Д.* Наркозависимость и коморбитные расстройства поведения (психологические) и патопсихологические аспекты). М., 2003.
226. *Меньшикова Е.С.* Жестокое обращение с детьми и его возможные отдаленные последствия! // Психологический журнал. 1993. №6.
227. *Миньковский Г.М.* Неблагополучная семья и противоправное поведение подростков // Социологические исследования. 1982. № 2. С. 105-113.
228. *Мионов Е.М.* Прощайте, наркотики! СПб., 2001.
229. *Миславский Ю.А.* Саморегуляцтя и активность личности в юношеском возрасте. М., 1991.
230. *Михайловская И.Б., Вершининой Г.В.* Трудные ступени. М., 1990.
231. *Морсанова В.И.* Стилевые особенности саморегулирования личности // Вопросы психологвди. № 1. 1991. С. 121-127.

Библиография

• 321

232. *Москаленко В.Д.* Ребенок в «алкогольной» семье: психологический портрет // Вопросы психологии. № 4. 1991. С. 65-74.
233. *Москаленко В.Д.* Жены больных алкоголизмом // Вопросы психологии. №5. 1991. С. 91-98.
234. *Мумендий А.* Как преодолеть негативную идентификацию // Иностранная психология. Т. 1. № 1. 1993.
235. *Мухина В.С.* Проблемы генезиса личности. М., 1985.
236. *Мухина В.С.* Феноменология развития и бытия личности. М.Воронеж, 1997.
237. Мысли о детях в православной церкви сегодня. М.,1992.
238. *Мэй Р.* Искусство психологического консультирования. М., 1994.
239. *Мэй Р.* Любовь и воля. М., 1997.
240. *Мюриел Д., Джонсгард Д.* Рожденные выигрывать. М., 1993.
241. *Навайтис Г.А.* Семья и... психолог. Калининград, 1996.
242. *Назаретян А.* Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры. М., 1995.
243. *Найденов О.Ф.* Социально-гигиенические вопросы подростковой наркомании // Проблемы наркологии. Омск, 1979. С. 37-43.
244. *Найденов О.Ф.* Этиология и профилактика наркомании у подростков / / Алкоголизм и неалкогольные токсикомании у несовершеннолетних. М., 1979. С. 64-69.
245. *Найденова Н.Г.* Клиника подросткового алкоголизма//Алкоголизм и неалкогольные токсикомании несовершеннолетних. М., 1979. С. 69-76.
246. Наркомания как форма девиантного поведения / Под ред. М.Е. Поздняковой. М., 1997.
247. Наркомания у подростков / Под ред. В.С. Битенского. Киев, 1989.
248. Наркомания // Большая медицинская энциклопедия. Т. 6. М., 1974. С. 274-278.
249. Наркомания / / Словарь психиатрических и относящихся к психологическому здоровью терминов. М., 1991. С. 167-189.
250. Наркомания / Под ред. П.Д.Шабанова, О.Ю. Штакельберга. СПб., 2000.
251. Наркотики: Информация для учителей и других специалистов. RNS информационный пакет «Drugbox» Санкт-Петербург.
252. *Некрасова Е.В.* Психологическое время в структуре самосознания личности в раннем юношеском возрасте. Автореф. дисс.... к. психол. н. М., б. г.

Библиография

253. *Никитин Б.П., Никитина Л.А.* Наши уроки или первые уроки естественного воспитания. СПб., 1992.
254. *Новикова Е.В.* Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у младших школьников и подростков // Общение и формирование личности. М., 1987
255. *Нуллер Ю.Л.* Депрессия и деперсонализация. Л., 1981.
256. *Ньюкомб Н.* Развитие личности ребенка. СПб., 2002.
257. О человеческом в человеке / Под ред. И.Т. Фролова. М., 1991.
258. *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1998.
259. *Орлов Г.Л.* Свободное время и личность. Свердловск, 1983.
260. Острые углы воспитания / Под ред. А.Е. Тарас. Минск, 1990.
261. Отношения как проблема психологии воспитания / Под ред. А.И.Щербакова. Л., 1973.
262. Отчет о внеклассных занятиях и развлечениях учащихся в гимназиях и реальных училищах Московского учебного округа за 1913-1914 уч. год окружного инспектора СИ. Гинтовта.
263. *Ощепков Н.А.* Реабилитация информационной среды жизнедеятельности (интегративный подход к защите и обеспечению здоровья человека / Экологическая психология. Тезисы 1-й российской конференции. С. 126-128.
264. *Павленко В.Н.* Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // Вопросы психологии. № 1. 2000.
265. *Павлова Т.А.* Организация времени жизни как компонент структуры личности студентов. Автореф. дисс. ...к.псих.н. М., 1988.
266. *Панюшкин В.П.* Функции и формы сотрудничества учителя и учащихся в учебной деятельности. Автореф. дисс. ...к.псих.н. М., 1984.
267. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н.Шиянов. М., 1997.
268. *Пергаменцик Л.А., Фурманов И.А., Альдына А.А., Отчик С.В.* Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе. Минск, 1993.
269. *Перлз Ф.* Гештальт-семинары. Гештальт-терапия дословно. М.-СПб., 1998.
270. *Петровская Л.А.* Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М., 1989.
271. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности. М., 1986.
272. *Плотников Н.Э.* Психология в семье. М., 1991.
273. *Подольный Р.Г.* Освоение времени. М., 1989.
274. Популярная психология для родителей / Под ред. А.А. Бода-лева. М., 1988.

Библиография

• 323

275. *Портнов А.А., Ракитин ММ.* Психопатии // Вопросы реабилитации в психиатрии и наркологии. 1988. С. 105-128.
276. Правовое воспитание школьников: Сборник методических материалов. Калининград, 2001.
277. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании/ Под ред. СВ. Березина, К.С. Лисецкого, И.Б. Орешниковой. М., 2000.
278. Психическое здоровье — общая ответственность. Материалы региональной практической конференции. Калининград, 2001.
279. Психологические аспекты воспитания / Под ред. И.Ф. Реков-ской. М., 1989.
280. Психологические механизмы регуляции социального поведения. М., 1979.
281. Психологические особенности наркоманов периода взросления (опыт комплексного экспериментально-психологического исследования)/Под ред. СВ. Березина, К.С. Лисецкого. Самара, 1998.
282. Психология / Под ред. А. Крылова. М., 2000.
283. Психология воспитания / Под ред. В.А. Петровского. М., 1995.
284. Психология и лечение зависимого поведения /Под ред. С.Да-уминга). М., 2000.
285. Психология личности в трудах зарубежных психологов / Сост. А.А.Реан. СПб., 2000.
286. Психология личности: Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А.Пузырея.М.,1982.
287. Психология подростка. Полное руководство для психологов, педагогов и родителей / Под ред. А.А. Реана. СПб., 2003 .
288. Психология подростка. Хрестоматия. Сост. Ю.И. Фролов. М., 1997.
289. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. М., 1987.
290. Психология самосознания. Хрестоматия. М., 2000.
291. Психология семьи. Хрестоматия / Сост. Д.Я. Райгородский. Самара, 2002.
292. Психология современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдш-тейна.М., 1987.
293. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Яро-шевского.М., 1990.
294. Психолого-педагогические проблемы воспитания и образования / Под ред. Л.Г. Сагатовской. Томск, 1973.
295. Психотерапия и духовные практики: Подход Запада и Востока к лечебному процессу. Минск, 1998.

Библиография

296. Пути и методы предупреждения подростковой и юношеской наркомании/Под ред. СВ. Березина, К.С. Лисецкого, И.Б. Орешниковой. Самара, 1999.
297. *Путилова Л.М.* Сущность самопознания в опыте ментальной идентификации (в контексте философской антропологии). Автореф. дис.... докт. философ, наук. М., 1999.
298. *Пуховский Н.Н., Цымбал Е.И.* Бредовые состояния в клинике токсикомании и механизмы их развития // Алкоголизм и неалкогольные токсикомании. М., 1986. С. 81-85.
299. *Пятницкая И.Н.* Возможности ранней профилактики алкоголизма и токсикомании // Алкоголизм и неалкогольные токсикомании у несовершеннолетних. М., 1979.
300. *Пятницкая И.Н.* Злоупотребление алкоголем и начало алкоголизма. М., 1985.
301. *Пятницкая И.Н.* Клиника подросткового алкоголизма и ее социальные последствия // Проблемы подростково-юношеского и женского алкоголизма. М., 1984. С. 93-96.
302. *Пятницкая И.Н.* Клиническая наркология. М., 1975.
303. *Пятницкая И.Н.* Криминологические характеристики злоупотребления наркоманическими средствами и психотропными веществами // Противодействие незаконному обороту наркотических средств / Руководство под ред. А.Н. Сергеева. М., 2000. С. 250-267.
304. *Пятницкая И.Н.* Наркомания: руководство для врачей. М., 1994.
305. *Пятницкая И.Н.* Психопатологические следствия алкоголизма у подростков // СБ. Клинические аспекты алкоголизма в подростково-юношеском возрасте. М., 1982. С. 70-75.
306. *Пятницкая И.Н., Найденова Н.Г.* Клиническая наркология. Л., 1975.
307. *Райе Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.
308. *Ранкур-Лаферрьер Д.* Рабская душа России. Проблемы нравственного мазохизма и культ страдания. М., 1996.
309. Ратгер М. Помощь трудным детям. М., 1987.
310. *Реан А. А.* Агрессия и агрессивность личности. СПб., 1996.
311. *Реан А.А.* Локус контроля делинквентной личности // Психологический журнал. 1994. №2. С. 52-56.
312. *Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. М., 1994.
313. *Рихтерман Т.Д.* Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. М., 1991.
314. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.

Библиография

• 325

315. *Розин В.М.* Культура и психическое развитие человека // Вопросы психологии. № 3. 1988. С. 123-132.
316. *Розин В.М.* Психология: теория и практика. М., 1997.
317. *Романова Е.С.* Графические методы в практической психологии. СПб., 2001.
318. *Романова Е.С., Гребенников Л.Р.* Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. Мытищи, 1990.
319. *Романова О.Л.* Методологические аспекты первичной профилактики зависимости от психоактивных веществ у детей // Вопросы наркологии. 1997. № 2. С. 67-75.
320. *Рональд Т. Плеттер-Эфрон.* Стыд, вика и алкоголизм: клиническая практика. М., 2002.
321. *Рохлина М.Л., Козлов А.А., Каплан Я.Я.* Клинико-социальные последствия наркоманий // Вопросы наркологии. М., 1998. №1. С. 11-21.
322. *Рохлина М.Л., Стрелец Н.В.* Клинические особенности абстиненции при комбинированном употреблении опиатов и эфедрина // Актуальные вопросы наркологии. Ашхабад, 1989. С. 98-101.
323. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб., 2000.
324. *Руденский Е.В.* Психология ненормативного развития личности. Новосибирск, 2000.
325. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. М., 1990.
326. *Румянцева Т.Г.* Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии, 1991, № 1.
327. *Русский Эрос, или Философия любви в России.* М., 1991.
328. *Рутман Э.М., Искольдский Н.В.* Истоки радости. М., 1987.
329. *Сабонько Е.И.* Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972. С. 25-36.
330. *Сатир В.* Вы и Ваша семья. Руководство по личностному росту. М., 2000.
331. *Сатир В.* Как строить себя и свою семью. М., 1992.
332. *Сатир В.* Психотерапия семьи. СПб., 1999.
333. *Семенюк Л.М.* Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М.-Воронеж, 1996.
334. *Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодале-ва, ВВ. Столина.* М., 1989.

Библиография

335. *Семья Г.В.* Социально-психологические и организационные аспекты антинаркотической профилактической работы с подростками // Наркоугроза и противодействие. М., 2000.
336. Семья и формирование личности / Под ред. А.А. Бодалева. М., 1981.
337. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. СПб., 1996.
338. *Сидоров П.И.* Особенности клиники и диагностики алкоголизма в подростково-юношеском возрасте // Алкоголизм и неалкогольные токсикомании у несовершеннолетних. М., 1979. С. 84-86.
339. *Сидоров П.И., Митюхляев А.В.* Ранний алкоголизм. Архангельск, 1999.
340. *Сирота Н.А.* Концептуальная программа профилактики злоупотребления наркотиками и другими психоактивными веществами среди подростков и молодежи. М., 1999.
341. *Сирота Н.А.* Особенности психосоциальной адаптации как критерий ранней диагностики наркоманий в подростковом и юношеском возрасте // Алкоголизм и неалкогольные токсикомании. М., 1987. С. 120-124.
342. *Сирота Н.А., Ялтонский В.М.* Проблемы профилактики наркомании в подростковом возрасте // Сб. Профилактика наркомании и алкоголизма в подростково-молодежной среде. М., 2000. С. 25-40.
343. *Скворцова Е.С.* Социально-гигиенические аспекты потребления алкоголя, наркотически действующих веществ, курения среди городских подростков-школьников Российской Федерации: Дисс. ... докт. мед. наук. М., 1997.
344. *Скиннер Р., Клииз Д.* Семья и как в ней уцелеть. М., 1995.
345. Сколько Вам лет? (Линии жизни глазами психолога) / Под ред. А.А. Кроника. М., 1993.
346. *Смит Э.У.* Внуки алкоголиков: Проблемы взаимозависимости в семье. М., 1991.
347. Смотри по жизни вперед. Руководство по работе с подростками. СПб., 2001 .
348. *Снегирева Т.В.* Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте // Вопросы психологии. № 2. 1989. С. 35.
349. *Соколова В.Н., Юзефович Г.Я.* Отцы и дети в меняющемся мире. М., 1991.
350. *Соколова Е.Т.* Проективные методы исследования личности. М., 1980.

Библиография

• 327

351. *Соколова Е.Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М., 1989.
352. *Соколова Е.Т., Чечельницкая Е.П.* О метакоммуникации в процессе проективного исследования пациентов с пограничными личностными расстройствами // Московский психотерапевтический журнал. №3.1997.
353. *Сосновский Б.А.* Лабораторный практикум по общей психологии / Под ред. В.М. Гамезо. М., 1979.
354. *Софронов А.Г.* Клинико-экспериментальное обоснование новых подходов к оказанию психиатрической и токсикологической помощи при злоупотреблении опиатами: Автореф. дисс.....докт. мед. наук. СПб., 1995.
355. Социальная идентичность и изменения ценностного сознания в кризисном обществе. Методология и методика измерения социальной идентичности / Под ред. Н.А. Шматко. М., 1992.
356. *Спиваковская А.С.* Профилактика детских неврозов. М., 1988.
357. *Спрангер Б.Е.* Ключевые принципы построения профилактических антинаркотических программ для подростков // Вопросы наркологии. 1993. №3. С. 82-84.
358. *Старович З.* Судебная сексология. М., 1991.
359. *Степанов В.Г.* Психология трудных школьников. М., 1996.
360. *Степанов С.С.* Психологический словарь для родителей. М., 19%.
361. *Сталин В.В.* Самосознание личности. М., 1984.
362. *Стэнтон М.Д., Годд Т.К.* Вовлечение «резистентных» семей в лечение // Семейная психотерапия Хрестоматия. Составители Эйдемиллер З.И., Александрова Н.В., Юстицкий В. СПб. С. 390-416.
363. *Стюарт Я., Джойнс В.* Современный транзактный анализ. СПб., 1996.
364. *Татаренко В.Я.* Семья и формирование личности. М., 1987.
365. Теория и практика обучения научно-техническому творчеству. Сб. научных статей /Под ред. В.Я. Ляудис. М., 1992.
366. *Теренс Т. Торски.* Путь выздоровления. М., 2003.
367. *Толстых А.В.* Подросток в неформальной группе М., 1991.
368. *Толстых Н.Н., Кулаков С.А.* Изучение мотивации подростков, имеющих пагубные привычки / Вопросы психологии. № 2. 1989.
369. *Тэрнер Дж.С., Оукс П.Дж., Хэлем С.А., Дэвид В.* Социальная идентичность, самокатегоризация и группа // Иностранная психология. №2. 1994.
370. *Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж.* Освобождение от зависимости. М., 2002.

Библиография

371. *Узлов Н.Д.* Соматические и неврологические нарушения при бензиновой токсикомании у подростков // *Алкоголизм и неалкогольные токсикомании*. М., 1990. С. 108-112.
372. *Улитова Е.С.* Развитие способности к временной регуляции поведения при формировании личности // *Психологические исследования социального развития личности*. М., 1991. С. 197-214.
373. *Уотте А.* Психотерапия. Восток и Запад. Львов, 1997.
374. *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1. Теоретические проблемы педагогики / Под ред. А.И. Пис-кунова, Г.С. Костюка, Д.О. Лордкипанидзе, М.Ф. Шабаевой. М., 1974.
375. *Фельдштейн Д.И.* Психология воспитания подростка. М., 1978.
376. *Фигдор Г.* Психоаналитическая педагогика. М., 2000.
377. *Филонов Л.Б.* Детерминация возникновения и развития отрицательных черт характера у лиц с отклоняющимся поведением // *Психология формирования и развития личности* / Под ред. Л.И. Анцыферовой. М., 1981.
378. *Философский словарь* / Под ред. И.Т. Фролова. 4-е изд. М., 1980.
379. *Флоренский П.А.* Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М., 1993
380. *Флэй-Хобсон К, Робинсон Б.Е., Скин П.* Мир входящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими / Общ. ред. и пред. М.С. Мацковского. М., 1992.
381. *Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту* / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1987.
382. *Франкл В.* Основы логотерапии. Психотерапия и религия. СПб., 2000.
383. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М., Прогресс, 1990
384. *Фрейд А.* Психология «Я» и защитные механизмы. М., 1993.
385. *Фрейд З.* Я и Оно. Тбилиси, 1991.
386. *Фрейд З.* Психоанализ, религия и культура. М., 1992.
387. *Фрейдман О.Т.* Твоя свобода! Как избавиться от зависимости и найти дорогу к самому себе. СПб., 2003.
388. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. М., 1994.
389. *Фромм Э.* Бегство от свободы. М., 1989.
390. *Фромм Э.* Искусство любить: Исследование природы любви. М., 1990.
391. *Фромм Э.* Ситуация человека — ключ к гуманистическому психоанализу // *Проблема человека в западной философии*. М., 1988.
392. *Фромм Э.* Человек для себя. Минск, 1992.
393. *Фурманов И.А.* Детская агрессивность. Минск, 1996.

Библиография

• 329

394. *Хабермас Ю.* Понятие индивидуальности // Вопросы философии. №2. 1989.
395. *Хабибуллин А.Г.* Государственная идентичность как элемент правового статуса личности // Государство и право. 2000. №5. С. 5-11.
396. *Хавелсруд М.* Обучение будущему // Перспективы. № 1. 1984. С. 5-12.
397. *Хэггс С.* Друг в нужде. Как помочь людям в решении их проблем. СПб., 1995.
398. *Хажилина И.И.* Профилактика наркомании: модели, тренинги, сценарии. М., 2002.
399. *Хайдеггер М.* Время и бытие: Статьи и выступления. М., 1993.
400. *Харламенкова Н.Е.* Процесс целеполагания и жизненный путь личности // Психологические исследования социального развития личности. М., С. 151-168.
401. *Харламенкова Н.Е., Никулина Т.А.* Соотношение разнонаправленных механизмов саморегуляции личности: стремление к самовыражению и защите «Я» / / Психологическое обозрение. № 2. 1997.
402. *Харламов И.Ф.* Педагогика. М., 1999.
403. *Харченко А.* Системный анализ явления агрессивности человек-человек. М., 1995.
404. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. М., 1986.
405. *Хесле В.* Кризис коллективной и индивидуальной идентичности // Вопросы философии. 1994. № 10. С. 122.
406. *Холличер В.* Человек и агрессия. М., 1975.
407. *Хомик В.С.* Предупреждение вредных привычек у школьников США // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 148.
408. *Хомик В.С., Кроник А.А.* Отношение к времени: психологические проблемы ранней алкоголизации и отклоняющегося поведения // Вопросы психологии. 1988. С. 98-106.
409. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. М, 1993.
410. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильёсова, В.Я. Ляудис. М., 1980.
411. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие для студентов пед. инст-тов /Сост. и автор вводных статей Пискунов А.И. М., 1981.
412. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности (Основные положения, исследования и применение). СПб., 1997.
413. *Хьюз Э. С.* Работа и досуг // Американская социология. Перспективы, проблемы, методы. М., 1972.

Библиография

414. Царегородцев Г.И., Губанов Н.И. Социальные и психогигиенические проблемы семьи. М., 1982.
415. Церковь, дети и современный мир. СПб., 1997.
416. Цуканов Б.М. Фактор времени и природа темперамента // Вопросы психологии. № 4. 1988. С. 129-137.
417. Чалдини Р. Психология влияния. СПб., 2000.
418. Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. XIX / Редкол.: И.Т. Фролов (отв. ред.) и др. М., 1995.
419. Черепанова И.Ю. Дом колдуньи. Язык творческого Бессознательного. М., 1996.
420. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.
421. Чешир #., Томе Г. Реабилитация «Я» // Московский психотерапевтический журнал. № 4. 1996.
422. Чуфаровский Ю.В. Юридическая психология. М., 2000.
423. Шабанов П.Д. Основы наркологии. СПб., 2002.
424. Шабанов П.Д. Руководство по наркологии. СПб., 1998.
425. Шабанов П.Д., Штакельберг О.Ю. Становление наркологии: клинические и биологические тенденции развития // Дни медицины и биологии в Петербурге / Под ред. Ю.П. Голикова. СПб., 1999. С. 45-48.
426. Шаг за шагом от наркотиков. Книга для родителей. СПб., 1999.
427. Шарп Ф. Развитие твердого основания в Москве // Московский психотерапевтический журнал, Гештальт-выпуск «Геш-тальт-96». С. 103-108.
428. Шаткуте Р.Й. Динамика нарушений мотивационной сферы у больных алкоголизмом (в состоянии абстиненции и вне его). Автореф. дисс.... к. психол. н. Вильнюс, 1990.
429. Шефер Б., Шледер Б. Социальная идентичность и групповое сознание как медиаторы межгруппового поведения // Иностранная психология. Т. 1. № 1. 1993.
430. Шмаков С.А. Досуг школьника в системе воспитательного процесса // Комплексный подход к воспитанию школьников. М., 1982. С. 106-112.
431. Шнейдер Л.Б. Восстановление утраченной идентичности в случаях наркозависимости // Наркоугроза и противодействие. М., 2000.
432. Шнейдер Л.Б. На краю оврага // Семья и школа. 1993. № 5. С. 6-8.
433. Шнейдер Л.Б. Обретение себя // Триместр. М., 1998, №2. С. 26-28.

Библиография

• 331

434. *Шнейдер Л.Б.* Особенности и условия формирования самоорганизации времени жизни старших подростков (учащихся СПТУ). Автореф. дисс... к. психол. наук. М., 1995.
435. *Шнейдер Л.Б.* Прогнозирование развития личности в свободное время // Тезисы докладов к конференции. Казань, 1988. С. 115.
436. *Шнейдер Л.Б.* Профессиональная идентичность. М., 2001.
437. *Шнейдер Л.Б.* Психология семейных отношений. Курс лекций. М., 2000.
438. *Шорохова Е.В.* Проблема «Я» и самосознание / / Проблемы сознания. Материалы симпозиума. М., 1968.
439. *Шорохова О.А.* Жизненные ловушки зависимости и созави-симости. СПб., 2002.
440. *Шостром Э.* Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. Минск, 1992.
441. *Шпалов А.О.* Иллюзия Рая. Семейный словарь-справочник (наркотики, психоделики, яды, аллергены). СПб., 1999.
442. *Штакельберг О.Ю., Козлов А.А., Шабанов П.Д.* Наркотизация и наркомания как базисные явления общества / / Избранные вопросы клинической неврологии / Под ред. Н.М. Жулева и С.Д. Лабазина. СПб., 1999.
443. *Шульга Т.И., Слот В., Сканиярд Х.* Методика работы с детьми «группы риска». М., 1999.
444. *Шуман С.Г.* Родительские тревоги. М., 1989.
445. *Эйдемиллер Э.Г.* Методы семейной диагностики и психотерапии. Методическое пособие / Под общей редакцией А.И. Вассермана. М., 1996.
446. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В.* Семейная психотерапия. Л, 1990.
447. *Элиаде М.* Мифы, сновидения, мистерии. М., 1996.
448. *Элиаде М.* Тайные общества. Обряды инициации и посвящения. М- СПб., 1-999.
449. *Эльячефф К.* Затаенная боль. Дневник психоаналитика. М., 1999.
450. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис/Под ред. Толстых А.В.М., 1996.
451. *Юнг К.Г.* Айон. Исследование феноменологии самости. М., 1997.
452. *Юнг К.Г.* Собрание сочинений. Психология бессознательного. М., 1994.
453. *Юнг К.Г.* Структура психики и процесс индивидуации. М., 1996.
454. Я хочу провести тренинг. Пособие для начинающего тренера, работающего в области профилактики ВИЧ / СПИД, наркозависимости и ИППП. Новосибирск, 2001.

Библиография

455. Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе//Социологический журнал. 1994. № 1. С. 37.
456. Ясперс К. Общая психопатология. М., 1997.
457. Buhler Ch. Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Leipzig, p. 33
458. Cohen P. Contro il trattamento della dipendenza da eroina.// QuadernuPiacintini. Milano, 11984.201p.
459. Ebel P.L. «Measuring Educational Achievement». Neu jersey.EnglewoodCliffs.Pheutrtice-Hall, 1965. P. 1-239
460. Fenichel O. Impulse neuroses and addictions. London, 1946. 103p.
461. Frank L. K. Time perspective , // Journal Soc. Phil. 39.4
462. Fravet J. H.,Wellman H.M. Memory// Perspective on the development of memory and cognition. N.Y.,1977. P. 3-39.
463. Glover E. Alcoholism and drug addiction.//The technique of psychoanalysis. 1963. P.43-78.
464. Lesswing N., Dougherty R.f. Psychopathology in alcohol and cocaine — dependent patients: a comparison of findings from psychological testing // J. ! Subst. Abuse Treat. 1993. V. 10. №1. P. 53-57
465. Mannschatz E. Persönlichkeits-fordernde Zuwendung bei Erziehungsschwierigkeiten. Volk und Wissen Vjlkseigener Verlag, Berlin, 87-127 S.
466. Organizational learning in practice. Mobilizing knowledge in people and systems to obtain effective change. 92. Amsterdam.
467. Torrance C P. Creativity and the Future in Education: Retooling/ / Education. Vol. 100, summer 1980.

Содержание

Введение.....	3
ГЛАВА 1	
Какое поведение называют девиантным?	
Общие понятия.....	8
ГЛАВА 2	
Основные подходы к объяснению девиантного поведения.....	24
2.1. Теория аномии.....	24
2.2. Теория клеймения.....	28
2.3. Теория девиантного поведения Г. Кэплана.....	30
2.4. Теория социализации.....	33
2.5. Деформации идентичности как источник девиаций личностного развития.....	51
ГЛАВА 3	
Личность подростка и девиантное поведение.....	67
Диагностическое приложение.....	82
ГЛАВА 4	
Феномен детской агрессивности как социально-психологическая проблема.....	89
ГЛАВА 5	
Основные виды девиантного поведения.....	105
5.1. Подростковая преступность как вид девиантного поведения.....	105
5.2. Алкоголизм как вид девиантного поведения.....	125
5.3. Наркомания как вид девиантного поведения.....	141
Диагностическое приложение.....	162
5.4. Суицидальное поведение детей и подростков.....	165
Особенности суицидального поведения детей и подростков.....	172

Содержание

Психологическая помощь в случаях суицидально-ориентированного поведения.....	176
Диагностическое приложение.....	188
ГЛАВА 6	
Самоорганизация времени жизни и девиантное поведение подростков	194
Общефилософские и педагогические подходы к организации времени жизни.....	194
ГЛАВА 7	
Семья и истоки девиантного поведения детей и подростков.....	268
ГЛАВА 8	
Психотерапия и психокоррекция девиантного поведения.....	297
Экокарта ребенка.....	301
Сосредоточенное мечтание.....	308
Библиография (список использованной и/или рекомендуемой литературы).....	310

Научно-популярное издание

ШНЕЙДЕР Лидия Бернгардовна

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Компьютерная верстка *И. Белюсенко* Корректор *О. Наумова* Обложка *А. Пурескина*

ООО «Академический Проект»

Изд. лиц. № 04050 от 20.02.01.

111399, Москва, ул. Мартеновская, 3

Санитарно-эпидемиологическое заключение

Департамента государственного

эпидемиологического надзора

№77.99.02.953.Д.007176.12.04от24.12.2004г.

По вопросам приобретения книги просим обращаться

в ООО «Трикта»:

111399, Москва, ул. Мартеновская, 3

Тел.: (095) 305 3702; 305 6092; факс: 305 6088

E-mail: aproject@ropnet.ru

www.aproject.ru

Подписано в печать 27.05.05. Формат 84 x 108/32.

Гарнитура Quant Antiqua C. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 17,64. Тираж 3000 экз. Заказ № 2755.

Отпечатано в полном соответствии с качеством

предоставленных диапозитивов в ОАО «Дом печати — ВЯТКА»

610033, г. Киров, ул. Московская, 122