

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
профессионального образования

**КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА**

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования

(полное наименование института/факультета)

Кафедра общей педагогики и образовательных технологий

(полное наименование кафедры)

специальность 050706.65 Педагогика и психология

(код ОКСО и наименование специальности)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав.кафедрой общей педагогики и

образовательных технологий

А.И.Шилов

(Подпись)

(И.О.Фамилия)

« _____ » _____ 2015 г.

Выпускная квалификационная работа

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ
СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА**

В САНАТОРНОЙ ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ

Выполнил студент группы

51

(номер группы)

Сергунина Полина Сергеевна

(И.О.Фамилия)(подпись)

Форма обучения

очная

Научный руководитель:

к.п.н., доцент,

доцент кафедры ОПиОТ

И.П. Цвелюх

Рецензент:

к.п.н., доцент,

зам.дир. ИСГТ по УР

Кунстман Е.П.

День защиты

____.____.2015

Оценка

Красноярск 2015

Оглавление

Глава 1. Теоретические аспекты проблемы социализации подростков группы риска в санаторной школе-интернате	7
1.1. Психолого-педагогические особенности подростков группы риска.....	7
1.2. Особенности социализации подростков группы риска	15
1.3. Педагогическое сопровождение социализации подростков группы риска в образовательной организации интернатного типа.....	23
Выводы по первой главе.....	35
Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по организации педагогического сопровождения социализации подростков группы риска	36
2.1. Психолого-педагогическая диагностика как основа педагогического сопровождения социализации подростков группы риска	36
2.2. Содержание и реализация педагогического сопровождения социализации подростков группы риска в КГООУ «Красноярская санаторная школа – интернат»	40
2.3. Проверка результативности опытнo-экспериментальной работы.....	45
Выводы по второй главе.....	55
Библиографический список	63
Приложение	63

Введение

Актуальность. Подростковый возраст характеризуется тем, что в нем закладываются основы и намечаются общие направления формирования моральных и социальных норм личности. В этом возрасте подросток более всего подвержен негативному влиянию окружающего мира. Именно поэтому подростковый возраст наиболее «благоприятен» для проявления у подростка девиантного поведения.

Наряду с социально благополучными, в нашей стране проживают подростки, находящиеся в группе риска, чья связь с семьей атрофирована или нарушена в силу разных причин. Вынужденное отчуждение от семьи, отсутствие семейного ухода и содержания создают угрозу отклонений в личностном развитии, а также отклонений в поведении подростка.

На сегодняшний день в России социальные перспективы для подрастающего поколения не определены, что влияет на физическое и душевное здоровье подростков. Перемены, которые происходят в мире, ведут к перестройке психологии человека, как молодого, так и взрослого, перестройки взглядов, убеждений, ценностей. Для некоторых эти перемены становятся личной трагедией, приводящей к девиации. Чтобы сократить рост числа подростков, которые входят в группу риска, необходимо осуществлять профилактику, так как она нацелена на нейтрализацию негативных факторов. Профилактика требует включения в деятельность самих подростков (спорт, труд, творчество, искусство).

Количество подростков группы риска неуклонно растет, что несет для страны потенциальную опасность разрушительных тенденций, поэтому проблема изучения способов профилактики девиаций подростков является наиболее острой. Таким образом, профилактика нарушений социализации подростков группы риска представляет собой многоаспектную психолого-педагогическую проблему, что требует выявления объективных факторов, способствующих успешности этого процесса.[54]

В сложившейся ситуации обнаружено **противоречие** между наличием теоретических знаний и недостаточностью практических разработок педагогического сопровождения социализации подростков группы риска как профилактики ее возможных нарушений.

Из данного противоречия вытекает исследовательская **проблема**: каковы эффективные педагогические условия профилактики нарушений социализации подростков группы риска в ситуации вынужденного отчуждения от семьи.

Проблема исследований и актуальности ее решения обусловили выбор **темы**: *«Педагогическая профилактика нарушений социализации подростков группы риска в санаторной школе-интернате»*.

Объект: процесс социализации подростков группы риска.

Предмет: педагогическое сопровождение социализации подростков группы риска в санаторной школе-интернате.

Цель: теоретически обосновать и разработать содержание педагогического сопровождения социализации подростков группы риска в санаторной школе-интернате.

Гипотеза: педагогическое сопровождение социализации подростков группы риска в санаторной школе-интернате будет эффективным средством профилактики девиантного поведения, если в этом процессе созданы условия, обеспечивающие:

- осознание подростком себя как субъекта собственной жизни и деятельности;
- активное участие в проектировании социально значимых и досуговых мероприятий.

Задачи:

1. Раскрыть психолого-педагогические особенности подростков группы риска.
2. Выявить специфику социализации подростков группы риска.

3. Разработать содержание педагогического сопровождения социализации подростков группы риска.

4. Проверить в ОЭР результативность педагогического сопровождения социализации подростков группы риска как эффективного средства профилактики девиантного поведения.

Методологическую основу исследования составили системный, личностно-деятельностный подходы.

Научно-теоретической основой исследования послужили работы следующих авторов, раскрывающих: Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Т.В. Драгунова, А.К. Краковский, А.Е. Личко, Х. Ремшмидт, Д.И. Фельдштейн, И.В. Дубровина, Э.А. Минкова, М.К. Бардышевская, А.В. Мудрик, М.И. Рожкова, С.А. Беличева, Т.И. Шульга, Л.Я. Олиференко, И.Ф. Дементьева, А.И. Антонов, В.А. Борисов, В. Березина, Г. Ермоленко, В.Т. Кондрашенко, А.С. Макаренко, Е.П. Белинская, Ю.Н. Галагузова, Т.В. Лодкина.

Для решения поставленных задач применялся комплекс **методов исследования:**

теоретические: анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования; изучение и обобщение педагогического опыта;

эмпирические: опрос, формирующий эксперимент; методы психологической диагностики, математические и статистические методы обработки данных.

Степень разработанности проблемы в психолого-педагогических исследованиях. Проблематика социализации занимает важное место в системе социологического знания. Его научная разработка берет свое начало в трудах Д Гегеля, О. Конта, Г. Спенсера, Э. Дюркгейма.

Вопросы поведения подростков «группы риска» исследовались многими отечественными учеными в истории педагогики, посвятившими свои труды проблемам теории и практики воспитания детей «группы риска» (А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский,

В.Н. Сорока-Росинский); современными авторами (А.А. Католиков, Л.И. Кундозерова, А.А. Лиханов, А.Г. Петрынин, Т.И. Шалавина и др.).

Проблемы профилактики правонарушений среди подростков «группы риска» рассматривали Л.С. Выготский, Л.И. Божович, М.И. Лисина, В.С. Мухина и др. Проблемами девиантного поведения детей и подростков и социальной адаптации занимались отечественные (С.А. Игумнов, И.А. Кузнецова, П.А. Ширяева, З.Г. Ягудин) и зарубежные ученые (Д. Ван дер Верф, Н. Луман, А. Стоунер). Проблемы диагностики отклоняющегося поведения рассматриваются в работах С.А. Беличевой, А.С. Белкина, М.В. Обухова и др.

Социализация представляет собой процесс усвоения человеком образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе. Несмотря на то, что многие психологи (Г.М. Андреева, М.А. Галагузова, И.С. Кон, И.А. Липский, А.В. Мудрик и др.) исследовали проблемы социализации детей «группы риска», сохраняется необходимость исследования факторов их успешной социализации.

База исследования: Краевое государственное бюджетное оздоровительное образовательное учреждение для детей, нуждающихся в длительном лечении «Красноярская санаторная школа-интернат».

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты позволяют эффективно осуществлять профилактику нарушений в социализации подростков группы риска.

Практическое применение результатов исследования позволит эффективно организовывать профилактические мероприятия.

Структура работы определяется логикой исследования, поставленными задачами и состоит из введения, двух глав (шести параграфов), заключения, библиографического списка и приложений.

Глава 1. Теоретические аспекты проблемы социализации подростков группы риска в санаторной школе-интернате

1.1. Психолого-педагогические особенности подростков группы риска

Подростком считается девушка или юноша, который находится в возрасте переходном от детства к юности. Определяется подростковый возраст современной наукой в зависимости от государства или региона проживания, от культурно-национальных особенностей и от пола – от 12-14 лет до 15-17 лет. [53]

В классической психологии подростковый возраст имеет несколько вариантов названий – пубертатный или пубертальный, переходный или отрочество, половое созревание и т.д. Каждое название отражает особенности периода, во время которого подростки ищут себя, у них возникают разногласия с родителями, так же они определяют цели в жизни. Важно отметить, что данный возраст является сложным не потому, что «заиграли гормоны», а потому что здесь имеет место сложная философско-экзистенциальная причина.[15]

В психологии подросткового возраста особенностям воспитания при переходе от детства к взрослости посвящена обширная литература (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Т.В. Драгунова, А.К. Краковский, А.Е. Личко, Х. Ремшмидт, Д.И. Фельдштейн и др.), в которой отмечается, что при всей важности общения со сверстниками, учителями и родителями, все же основу социальной ситуации развития современного подростка составляет то простое и очевидное обстоятельство, что он – школьник.[51] Главное общественное требование к подростку – овладеть определенной

суммой знаний, умений и навыков, без которых невозможно его дальнейшее полноценное участие в жизни общества. [25].

Большое влияние на развитие и становление личности ребенка оказывает семья. Семейное неблагополучие порождает массу проблем в поведении детей, их развития, образе жизни и приводит к нарушению ценностных ориентаций.[25]

В трудностях поведения детей и подростков очень часто отзываются проблемы самих родителей. Психологами давно доказано, что большинство родителей, у кого трудные, проблемные дети, сами в детстве страдали от конфликтов с собственными родителями. На основании многих факторов психологи пришли к выводу, что стиль родительского поведения произвольно «записывается» в психике ребенка.[21] Это происходит очень рано, еще в дошкольном возрасте, и, как правило, бессознательно. Став взрослым, человек воспроизводит этот стиль как вполне «естественный». Он не знает других отношений в семье. Из поколения в поколение происходит социальное наследование стиля отношений в семье; большинство родителей воспитывают своих детей так, как их самих воспитывали в детстве.[17]

Семья «группы риска» – это та категория семей, которая в силу определенных обстоятельств подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, что является причиной дезадаптации детей и взрослых. [17]

Дети «группы риска» – это дети, которые находятся в критической ситуации под воздействием некоторых нежелательных факторов. Рискуют обычно подвергаются дети из-за отсутствия нормальных условий их полноценного развития. Нежелательными факторами, которые воздействуют на детей с особенностями развития и обуславливают большую вероятность их неблагоприятной социализации, являются физические недостатки, социальная и педагогическая запущенность, и т.п. [49]

Слово «риск» означает возможность, большую вероятность чего-либо, как правило, негативного, нежелательного, что может произойти или не

произойти. Поэтому, когда говорят о детях группы риска, подразумевается, что эти дети находятся под воздействием нежелательных факторов.[48]

Фактически речь идет о двух сторонах риска. С одной стороны, это риск для общества, который создают дети данной категории. [19] Это понятие позволяло выделять категории людей, семей, поведение которых могло представлять определенную опасность для окружающих и общества в целом, поскольку противоречило общепринятым нормам и правилам.

Однако в последнее время эта категория детей рассматривается специалистами прежде всего с точки зрения того риска, которому постоянно подвергаются они сами: риска потери жизни, здоровья, нормальных условий для полноценного развития и т. д.[13]

Понятие «дети группы риска» подразумевает следующие категории детей:[23]

- дети с проблемами в развитии, не имеющие резко выраженной клинико-патологической характеристики;
- дети, оставшиеся без попечения родителей в силу разных обстоятельств;
- дети из неблагополучных, асоциальных семей;
- дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке;
- дети с проявлениями социальной и психолого-педагогической дезадаптации. [23]

Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» от 24.07.2008 года принимает за основу термин «дети в трудной жизненной ситуации» и предлагает следующие критерии их дифференциации:

- дети, оставшиеся без попечения родителей;
- дети-инвалиды;
- дети, имеющие недостатки в психическом и физическом развитии;

- дети-жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий;
- дети из семьи беженцев и вынужденных переселенцев;
- дети, оказавшиеся в экстремальных условиях;
- дети-жертвы насилия;
- дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях;
- дети, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях;
- дети, проживающие в малоимущих семьях;
- дети с отклонениями в поведении;
- дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данное обстоятельство самостоятельно или с помощью семьи. [2]

Следовательно, принадлежность детей к группе риска обусловлена различной неблагоприятной этнологией, т.е. имеет разные социальные корни.

В качестве основных факторов риска, влияющих на развитие и становление личности подростка, следует выделить:[31]

1) медико-биологические (группа здоровья, наследственные факторы, врожденные свойства, нарушения в психическом и физическом развитии, условия появления на свет, заболевания матери, отца, их образ жизни, травмы внутриутробного развития);

2) социально-экономические (многодетные и неполные семьи, несовершеннолетние родители, безработные семьи, семьи, ведущие аморальный образ жизни);

3) психологические (отчуждение от социальной среды, неприятие себя, невротические реакции, нарушения общения с окружающими, эмоциональная неустойчивость, неуспехи в социальной адаптации, трудности общения, Негативный опыт взаимодействия со сверстниками и

взрослыми, девиантное и асоциальное поведение, аддиктивные привычки – алкоголизм, наркомания, табакокурение, токсикомания);

4) педагогические (несоответствие содержания программ образовательного учреждения и условий обучения психофизиологическому развитию детей, когнитивным возможностям, а также поведенческая и психоневрологическая школьная дезадаптация). (С.С. Лебедева, С.М. Безух)[31]

Причины попадания детей в «группу риска». Для решения вопросов оказания психологической и социально-педагогической помощи и поддержки детям и подросткам необходимо четко представлять себе контингент таких детей и их психологическую характеристику.

Основными причинами попадания детей в группу риска являются следующие обстоятельства жизни этих детей:[17]

- пьянство одного или обоих родителей;
- асоциальное поведение одного или обоих родителей (тунеядство, попрошайничество, воровство, проституция и пр.);
- устройство на квартире родителями притонов для криминальных и асоциальных элементов;
- сексуальное развращение родителями собственных детей, торговля ими;
- убийство одного из родителей на глазах детей собутыльниками или другим родителем;
- отбывание одним из родителей срока тюремного заключения; лечение одного из родителей от алкоголизма, психического заболевания; жестокое обращение с детьми (по бои, избиения с нанесением тяжелых травм, голод и т.д.);
- оставление малолетних детей одних без пищи и воды;
- отсутствие крыши над головой, скитание вместе с родителями без средств к существованию и отсутствие постоянного места жительства;
- побеги из дома, конфликты со сверстниками и т.д. [5]

Анализ условий жизни таких детей и подростков показывает, что невозможно выделить одну главную причину, послужившую фактором риска. Специалисты чаще всего фиксируют сочетание многих неблагоприятных условий, которые делают невозможным дальнейшее проживание детей в семьях, где создается прямая угроза здоровью ребенка, и его жизни.[3]

Подростки группы риска имеют следующие особенности:[5]

1. Отсутствие ценностей, принятых в обществе (творчество, познание, активная деятельность); убеждение в своей ненужности в обществе, невозможности добиться в жизни чего-либо своими силами, своим умом и талантом, занять достойное положение среди сверстников, достичь материального благополучия.

2. Проекция на себя неудачной жизни собственных родителей.

3. Ощущение эмоционального отвержения со стороны родителей и одновременно психологическая автономия.

4. Среди ценностей на первом месте - счастливая семейная жизнь, на втором - материальное благополучие, на третьем - здоровье.

5. В то же время, кажущаяся недоступность этих ценностей в жизни. Высокая ценность в сочетании с недостигаемостью порождает внутренний конфликт - один из источников стресса.

6. Подкрепление потери ценности образования в реальной жизни - пример тех, кто плохо учился или не учился совсем, а в жизни преуспел (имеет палатку, гараж, машину и т.д.) - без знания подлинных путей достижения таких «ценностей».

7. Повышенный уровень тревожности и агрессивности.

8. Преобладание ценности красивой, легкой жизни, стремления получать от жизни одни удовольствия.

9. Изменение направленности интересов, свободное время препровождение (в подъезде, на улице, подальше от дома и т.п.), ощущение

полной свободы (уход из дома, побеги, путешествия, ситуации переживания риска и т.д.).

10. В отношениях со взрослыми характерны отклонения в общении, приводящие к переживанию своей ненужности, утрате собственной ценности и ценности другого человека.[5]

Особенностью «детей группы риска» является то, что они находятся под воздействием объективных нежелательных факторов, которые могут сработать или нет. Вследствие этого этой категории детей требуется особое внимание специалистов, комплексный подход с целью устранения неблагоприятных факторов и создания условия для оптимального развития детей. [10]

Воздействие неблагоприятных, а часто нечеловеческих условий жизни детей в семьях достаточно длительное время вызывает негативные психические, физические и другие изменения в организме ребенка, приводящие к тяжелейшим последствиям. Проживание в асоциальных семьях приводит к снижению у детей эмпатии – способности понимать других и сочувствовать им, а некоторых случаях к эмоциональной «глухоте». [41] Все это затрудняет в дальнейшем воздействие педагогов и других специалистов на ребенка, приводит к активному сопротивлению с его стороны. У детей возникают значительные отклонения как в поведении, так и в личностном развитии. Им присуща одна характерная черта – нарушение социализации в широком смысле слова: отсутствие навыков гигиены, неумение вести себя за столом, неспособность адаптироваться к незнакомой среде, к новым обстоятельствам, гиперсексуальность, нарушения половой ориентации, воровство, лживость, потеря ценности человеческой жизни, жестокость, агрессивность, утрата интереса к труду, лень, отсутствие ценностных ориентаций, отсутствие норм морали и нравственности, принятых в обществе, бездуховность, утрата интереса к знаниям, дурные привычки (употребление алкоголя, наркотиков, курение, токсикомания, нецензурная брань и т.д.). [19]

Психологические особенности «детей группы риска». В исследованиях отечественных и западных психологов дается сравнительная характеристика «детей группы риска». И.В. Дубровина, Э.А. Минкова, М.К. Бардышевская и другие исследователи показали, что общее физическое, психическое развитие детей, воспитывающихся без попечения родителей, отличается от развития сверстников, растущих в семьях. [47] У них отмечаются замедленный темп психического развития, ряд негативных особенностей: низкий уровень интеллектуального развития, бедная эмоциональная сфера и слабое воображение, позднее формирование навыков саморегуляции и правильного поведения.[20]

Дети, воспитывающиеся в учреждениях социальной и психолого-педагогической поддержки детства, характеризуются резко выраженной дезадаптацией, которая усиливается такими психотравмирующими факторами, как изъятие ребенка из семьи и помещение его в разного рода учреждения (больница, приемник-распределитель, приют временного пребывания, санаторий и т.д.).[14]

Поведение этих детей характеризуется раздражительностью, вспышками гнева, агрессии, преувеличенным реагированием на события и взаимоотношения, обидчивостью, провоцированием конфликтов со сверстниками, неумением общаться с ними. [33]

Основная отличительная особенность детей «группы риска» заключается в том, что формально, юридически они могут считаться детьми, не требующими особых подходов (у них есть семья, родители, они посещают обычное общеобразовательное учреждение), но фактически в силу причин различного характера, от них не зависящих, эти дети оказываются в ситуации, когда не реализуются в полной мере их базовые права, закрепленные Конвенцией ООН о правах ребенка и другими законодательными актами.[31]

Сами дети своими силами не всегда могут разрешить эти проблемы или даже осознать их. Часто такие подростки не видят выхода из трудной

жизненной ситуации, в которой оказались. [59] При этом дети «группы риска» не только испытывают воздействие крайне негативных факторов, но очень часто не находят помощи и сочувствия со стороны окружающих, тогда как оказанная в нужный момент помощь может поддержать ребенка, помочь ему преодолеть трудности, изменить мировоззрение, ценностные ориентации, понимание смысла жизни. [45]

1.2. Особенности социализации подростков группы риска

Понятие социализации впервые было разработано в конце 40-х – начале 50-х годов в трудах американских социальных психологов А. Парка, Д. Доллэрда, Дж. Кольмана, А. Бандуры, В. Уолтерса и др. [43]

В дальнейшем, в конце 60-х – начале 70-х годов острый интерес к этой проблеме проявили и другие западные ученые, представители практически всех школ и течений современной социальной психологии США – неотрейдисты, представители бихевиоризма, необихевиоризма, теории когнитивного диссонанса, символического интеракционизма. [58]

Показателем того пристального внимания, которое вызывают эти вопросы, стало создание в США специального комитета по проблемам социализации. В 1956 году понятие «социализация» было внесено в реестр Американской социологической ассоциации. К крупным монографическим исследованиям по данной проблеме можно отнести работы А. Бандуры и В. Уолтерса «Социальное научение и развитие личности» (1969), О. Брима, И. Уиллера «Социализация после детства» (1966), Дж. Эронфрида «Поведение и сознание. Социализация интернализированного контроля над поведением» (1968), М. и Р-Смарты «Развитие и взаимное отношение подростков» (1973) и коллективный труд под редакцией Д. Гослинга «Книга по теории и исследованиям социализации» (1968) и др. [9]

Понятие «социализация», ориентированное на такие фундаментальные категории, как «общество» и «индивид», непосредственно связано с рядом проблем как практического, так и общетеоретического характера, что обуславливает внимание к нему не только в рамках педагогики, но и других наук, прежде всего в философии и психологии. Остановимся на философских и психологических основаниях построения теории социализации, что необходимо для осмысления ее педагогических аспектов.[52]

Первые дефиниции понятия «социализация» указывали прежде всего на тот факт, что это – процесс усвоения социальных норм и ценностей, процесс вхождения в социальную среду. Так, И.С. Кон определяет социализацию как «усвоение индивидом социального опыта, в ходе которого создается конкретная личность» [1]. Близкое к этому определение социализации дает Б.Д. Парыгин: «Процесс социализации – вхождение в социальную среду, приспособление к ней, освоение определенных ролей и функций, которое вслед за своими предшественниками повторяет каждый отдельный индивид на протяжении всей истории своего формирования и развития» [13].

«Социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны (часто недостаточно подчеркиваемой в исследованиях), процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [11]. Об этих двух взаимосвязанных, взаимообусловленных процессах, составляющих сущность социализации, пишет Б.Ф. Ломов: «С одной стороны, личность все более включается в систему общественных отношений, ее связи с людьми и разными сферами жизни общества расширяются и углубляются, и только благодаря этому она овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим достоянием. Эта сторона личности часто определяется как ее социализация. С другой стороны, приобщаясь к различным сферам жизни

общества, личность вместе с тем приобретает и все большую самостоятельность, относительную автономность, т.е. развитие в обществе включает процесс индивидуализации» [27].

По Г.Марселю (Марсель: 1995), основная социальная деятельность, в которой происходит воспитание индивида, - диалоговое общение, а также творчество и самопереживание.[57]

Внутренние процессы человеческой психики складываются на основе интерпсихических, межличностных процессов (по Л.С. Выготскому). Индивид формирует свой внутренний мир посредством усвоения, интериоризации исторически сложившихся форм и видов социальной деятельности и, в свою очередь, выражает, экстериоризирует свои психические процессы. Для каждого возраста сочетание внутренних процессов развития индивида с внешними условиями имеет свою специфику. Таким образом, «индивидуальное» и «социальное» оказывается связанными друг с другом .[20]

В связи с тем, что социальное становление человека продолжается в течение всей его жизни, обычно различают определенные этапы социализации. В любом обществе социализация человека имеет свои особенности на различных этапах.[16]

Обычно социализацию делят на дотрудовую (детство, обучение), трудовую и послетрудовую. В самом общем виде этапы социализации А.В. Мудрик соотносит с возрастной периодизацией жизни человека. Такая периодизация весьма условна, но достаточно удобна с социально-педагогической точки зрения.[29]

Таким образом, подрастающее поколение в процессе социализации проходит следующие этапы: [36]

младенчество (от рождения до 1 года),

раннее детство (1-3 года),

дошкольное детство (3-6 лет),

младший школьный возраст (6-10 лет),

младший подростковый (10-12 лет),

старший подростковый (12-14 лет),

ранний юношеский (15-17 лет), юношеский (18–23 года) возраст и т.д.

Механизмы социального становления личности обычно делят на группы с учетом того, кто выступает субъектом их использования – сам индивид или его окружение.[36]

К первой группе относятся механизмы социализации, опирающиеся на самого индивида, включенного в деятельность. Сюда можно отнести подражание, идентификацию, симпатию, увлечение, творчество, преобразование и т.п.

Ко второй группе относятся механизмы социализации, используемые окружением индивида с целью оказания влияния на него: убеждение, внушение, различные механизмы социального воздействия (приказ, принуждение) и т.д. [38]

Характеристика ведущих концепций социализации представлена в таблице 1.

В педагогике исследуется такая важная проблема, как соотношение «воспитания» и «социализация». В этой связи можно выделить две основные точки зрения:

1) содержание и объем понятия социализации уже, чем содержание и объем понятия воспитания;

2) содержание и объем понятия социализации шире, чем содержание и объем понятия воспитания.[38]

Согласно первой точке зрения, социализация выступает как одна из значимых целей воспитания, ориентированного на полное вхождение ребенка в мир социальных отношений. Однако наиболее распространенной, преобладающей в настоящее время в педагогике, исследующей взаимосвязь социализации и воспитания, является вторая, ориентирующаяся на социологические подходы, точка зрения, предполагающая, что понятие социализации является более широким.[38]

Таблица 1 – Характеристика ведущих концепций социализации

Концепции социализации	Авторы	Ведущие идеи	Средства социализации	Ключевые понятия(термины)
Интеракционистский подход	Т.Шибутани	«Личность социализирована... когда она способна участвовать в согласованных действиях на основе конвенциональных норм.» «Человеческое общество лучше всего рассматривать как коммуникативный процесс; это система возвратных реакций.» «Люди развивают... способность исполнять различные социальные роли... в процессе социального взаимодействия.» (Шибутани Т.)	Межличностное взаимодействие (диалоговое общение): усвоение индивидом социальных норм в процессе интеракций.	коммуникативный процесс; символическое окружение; система возвратных реакций
Психоаналитический подход	И.С. Кон	«...социализация наряду с воспитанием включает в себя и ненамеренные, спонтанные воздействия, благодаря которым индивид приобщается к культуре и становится полноправным членом общества» «Переход от детства к взрослости характеризуется увеличением числа и расширением диапазона фактически доступных или нормативно обязательных для индивида данного возраста социальных ролей»; (И.С. Кон)	Самосознание: усвоение некоторой системы жизненно необходимых социальных ролей прежде всего благодаря активности личности.	Диапазон социальных ролей; непланируемые факторы; ненамеренные (спонтанные) воздействия
Культурологический подход	А.В.Мудрик	Социализация – «развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» (А.В.Мудрик)	Трансляция культуры, творчество: развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры.	Развитие Самоизменение Творчество Культура Трансляция (воспроизводство) культуры

Современные исследователи высказывают суждение о том, что значимыми параметрами взаимосвязи процессов социализации и воспитания подростков (Н.Ф.Голованова, С.Ю. Буренина и др.) являются:

- 1) параметр целеполагания,
- 2) параметр поиска результативных способов присвоения ребенком социального опыта.[35]

При этом необходимо учитывать тот факт, что из двух выделяемых видов социализации – первичной (связанной со сферой межличностных отношений) и вторичной (связанной со сферой социальных отношений) – для формирования личности ребенка определяющее значение, т.е. стоящее на первом месте по степени значимости имеет первая, т.е. такая, в которой в качестве агентов социализации выступает непосредственное или ближайшее окружение подростка. Поэтому теоретические исследования, связанные с функционированием именно малой группы, являются наиболее актуальными в плане поиска эффективных средств социализации личности подростка, тем более на современном этапе развития социума.

В настоящее время процесс социализации является предметом исследования специалистов многих отраслей научного знания. Психологи, философы, социологи, педагоги, социальные психологи и другие ученые вскрывают различные аспекты этого процесса, исследуют механизмы, этапы и стадии, факторы социализации.[44]

Процесс относительно социально контролируемой социализации подростков в условиях образовательных учреждений чаще всего является объектом педагогических исследований. Поэтому педагогический аспект социализации представляет собой общественно организованный процесс целенаправленной подготовки растущего подростка к выполнению основных социальных функций, формирования его личности. «Социализация, - отмечает Б.Т.Лихачев, - есть самая общая и абстрактная категория, отражающая процесс включения растущего и развивающегося биосоциального индивида во взаимодействие с социальными системами, окружающей средой, другими индивидами, благодаря чему происходит, с

большой или меньшей степенью полноты, становление личности». Речь идет о том, что в процессе социализации человек становится социальным существом, способным функционировать в обществе и оказывать активное влияние на его развитие и совершенствование.[27]

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

Все это свидетельствует о том, что отклоняющееся поведение является результатом неблагоприятного социального развития, нарушений социализации, возникающих на разных возрастных этапах. Особый пик таких нарушений приходится на подростковый возраст, так называемый переходный период от детства к зрелости. Согласно приведенным выше данным, подростки от 11 до 16 лет составляют 2/3 рассматриваемых на комиссии несовершеннолетних. Отсюда очевидно, что для превентивной психологии, центральной задачей которой является исследование генезиса и природы отклоняющегося поведения, особенно важным оказывается выявление особенностей процесса социализации ведущих социально-психологических механизмов, способов, институтов социализации на разных возрастных этапах и в первую очередь в переходный период. При этом такое исследование должно носить как бы криминологический характер, то есть выявлять «узкие места» процесса социализации, где с наибольшей вероятностью могут возникать нарушения и отклонения в социальном развитии детей и подростков.[7]

Оказание необходимой помощи -это крайне сложный и длительный процесс. Изменить ребенка любого возраста чрезвычайно трудно, так как он уже имеет отрицательный жизненный опыт, негативную оценку себя и своих возможностей, перенес различные травмы (психические, физические, сексуальные), испытал недостаток любви и заботы со стороны родителей, последствия разного вида депривации, почувствовал на себе отчужденность общества и равнодушие государства. Деятельность специалистов, воспитывающих такого ребёнка, требует особых знаний, владения специфическими методами и приемами, предполагает наличие особой

организации, объединяющей профессионалов разного профиля и позволяющей выявлять, определять и разрешать проблемы таких детей. [17]

Данная категория детей нуждается не просто в помощи окружающих, а в специально организованной, профессиональной, социально-педагогической помощи, заключающейся в выявлении, определении и разрешении проблем ребенка с целью реализации и защиты его прав на полноценное развитие и образование. Разрабатывать программы развития таких детей, обеспечивать им адекватное сопровождение следует в соответствии с современной теорией и передовой практикой и при этом максимально учитывать особенности каждой личности. [17]

Процесс социализации рассматривается на трех уровнях:

- общество (макросреда) - адаптация личности и социальных слоев к особенностям социально-экономического, политического, духовного и культурного развития общества;
- социальная группа (микросреда) – адаптация человека, когда обнаруживается несовпадения интересов человека с социальной группой (коллективом, семьей, учебной группой и пр.);
- сам индивид (внутриличностная адаптация), когда обнаруживается стремление достичь гармонии, сбалансированности внутренней позиции и ее самооценки с позиции других людей.[17]

Реализация стратегии развития личности, имеющей депривацию, предполагает успешное взаимодействие социальной диагностики, коррекции и социально-педагогической профилактики возможных в дальнейшем отклонений. Стратегическим линиям развития социализации личности способствует ее активное включение в образовательный и реабилитационный процессы. Социализация на уровне отдельных личностей включает:

- 1) реализацию механизма взаимодействия личности с микросредой путем определенного приспособления к ней через общение, поведение, деятельность;

2) усвоение норм, моральных ценностей, стандартов ближайшего позитивного социального окружения путем их рационального осознания или путем интериоризации;

3) достижение состояния адаптации субъекта путем установления динамического равновесия между его личностными установками и ожиданиями социальной среды (в данном случае образовательного или реабилитационного учреждения) при наличии контроля с ее стороны.

Важную роль играет разработка прогностических моделей дальнейшей социально-образовательной деятельности.[28]

1.3. Педагогическое сопровождение социализации подростков группы риска в образовательной организации интернатного типа

Среди институтов социализации, обуславливающих усвоение детьми и подростками социального опыта, особое место занимают массовые учебно-воспитательные заведения и, прежде всего, общеобразовательные школы, прямое назначение которых – обучать детей, давать им знания, необходимые для будущей профессиональной деятельности, для разносторонней социальной активности. [4]

Школа выполняет многообразные полифункциональные роли и задачи в социальном развитии подрастающих поколений. Наряду со своим прямым назначением обучать и воспитывать, что целенаправленно осуществляется как на уроках, так и во внеурочном учебно-воспитательном процессе, школа выступает институтом социализации, нормы и ценности которого трансформируются в систему внутренней регуляции учащихся помимо целенаправленных педагогических усилий, благодаря стихийному функционированию социально-психологических механизмов социализации. И если методам и содержанию целенаправленного обучения и воспитания психолого-педагогическая наука и практика традиционно уделяет и уделяла

достаточно большое внимание, то процессы стихийной социализации, также протекающие в школе, исследовались в меньшей мере.[8]

В предыдущих параграфах, где рассматривались социально-психологические особенности личности подростков «группы риска» и возрастные закономерности социализации, было показано, что дезадаптация, возникающая при нарушениях социализации, характеризуется деформацией ценностных и референтных ориентации подростка, снижением референтной значимости и отчуждением дезадаптированного подростка прежде всего от такого важнейшего института социализации, как школа. А между тем, учитывая, что достаточно большая часть семей относится к функционально несостоятельным, по разным причинам не справляющимся с задачами воспитания, то становится ясно, что школа призвана также восполнять и дефекты семейного воспитания, оказывать психолого-педагогическую поддержку семье в целях предупреждения нарушения социализации детей и подростков. [26]

Определенная часть учащихся начинает испытывать затруднения в усвоении учебных программ уже с первого класса в связи с неготовностью к школьному обучению. Работы Г.Ф. Кумариной и сотрудников руководимой ею лаборатории показывают, что до 25% поступающих в школу учащихся нуждаются в дополнительном коррекционном режиме обучения по самым разным причинам. Эти учащиеся требуют внимательного индивидуального подхода со стороны учителя, щадящего режима обучения, специальных коррекционных программ и социально-педагогической поддержки их семей.[6]

В настоящее время на практике реализуется несколько вариантов коррекционного обучения. До недавнего времени это организация в крупных общеобразовательных школах классов компенсирующего обучения, в которые на основе специальной диагностики отбирают детей с различными проявлениями школьной неготовности. Индивидуальный компенсаторный режим обучения обеспечивается в этих классах за счет снижения численности учащихся до 12–15 человек, а также благодаря специальному

подбору и подготовке опытных учителей, освоивших программы компенсирующего обучения. Наиболее уязвимым моментом обучения в режиме компенсаторных классов является возможность психологической изоляции учащихся этих классов среди своих сверстников, что, как правило, преодолевается особо тактичным отношением педагогического коллектива к этим классам, а также интеграцией, включением на равных всех учащихся в различные формы внеклассной и внешкольной жизни. [34]

Наряду с компенсаторными классами в небольших школах с немногочисленным наполнением классов, с опытными учителями, наличием психологической службы осуществляется вариант интегративного обучения, когда дети с различными затруднениями обучаются в общих классах при наличии психолого-педагогического сопровождения. [40]

Правовые аспекты психологического сопровождения детей группы риска, воспитывающихся в социально-неблагополучных семьях:

- Конвенция о правах ребенка;
- Закон РФ "Об образовании";
- Семейный кодекс РФ;
- Письмо Минобразования РФ от 27.06.2003 № 28-51-513/16 "О методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе";
- Федеральный закон "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних" (ФЗ № 120 от 24.06.1999 в редакции от 03.12.2011 № 378-ФЗ);
- Закон РФ "Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации" № 124-Ф (в ред. от 03.12.2011). [32]

Психолого-педагогическое сопровождение подростков «группы риска» представляет собой обширный комплекс разноплановых мероприятий и, соответственно, требует участия компетентных специалистов, объединенных в Комитет по психолого-педагогическому сопровождению – коллегиальный орган образовательного учреждения, разрабатывающий и предлагающий

подростку, семье индивидуальный план мероприятий, направленных на помощь несовершеннолетнему.[32]

Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрыли в своих и др. исследованиях М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, В.Е. Летунова Л.М. Шипицына, И.С. Якимская и др.

Впервые термин «сопровождение» появился в работе Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередниковой (1993) в сочетании со словом «развитие» – «сопровождение развития».[45]

Сопровождение обеспечивает создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.[55]

Психологическое сопровождение – это система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание оптимальных условий для успешного обучения, развития и социализации ребенка.[45]

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка в учебно-воспитательном процессе является обеспечение нормального развития ребенка (в соответствии с нормой развития в соответствующем возрасте).

Задачи психолого-педагогического сопровождения:

- выявление неблагополучных семей, способных принять социально-психологическую помощь, определение причин семейного неблагополучия, планирование и проведение с ними работы;
- содействие созданию в школе обстановки психологического комфорта и безопасности личности учащегося;
- помощь в решении личностных трудностей и проблем социализации, в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками;
- предоставление ребенку реальных возможностей самоутверждения в наиболее значимых для него сферах жизнедеятельности, где в максимальной степени раскрываются его способности и возможности

(средствами индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы, консультативной помощи);

- психологическая помощь в профессиональном самоопределении и профориентации;
- профилактика учебной и социальной дезадаптации, девиантного поведения;
- работа с учащимися класса по повышению социального статуса ребенка из неблагополучной семьи. [45]

Виды (направления) работ по психолого-педагогическому сопровождению:

1. Профилактика. Профилактика – это комплекс превентивных мер, проводимых путем организации общедоступной медико-психологической и социально-педагогической поддержки семьи. На данном уровне деятельность социального педагога строится на принципе предоставления достоверной информации.

2. Диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг)). Здесь возможны два варианта деятельности социального педагога: при добровольном обращении клиентов – оценка ситуации и в случае необходимости организация консультации психолога; при недобровольном обращении – сбор достоверной информации о семье, организация встречи с ней, обеспечение обратной связи.[39]

Обязательными этапами диагностики являются:

- сбор информации;
- анализ информации;
- постановка социального диагноза.

Диагностика – длительный этап, требующий неоднократных встреч с семьей, а также с другими людьми. Диагностика служит отправной точкой дальнейшего взаимодействия с семьей.

3. Реабилитация. Является важнейшим видом работ в системе работы с семьей, так как проводится на всех этапах общения. Реабилитация –

это система мероприятий, имеющих целью быстрейшее и наиболее полное восстановление полноценного функционирования различных категорий населения.

- Консультирование (индивидуальное и групповое).
- Развивающая работа (индивидуальная и групповая).
- Коррекционная работа (индивидуальная и групповая).
- Психологическое просвещение и образование: формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации образовательных учреждений, педагогов, родителей.

4. Экспертиза (образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений).

Взаимодействие классного руководителя, учителей, сотрудников службы (центра сопровождения) обеспечивает эффективность работы по выявлению и сопровождению учащихся группы социального риска, то есть учащихся, которые находятся в неблагоприятных социальных условиях (проблемы в семье, неуспех в учебе, миграции и др.), испытывающие на себе воздействие негативных социальных факторов развития. У таких детей и подростков могут возникнуть социально-эмоциональные проблемы, если на 1 и 2 уровнях помощи не будет обеспечена необходимая помощь и поддержка. [46]

Одним из наиболее часто используемых в настоящее время инструментов для выявления таких подростков является социальный портрет класса, который составляется социальным педагогом совместно с классным руководителем. О проблемах учащихся классный руководитель может сообщить сотруднику службы сопровождения (социальному педагогу или педагогу-психологу) лично или в процессе заполнения анкеты, которая предлагается ему не реже 1 раза в четверть. [59]

Важное условие эффективной работы по выявлению детей группы риска – своевременное обращение классного руководителя или учителя к педагогу-психологу в случаях: [50]

- наличия у ребенка серьезных поведенческих проблем (отказ от соблюдения установленных норм и правил, агрессивное поведение, проблемы с успеваемостью, пропуски учебных занятий без уважительных причин и т.д.);
- появления у подростков депрессивных состояний (замкнутость, уход в себя, эмоциональные всплески и др.);
- употребления или предполагаемого употребления спиртных напитков, наркотических веществ;
- кризисной ситуации в семье; в иных случаях, когда ухудшение социальных условий представляет угрозу психологическому благополучию подростка. [50]

После выявления «группы риска» классный руководитель и сотрудники службы сопровождения приступают к сбору дополнительной информации об особенностях социальных условий тех учащихся, которые требуют особого внимания со стороны педагогов и сотрудников службы сопровождения. [22]

Сбор, анализ информации с целью выявления у учащихся социально-эмоциональных, а также других проблем заканчивается разработкой программы индивидуального сопровождения. [22]

Сбор, анализ информации с целью выявления учащихся с социально-эмоциональными проблемами и разработки программы индивидуального сопровождения реализуется по следующей схеме:

- изучение карты индивидуального сопровождения и карты сопровождения класса;
- беседа с классным руководителем;
- беседа с родителями;

- сбор информации о состоянии здоровья совместно с сотрудником медицинской службы;
- работа с личными делами учащихся;
- составление и анализ социального портрета класса;
- заполнение анкеты «Особенности семейного воспитания»;
- социальные проблемы;
- проблемы в эмоционально-волевой сфере; в развитии; личностные; проблемы здоровья и др.;
- непосредственное сопровождение (всеми специалистами);
- опосредованное сопровождение (консультативное), через взаимодействие с классным руководителем. [24]

Сегодня в системе психолого-педагогического сопровождения наряду с рассмотренными выше традиционными видами деятельности реализуется такое комплексное направление, как разработка (проектирование) образовательных программ. [30]

Подобные возможности открываются в связи со складывающимся различием учебной и образовательной программ. В учебной программе акцент делается на овладение знаниями, умениями, навыками. В образовательной программе основное внимание уделяется становлению, развитию и воспитанию личности в совокупности ее когнитивных, эмоциональных, мотивационно-потребностных характеристик. [37]

Таким образом, образовательная программа в отличие от учебной должна выполнять не только обучающую, но и диагностическую, прогностическую, коррекционную функции, что предполагает изучение стартовых возможностей и динамики развития ребенка в образовательном процессе и, следовательно, предполагает построение системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Образовательная программа проектируется совместно педагогом-психологом и учителями.

Процесс проектирования включает в себя несколько этапов.

1-й этап: мотивационный – установление эмоционального контакта между педагогом и психологом, совместное обсуждение предполагаемых результатов и условий сотрудничества, уточнение профессиональных ожиданий.

2-й этап: концептуальный – раскрытие смысла и содержания предстоящей работы для педагога, выработка общего языка, определение роли, статуса и общей профессиональной позиции учителя и психолога относительно ребенка, распределение между ними функциональных обязанностей, формирование общей цели, задач, мотивов, смыслов сотрудничества.

3-й этап: проектный – разработка проекта образовательной программы на основании ориентировочной диагностики наличного уровня развития; ознакомление с проектом программы других участников образовательного процесса: психолого-педагогическая подготовка участников образовательного процесса (не принимавших участия в разработке проекта программы).

4-й этап: реализация проекта – практическая реализация образовательной программы: одновременно проводится текущая педагогическая диагностика, анализ и рефлексия процесса реализации программы, при затруднениях проводится текущая психологическая диагностика для определения причин и направления разрешения затруднений.

5-й этап: рефлексивно-диагностический – завершение процесса: итоговая диагностика, совместный анализ результатов, рефлексия, внесение предложений по проектированию образовательной программы перехода на следующую ступень образования (развития).

В общей системе занятости обучающихся определены временные промежутки, в которые осуществляется реализация программ психолого-педагогического сопровождения. Преимущество коррекционных учреждений состоит в возможности рационально обеспечить занятость обучающихся во внеурочное время. При этом распределение свободного времени кураторами

осуществляется с учетом психофизических возможностей детей, их интересов, уровня эмоционально-волевого развития. Во внеурочное время детей сопровождают воспитатели, классные руководители, кураторы, которые контролируют периодичность и качество работы ребёнка на занятиях. При этом рационально распределяются занятия и прогулки, питание, свободное общение. В каникулярное время занятия с сопровождающими специалистами, с организаторами свободного времени не прекращаются, меняются только их формы и периодичность.[18]

Основными направлениями деятельности педагога-психолога являются оптимизация общения подростка со сверстниками и взрослыми, формирование у него чувства собственного достоинства и уверенности в себе, развитие умения ставить перед собой цели и владеть собой. В своей работе педагог-психолог должен использовать такие методы, как наблюдение, беседа с родителями и учителями, с самим учащимся – проективные методы (например, рисунок «семья», незаконченные предложения).[42]

Если с родителями и педагогами установились доверительные отношения, если они нацелены на сотрудничество с педагогом-психологом для оказания помощи ребёнку, можно использовать различные методики, обучающие рефлексивному анализу своей деятельности как родителя, воспитателя и учителя. Различные диагностические приемы, такие как, портрет моей семьи, несуществующее животное и др., помогают школьному педагогу-психологу выявить прежде всего возможные причины дезадаптивного поведения ребёнка, характер внутренних проблем, особенности защитных механизмов.[56]

Практический психолог должен применять в работе с такими детьми различного рода тренинги и аутотренинги. Так как у детей «группы риска» наблюдаются нарушения в познавательной деятельности, то работа дефектолога будет заключаться в развитии у этих детей таких процессов, как внимание, памяти, мышления, развития восприятия и ориентировки в пространстве, использовать в своей работе коррекционные упражнения,

направленные на развитие образного, логического мышления, формирование приемов самоконтроля. Организация контактов педагога заключается в следующем:[59]

- установление доверительно-уважительного тона отношений с несовершеннолетними в условиях учреждения, адекватного отношения к их проблемам и возможным трудностям;

- в оформлении обратной связи с несовершеннолетними и близкими им людьми путем разнообразных опросов и нерегламентированного общения.

- в осуществлении посреднической функции в разрешении конфликтов бытового, правового, экономического характера. [59]

Уместно выделить несколько общих правил, которые необходимо соблюдать в работе с подростками «группы риска».

Во-первых, ответственность педагога здесь особенно велика, поскольку от правильности и точности выводов во многом зависит судьба ученика. Любая догадка (например, о необходимости обращения к другим специалистам за помощью) должна быть тщательно проверена в диагностической работе.

Во-вторых, необходимы особая осторожность и продуманность в тех случаях, когда требуется рассказать другим людям о проблемах ребенка. Для этого следует отказаться от клинично-психологической терминологии и использовать лишь обыденно-житейскую лексику. При этом необходимо давать родителям и другим учителям ясные и точные рекомендации, как помочь ребенку, испытывающему трудности.

В-третьих, следует обращать особое внимание на особенности семейной ситуации. Работа с семьей ребенка «группы риска» оказывается зачастую более важным средством психопрофилактики, чем работа с группой учеников и с учителями. Соблюдение этих условий дает возможность помочь ребенку, создать условия для компенсации трудностей.

[23]

Поскольку проблема ребенка, требующая разрешения, имеет и внутренние, личностные, и внешние аспекты, работа специалиста включает следующие основные составляющие:[12]

✓ Непосредственная (индивидуальная) работа с ребенком, предполагающая его психолого-педагогическую поддержку. В условиях общеобразовательной школы взаимодействие психолога с детьми носит чаще всего индивидуальный характер, каждая встреча содержит элементы диагностики и консультирования.

✓ Работа с семьей, направленная на повышение психологической компетентности родителей, развитие мотивационного и воспитательного ресурса, оптимизацию детско-родительских отношений. Работа со взрослыми строится с использованием приемов семейного консультирования и представляет собой обучение родителей элементам психологической культуры в общении с подростками, тем самым происходит опосредованное влияние на процесс социализации детей.

✓ Работа с педагогическим коллективом (индивидуальное консультирование, проведение обучающих семинаров, тренингов). Основная задача в работе с педагогами – формирование толерантности в отношении ребенка, повышение психологической компетентности во взаимодействии с детьми и родителями.

Таким образом, педагогическое сопровождение социализации подростков группы риска в санаторной школе-интернате будет результативно, если в этом процессе созданы условия, обеспечивающие: осознание подростком себя как субъекта собственной жизни и деятельности; активное участие в проектировании социально значимых и досуговых мероприятий.[12]

Выводы по первой главе

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что причин попадания подростков в «группу риска» множество, но независимо от того, какая причина является основной, она несет в себе множество проблем связанных с нарушением социализации подростка. Негативные психические, физические и другие изменения в организме подростка подвергают опасности как его самого, так и окружающий его внешний мир. Подросткам «группы риска» необходима помощь в их социализации.

Социализация крайне сложный процесс, необходимо учитывать особенности подросткового возраста, социальное положение и личностные особенности подростка. Социализация подростков «группы риска» должна иметь вид специально организованной, профессиональной, социально-педагогической помощи.

Исходя из, что важной составляющей в жизни подростков является обучение в образовательном учреждении, такую помощь лучше всего оказывать в школах, где есть возможность разрабатывать и внедрять специальные программы развития таких детей, обеспечивать им адекватное сопровождение.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по организации педагогического сопровождения социализации подростков группы риска

2.1. Психолого-педагогическая диагностика как основа педагогического сопровождения социализации подростков группы риска

Разрабатываемый методический комплекс диагностики должен способствовать социализации подростков «группы риска». Структура, содержание и организация разрабатываемого комплекса обусловлены особенностями учащихся.

Выбор методик для диагностики состояния социализации объясняется тем, для подростков «группы риска» характерны такие особенности, как замкнутость, отчужденность от социума, педагогическая запущенность, отсутствие социальной адаптации, отсутствие ценностей, межличностные конфликты, непринятие самого себя. Разрабатываемая методическая программа диагностики включает в себя выявление индивидуальных особенностей подростков «группы риска», уровня их тревожности, проявления межличностной агрессии. Эффективность применяемых методик должна быть наиболее высока, если учащиеся будут максимально загружены учебной деятельностью, организацией школьных и досуговых мероприятий, дополнительными спортивными, развивающими, творческими занятиями.

При разработке программы должны быть использованы общие и специальные психолого-педагогические приемы.

Эффективность применяемых методик подтвердится, если подросток осознает себя как субъект собственной жизни и деятельности, снизится уровень его тревожности и агрессии, негативные качества будут стремиться к позитивным. Только в ситуации эмоционального комфорта возможно полное раскрытие потенциальных возможностей ребенка.

Работа педагога-психолога в сопровождении подростков группы риска школы-интерната, направленная на социализацию, включает:

- Наблюдение;
- Диагностику (групповую или индивидуальную);
- Выявление детей «группы риска»;
- Реабилитация подростков «группы риска».

Групповая работа с подростками включает:

- Тренинговые занятия на коммуникацию и сплочение;
- Вовлечение подростков в работу по организации школьных мероприятий;
- Совместную с педагогом организацию досуговых мероприятий;
- Предоставление информации о доступных формах дополнительных занятий;
- Профилактические беседы.

Важным этапом по выявлению подростков «группы риска» является наблюдение. Явные критерии, по которым можно отнести подростков к «группе риска», являются:

- нестабильная финансовая ситуация в семье;
- общение с людьми с девиантным поведением;
- депрессия, нестабильный эмоциональный фон, «уход в себя», необщительность;
- агрессия, неуспеваемость, прогулы учебных занятий, протест против установленных норм и правил.

В результате наблюдений по выше изложенным критериям сформировалась «группа риска» подростков, учащихся в школе-интернате. По данной группе необходимо провести сбор и анализ информации, который включает в себя:

- беседу с классным руководителем, для составления индивидуальной характеристики по каждому члену группы;

- сбор информации о состоянии здоровья, используя медицинские карты учащихся;
- беседа с родителями или людьми, заменяющими родителей;
- работа с личными делами подростков;
- составление и анализ социального уровня класса.

В ходе полученной информации были выявлены учащиеся с социально-эмоциональными проблемами, исходя из этого, можно сделать выбор соответствующих методик для социализации подростков «группы риска».

Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса

В данной работе целесообразно использовать методику диагностики уровня тревожности Филлипса, так как с ее помощью можно выявить уровень и характер тревожного состояния подростка.

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить “Да” или “Нет”.

Инструкция: “Ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь.”

Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ “+”, если Вы согласны с ним, или “-”, если не согласны”

Методика диагностики показателей и форм агрессии А.Басса и А.Дарки (адаптация А.К. Осницкого)

Опросник Басса-Дарки (*Buss-Durkey Inventory*) – личностный опросник, разработан А. Бассом и А. Дарки в 1957 г. и предназначен для диагностики агрессивных и враждебных реакций. Опросник широко распространен в зарубежных исследованиях, в которых подтверждаются его высокие валидность и надежность. Опросник используется и в отечественных работах (С.Н. Ениколопов, 1989 и др.), однако данные о его стандартизации на отечественных выборках не указываются. Отмечается, что в ситуации

экспертизы опросник не защищен от мотивационных искажений (в зависимости от установки на ответ, в связи с социальной желательностью), а достоверность результатов зависит от доверительности в отношениях испытуемого и психолога. Требуется дополнительной проверки на надежность полученных результатов (либо с помощью ретеста, либо с помощью других методик). Применение данного опросника в работе с учащимися школы (с шестого класса и выше) и при работе с учителями (предметниками и проходящими подготовку по специальности «практический психолог») было достаточно диагностичным и конструктивным для последующей коррекционной работы.

Тест индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ),

адаптация Н.В. Паниной.

Опросник общего психологического состояния человека

Опросник, диагностирующий индекс жизненной удовлетворенности, отражает общее психологическое состояние человека, степень его психологического комфорта и социально-психологической адаптированности.

Тест "Индекс удовлетворенности жизнью" может быть использован для дифференцированной оценки особенностей стиля жизни, потребностей, мотивов, установок, ценностных ориентаций человека с целью определения, какие из них положительно сказываются на его общем психологическом состоянии, а какие – отрицательно.

Тест "Индекс жизненной удовлетворенности" (Neugarten А.О.), разработанный группой американских ученых, занимающихся социально-психологическими проблемами геронтопсихологии, был впервые опубликован в 1961 году и вскоре получил широкое распространение. Методика была переведена и адаптирована Н.В. Паниной в 1993 году. Опросник ИЖУ состоит из 20 вопросов, результаты ответов которых сводятся к 5 шкалам, характеризующим различные аспекты общего

психологического состояния человека и его удовлетворенности жизнью. Примерное время тестирования 5-10 минут.

Инструкция.

Оцените каждое утверждение в соответствии со степенью вашего согласия. В столбике с номером вопроса поставьте любой знак напротив нужного ответа – "согласен", "не согласен" или "не знаю".

2.2. Содержание и реализация

педагогического сопровождения социализации подростков группы риска в КГООУ «Красноярская санаторная школа – интернат»

Исследование проводилось на базе краевого государственного бюджетного оздоровительного образовательного учреждения для детей, нуждающихся в длительном лечении "Красноярская санаторная школа-интернат". В нем приняло участие 30 подростков 8-ых классов. На первом этапе нашей работы была проведена диагностика, с помощью которой были выявлены подростки, входящие в «группу риска» 18 человек, а также сформировалась экспериментальная группа и контрольная.

Опытно-экспериментальная работа проходила в несколько этапов.

1 этап. Диагностический. Констатирующий эксперимент.

Диагностический этап предусматривает выявление особенности подростков, которые могут указывать нам на то что школьник находится в группе риска.

Всего было обследовано 30 учащихся. Изучаемая группа подростков соответствовало требованиям экспериментальному обучению. Диапазон возраста 13-14 лет.

По методике диагностики уровня школьной тревожности Филлипса (приложение 4);

По методике диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А.Дарки. (приложение 5);

По тесту индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ), адаптация Н. В. Паниной. Опросник общего психологического состояния человека (приложение 6).

Экспериментальная работа проводилась в индивидуальной и групповой форме. Положительное отношение к тестированию достигалось за счет того, что оно проводилось во время уроков (время самого урока сокращалось).

После группового диагностирования проводились индивидуальные встречи с каждым подростком, в ходе которых были выявлены особенности учащихся. Анализ особенностей дал нам возможность выявить кто входит в группу риска.

На этапе констатирующего эксперимента в результате полученного исследования выявлено 7 информативных показателей, довольно полно характеризующих состояние подростков. Для всех предъявлялись одинаковые экспериментальные требования.

Количественная обработка полученных данных проводилась методами статистико-математического анализа. Математико-статистическая обработка полученных нами данных проводилась на ПК с использованием пакета стандартных и оригинальных программ. Примененные в исследовании методы статистической обработки данных обеспечили статистическую достоверность и полноценный математический анализ полученных данных. В процессе работы выделены значимые коэффициенты корреляции.

В результате первичной диагностики из 30 подростков было выделено 18 человек, входящих в группу риска, исходя из этого было выделено две группы: контрольная и экспериментальная.

2 этап. Прогностический

Следующий этап состоял из постановки целей, задач эксперимента, разработки программы педагогического сопровождения подростков «группы риска».

Основными задачами педагогического сопровождения можно считать повышение самооценки подростков, умение находить адекватные способы

при построение конструктивных отношений с родителями и сверстниками, улучшение своего эмоционального состояния,

Целью нашего педагогического сопровождения, является:

- выявление подростков, имеющих какие либо проблемы, связанные с социализацией.
- провести профилактические мероприятия, предотвращающие дальнейшее развитие негативных качеств, которые могут привести к девиантному поведению.

Это достигается посредством следующих направлений работы:

Повышение самооценки необходимо для того, чтобы подросток чувствовал уверенность в себе и своих действиях.

Повышение уровня коммуникабельности необходимо для эффективности межличностного взаимодействия.

Снижение уровня депрессивности необходимо для того, чтобы предупредить возникновение пессимистических настроений, боязни нового дня.

Понижение уровня агрессивности необходимо для того чтобы подросток контролировал свои негативные эмоции по отношению как к сверстникам так и отношению к семье, снижение конфликтов

Снижение уровня тревожности необходимо для того чтобы подросток (был более спокойным и не беспокоился по пустякам)

Повышение уровня семейной сплоченности способствует уменьшению конфликтных ситуаций в семье, проецирования негативных эмоций полученных в ходе семейных ссор на окружающих.

Задачи:

- определение внешних и внутренних ресурсов и поиск возможностей их использования;
- снятие у подростков стрессовых состояний, возникающих в связи с тем, что они проживают в интернате, а не в семье;
- формирование навыков самоконтроля, снижение уровня агрессивности и тревожности;

- обучение подростков разрешать самостоятельно конфликтные ситуации и навыкам коммуникации;
- формирование положительного отношения к самому себе;
- выявить основные факторы для мотивации к учебной деятельности.

Таблица 2 – Этапы работы

№	Этапы работы	Результат
1	Наблюдение за подростками, общение с классным руководителем, проведение общего тестирования.	Интерпретация полученных данных. Выделена группа потенциальных подростков «группы риска» 18 человек.
2	Индивидуальные встречи с потенциальными подростками «группы риска» Диагностика. Выявление подростков «группы риска».	Проведены беседы, опросы, тестирование и анкетирование, в результате которых были выявлены подростки «группы риска» 18 человек.
3	Сбор и анализ информации по особенностям поведения подростков «группы риска».	Выявлены особенности поведения подростков «группы риска».
4	Составление плана работы мастерской проектирования	План работы мастерской проектирования составлен.
5	Внедрение плана работы мастерской проектирования	Внедрен план работы мастерской проектирования.
6	Подведение итогов после каждого проведенного мероприятия.	Итоги подведены.
7	Корректировка плана работы мастерской проектирования.	В результате подведенных итогов произведена корректировка плана.
8	Подведение общих итогов.	Общие итоги подведены.

Направления работы

№	Направление работы	содержание
1	Диагностическое	<ul style="list-style-type: none"> - наблюдение; - беседа; - Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса. (приложение 1); - методика диагностики показателей и форм агрессии А.Басса и А.Дарки (приложение 2); - Тест индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ), адаптация Н. В. Паниной. Опросник общего психологического состояния человека. (приложение 3);
2	Развивающее	<ul style="list-style-type: none"> 1. Мастерская проектирования (приложение 12) - Вводное занятие. Знакомство - игры на сплочение группы; - организация «дня рождения» группы, распределение ролей (задействована вся группа), проведение; - помощь в организации общешкольного мероприятия

		«День учителя», задействован каждый член группы; - занятие на свежем воздухе на решение конфликтных ситуаций; - игровые упражнения по уменьшению агрессивности; 2. Индивидуальные беседы.
3	Обучающие	- Занятие на разрешение конфликтов. -Занятие по самоконтролю.

Ожидаемый результат:

1. Нормализация эмоционального состояния у подростков.
2. Уменьшение уровня стресса и агрессивности.
3. Повышение самооценки.
4. Предотвращение конфликтных ситуаций, как в школе, так и в межличностных взаимоотношениях в семье.

Риски программы:

1. Нежелание раскрываться, связанное с протестом осознания, что подростки попали в «группу риска».
2. Отстраненность от внешнего воздействия (безразличие).

3 этап. Практический

Практический этап предусматривал реализацию психолого-педагогического сопровождения подростков группы риска, наблюдение за процессом социализации подростков «группы риска» для эмпирической проверки теоретических положений.

Занятия проводились в виде мастерской проектирования, с открытым предъявлением опыта и обсуждением.

4 этап. Обобщающий

На заключительном обобщающем этапе эксперимента проводилось подведение основных итогов опытно-экспериментальной работы и формулировка окончательных выводов путем сопоставления данных теоретического и эмпирического исследования.

Для изучения результатов было проведено повторное психолого-педагогическое исследование.

2.3. Проверка результативности опытно-экспериментальной работы

В конце проведенной работы, для определения результативности формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика, по методикам проведенным на этапе констатирующего исследования в экспериментальной группе. Анализ результатов повторной диагностики был осуществлен по следующим методикам:

Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса (приложение 1);

Методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки (приложение 2);

Тест индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ), адаптация Н.В. Паниной. Опросник общего психологического состояния человека (приложение 3).

Рассмотрим результаты диагностик экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента. После проведенной повторной диагностики, мы обработали полученные данные (приложение)

Рассмотрим итог диагностики по методике уровня школьной тревожности Филлипса. (Приложение 4)

Таблица 3 – *Уровень тревожности до и после ОЭР*

Уровень тревожности	1 группа (до формирующего эксперимента)		1 группа (после формирующего эксперимента)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во человек	%
высокий	3	33	0	0
повышенный	6	67	4	44
низкий	0	0	5	57

Проанализировав результаты констатирующего исследования в сопоставлении с итоговым в экспериментальной группе по методике определения школьной тревожности Филлипса, мы можем сделать вывод, что в исследуемой группе подростков произошли существенные изменения.

На 33% сократилось количество детей, имеющих высокий уровень тревожности, повышенный уровень также сократился на 23% от общего

числа. Таким образом, низкий уровень школьной тревожности составляет 57% на этапе итогового эксперимента.

При анализе данных по критерию Манна-Уитни между группой до начала эксперимента и группой после окончания эксперимента обнаружены достоверные различия. Рассмотрим данные (таблица 4)

Таблица 4 – Сравнение группы по показателю школьной тревожности до и после ОЭР

Шкала	Значение U-критерия	Критические значения		Зоны значимости	Описание
		$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$		
Методика школьной тревожности Филлипса	12	14	21	Зона значимости	Имеются значительные различия между группами

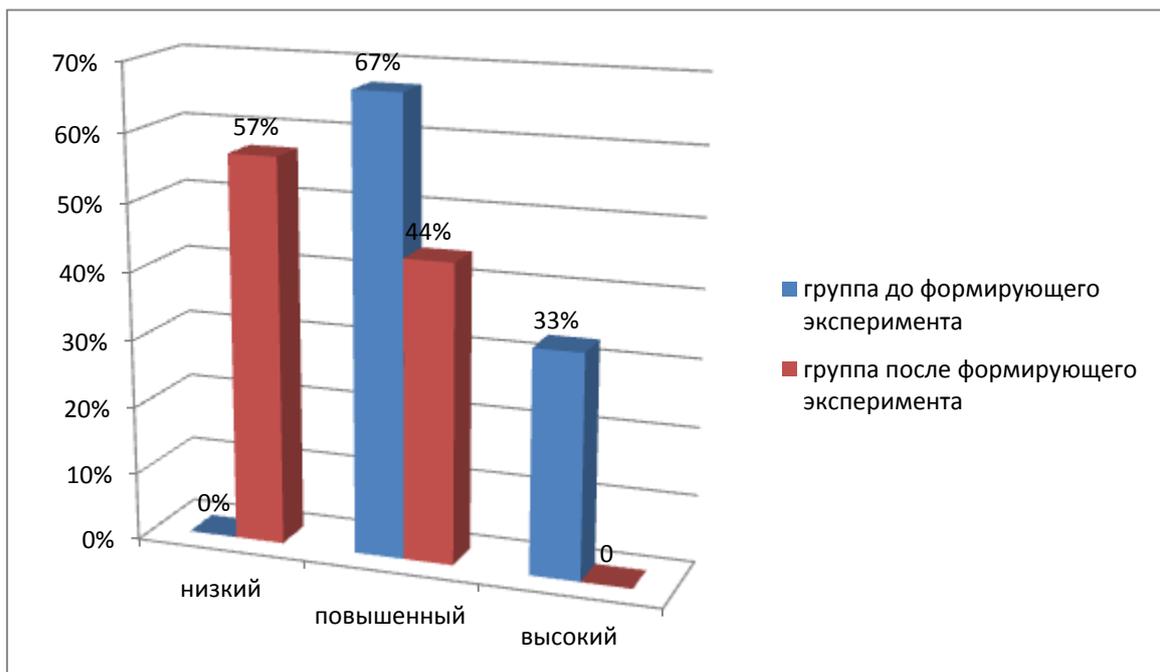


Рис. 1. Результаты экспериментальной группы до и после ОЭР (по методике определения школьной тревожности Филлипса)

Рассмотрим данные констатирующего и итогового исследования в экспериментальной группе по методике диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки (приложение).

Таблица 5 – Результаты до и после ОЭР (методика диагностики показателей и форм агрессии А.Басса и А.Дарки)

Индекс агрессии	1 группа (до формирующего эксперимента)		1 группа (после формирующего эксперимента)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во человек	%
Высокий уровень	2	22	0	0
Средний уровень	7	78	4	44
Низкий уровень	0	0	5	56

Проанализировав результаты констатирующего исследования в сопоставлении с итоговым в экспериментальной группе по методике определения агрессивности по методике Басса и Дарка (индекс агрессии), мы можем сделать вывод, что в исследуемой группе подростков произошли существенные изменения. На 22% сократилось количество детей, имеющих высокий уровень агрессии, средний уровень также сократился на 34% от общего числа. Таким образом, низкий уровень школьной агрессии составляет 56% на этапе итогового эксперимента.

При анализе данных по критерию Манна-Уитни между группой до начала эксперимента и группой после окончания эксперимента обнаружены достоверные различия. Рассмотрим данные.

Таблица 6 – Сравнительный анализ результатов диагностики по методике показателей форм агрессии А. Басса и А. Дарки экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента по U-критерию Манна-Уитни (индекс агрессии)

Шкала	Значение U-критерия	Критические значения		Зоны значимости	Описание
		$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$		
Методика агрессивности Индекс агрессии	8,5	14	21	Зона значимости	Имеются значительные различия между группами

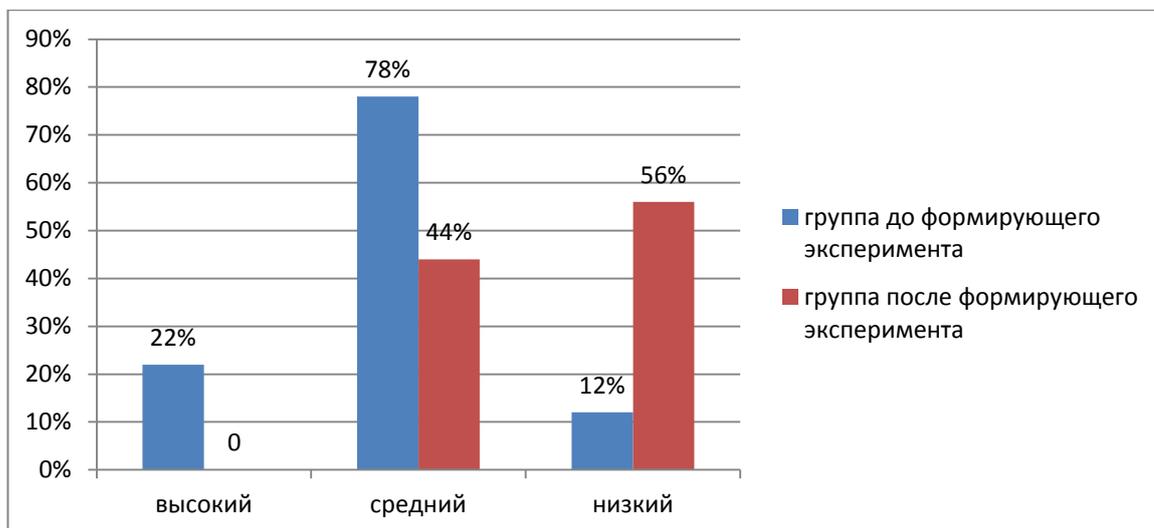


Рис. 2. – Экспериментальная группа до и после ОЭР
(по методике показателей форм агрессии А. Басса и А. Дарки)

Таблица 7 – Результаты до и после ОЭР (методика диагностики показателей и форм агрессии А.Басса и А.Дарки)

Уровень враждебности	1 группа (до формирующего эксперимента)		1 группа (после формирующего эксперимента)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во человек	%
Высокий уровень	2	23	0	0
Средний уровень	7	77	6	67
Низкий уровень	0	0	3	33

Проанализировав результаты констатирующего исследования в сопоставлении с итоговым в экспериментальной группе по методике определения агрессивности по методике Басса и Дарки (индекс враждебности), мы можем сделать вывод, что в исследуемой группе подростков произошли существенные изменения. На 23% сократилось количество детей, имеющих высокий уровень враждебности, средний уровень сократился на 10% от общего числа. Таким образом, низкий уровень школьной враждебности составляет 33% на этапе итогового эксперимента.

При анализе данных по критерию Манна-Уитни между группой до начала эксперимента и группой после окончания эксперимента обнаружены достоверные различия. Рассмотрим данные.

Таблица 8 – Сравнительный анализ результатов по методике показателей форм агрессии А. Басса и А. Дарки, группы до и после формирующего эксперимента по U-критерию Манна-Уитни (индекс враждебности)

Шкала	Значение U-критерия	Критические значения		Зоны значимости	Описание
		$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$		
Методика агрессивности Индекс враждебности	10,5	14	21	Зона значимости	Имеются значительные различия между группами

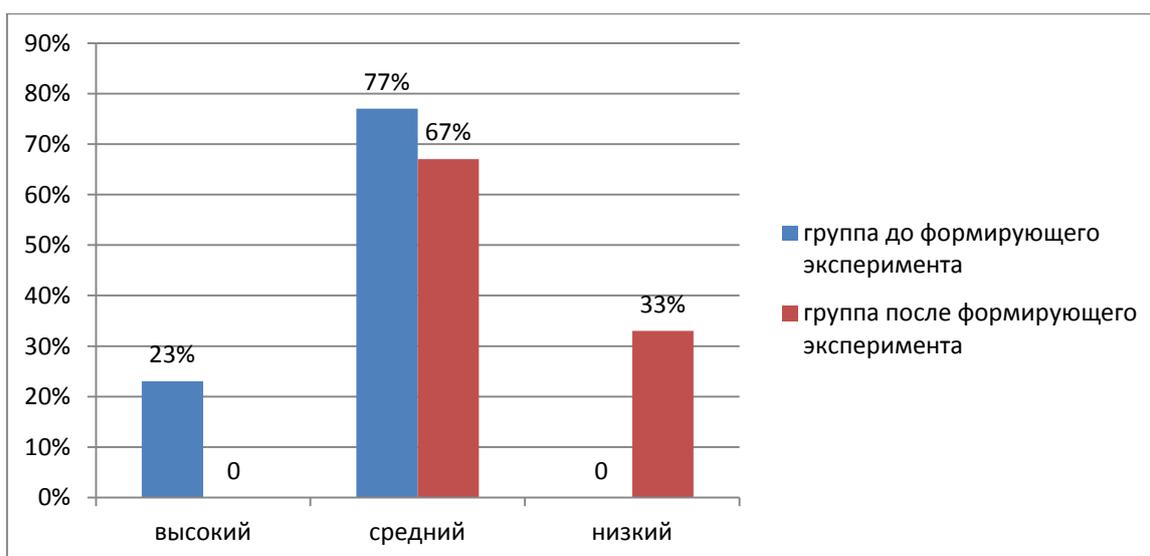


Рис. 3. – Экспериментальная группа до и после ОЭР по методике показателей форм агрессии А. Басса и А. Дарки

Рассмотрим данные констатирующего и итогового исследования в экспериментальной группе по тесту индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ), адаптация Н. В. Паниной.

Таблица 9 – *Результаты до и после ОЭР (тесту индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ), адаптация Н. В. Паниной.)*

Индекс агрессии	1 группа (до формирующего эксперимента)		1 группа (после формирующего эксперимента)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во человек	%
Низкий уровень	4	44	0	0
Средний уровень	5	56	3	33
Высокий уровень	0	0	6	67

Проанализировав результаты констатирующего исследования в сопоставлении с итоговым в экспериментальной группе по тесту индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ), адаптация Н. В. Паниной, мы можем сделать вывод, что в исследуемой группе подростков произошли существенные изменения.

На 44% сократилось количество детей, имеющих низкий уровень жизненной удовлетворенности, средний уровень также сократился на 23% от общего числа.

Таким образом, высокий уровень жизненной удовлетворенности составляет 67% на этапе итогового эксперимента.

При анализе данных по критерию Манна-Уитни между группой до начала эксперимента и группой после окончания эксперимента обнаружены достоверные различия. Рассмотрим данные.

Таблица 10 – Сравнительный анализ результатов по тесту индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ), адаптация Н. В. Паниной, группы до и после формирующего эксперимента по U-критерию Манна-Уитни.

Шкала	Значение U-критерия	Критические значения		Зоны значимости	Описание
Методика агрессивности Индекс агрессии	7,5	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$	Зона значимости	Имеются значительные различия между группами
		14	21		

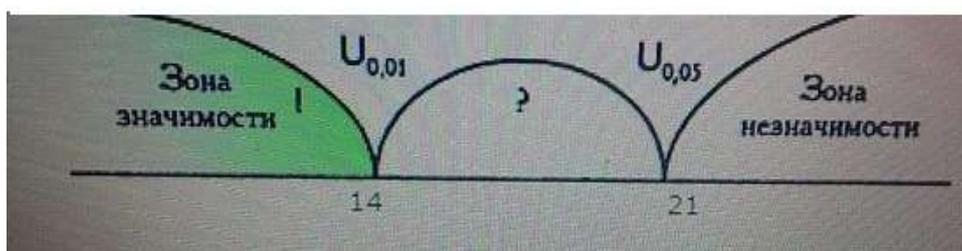


Рис.4. – Сравнительный анализ результатов по тесту «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ), адаптация Н. В. Паниной, группы до и после формирующего эксперимента по U-критерию Манна-Уитни.

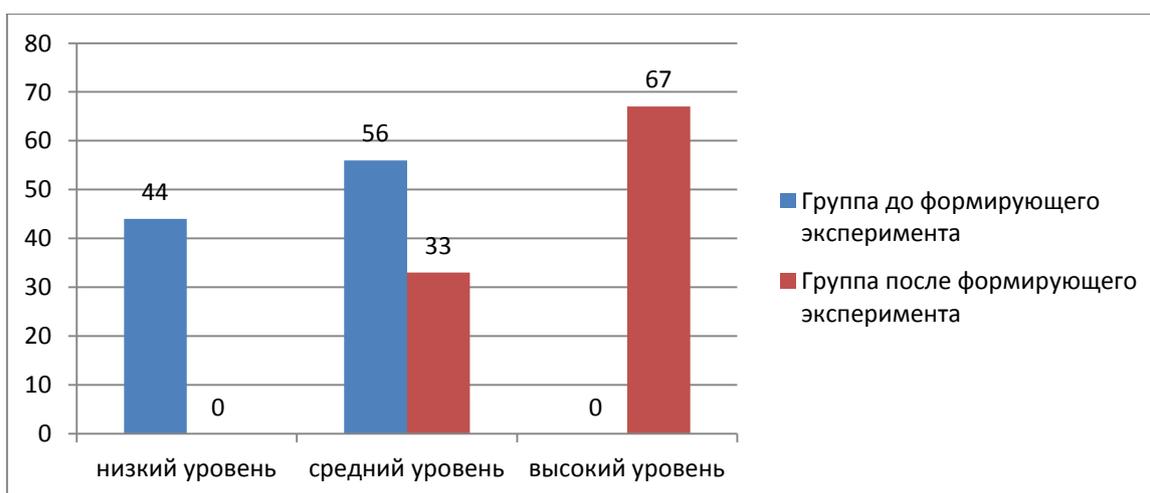


Рис. 5. – Экспериментальная группа до и после ОЭР по тесту индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ), адаптация Н. В. Паниной

Таким образом, судя по результатам, мастерская проектирования является достаточно эффективным педагогическим средством. С ее помощью в рамках процесса сопровождения нами была успешно проведена профилактика нарушений социализации подростков группы риска в санаторной школе-интернате, что проявилось в *снижении* таких показателей, как страх самовыражения, агрессивность, тревожность, вербальная агрессия и *повышении* таких показателей, как самоконтроль, эмоциональная стабильность, уравновешенность и общительность.

Для понимания и нахождения достоверных доказательств эффективности педагогической профилактики, сопоставим результаты диагностики в контрольной группе, где никаких мероприятий по профилактике подростков «группы риска» не проводилось.

После проведения диагностических мероприятий по методике определения школьной тревожности Филлипса (приложение 1) с детьми подросткового возраста в контрольной группе при повторной диагностике, мы обработали полученные данные (приложение) и сопоставили их с результатами первой диагностики (приложение КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА),

Рассмотрим данные констатирующего и итогового эксперимента в контрольной группе.

Таблица 11 – *Результаты первой и второй диагностики в контрольной группе по методике определения школьной тревожности Филлипса*

Уровень тревожности	1 группа (контрольная группа при первой диагностике)		1 группа (контрольная группа после второй диагностики)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во человек	%
высокий	2	22%	1	11%
повышенный	7	78%	6	78%
низкий	0	0%	1	11%

Проанализировав результаты первой и итоговой диагностики в контрольной группе подростков по методике определения школьной тревожности Филлипса, можно сделать вывод, что в контрольной группе произошли некоторые изменения, однако их существенность можно определить только математическим способом. На 11% сократилось количество детей, имеющих высокий уровень тревожности, повышенный уровень не сократился, низкий уровень школьной тревожности составляет 11% на этапе повторного эксперимента.

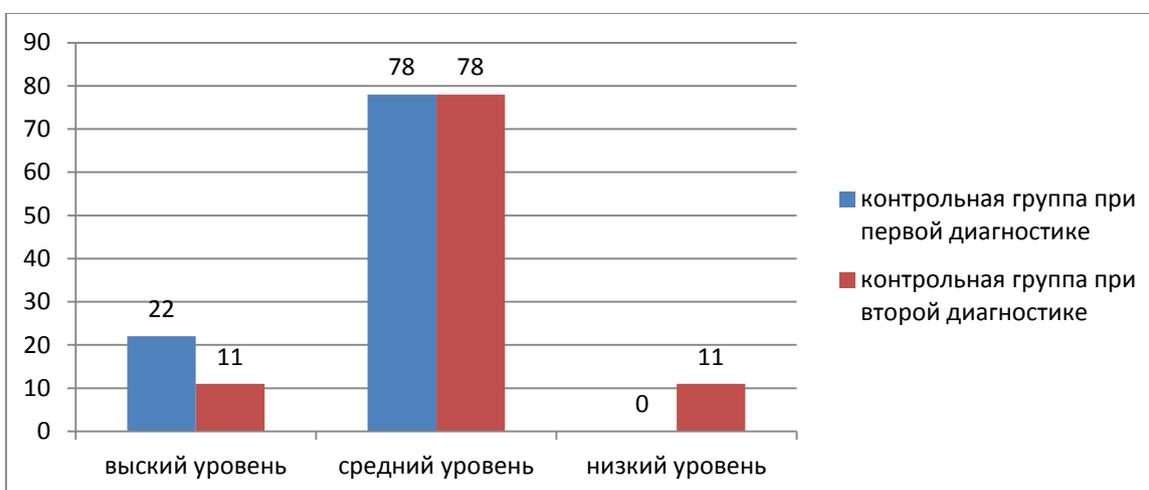


Рис.5. – Результаты первой и второй диагностики в контрольной группе по методике определения школьной тревожности Филлипса

Для уточнения проведем сравнение выборок с помощью критерия: Манна-Уитни, U

Таблица 12 – Сравнительный анализ результатов диагностики контрольной группы при первой и второй диагностике по U-критерию Манна-Уитни

Шкала	Значение U-критерия	Критические значения		Зоны значимости	Описание
		$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$		
Методика тревожности Филлипса	32,5	14	21	Зона незначимости	Различия между группами незначимы

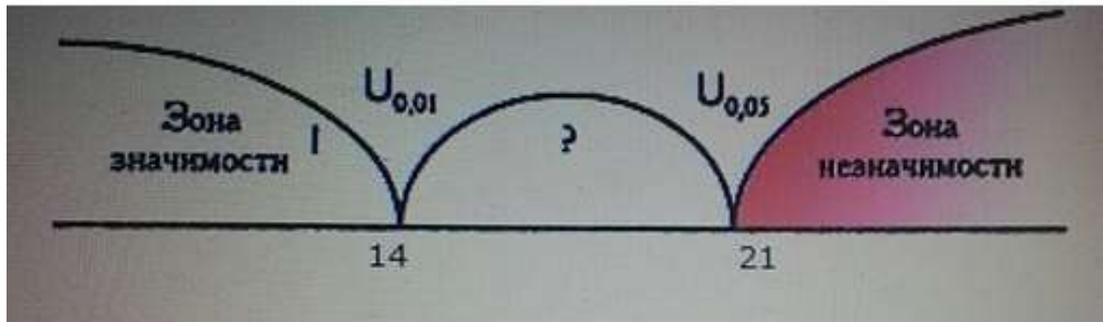


Рис 6. – Сравнительный анализ результатов диагностики контрольной группы при первой и второй диагностике по U -критерию Манна-Уитни

Рассмотрим данные первой и второй диагностики в контрольной группе по методике диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки (индекс агрессии).

Таблица 13 – Результаты первой и второй диагностики в контрольной группе по методике диагностики показателей и форм агрессии А Басса и А. Дарки

Индекс агрессии	1 группа (контрольная группа при первой диагностике)		1 группа (контрольная группа после второй диагностики)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во человек	%
высокий	3	33%	2	22%
повышенный	6	67%	5	56%
низкий	0	0%	2	22%

Проанализировав результаты первой и итоговой диагностики в контрольной группе подростков по методике показателей форм агрессии А. Басса и А. Дарки (индекс агрессии), можно сделать вывод, что в контрольной группе произошли некоторые изменения, однако их существенность можно определить только математическим способом. На 11% сократилось количество детей, имеющих высокий уровень тревожности, повышенный уровень также сократился на 11%.

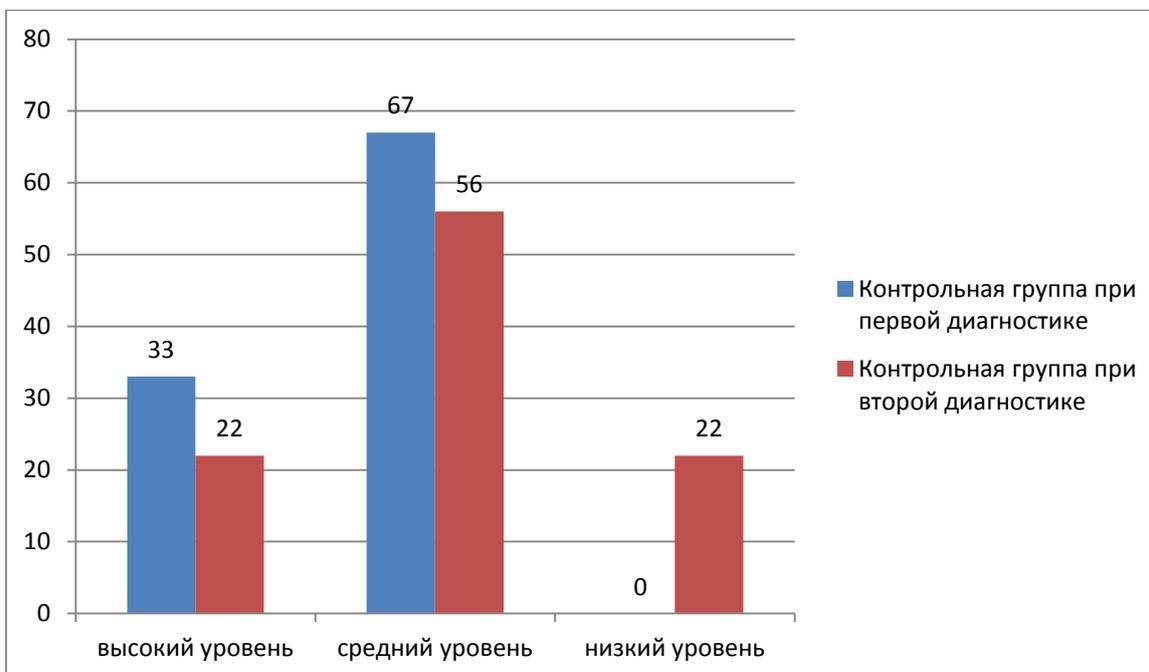


Рис. 7.- Результаты первой и второй диагностики в контрольной группе по методике диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки (индекс агрессии).

Для уточнения проведем сравнение выборок с помощью критерия: Манна-Уитни, U

Таблица 14 – Сравнительный анализ результатов диагностики контрольной группы при первой и второй диагностике по U-критерию Манна-Уитни

Шкала	Значение U-критерия	Критические значения		Зоны значимости	Описание
		$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$		
Методика методике показателей форм агрессии А.Басса и А. Дарки (индекс агрессии)	30	14	21	Зона незначимости	Различия между группами незначимы

Анализируя результаты первой и второй диагностики в контрольной группе подростков, мы видим, что значимых изменений не произошло.

Рассмотрим данные первой и второй диагностики в контрольной группе по методике диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки (индекс враждебности).

Таблица 15 – *Результаты первой и второй диагностики в контрольной группе по методике диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки*

Индекс враждебности	1 группа (контрольная группа при первой диагностике)		1 группа (контрольная группа после второй диагностики)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во человек	%
высокий	2	22%	2	22%
повышенный	7	78%	6	67%
низкий	0	0%	1	11%

Проанализировав результаты первой и итоговой диагностики в контрольной группе подростков по методике показателей форм агрессии А. Басса и А. Дарки (индекс враждебности), можно сделать вывод, что в контрольной группе произошли некоторые изменения, однако их существенность можно определить только математическим способом. Количество детей, имеющих высокий уровень тревожности, не изменилось, повышенный уровень сократился на 11%.

Для уточнения проведем сравнение выборок с помощью критерия: Манна-Уитни, U

Таблица 16 – *Сравнительный анализ результатов диагностики контрольной группы при первой и второй диагностике по U-критерию Манна-Уитни*

Шкала	Значение U-критерия	Критические значения		Зоны значимости	Описание
		$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$		
Диагностика по методике показателей форм агрессии А.Басса и А. Дарки (индекс враждебности)	37	14	21	Зона незначимости	Различия между группами незначимы

После проведения диагностических мероприятий по тесту индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ), адаптация Н.В. Паниной с детьми подросткового возраста в контрольной группе при повторной диагностике, мы обработали полученные данные (приложение) и сопоставили их с результатами первой диагностики (приложение КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА),

Рассмотрим данные констатирующего и итогового эксперимента в контрольной группе.

Таблица 17 – *Результаты первой и второй диагностики в контрольной группе по тесту индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ), адаптация Н. В. Паниной*

Уровень тревожности	1 группа (контрольная группа при первой диагностике)		1 группа (контрольная группа после второй диагностики)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во человек	%
низкий	1	11%	1	11%
средний	8	89%	7	78%
высокий	0	0%	1	11%

Проанализировав результаты первой и итоговой диагностики в контрольной группе подростков по методике определения школьной тревожности Филлипса, можно сделать вывод, что в контрольной группе произошли некоторые изменения. Процент подростков с низким уровнем жизненной неудовлетворенности так и остался, средний уровень сократился на 11%.

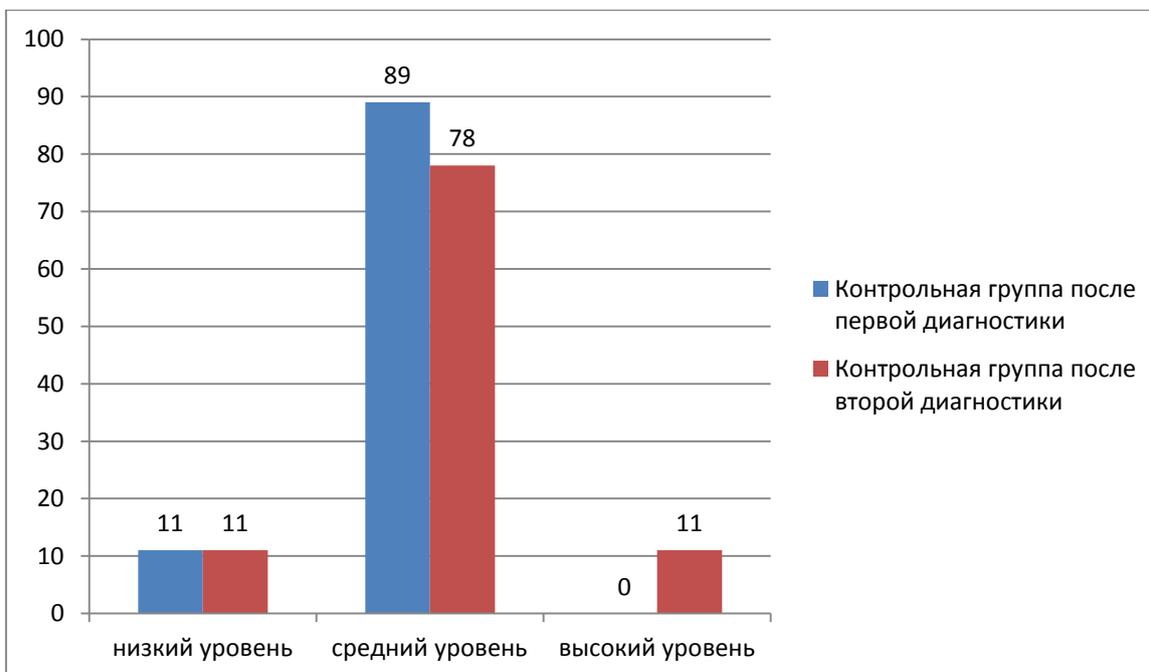


Рис 8. – *Результаты первой и второй диагностики в контрольной группе по тесту индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ), адаптация Н.В. Паниной.*

Для уточнения проведем сравнение выборок с помощью критерия: Манна-Уитни, U

Таблица 18 – *Сравнительный анализ результатов диагностики контрольной группы при первой и второй диагностике по U-критерию Манна-Уитни*

Шкала	Значение U-критерия	Критические значения		Зоны значимости	Описание
		$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$		
Диагностика по тесту индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ), адаптация Н. В. Паниной.	36,5	14	21	Зона незначимости	Различия между группами незначимы

Таблица 19 – *Субъектная активность самовыражения подростков группы риска в начале и в конце опытно-экспериментальной работы*

<i>Показатели</i>	<i>Начало ОЭР,%</i>	<i>Конец ОЭР,%</i>
Участие в интеллектуальных соревнованиях, конкурсах, квестах, выставках	15	67
Участие в предметных олимпиадах	1	40
Внеучебная проектная деятельность	3	60
Включенность в общественную жизнь учреждения	4	70

Реализованные проекты мастерской проектирования:

- Конкурс среди 1-8 классов на лучшую поздравительную открытку для ветеранов. Особенно активно приняли участие в конкурсе учащиеся 1-4 классов, сделав разнообразные, яркие, красочные открытки и фигурки в виде сердца, голубей и пр.
- Информационный стенд «Аллея памяти» о родственниках учащихся, участвовавших в ВОВ, а также героях Красноярского края, чьими именами были названы улицы города Красноярска;
- Акция «Вам, ветераны», приняло участие 12 учащихся. В течение месяца учащиеся готовили поделки собственными руками;
- «Солдатский конверт»;
- «Обними свою школу», приняли участие 15 учащихся, 8 родителей и 10 учителей;
- Социальная акция «Неделя добра»;
- Конкурс скворечников «Дворец для пернатых»;
- Конкурс новогодних игрушек, новогодних масок;
- Спортивный квест «Он-лайн».

Таким образом, исходя из итогов ОЭР, мы можем утверждать, что цель достигнута, задачи решены. Подтвердилась гипотеза исследования о том, что педагогическое сопровождение социализации подростков группы риска в санаторной школе-интернате действительно является эффективным средством профилактики девиантного поведения, если в этом процессе созданы условия, обеспечивающие осознание подростком себя как субъекта собственной жизни и деятельности и его активное участие в проектировании

социально значимых и досуговых мероприятий. Изменение диагностических данных подтверждает результативность нашей экспериментальной работы, что проявилось в *снижении* таких показателей, как страх самовыражения, агрессивность, тревожность, вербальная агрессия и *повышении* таких показателей, как самоконтроль, эмоциональная стабильность, интерес к жизни, положительная оценка себя и своих действий, уравновешенность и общительность.

Выводы по второй главе

С целью выявления эффективности применения программы занятий в мастерской проектирования в процессе педагогического сопровождения социализации подростков группы риска была проведена опытно-экспериментальная работа.

Для формирования выборки была проведена первичная диагностика, на основании которой были выявлены подростки «группы риска». В качестве средства социализации подростков была выбрана мастерская проектирования. По итогам ОЭР была проведена повторная диагностика, подтвердившая эффективность мастерской проектирования как средства социализации подростков «группы риска».

Использовались методики:

- Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса;
- Методика диагностики показателей и форм агрессии А.Басса и А.Дарки ;
- Тест индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ), адаптация Н.В. Паниной. Опросник общего психологического состояния человека.

Эффективность эксперимента проверялась путем сравнения уровней выделенных ранее параметров в группе.

Заключение

В результате проведенного исследования была раскрыта сущность, содержание и особенности социализации подростков «группы риска».

Определены индивидуальные особенности подростков «группы риска».

Выявлены средства профилактики нарушений в социализации подростков «группы риска».

Учитывая факторы, приводящие к появлению дизадаптации и препятствующие успешной социализации, можно эффективно применять программу психолого-педагогического сопровождения в КГООУ «школа-интернат санаторного типа», с использованием психолого-педагогических средств, одним из которых является мастерская проектирования, в ходе реализации которой возможно обеспечить диагностическое выявление индивидуальных особенностей подростка, приводящих его в «группу риска» и провести мероприятия, предотвращающие их развитие.

В результате была обоснована и разработана программа мастерской проектирования.

В опытно-экспериментальной работе для формирования выборки была проведена первичная диагностика, на основании которой были выявлены подростки «группы риска». Для работы по социализации подростков были выделены 2 группы подростков «группы риска»: экспериментальная и контрольная. По итогам ОЭР была проведена повторная диагностика, подтвердившая ее эффективность.

Таким образом, исходя из итогов ОЭР, мы можем утверждать, что цель достигнута, задачи решены.

Подтвердилась гипотеза исследования о том, что педагогическое сопровождение социализации подростков группы риска в санаторной школе-интернате действительно является эффективным средством профилактики девиантного поведения, если в этом процессе созданы условия, обеспечивающие осознание подростком себя как субъекта собственной

жизни и деятельности и его активное участие в проектировании социально значимых и досуговых мероприятий.

Изменение диагностических данных подтверждает результативность нашей экспериментальной работы, что проявилось в *снижении* таких показателей, как страх самовыражения, агрессивность, тревожность, вербальная агрессия и *повышении* таких показателей, как самоконтроль, эмоциональная стабильность, интерес к жизни, положительная оценка себя и своих действий, уравновешенность и общительность.

Библиографический список

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов. 4-е изд., стереотип. М.: Изд. центр «Академия», 1999. –672 с.
2. Аверин В.А. Психология детей и подростков, 2-е издание, С-Пб.: Издательство Михайлова В.А., 1998.– 379 с.
3. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
4. Алексеева Л.С. Социальная реабилитация подростков // Семья в России. 1995. № 2.– С. 146–166.
5. Антонов А.И., Борисов В.А. Кризис семьи и пути его преодоления. М., 1990. – 285с.
6. Барсукова Т. Социально-педагогическое сопровождение детей «группы риска» и их семей//Социальная педагогика., 2003. №1.– С.70–72.
7. Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. Этническая социализация подростка. М.: Моск. Психолого-соц. ин-т. Воронеж: Издательство "Модек", 2000. – 208 с.
8. Беличева С.А Социально-педагогические методы оценки социального развития дезадаптированных подростков // Вестн. Психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1995. № 1.– 145 с.
9. Беличева С.А. Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска. Межведомственный подход. М.: Издательство: Социальное здоровье России, 2006. – 210 с.
10. Беличева С.А. Современное состояние превентивной политики и практики в России // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. М., 1998. № 2. С.76–89.
11. Беляева Л.А., Беляева М.А. Категории «социальная работа» и «социально-педагогическая деятельность» в их взаимосвязи // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. Тр. / Отв. Ред. М.А. Галагузова. Екатеринбург, 1998. Вып. 3. С. 193М194.
12. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. М.: Аргус, 1994.– 480 с.

13. Василькова, Ю.В., Василькова, Т.А. Социальная педагогика: курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. 2-е изд., стереотип. М.: Издат. центр "Академия", 2001. – 440 с.
14. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.,1991.– 224 с.
15. Василькова Ю.В.Методика и опыт работы социального педагога: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002.– 160с.
16. Воспитательная работа в детском доме и школе - интернате//Социальная педагогика. 2005. №3.– С. 88–96.
17. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 6. Научное наследство/Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1984.– 400 с.
18. Гуров В.Н. «Открытая» школа и социально-педагогическая работа с детьми. Воспитание школьников. М.: 1994. №2.– С.45–47.
19. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: 1991. 4 том.– С.272.
20. Дементьева И.Работа школы с детьми группы риска//Воспитание школьников. 2002. №7.– С. 21–28.
21. Дубровина И.В., Минкова Э.А. Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения. М.: 1995.– С.76.
22. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. М.:ТК Велби, 2006.– 560с.
23. Землянухина Н. Влияние внутрисемейных отношений на формирование личности ребенка//Социальная педагогика. 2005. №1.– С. 81–83.
24. Казакова Е.И. Комплексное сопровождение развития учащихся в образовательном процессе // Международная конференция «Дети группы риска». СПб., 2005.– С. 108.
25. Катаева-Венгер А. Трудный возраст: Подростки сегодня: Пособие для учителей и родителей. М.: Школьная пресса, 2002.– 98 с.

26. Кибирев А.А., Сеньчукова И.В. Организация деятельности школ по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Хабаровск, 2004.– 170 с.
27. Кибирев А.А., Сеньчукова И.В. Формы социализации личности безнадзорного ребёнка в социально-ориентированном образовательном пространстве. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск, 2003. – С.38–43.
28. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. М.: 2005. – 390 с.
29. Конвенция о правах ребенка и реальности детства в России // Материалы первоначального доклада РФ Комитету по правам ребенка. М., 1993. 3–5 с.
30. Конституция РФ с комментариями для изучения и понимания/ Лозовский Л.Ш., Райсберг Б.А. М.: ИНФРА. М, 2003. – 15с.
31. Куган Б.А. Социально-трудовая адаптация детей группы социального риска. Курган; Челябинск, 1995. –124 с.
32. Макаренко А.С. Семья и воспитание детей// Соч. Т. М., 1957. С. 456–481.
33. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник. М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
34. Методика и технологии работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш.учеб. заведений / Под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. М.: Академия, 2002. – 192 с.
35. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред.В.А. Сластенина. 4-е изд., доп. М.: Изд. центр "Академия", 2003. – 200 с.
36. Никитина Н.И., Глухова М.Ф. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. зав. "Соц. Педагогика". М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 399 с.
37. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М.: ТЦ Сфера, 2005. – 480 с.
38. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Учеб. пособие для студентов

- высших педагогических заведений. М., Издат. Центр «Академия», 2002. – 256 с.
39. Основы социальной педагогики: Учеб. пособ. для студ. пед. вузов / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2002. – С.127–129.
40. Педагогика: Педагогические теории, системы, технологии: Учебник для студ. высш. и сред. Учеб. заведений /Под ред. С.А. Смирнова. М., 1999.
41. Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка / под ред.Е.И. Казаковой и Л.М. Шипицыной. СПб., 1998. – 245 с.
42. Реан А.А. Семьи и дети группы риска // Беспризорник. СПб.: 2004. №3. – С.75.
43. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2000. – 816 с.
44. Селиванова О.А. Взаимодействие социального педагога с детьми группы риска/О.А. Селиванова, В.В. Фалько//Педагогика, 2006. №6. – С. 58–62.
45. Сидорова Л. Дети «группы риска»: помощь, поддержка, защита // Социальная педагогика, 2003. №2. – С. 98–100.
46. Скворцов В.А. К проблеме конфликтов и психологической дезадаптации «группы риска» // Мир психологии, 2005. №2. – С. 156–158.
47. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. Учеб. заведений/ Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 86 с.
48. Справочное пособие по социальной работе / Л.С. Алексеева, П.В. Бобкова, Г.Ю. Бурлака и др.; Под ред. А.М. Панова, Е.И. Холостовой. М.: Юность, 1997.
49. Степанов П. Подростки: Специфика возраста – специфика воспитания // Народное образование, 2006. N 8. – С. 212–219.
50. Титаренко В.Я. Семья и формирование личности. М., 1987.

51. Фельдштейн Д.И. Проблемы взрослой и педагогической психологии. М., 1995. – 356 с.
52. Филонов Л.Б. Технология и установление контакта с дезадаптированными подростками в процессе их реабилитации // Проблемы, методика и опыт реабилитации детей и подростков в современных условиях. – М., 1994. – 524 с.
53. Шульга Т.И., Олиференко Л.Я., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска, 3-е изд., испр. и доп. М.: Academia, 2008.– 286 с.

Приложение

Приложение 1

Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса

Цель методики (опросника) состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить “Да” или “Нет”.

Инструкция: “Ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь.

Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ “+”, если Вы согласны с ним, или “-”, если не согласны”.

Обработка и интерпретация результатов.

При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил “Да”, в то время как в ключе этому вопросу соответствует “-”, то есть ответ “нет”. Ответы, не совпадающие с ключом - это проявления тревожности. При обработке подсчитывается:

1. Общее число несовпадений по всему тексту. Если оно больше 50 %, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75 % от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности.

2. Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Факторы	№ вопросов
1. Общая тревожность в школе	2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58; сумма = 22
2. Переживание социального стресса	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44 сумма = 11
3. Фрустрация потребности в достижение успеха	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; сумма = 13
4. Страх самовыражения	27, 31, 34, 37, 40, 45; сумма = 6
5. Страх ситуации проверки знаний	2, 7, 12, 16, 21, 26; сумма = 6
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3,8,13,17,22; сумма = 5
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9,14,18,23,28; сумма = 5
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2,6,11,32,35,41,44,47; сумма = 8

КЛЮЧ К ВОПРОСАМ

1 -	7-	13-	19-	25 +	31 -	37-	43 +	49-	55-
2 _	8-	14-	20 +	26-	32-	38 +	44 +	50-	56-
3-	9-	15-	21 -	27-	33-	39 +	45-	51 -	57-
4-	10-	16-	22 +	28-	34-	40-	46-	52-	58-
5-	11 +	17-	23-	29-	35 +	41 +	47-	53-	
6-	12-	18-	24 +	30 +	36 +	42 -	48-	54-	

Результаты

1) Число несовпадений знаков (“+” - да, “-” - нет) по каждому фактору (абсолютное число несовпадений в процентах: < 50 %; > 50 % и 75%).

Для каждого респондента.

2) Представление этих данных в виде индивидуальных диаграмм.

3) Число несовпадений по каждому измерению для всего класса; абсолютное значение - < 50 %; > 50 % и 75%.

4) Представление этих данных в виде диаграммы.

5) Количество учащихся, имеющих несовпадения по определенному фактору 50 % и 75 % (для всех факторов).

6) Представление сравнительных результатов при повторных замерах.

7) Полная информация о каждом учащемся (по результатам теста).

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора).

Общая тревожность в школе - общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего - со сверстниками).

Фрустрация потребности в достижении успеха – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

Страх самовыражения - негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

Страх ситуации проверки знаний – негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний, достижений, возможностей.

Страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу - особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

Проблемы и страхи в отношениях с учителями – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Текст опросника

Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?

Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?

Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?

Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?

Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?

Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?

Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?

Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?

Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?

Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?

Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?

Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?

Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?

Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?

Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, чего хочешь ты?

Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?

Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?

Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?

Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, ли ты сделаешь ошибку при ответе?

Похож ли ты на своих одноклассников?

Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?

Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?

Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?

Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?

Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?

Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?

Боишься ли ты временами вступать в спор?

Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?

Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?

Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?

Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?

Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебной работой?

Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?

Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?

Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?

Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?

Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?

Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?

Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?

Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?

Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?

Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удастся быть лучше их?

Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?

Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?

Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?

Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?

Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?

Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?

Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?

Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?

Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?

Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?

Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?

Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, чего не можешь ты?

Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?

Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?

Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?

Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?

Методика диагностики показателей и форм агрессии**А. Басса и А. Дарки**

Прочитывая или прослушивая зачитываемые утверждения, примеряйте, насколько они соответствуют вашему стилю поведения, вашему образу жизни, и отвечайте одним из возможных ответов: «да» и «нет».

1. Временами не могу справиться с желанием навредить кому-либо.
2. Иногда могу посплетничать о людях, которых не люблю.
3. Легко раздражаюсь, но легко и успокаиваюсь.
4. Если меня не попросить по-хорошему, просьбу не выполняю.
5. Не всегда получаю то, что мне положено.
6. Знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной.
7. Если не одобряю поступки других людей, даю им это почувствовать.
8. Если случается обмануть кого-либо, испытываю угрызения совести.
9. Мне кажется, что я не способен ударить человека.
10. Никогда не раздражаюсь настолько, чтобы разбрасывать вещи.
11. Всегда снисходителен к чужим недостаткам.
12. Когда установленное правило не нравится мне, хочется нарушить его.
13. Другие почти всегда умеют использовать благоприятные обстоятельства.
14. Меня настораживают люди, которые относятся ко мне более дружелюбно, чем я этого ожидаю.
15. Часто бываю не согласен с людьми.
16. Иногда на ум приходят мысли, которых я стыжусь.
17. Если кто-нибудь ударит меня, я не отвечу ему тем же.
18. В раздражении хлопаю дверьми.
19. Я более раздражителен, чем кажется со стороны.
20. Если кто-то корчит из себя начальника, я поступаю ему наперекор.
21. Меня немного огорчает моя судьба.
22. Думаю, что многие люди не любят меня.
23. Не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной.

24. Увиливающие от работы должны испытывать чувство вины.
25. Кто оскорбляет меня или мою семью, напрашивается на драку.
26. Я не способен на грубые шутки.
27. Меня охватывает ярость, когда надо мной насмеются.
28. Когда люди строят из себя начальников, я делаю все чтобы они не зазнавались.
29. Почти каждую неделю вижу кого-нибудь из тех, кто мне не нравится.
30. Довольно многие завидуют мне.
31. Требую, чтобы люди уважали мои права.
32. Меня огорчает, что я мало делаю для своих родителей.
33. Люди, которые постоянно изводят вас, стоят того, чтобы их щелкнули по носу.
34. От злости иногда бываю мрачным.
35. Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не огорчаюсь.
36. Если кто-то пытается вывести меня из себя, я не обращаю на него внимания.
37. Хотя я и не показываю этого, иногда меня гложет зависть.
38. Иногда мне кажется, что надо мной смеются.
39. Даже если злюсь, не прибегаю к сильным выражениям.
40. Хочется, чтобы мои грехи были прощены.
41. Редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня.
42. Обижаюсь, когда иногда получается не по-моему.
43. Иногда люди раздражают меня своим присутствием.
44. Нет людей, которых бы я по-настоящему ненавидел.
45. Мой принцип: «Никогда не доверять чужакам».
46. Если кто-то раздражает меня, готов сказать ему все, что о нем думаю.
47. Делаю много такого, о чем впоследствии сожалею.
48. Если разозлюсь, могу ударить кого-нибудь.
49. С десяти лет у меня не было вспышек гнева.
50. Часто чувствую себя, как пороховая бочка, готовая взорваться.

51. Если бы знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с которым нелегко ладить.
52. Всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать что-нибудь приятное для меня.
53. Когда кричат на меня, кричу в ответ.
54. Неудачи огорчают меня.
55. Дерусь не реже и не чаще других.
56. Могу вспомнить случаи, когда был настолько зол, что хватал первую попавшуюся под руку вещь и ломал ее.
57. Иногда чувствую, что готов первым начать драку.
58. Иногда чувствую, что жизнь со мной поступает несправедливо.
59. Раньше думал, что большинство людей говорит правду, но теперь этому не верю.
60. Ругаюсь только от злости.
61. Когда поступаю неправильно, меня мучает совесть.
62. Если для защиты своих прав нужно применить физическую силу, я применяю ее.
63. Иногда выражаю свой гнев тем, что стучу по столу.
64. Бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся.
65. У меня нет врагов, которые хотели бы мне навредить.
66. Не умею поставить человека на место, даже если он этого заслуживает.
67. Часто думаю, что живу неправильно.
68. Знаю людей, которые способны довести меня до драки.
69. Не огорчаюсь из-за мелочей.
70. Мне редко приходит в голову мысль о том, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня.
71. Часто просто угрожаю людям, не собираясь приводить угрозы в исполнение.
72. В последнее время я стал занудой.
73. В споре часто повышаю голос.
74. Стараюсь скрывать плохое отношение к людям.

75. Лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить.

Ключ для обработки результатов испытания по опроснику:

«1». физическая агрессия (к=11): 1+, 9-, 17-, 25+, 33+, 41+, 48+, 55+, 62+, 68+.

«2». вербальная агрессия (к=8): 7+, 15+, 23+, 31+, 39-, 46+, 53+, 60+, 66-, 71+, 73+, 74-, 75-.

«3». косвенная агрессия (к=13): 2+, 10+, 18+, 26-, 34+, 42+, 49-, 56+, 63+.

«4». негативизм (к=20): 4+, 12+, 20+, 28+, 36-.

«5». раздражение (к=9): 3+, 11-, 19+, 27+, 35-, 43+, 50+, 57+, 64+, 69-, 72+.

«6». подозрительность (к=11): 6+, 14+, 22+, 30+, 38+, 45+, 52+, 59+, 65-, 70-.

«7». обида (к=13): 5+, 13+, 21+, 29+, 37+, 44+, 51+, 58+.

«8». чувство вины (к=11): 8+, 16+, 24+, 32+, 40+, 47+, 54+, 61+, 67+.

Номера вопросов со знаком «-» требуют и регистрации ответа с противоположным знаком: если был ответ «да», то мы его регистрируем как ответ «нет», если был ответ «нет», регистрируем как ответ «да».

Сумма баллов, умноженная на коэффициент, указанный в скобках при каждом параметре агрессивности, позволяет получить удобные для сопоставления – нормированные – показатели, характеризующие индивидуальные и групповые результаты (нулевые значения не просчитываются).

Суммарные показатели: («1» + «2» + «3») : 3 = ИА – индекс агрессивности;

Суммарные показатели: («6» + «7») : 2 = ИВ – индекс враждебности.

А. Басс и А. Дарки предложили опросник для выявления важных, по их мнению, показателей и форм агрессии:

Использование физической силы против другого лица – физическая агрессия.

Выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных обращений к другим лицам (угроза, проклятия, ругань) – вербальная агрессия.

Использование окольным путем направленных против других лиц сплетен, шуток и проявление ненаправленных, неупорядоченных, взрывов ярости (в крике, топаний ногами и т.п.) – косвенная агрессия.

Оппозиционная форма поведения, направленная обычно против авторитета и руководства, которая может нарастать от пассивного сопротивления до активных действий против требований, правил, законов – негативизм.

Склонность к раздражению, готовность при малейшем возбуждении излиться во вспыльчивости, резкости, грубости – раздражение.

Склонность к недоверию и осторожному отношению к людям, проистекающим из убеждения, что окружающие намерены причинить вред – подозрительность.

Проявления зависти и ненависти к окружающим, обусловленные чувством гнева, недовольства кем-то именно или всем миром за действительные или мнимые страдания – обида.

Отношение и действия по отношению к себе и окружающим, проистекающие из возможного убеждения самого обследуемого в том, что он является плохим человеком, поступает нехорошо: вредно, злобно или бессовестно – аутоагрессия, или чувство вины.

Опросник не свободен от мотивационных искажений (например, в связи с социальной желательностью). Требуется дополнительной проверки на надежность полученных результатов (либо с помощью ретеста, либо с помощью других методик). Применение данного опросника в работе с учащимися школы (с шестого класса и выше) и при работе с учителями (предметниками и проходящими подготовку по специальности «практический психолог») было достаточно диагностичным и конструктивным для последующей коррекционной работы.

**Тест индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ),
адаптация Н.В. Паниной**

Опросник общего психологического состояния человека

Опросник, диагностирующий индекс жизненной удовлетворенности, отражает общее психологическое состояние человека, степень его психологического комфорта и социально-психологической адаптированности.

Тест "Индекс удовлетворенности жизнью" может быть использован для дифференцированной оценки особенностей стиля жизни, потребностей, мотивов, установок, ценностных ориентаций человека с целью определения, какие из них положительно сказываются на его общем психологическом состоянии, а какие – отрицательно.

Тест "Индекс жизненной удовлетворенности" (Neugarten А.О.), разработанный группой американских ученых, занимающихся социально-психологическими проблемами геронтопсихологии, был впервые опубликован в 1961 году и вскоре получил широкое распространение. Методика была переведена и адаптирована Н.В. Паниной в 1993 году. Опросник ИЖУ состоит из 20 вопросов, результаты ответов которых сводятся к 5 шкалам, характеризующим различные аспекты общего психологического состояния человека и его удовлетворенности жизнью. Примерное время тестирования 5-10 минут.

Инструкция.

Оцените каждое утверждение в соответствии со степенью вашего согласия. В столбике с номером вопроса поставьте любой знак напротив нужного ответа – "согласен", "не согласен" или "не знаю".

Тестовый материал.

1. С возрастом многое мне кажется лучше, чем я ожидал раньше.
2. Жизнь принесла мне больше разочарований, чем большинству людей, которых я знаю.

3. Сейчас самый мрачный период в моей жизни.
4. Моя жизнь могла бы быть счастливее, чем есть.
5. Сейчас я почти так же счастлив, как и в то время, когда был моложе.
6. Большинство дел, которыми мне приходится заниматься, скучные и неинтересные.
7. Сейчас я переживаю лучшие годы в моей жизни.
8. Я считаю, что в будущем меня ожидают интересные и приятные дела.
9. К своим делам и занятиям я испытываю такой же интерес, как и раньше.
10. С возрастом я всё больше ощущаю какую-то усталость.
11. Ощущение возраста не беспокоит меня.
12. Когда я оглядываюсь на свою жизнь, я испытываю чувство удовлетворения.
13. Я не изменил бы свою прошлую жизнь, даже если бы имел такую возможность.
14. По сравнению с другими людьми моего возраста я сделал массу глупостей в своей жизни.
15. Я выгляжу лучше, чем большинство других людей моего возраста.
16. У меня есть некоторые планы, которые я намереваюсь осуществить в ближайшее время.
17. Оглядываясь на прошлое, могу сказать, что я многое упустил в своей жизни.
18. Я слишком часто, по сравнению с другими людьми, нахожусь в подавленном настроении.
19. Я получил довольно много из того, что ожидал от жизни.
20. Что бы ни говорили, а с возрастом большинство людей становится хуже, а не лучше.

Интерпретация результатов.

Тест измеряет наиболее общее психологическое состояние человека, определяемое его личностными особенностями, системой отношений к различным сторонам своей жизни. Индекс жизненной удовлетворенности - интегративный показатель, включающий в качестве

основного носителя эмоциональную составляющую. Для обладателей высокого значения индекса характерны низкий уровень эмоциональной напряженности, высокая эмоциональная устойчивость, низкий уровень тревожности, психологический комфорт, высокий уровень удовлетворенности ситуацией и своей ролью в ней.

Под категорией "жизненная удовлетворенность" понимается самое общее представление человека о психологическом комфорте, которое включает в себя:

- интерес к жизни как противоположность апатии;
- решительность, целеустремленность, последовательность в достижении жизненных целей;
- согласованность между поставленными и реально достигнутыми целями;
- положительная оценка собственных качеств и поступков;
- общий фон настроения.

Максимальный индекс жизненной удовлетворённости составляет 40 баллов. Средняя жизненная удовлетворённость – 25–30 баллов. Показатели менее 25 баллов считаются низкими.

В качестве дополнительной информации о том, какие конкретные сферы жизни приносят удовлетворение или недовольство, можно посчитать количество баллов по шкалам (максимальное количество баллов по каждой шкале – 8).

Расшифровка шкал.

1. Интерес к жизни. Суждения № 1, 6, 9, 11. Шкала отражает степень энтузиазма, увлечённого отношения к обычной повседневной жизни.

2. Последовательность в достижении целей. Суждения № 8, 13, 16, 17. Высокие показатели по данной шкале отражают такие особенности отношения к жизни, как решительность, стойкость, направленные на достижение целей. Низкая оценка по этой шкале отражает пассивное примирение с жизненными неудачами, покорное принятие всего, что приносит жизнь.

3. **Согласованность** между поставленными и достигнутыми целями. Суждения № 2, 4, 5, 19. Высокие показатели отражают убежденность человека в том, что он достиг или способен достичь тех целей, которые считает для себя важными.

4. **Положительная оценка** себя и собственных поступков. Суждения № 12, 14, 15, 20. Сюда относится оценка человеком своих внешних и внутренних качеств. Высокий балл отражает высокую самооценку.

5. **Общий фон настроения.** Суждения № 3, 7, 10, 18. Шкала показывает степень оптимизма, удовольствия от жизни.

Результаты данного теста дают возможность достаточно быстро получить информацию об общем эмоциональном состоянии человека, о сферах жизни, которые, возможно, являются "проблемными" для него и принять шаги для коррекции последних.

**Результаты первоначального исследования по методике определения
школьной тревожности Филлипса**

УЧАЩИЕСЯ	ФАКТОРЫ ТРЕВОЖНОСТИ								ИТОГ	УРОВЕНЬ
	Общая тревожность	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх несоответствовать ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Проблемы и страхи в отношениях с учителями		
Испытуемый 1	5	4	7	2	3	4	3	4	32	Н
Испытуемый 2	9	5	6	3	4	5	4	6	42	С
Испытуемый 3	11	6	5	3	4	2	3	6	40	С
Испытуемый 4	4	3	4	3	3	4	3	4	28	Н
Испытуемый 5	7	3	5	4	3	3	5	3	33	Н
Испытуемый 6	9	5	8	3	3	3	3	3	37	Н
Испытуемый 7	10	5	8	2	2	4	4	6	41	С
Испытуемый 8	7	2	5	3	4	5	3	6	35	Н
Испытуемый 9	16	9	7	4	3	3	3	5	50	С
Испытуемый 10	8	3	7	4	3	6	2	4	37	Н
Испытуемый 11	13	8	8	5	5	3	4	7	53	С
Испытуемый 12	6	4	5	5	4	3	4	3	34	Н
Испытуемый 13	8	5	5	6	5	4	2	3	38	Н
Испытуемый 14	20	10	9	1	4	5	4	7	60	В
Испытуемый 15	9	5	4	3	4	4	4	3	36	Н
Испытуемый 16	15	8	5	7	5	6	4	8	58	В
Испытуемый 17	7	4	4	3	2	4	4	6	34	Н
Испытуемый 18	10	3	8	4	5	4	3	5	42	С
Испытуемый 19	16	8	11	5	6	1	5	5	57	В
Испытуемый 20	11	5	6	3	3	5	4	6	43	С
Испытуемый 21	9	4	3	4	2	4	5	5	36	Н
Испытуемый 22	19	9	9	5	5	4	5	8	64	В
Испытуемый 23	12	4	6	2	5	4	5	6	44	С
Испытуемый 24	16	7	8	5	4	3	2	7	52	С
Испытуемый 25	12	6	9	5	3	3	4	7	49	С
Испытуемый 26	14	5	9	3	5	5	3	4	48	С
Испытуемый 27	14	9	7	4	3	2	4	5	48	С
Испытуемый 28	17	7	10	4	3	3	3	4	51	С
Испытуемый 29	12	7	3	5	6	5	5	6	49	С
Испытуемый 30	15	6	10	7	6	4	4	7	59	В

**Результаты первоначального исследования по методике определения
форм агрессии А.Басса и А.Дарки**

Учащиеся	Индекс агрессии				Индекс враждебности		Негативизм	Чувство вины	Итог Индекс агрессии	Итог Индекс враждебности	Уровень
	Физическая агрессия	Косвенная агрессия	Раздражение	Вербальная агрессия	Обида	Подозрительность					
Испытуемый 1	4	3	5	2	2	1	2	2	14	3	Н
Испытуемый 2	5	4	6	4	4	6	3	5	19	10	С
Испытуемый 3	2	4	2	2	7	3	3	6	24	10	С
Испытуемый 4	3	3	4	2	2	4	1	3	12	6	Н
Испытуемый 5	2	4	2	2	2	2	2	2	10	4	Н
Испытуемый 6	1	5	4	3	2	1	1	1	13	3	Н
Испытуемый 7	2	3	2	2	1	3	1	2	9	4	Н
Испытуемый 8	1	4	2	3	4	3	2	2	10	7	Н
Испытуемый 9	8	7	8	6	5	7	4	4	29	13	В
Испытуемый 10	2	4	3	3	2	1	1	3	12	3	Н
Испытуемый 11	4	6	2	3	6	3	3	5	15	9	С
Испытуемый 12	1	3	3	2	2	1	2	3	9	3	Н
Испытуемый 13	6	6	7	4	8	2	3	4	23	10	С
Испытуемый 14	5	7	4	6	5	3	5	6	22	8	В, С
Испытуемый 15	3	5	2	4	2	2	1	2	14	4	Н
Испытуемый 16	5	6	3	6	2	6	2	4	20	8	С
Испытуемый 17	3	3	5	2	5	2	2	4	13	7	Н, С
Испытуемый	6	5	7	5	3	6	3	5	23	9	С

18											
Испытуемый 19	9	8	4	9	4	9	5	7	30	13	В
Испытуемый 20	5	4	7	3	5	3	3	5	19	8	С
Испытуемый 21	1	4	3	2	1	3	1	3	10	4	Н
Испытуемый 22	5	5	6	4	4	4	2	4	20	8	С
Испытуемый 23	9	8	10	9	9	6	4	5	36	15	В
Испытуемый 24	4	6	4	6	4	5	2	4	20	9	С
Испытуемый 25	5	7	6	6	6	5	3	3	24	10	С
Испытуемый 26	8	7	7	5	8	7	4	7	27	15	В
Испытуемый 27	4	6	3	5	3	4	2	6	18	7	С
Испытуемый 28	4	7	5	6	4	6	3	5	23	10	С
Испытуемый 29	0	4	0	3	2	4	1	2	7	6	Н
Испытуемый 30	7	8	9	4	5	3	4	3	24	8	С

**Результаты первоначального исследования по тесту индекс жизненной
удовлетворенности (ИЖУ), адаптация Н. В. Паниной.**

Учащиеся	Интерес к жизни	Последовательность в достижении целей	Согласованность между поставленными и достигнутыми целями	Положительная оценка себя и собственных поступков	Общий фон настроения	Общий балл	Уровень жизненной удовлетворенности
Испытуемый 1	4	7	8	5	5	29	Высокий
Испытуемый 2	4	5	6	7	5	23	Средний
Испытуемый 3	3	4	4	5	3	19	Средний
Испытуемый 4	8	6	7	4	6	30	Высокий
Испытуемый 5	7	6	5	6	8	30	Высокий
Испытуемый 6	4	7	5	6	8	30	Высокий
Испытуемый 7	0	3	3	2	4	12	Низкий
Испытуемый 8	8	4	6	5	8	31	Высокий
Испытуемый 9	3	4	2	2	3	14	Низкий
Испытуемый 10	6	5	7	6	4	28	Высокий
Испытуемый 11	2	0	5	3	6	16	средний
Испытуемый 12	4	7	6	5	7	29	Высокий
Испытуемый 13	7	6	7	4	6	30	Высокий
Испытуемый 14	5	3	2	3	3	16	Средний
Испытуемый 15	6	6	7	7	7	37	Высокий
Испытуемый 16	4	3	2	3	0	12	Низкий
Испытуемый 17	4	2	4	3	4	17	Средний
Испытуемый 18	3	3	4	3	5	18	средний
Испытуемый 19	3	4	3	4	3	17	Средний
Испытуемый 20	4	6	2	3	3	18	Средний
Испытуемый 21	7	6	4	7	8	32	Высокий
Испытуемый 22	4	4	2	2	3	15	Средний
Испытуемый 23	3	5	3	4	3	18	Средний
Испытуемый 24	3	6	3	2	4	18	Средний
Испытуемый 25	4	3	2	1	3	13	Низкий
Испытуемый 26	2	5	3	3	4	17	Средний
Испытуемый 27	3	2	4	4	4	17	Средний
Испытуемый 28	4	7	6	8	5	30	Высокий
Испытуемый 29	1	4	3	3	3	14	Низкий
Испытуемый 30	5	3	4	3	1	16	Средний

**Результаты констатирующего исследования по методике
определения школьной тревожности Филлипса подростков,
которые входят в «группу риска»**

Экспериментальная группа

Подростки «группы риска»	Факторы тревожности								Итого	Уровень
	Общая тревожность	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх несоответствовать ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Проблемы и страхи в отношениях с учителями		
Испытуемый 1	11	6	5	3	4	2	3	6	40	С
Испытуемый 3	16	9	7	4	3	3	3	5	50	С
Испытуемый 5	20	10	9	1	4	5	4	7	60	В
Испытуемый 10	19	9	9	5	5	4	5	8	64	В
Испытуемый 11	12	4	6	2	5	4	5	6	44	С
Испытуемый 12	12	6	9	5	3	3	4	7	49	С
Испытуемый 16	15	6	10	7	6	4	4	7	59	В
Испытуемый 17	14	9	7	4	3	2	4	5	48	С
Испытуемый 18	16	7	8	5	4	3	2	7	52	С

Контрольная группа

Подростки «группы риска»	Факторы тревожности								Ит ог	Уро вень
	Общая тревожность	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх несоответствовать ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Проблемы и страхи в отношениях с учителями		
Испытуемый 2	10	5	8	2	2	4	4	6	41	С
Испытуемый 4	13	8	8	5	5	3	4	7	53	С
Испытуемый 6	15	8	5	7	5	6	4	8	58	В
Испытуемый 7	10	3	8	4	5	4	3	5	42	С
Испытуемый 8	16	8	11	5	6	1	5	5	57	В
Испытуемый 9	11	5	6	3	3	5	4	6	43	С
Испытуемый 13	14	5	9	3	5	5	3	4	48	С
Испытуемый 14	17	7	10	4	3	3	3	4	51	С
Испытуемый 15	12	7	3	5	6	5	5	6	49	С

**Результаты констатирующего исследования по методике
определения форм агрессии А.Басса и А.Дарки, подростков которые
входят в «группу риска»**

Экспериментальная группа

Подростки «группы риска»	Индекс агрессии				Индекс враждебн ости		Негативизм	Чувство вины	Итог Индекс агрессии	Итог Индекс	Уровень	Уровень
	Физическая агрессия	Косвенная Агрессия	Раздражение	Вербальная агрессия	Обида	Подозрительность						
Испытуемый 1	5	4	6	4	4	6	3	5	19	10	С	С
Испытуемый 3	8	7	8	6	5	7	4	4	29	13	В	
Испытуемый 5	6	6	7	4	8	2	3	4	23	10	С	
Испытуемый 10	5	4	7	3	5	3	3	5	19	8	С	
Испытуемый 11	5	5	6	4	4	4	2	4	20	8	С	
Испытуемый 12	9	8	1 0	9	9	6	4	5	36	15	В	
Испытуемый 16	9	6	5	5	3	7	2	6	25	9	С	
Испытуемый 17	4	7	5	6	4	6	3	5	23	10	С	
Испытуемый 18	7	8	9	4	5	3	4	3	24	8	С	

Контрольная группа

Подростки «группы риска»	Индекс агрессии				Индекс враждеб ности		Негативизм	Чувство вины	Итог Индекс агрессии	Итог Индекс	Уровень	Уровень
	Физическая агрессия	Косвенная агрессия	Раздражение	Вербальная агрессия	Обида	Подозрительность						
Испытуемый 2	2	4	2	2	7	3	3	6	24	10	С	
Испытуемый 4	4	6	2	3	6	3	3	5	15	9	С	
Испытуемый 6	5	7	4	6	5	3	5	6	22	8	В, С	
Испытуемый 7	5	6	3	6	2	6	2	4	20	8	С	
Испытуемый 8	6	5	7	5	3	6	3	5	23	9	С	
Испытуемый 9	9	8	4	9	4	9	5	7	30	13	В	
Испытуемый 13	4	6	4	6	4	5	2	4	20	9	С	
Испытуемый 14	5	7	6	6	6	5	3	3	24	10	С	
Испытуемый 15	8	7	7	5	8	7	4	7	27	15	В	

**Результаты констатирующего исследования по тесту индекс
жизненной удовлетворенности (ИЖУ), адаптация Н.В. Паниной,
подростков которые входят в «группу риска»**

Экспериментальная группа

Подростки «группы риска»	Интерес к жизни	Последовательность достижения целей	Согласованность между поставленными и достигнутыми целями	Положительная оценка себя и собственных поступков	Общий фон настроения	Общий балл	Уровень жизненной удовлетворенности
Испытуемый 1	4	5	6	7	5	23	Средний
Испытуемый 3	3	4	4	5	3	19	Средний
Испытуемый 5	0	3	3	2	4	12	Низкий
Испытуемый 10	3	4	2	2	3	14	Низкий
Испытуемый 11	3	3	4	3	5	18	Средний
Испытуемый 12	3	4	3	4	3	17	Средний
Испытуемый 16	4	3	2	1	3	13	Низкий
Испытуемый 17	5	3	4	3	1	16	Средний
Испытуемый 18	1	4	3	3	3	14	Низкий

Контрольная группа

Подростки «группы риска»	Интерес к жизни	Последовательность в достижении целей	Согласованность между поставленными и достигнутыми целями	Положительная оценка себя и собственных поступков	Общий фон настроения	Общий балл	Уровень жизненной удовлетворенности
Испытуемый 2	2	5	3	3	4	17	Средний
Испытуемый 4	3	2	4	4	4	17	Средний
Испытуемый 6	4	3	2	3	0	12	Низкий
Испытуемый 7	4	2	4	3	4	17	Средний
Испытуемый 8	5	3	2	3	3	16	Средний
Испытуемый 9	4	4	2	2	3	15	Средний
Испытуемый 13	3	5	3	4	3	18	Средний
Испытуемый 14	3	6	3	2	4	18	Средний
Испытуемый 15	2	0	5	3	6	16	средний

Результаты итогового исследования по методике определения школьной тревожности Филлипса после ОЭР

Экспериментальная группа

Подростки «группы риска»	Факторы тревожности								Итог	Уровень
	Общая тревожность	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Проблемы и страхи в отношениях с учителями		
Испытуемый 1	9	4	4	2	4	2	2	4	31	Н
Испытуемый 3	10	7	6	3	2	1	2	3	34	Н
Испытуемый 5	15	8	6	5	2	4	4	5	49	С
Испытуемый 10	13	7	8	4	3	4	3	6	48	С
Испытуемый 11	10	3	3	2	4	2	3	4	44	С
Испытуемый 12	12	6	9	5	3	3	4	7	31	Н
Испытуемый 16	11	4	7	5	5	2	3	5	42	С
Испытуемый 17	10	7	5	3	2	2	2	3	34	Н
Испытуемый 18	12	4	4	5	2	1	2	3	33	Н

Контрольная группа

Подростки «группы риска»	Факторы тревожности								Итог	Уровень
	Общая тревожность	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Проблемы и страхи в отношениях с учителями		
Испытуемый 2	8	3	6	2	2	4	4	4	33	Н
Испытуемый 4	14	7	8	4	5	3	4	4	49	С
Испытуемый 6	11	7	5	7	4	6	4	6	50	С
Испытуемый 7	13	3	7	4	5	5	3	5	45	С
Испытуемый 8	17	8	10	5	6	3	5	5	59	В
Испытуемый 9	11	4	6	3	4	3	4	7	42	С
Испытуемый 13	15	6	7	3	6	4	3	4	48	С
Испытуемый 14	15	7	8	4	3	4	3	4	48	С
Испытуемый 15	12	5	4	5	6	5	6	4	47	С

**Результаты итогового исследования по методике определения
форм агрессии А.Басса и А.Дарки, после ОЭР**

Экспериментальная группа

Подростки «группы риска»	Индекс агрессии				Индекс враждеб- ности		Негативизм	Чувство вины	Итог Индекс агрессии	Итог Индекс	Уровень	Уровень
	Физическая агрессия	Косвенная агрессия	Раздражение	Вербальная агрессия	Обида	Подозрительность						
Испытуемый 1	3	3	4	3	3	4	2	3	13	7	Н С	С
Испытуемый 3	6	6	6	4	3	5	3	2	22	8	С	
Испытуемый 5	4	5	5	3	6	1	1	3	17	7	Н	
Испытуемый 10	4	3	5	3	4	2	2	4	15	6	Н	
Испытуемый 11	5	5	6	4	4	4	2	4	20	8	С	
Испытуемый 12	7	6	8	7	6	5	3	4	28	11	С	
Испытуемый 16	5	5	3	3	2	4	2	4	16	6	Н	
Испытуемый 17	4	6	4	4	3	4	3	2	18	7	С	
Испытуемый 18	6	5	7	4	4	2	2	2	24	6	С	

Контрольная группа

Подростки «группы риска»	Индекс агрессии				Индекс враждеб ности		Негативизм	Чувство вины	Итог Индекс агрессии	Итог Индекс	Уровень
	Физическая агрессия	Косвенная агрессия	Раздражение	Вербальная агрессия	Обида	Подозрительность					
Испытуемый 2	2	4	2	2	7	3	3	6	24	10	С
Испытуемый 4	4	6	2	3	6	3	3	5	15	9	С
Испытуемый 6	5	7	4	6	5	3	5	6	22	8	В, С
Испытуемый 7	5	6	3	6	2	6	2	4	20	8	С
Испытуемый 8	6	5	7	5	3	6	3	5	23	9	С
Испытуемый 9	9	8	4	9	4	9	5	7	30	13	В
Испытуемый 13	4	6	4	6	4	5	2	4	20	9	С
Испытуемый 14	5	7	6	6	6	5	3	3	24	10	С
Испытуемый 15	8	7	7	5	8	7	4	7	27	15	В

Приложение 12

**Результаты итогового исследования по тесту индекс жизненной
удовлетворенности (ИЖУ), адаптация Н.В. Паниной, после ОЭР с
экспериментальной группой**

Экспериментальная группа

Подростки «группы риска»	Инте- рес к жиз- ни	Последо- вательно- сть в достиже- нии целей	Согласова- нность между поставлен- ными и достигнут- ыми целями	Положите- льная оценка себя и собствен- ных поступков	Общи- й фон настро- ения	Общ- ий балл	Уровень жизненной удовлетворе- нности
Испытуемый 1	7	6	6	7	5	31	Высокий
Испытуемый 3	6	5	4	7	7	29	Высокий
Испытуемый 5	5	4	5	3	6	23	Средний
Испытуемый 10	6	4	3	2	4	19	Средний
Испытуемый 11	7	5	5	6	5	28	Высокий
Испытуемый 12	6	6	4	7	5	28	Высокий
Испытуемый 16	8	5	4	6	5	28	Высокий
Испытуемый 17	7	7	6	4	6	30	Высокий
Испытуемый 18	4	6	5	5	6	26	Средний

Контрольная группа

Подростки «группы риска»	Интерес к жизни	Последовательность в достижении и целей	Согласованность между поставленными и достигнутыми целями	Положительная оценка себя и собственных поступков	Общий фон настроения	Общий балл	Уровень жизненной удовлетворенности
Испытуемый 2	3	4	3	3	5	18	Средний
Испытуемый 4	6	5	6	7	5	29	Высокий
Испытуемый 6	4	2	3	2	1	12	Низкий
Испытуемый 7	5	2	2	3	4	16	Средний
Испытуемый 8	4	4	3	4	3	18	Средний
Испытуемый 9	4	3	2	3	4	16	Средний
Испытуемый 13	3	5	3	4	3	18	Средний
Испытуемый 14	2	4	4	2	5	17	Средний
Испытуемый 15	3	1	3	4	5	16	средний

Мастерская проектирования

Внеклассные мероприятия

Встреча 1

Процедура "Знакомство"

Цель: знакомство с группой.

1. Педагог представляется и говорит о целях дальнейшей работы.
2. Инструкция:

Нам предстоит большая совместная работа, а потому нужно познакомиться и запомнить имена друг друга. Сегодня нам предоставляется прекрасная возможность, обычно недоступная в реальной жизни, – выбрать себе имя. Ведь часто бывает: кому-то не очень нравится имя, данное ему родителями; кого-то не устраивает форма обращения, привычная для окружающих, - скажем, все вокруг зовут девушку Ленка, а ей хочется, чтобы к ней обращались "Леночка" или "Ленуля" или особенно необычно и ласково, как обращалась мама в детстве. Некоторым по душе, если их называют, но отчеству, без имени - Петрович, Михалыч. А кто-то втайне мечтает о красивом имени, которое носит его кумир. Есть люди, которые имели в детстве забавную кличку и были бы не против, чтобы и сейчас в неформальной обстановке к ним обращались именно так. У вас есть тридцать секунд для того, чтобы подумать и выбрать для себя игровое имя, и написать его на бэйдже. Все остальные члены группы – и педагог тоже – в течение всего дня будут обращаться к вам только по этому имени.

Комментарий. Некоторые сразу же задают вопрос о том, можно ли оставить свое собственное имя, которое его носителя вполне устраивает. Безусловно, человек вправе оставить за собой любое имя. Могут возникнуть случаи, когда кто-либо из участников требует, чтобы к нему обращались по имени и отчеству. Ведущий и в этом случае не возражает. Скорее всего, если все остальные участники выбирают для себя не совсем обычные игровые имена, то участник, к которому все вынуждены обращаться официально, скоро начнет испытывать некоторый дискомфорт. И к концу первого дня работы он обратится к ведущему и группе с предложением изменить свое имя. Такое право сохраняется за всеми участниками. Интересно, что использование игрового имени в первый день знакомства не только сразу

задает определенную игровую условность происходящему в группе и готовит участников к выходу за пределы житейски ограниченной реальности, но и способствует развитию рефлексивных процессов.

А теперь представимся друг другу. Сделаем это так, по очереди каждый одевает бэйдж и говорит свое имя, группа повторяет за ним его имя.

Комментарий. Большое значение имеет то, какое имя предлагает первый из участников: если он не побоялся рискнуть, то и другие выберут необычные, яркие имена. Поэтому тренер может первым назвать свое игровое имя.

После того как подростки узнают имена друг друга им предлагается еще немного познакомиться.

Ребята делятся на пары и узнают какие-либо качества друг друга, как будто берут интервью, после чего партнер должен представить своего компаньона, «прорекламирровать» его перед всей группой.

После знакомства подростков «группы риска» было решено провести занятие на сплочение, чтоб хоть как то сблизить ребят.

Упражнение на сплочение группы.

Цель: объединение участников группы для совместного решения поставленных задач, развитие умения выражать симпатию и уважение друг к другу.

«Биг-мак»

Организуем большой круг. Разбейте команду на пары, и попросите каждую пару выбрать словосочетание из двух слов, которые традиционно употребляются вместе (например, один партнер говорит: «Биг»,— другой: «Мак»; один: «Ореховое», другой: «Масло» и т.д.). Затем объясните, что по условиям игры, нужно закрыть глаза и не открывать их до конца события, и, кроме того, можно произносить только свое выбранное слово. Теперь ведущий перемешивает команду так, чтобы партнеры были далеко друг от друга. Партнеры с закрытыми глазами, выкрикивая свое слово, находят друг друга. Как только пара воссоединилась, отведите ее с пути тех, у кого глаза еще закрыты. По завершению задания, каждая пара сообщает всем участникам свое словосочетание.

Для этого упражнения очень важную роль играет площадка, которая должна быть большой.

Встреча 2

Организация «дня рождения» группы. Для того чтобы больше приблизится друг к другу, ученикам было предложено организовать праздник, где каждый, без исключения был задействован.

Так как были затруднения в финансовом плане, ребятам было предложено сделать самим продукты, из подручных средств, которые необходимо на праздничный стол.

В «день рождения группы» ребята принесли нарисованный 3D торт, на котором были свечки, так же были принесены нарисованные фрукты и овощи. Класс был украшен шариками и плакатами. После нашего «застолья» были проведены конкурсы, которые так же сами подготовили ученики.

Конкурсы:

Портрет

Суть конкурса состоит в том, чтобы нарисовать чей-либо портрет с завязанными глазами. Для проведения конкурса понадобится несколько человек, желающих продемонстрировать свои творческие способности. Участникам завязывают глаза, дают в руки кисть или карандаш, и они приступают к портрету. То, что получится в итоге, развеселит всех.

Гороскоп

Конкурс несложный и для его проведение понадобится лишь один творческий человек, который перед праздником составит список гостей и по каждому из них составит шуточный гороскоп. При этом в гороскопе должны быть подчеркнуты все отличительные черты человека. Зачитывать гороскопы необходимо с выражением, чтобы гостям было интересно. Можно даже распечатать своеобразные грамоты с шуточными гороскопами и вручить их гостям.

Вопрос к соседу

Все садятся в круг, ведущий - в центре. Он подходит к любому игроку и задает вопрос, например: "Как тебя зовут?", "Где ты живешь?" и т.д. Но отвечать должен не тот, кого спрашивают, а его сосед слева. Если ответит тот, кого ведущий спрашивал, он должен отдать фант. После игры фанты разыгрывают.

Литературоведы

Участникам конкурса зачитываются эпизоды или цитаты, или отдельные фразы из какого-то литературного произведения. Участники

должны из множества книг выбрать ту, про которую, по их мнению, идет речь. Первый, назвавший правильный ответ, получает титул победителя.

Встреча 3

Помощь в организации общешкольного мероприятия «День учителя».

День учителя - общий праздник, праздник всех поколений, благодарных за полученные знания и умения, за воспитание. Воспоминания о школе, об образе уважаемого учителя сопровождают каждого из нас на протяжении всей жизни, побуждают только к добрым поступкам, служат опорой в трудную минуту.

В этот день ребята занимались оформлением стенгазеты «Учитель – это сущность всей души», там подростки писали поздравления и самые искренние пожелания своим учителям, кто то даже писал стихи.

Также была произведена помощь в оформлении зала, концерту и приготовлены номера.

Встреча 4

Организация похода на столбы с элементами тренинга. Пока ребята шли до столбов, им было предложено поговорить на счет агрессии и как они с ней справляются. После чего были предложены упражнения, которые ребята могут использовать в будущем:

Упражнение «Выпустить пар»

Подросткам по очереди предлагается попробовать сказать остальным участникам группы, на что они сердятся на них или недовольны ими: Мне обидно, когда..., Мне не нравится, если...

Остальные, пока кто-то говорит, только слушают, не возражая.

Когда круг «выпускания пара» завершится, подростки, которые не согласны с замечаниями, могут высказаться.

Обсуждение (в кругу):

- Трудно ли было открыто предъявить претензии своим сверстникам?
- Что вы почувствовали после этого?
- Готовы ли вы изменить в себе то, что не нравится другим в вас?

Упражнение «Ругаемся овощами»

Предложите детям поругаться, но не плохими словами, а... овощами: «Ты – огурец», «А ты – редиска», «Ты – морковка», «А ты – тыква» и т.д.

Также ребятам было предложено выплескивать свои негативные эмоции, занимаясь каким либо спортом (выйти на пробежку, прогулку,

отжиматься, танцевать). И злости меньше и для здоровья полезно. Поэтому и было принято пойти на столбы, чтобы проявить эти методы на практике.

Встреча 5

Поход на выставку « все профессии нужны, все профессии важны».

Главной целью таких выставок - это помочь определиться школьникам и студентам с выбором будущей профессии, рассказать о самых востребованных и высокооплачиваемых вакансиях.

В выставочных палатках были размещены изделия металлообработки, резьбы по дереву, столярные изделия, кулинарная продукция, изделия декоративно–прикладного и технического творчества и многое–многое другое. Творческие коллективы техникумов и колледжей завлекали ребят яркими листовками, угощали собственной продукцией, ходили в анимационных костюмах, и, конечно же, не обошлось без песен и плясок. Школьники то и дело останавливались у заинтересовавших их точек, а организации демонстрировали специально подготовленные мастер–классы. Каждый желающий мог попробовать себя в роли строителя, повара–кондитера, слесаря, парикмахера и множества других профессий.

Встреча 6

Прочтение небольшого, но очень глубокого рассказа

«Вызыватель дождя»

Цель: Когда невозможно повлиять на ситуацию, надо измениться самому, и тогда обстоятельства подстроятся сами.

Ребятам было предложено прослушать внимательно текст, и в конце каждый высказал свое мнение.

— Значит, так, — мальчик поерзал в кресле, усаживаясь поудобнее. — У моего отца есть другая семья. Там моя сестренка, ей года четыре, как я понимаю. Мама делает вид, что об этом как бы не знает. Но та женщина все ждет, что отец уйдет к ней, потому что он, по всей видимости, обещал. И иногда ставит вопрос ребром. Тогда он срывается из дома и едет ее уговаривать. Иногда даже ночью. У нас в семье это называется «ЧП на объекте». Но вообще-то он не уйдет, я так думаю, просто будет ей и дальше голову морочить. У моего младшего брата ДЦП, они как-то с мамой к вам приходили, но вы, наверное, не помните. С головой у брата все в порядке, он во втором классе учится и в компьютерах уже здорово шарит. А вот с ногами-руками — не очень. А мама все думает, что где-то есть такое

лекарство или еще что, чтобы его совсем вылечить. Она его на лошадях возит, потому что это среди дэцэпэшников считается самый писк, и копит деньги, чтобы поехать в Крым к дельфинам. А Ленька лошадей боится и падает с них. А про дельфинов он мне сразу сказал: вот там мне и конец придет — сразу утону. И еще они к колдунье ездили в Псковскую область, она с Леньки порчу снимала. А у бабушки рак, и она все время от него лечится — иногда в больнице, а иногда народными средствами...

— А ты? — спросила я.

— А я чешусь все время, и в школе двойки, — с готовностью сообщил мальчишка. (Нейродермит между пальцами и на шее я разглядела еще прежде). — Что вы мне посоветуете? Как мне все исправить? И вообще, это возможно?

— Не знаю, — честно призналась я. — Наверное, нельзя. Как нельзя до конца вылечить ДЦП у твоего брата.

— И чего, я тогда пошел? — он привстал в кресле.

— Ага, только я тебе сначала расскажу историю про вызывателя дождя.

— Хорошо. Я люблю истории, — он поскреб шею ногтями и приготовился слушать.

— Случилась она давно, еще когда был СССР. Один мой знакомый китаист был с коллегами в Китае в командировке; изучали местные обычаи. И вот однажды им звонит китайский коллега: «В одной провинции уже четыре месяца не было дождя. Гибнет урожай, людям грозит голод. Три деревни собрали последние деньги и решили привезти из другой провинции вызывателя дождя. Вам, наверное, будет интересно посмотреть на него. Только учтите: я вам ничего не говорил, потому что коммунистическая партия Китая колдовство решительно не одобряет».

Ученые, конечно, воодушевились, срочно придумали какой-то этнографический повод и отправились по указанному адресу. Приехали в деревню, и в тот же день туда привезли вызывателя дождя — маленького сухонького старичка-китайца. Он запросил себе хижину на отшибе деревни и чашку риса в день. А с нашими учеными разговаривать наотрез отказался. Старшина деревни сказал: сейчас заклинателю нужно сосредоточиться, подождите, пока он выполнит свою работу. Можете пока пожить у меня дома.

На третий день пошел дождь. Старичок взял свои (огромные по местным меркам) деньги и засобирался в обратный (весьма неблизкий) путь. Старшина опять передал ему просьбу ученых. На этот раз заклинатель согласился уделить им немного времени.

— Расскажите, как вы вызвали дождь, — сразу, чтобы не терять времени даром, спросил старичка мой знакомый. — Наверное, существует какой-то специальный обряд? Он передается по наследству?

— Вы с ума сошли?! — изумился старичок. — Я вызвал дождь? Я что, маг? Неужели вы могли подумать, что я, в своем ничтожестве, могу управлять могучими стихиями?!

— Но что же тогда вы сделали? — обескуражено спросили китаисты. — Ведь дождь-то идет...

— Никто не может изменить никого, — назидательно подняв палец, сказал старичок. — Но каждый может управлять собой. Я, скажу без ложной скромности, достиг некоторых вершин в этом искусстве. И вот я приехал сюда, в правильном, гармоничном состоянии, и увидел, что здесь все неправильно. Нарушен порядок вещей, гибнет урожай, люди в отчаянии. Я не могу этого изменить. Единственное, что я могу, — это изменить себя, то есть стать неправильным, присоединиться к тому, что здесь происходит. Именно это я и сделал.

— Ну, а потом? Откуда дождь-то?

— Потом я, естественно, работал с собой, возвращая себя обратно в правильное состояние. Но поскольку я был уже един со всем прочим здесь, то и оно вместе со мной, постепенно, с некоторой инерцией, но вернулось на правильный путь. А правильным для этой земли сейчас является ее орошение. Вот поэтому и пошел дождь. А вовсе не потому, что я его «вызвал»...

— Но если все так просто, почему же вы взяли за это такие большие деньги? — спросил один из ученых. — Крестьянам пришлось буквально продать последнюю рубашку, чтобы заплатить вам...

— Потому что я уже старый и немощный человек, а когда я присоединяюсь к дисгармонии, мне становится так же плохо, как и всему вокруг. Добровольно перейти из правильного состояния в неправильное — стоит очень дорого, — вызыватель дождя знаком показал, что аудиенция окончена.

В тот же день он уехал обратно в свою деревню, а ученые отправились в Пекин.

Мальчишка долго молчал. Потом спросил:

— Но вы ведь не просто так мне это рассказали? Вы думаете, что я...

— Именно. Причем тебе даже не надо, как старому китайцу, присоединяться и загонять себя в общую дисгармонию. Ты со своими двойками и почесушками уже там. При этом это все не твое лично, так как ты умен — так рассказать о семье в твоём возрасте может далеко не каждый — и, судя по медицинской карточке, которую ты мне принес, в общем совершенно здоров.

— И как же мне самому вернуться в «правильное состояние»?

— Упорно и даже фанатично делать все то, что ты сам внутри себя считаешь правильным, но до сих пор не делал.

Мальчик подумал еще.

— То есть учить до посинения уроки, — нерешительно начал он. — По утрам — гимнастику себе и Ленке, потом обливаться холодной водой и Ленку обливать, не есть чипсы, держать ту диету, которую дерматолог советовал, после школы с Ленкой в парке на велосипеде (он на велике ездит лучше, чем ходит), не считать всех в классе придурками, и найти в них достоинства, как мама советует... И вы думаете, это поможет?

— Есть такая простая вещь, как эксперимент, — пожала плечами я. — Попробуй на практике, и все станет ясно. Не догонишь, так согреешься...

— А сколько надо пробовать?

— Ну, если считать, что китаец тренировался лет 50-60, и у него ушло три дня, а ты только начинаешь... Думаю, для начала надо взять три месяца, а потом оценить промежуточные результаты и либо уже забить на все это, либо продолжить... Стало быть, получается, что ты придешь ко мне с отчетом сразу после лета, в начале сентября. Хорошо?

— Ага, — сказал он и ушел.

Я о нем помнила и искренне переживала за его успех. В таком возрасте что-то последовательно делать несколько месяцев подряд без всякого контроля со стороны очень трудно. Сможет ли он?

Он записался на второе сентября.

— Ленька! — сказал он мне с порога. — Мама думает, что это лошади помогли и лекарство из Германии. Но мы-то с ним знаем... Я ему про китайца рассказал. Он понял, он у нас умный.

— Отлично! — воскликнула я, подумав, что закалка, тренировки на велосипеде и внимание старшего брата просто обязаны были заметно улучшить состояние маленького брата. — А еще?

— А еще бабушка: врач сказал, что нее хорошая ремиссия, и он ее как минимум на год отпускает.

— А ты?

— Я год всего с двумя тройками закончил, а папа недавно сказал, что он и не заметил, как я вырос, и, может быть, ему есть чему у меня поучиться. Например, на диете сидеть (руки были чистыми, это я заметила прямо с порога, но летом ведь всегда улучшение)... Так что же, получается, эта китайская штука и вправду работает?!

— Конечно, работает, — твердо сказала я. — Разве ты сам не доказал это?

Встреча 7

Занятие на свежем воздухе по разрешению конфликтных ситуаций.

1. Упражнение «Пускай поменяются местами те, кто...»

Цель: снизить психологическое напряжение и возбуждение.

Задачи: развивать умение идти на уступки, сотрудничать и действовать сообща, научить согласовывать собственное поведение с поведением других.

Ход работы: Все участники сидят в кругу на стульях. Ведущий убирает свой стул и говорит. Что он сейчас назовет одно качество или предмет, и те, у кого это качество (предмет) есть, должны будут поменяться местами. Участники должны стараться как можно быстрее занять освободившееся место. Тот, кто не успевает занять место, становится ведущим.

Вопросы для обсуждения:

1. В чем возникали у вас трудности при выполнении упражнения?
2. Удалось ли вам действовать сообща?
3. Как вы согласовывали собственное поведение с поведением других?
4. Было ли вам легко выполнять упражнение?
5. Удалось ли вам сотрудничать с участниками?

2. Игровое упражнение «Настойчивость – сопротивление»

Цель: предоставить возможность участникам группы проанализировать эмоции и чувства, возникающие на разных этапах протекания конфликта.

Задачи: развитие коммуникативных способностей, формирование ориентации на другого, осознать собственные переживания и эмоции другого, снизить эмоциональную нагруженность в межличностных отношениях.

Ход работы: Группа разбивается на пары, в каждой паре определяются роли: настаивающий и сопротивляющийся. Настаивающий выдвигает требование (например, прийти домой в 10 часов), сопротивляющийся выдвигает причину, по которой он не может выполнить это требование. Настаивающий должен приводить различные убедительные доводы, сопротивляющийся приводит свои доводы, поддерживающие ответ «нет». Все доводы и с той и с другой стороны должны быть мотивированными, прочувствованными. Упражнение будет закончено, если настаивающий или сопротивляющийся скажет «ты меня убедил», а не «утомил». Далее в парах меняются ролями, и настаивающий придумывает новую ситуацию.

В обсуждении необходимо проанализировать физические реакции, эмоции и чувства, сопровождающие конфликт. Обсуждаются возможные действия, предпринимаемые конфликтантами, для того чтобы овладеть своим состоянием.

Вопросы для обсуждения:

1. Какие у вас возникали эмоции и чувства во время упражнения?
2. Как вы себя физически ощущали?
3. Как вы думаете, какие действия следовало бы применить для овладения своим эмоциональным состоянием?
4. Какие стратегии вы применяли для убеждения?
5. Если вам не удалось убедить других, то объясните почему?

3. Сюжетно-ролевая игра «Мельница»

Цель: проживание участниками незначительных конфликтных ситуаций.

Задачи: развить коммуникативные способности и навыки сотрудничества в группе, развить навык конструктивного взаимодействия в группе.

Ход работы: Равное число участников тренинга образуют два круга (один внутри другого), встают лицом друг к другу и разыгрывают в парах мелкие диалоги – ситуации, которые задает ведущий. Диалог длится 2 минуты. После каждого диалога внешний круг делает несколько шагов, например по часовой стрелке; каждый участник меняет партнера, разыгрывается следующий эпизод.

Ситуации для разыгрывания:

1. Находящиеся во внешнем круге играют роль контролеров автобуса, а находящиеся во внутреннем – роль безбилетных пассажиров;

2. Внутренний круг – продавцы, которым нет дела до покупателей, а внешний - покупатели.;

3. Внешний круг – начальник, «застукавший» опоздавшего подчиненного, а внутренний - подчиненный;

4. Внутренний круг – жилец, которого залил сосед сверху, внешний круг – сосед сверху.

В ходе обсуждения участники анализируют свое наиболее типичное поведение в различных ситуациях, приживаемые эмоции.

Вопросы для обсуждения:

1. Что ощущали во время упражнения?
2. Были ли какие либо трудности во время упражнения?
3. Как вы считаете, развили ли вы свои коммуникативные способности?
4. Какие ситуации было легче проигрывать? Почему?
5. Какие ситуации было труднее проигрывать? Почему?

Встреча 8

Занятие по развитию самоконтроля.

Самоконтроль – это сила характера человека, которая помогает притушить ненужные эмоции, взять под контроль различные чувства и извлекать внутренние недостатки.

Преимущества:

— Самоконтроль дарит уважение! Вы начинаете себя уважать и окружающие тоже;

— Самоконтроль дарит свободу, Вы забываете о разных ограничениях;

— **Самоконтроль** дарит много возможностей! Вы учитесь управлять как своими эмоциями, так и своими действиями;

— Самоконтроль дарит спокойствие уверенным в своих силах.

На этой встрече мы обсудили, у кого какие плохие привычки (слова-паразиты, произвольные жесты), привычки от которых бы мы хотели избавиться.

Обсудив наши привычки, было предложено стараться на неделю забыть о привычках и стараться держать в себя в руках. Привычки, от которых каждый хотел бы избавиться, были оговорены вслух, и все члены группы обязались следить друг за другом.

