



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Факультет заочного обучения и дистанционных образовательных  
технологий

КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ,  
ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКОМ ДОМЕ

Выпускная квалификационная работа

по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность программы бакалавриата

«Психология образования»

Выполнил:

студент группы ЗФ-411/099-4-1 Рад

Гаджиева Умужат Казимагомедовна

Проверка на объем заимствований:

67,1 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

рекомендована/не рекомендована

« 14 » апреля 2017 г.

декан факультета

Е.И. Иголкина

Научный руководитель:

к.п.н., доцент,

Артебякина Ольга Викторовна

Челябинск

2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме коррекции агрессивного поведения подростков, воспитывающихся в детском доме.....	6
1.1. История создания и характеристика образовательной системы сиротских учреждений.....	6
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей-сирот.....	15
1.3. Особенности формирования личности в условиях детского дома...	31
Выводы по первой главе.....	45
Глава 2.Опытно-экспериментальное исследование по коррекции агрессивного поведения подростков, воспитывающихся в детском доме...	47
2.1. Организация и методики исследования.....	47
2.2. Анализ результатов исследования.....	57
2.3.Рекомендации по работе в агрессивными подростками, воспитывающихся в детском доме.....	66
Выводы по второй главе.....	82
Заключение.....	83
Библиографический список.....	84
Приложения.....	88

## **Введение**

Актуальность исследования. За последние годы в обществе наблюдается постоянный рост категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, что требует создания учреждений социально-педагогической поддержки. В нашей стране ежегодно выявляется более 100 тыс. детей-сирот.

По данным Контрольного управления президента к весне 2016 г. в России было официально учтено 869 тысяч детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. За последние десять лет количество детей-сирот увеличилось в 1,7 раза, в основном из-за роста числа родителей, ведущих асоциальный образ жизни. Только 10% детей-сирот стали сиротами вследствие смерти или инвалидности родителей. В 2014 г. родительских прав были лишены 33 тысячи родителей. Более 168,8 тысяч родителей привлечены к административной ответственности и поставлены на учет в органы милиции. Всего же число «брошенных» детей (по сведениям органов опеки и попечительства РФ) приближается к трем миллионам. Таким образом, дети-сироты сегодня могут рассматриваться как особое социальное явление, и их число с каждым годом увеличивается.

Из 150 обследованных детских учреждений интернатного типа хорошие и показательные условия для развития детей были отмечены лишь в 20% указанных учреждений.

С 1987 г. в детских домах и школах-интернатах введена должность психолога. Введение этой должности означает признание того факта, что для обеспечения полноценного психического развития детей, воспитывающихся вне семьи, необходима специальная психологическая помощь. Негативное влияние сиротского образа жизни на самосознание детей, оставшихся без попечения родителей, приводит к необходимости поиска возможностей преодоления, коррекции и компенсации возникающих деформаций в их развитии. Данная проблема привлекала внимание и нашла отражение в ряде

работ, как зарубежных авторов, так и отечественных. Среди зарубежных авторов следует выделить Бандура А., Уолтерс Р., Бэрон Р., Ричардсон Д., Лоренц К., Фромм Э. Среди отечественных авторов это: Литвинов Н. Д., Можинский Ю. Б., Семенюк Л. М., Румянцева Т. Г., Иванова Л. Ю., Петров В. Г., Петрусь Н.Я., Комаров К. Э., Павлова Н. Н. и др.

Дети, воспитывающиеся вне семьи, в условиях детского дома имеют свои психологические особенности, отличающие их от детей из семьи. Необходимо выявление главных, наиболее значимых психологических особенностей развития ребенка из детского дома, что позволит создать базу для научно-обоснованного подхода к разработке комплекса воспитательно-педагогических, психопрофилактических, и психокоррекционных мероприятий, направленных на преодоление деформирующего влияния сиротского образа жизни.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена тем, что количество детей вне семьи возрастает, а психологическая помощь таким детям (из-за научной не разработанности проблемы и недостаточной квалификации специалистов в данной области) значительно запаздывает.

*Цель настоящего исследования* — рассмотреть проблему агрессивного поведения подростков, воспитывающихся в детском доме и предложить рекомендации по его коррекции.

*Объект исследования* – агрессивное поведение подростков.

*Предмет исследования* – методы и приемы коррекции агрессивного поведения подростков, воспитывающихся в детском доме.

*Задачи исследования:*

1. Изучить теоретические источники по данной проблеме.
2. Выявить особенности психологического развития детей, воспитывающихся в детском доме.
3. Разработать рекомендации по коррекции агрессивного поведения подростков, воспитывающихся в детском доме.

Практическая значимость работы состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы в процессе обучения и воспитания детей в условиях детского дома.

*Методы и методики исследования:*

1. Метод теоретического анализа литературы.
2. Психодиагностический метод.
3. Методы математической статистики.

Эмпирический метод через следующие методики:

- 1) «Фрейбургская анкета агрессивности»
- 2) Опросник склонности к отклоняющемуся поведению (СОП);
- 3) Диагностика состояния агрессии (опросник Басса-Дарки);
- 4) Тест "Руки" (по Б. Бриклен, З. Пиотровски, Э. Вагнеру).

*Теоретико-методологическая основа исследования* - теоретические положения, выдвинутые в работах С.Ю. Головина, В.В. Клейберта, Т.И. Пашуковой, С.А. Бойко, Л.С. Выготского, И.С. Кон, Л.Д. Столяренко, Г.М. Андреевой, А. Бандура, Н.Д. Левитова, Т.В. Драгуновой, С.В. Ениклопова, А.В. Зосимовского, Л.П. Колчиной, Е.В. Романина, С.Е. Рощина, Т.Г. Румянцевой и др.

*База исследования:* МОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Детский дом» г. Нижневартовска.

*Практическое значение:* предложенный комплекс занятий по коррекции агрессивного поведения подростков может использоваться с детьми данного возраста.

*Структура работы:* выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, библиографического списка и приложения.

# **Глава 1. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме коррекции агрессивного поведения подростков, воспитывающихся в детском доме**

## **1.1. История создания и характеристика образовательной системы сиротских учреждений**

Одной из наиболее острых проблем современного российского общества является проблема растущего количества детей-сирот. В связи с этим предлагаются различные формы их устройства. В последнее время популярно противопоставление семейных форм воспитания — усыновления и патроната — воспитанию сирот в интернатах. Часто сиротские учреждения в этом контексте выводятся средоточием жестокости, косности и формализма, подлежащими немедленному расформированию.

Между тем, если мы обратимся к российской истории, то увидим, что усыновление и воспитание в государственных учреждениях мирно сосуществовали в России с XI века. При этом, учреждения, создаваемые для сирот, сразу носили воспитательный и образовательный характер.

Первым таким учреждением было училище для сирот, учрежденное в 1072 г. Ярославом Мудрым. В этом училище проживало и обучалось 300 юношей.

В дохристианский период дети-сироты также не оставались без внимания. В скудельницах бездомные старики и старухи кормили и воспитывали брошенных детей. Средства на поддержание скудельни собирали всей общиной. Или сирот забирали семьи, которые были в то время многодетными, и появление лишнего рта не сказывалось на благосостоянии семьи, причем многодетность в те давние времена была признаком благополучия семьи.

При Иване Грозном начали открываться сиротские дома, которыми ведал церковный патриарший приказ.

В царствование Федора Алексеевича в 1682 году издается Указ об открытии специальных домов для безродных сирот, где их обучали грамоте и ремеслам.

В 1706 г. Новгородский митрополит Иов построил за собственный счет при Холмово-Успенском монастыре воспитательный дом для “незаконнорожденных и всяких подкидных младенцев”. К 1706 году митрополит Иов уже открыл 10 приютов и сиропитательниц, в которых призревались до 3 тысяч сирот и приносимых детей, “коих жены и девки рожают беззаконно и стыда ради отметывают в разные места, от чего оные младенцы безгодно помирают”.

Вдохновленный его примером, Петр Первый 4 ноября 1715 г издал Указ, предписывающий в Москве и других городах устраивать “гошпитали для зазорных младенцев, которые не от законных жен рождены, дабы вящего греха не делали, сиречь убийства, по примеру Новгородского Архиерея”. В “гошпиталях” практиковался тайный принос младенцев, когда женщина могла положить своего ребенка в специальную люльку, не показывая себя.

То есть изначально в России приюты для детей-сирот открывались не только для воспитания и обучения детей, а и для “спасения каждой христианской души”, для удержания женщин от греха детоубийства.

В 1721 году архиепископ Феофан (Прокопович) учредил Карповскую школу для сирот и бедных детей в своем собственном доме. Эта школа содержалась на его личные средства. В ней преподавались языки, риторика, логика, арифметика, геометрия, музыка. За 15 лет в школе обучилось 160 человек.

Дело устройства детей-сирот продолжила Екатерина II. По проекту, разработанному профессором Московского университета А.А. Барсовым и известным деятелем просвещения И.И. Бецким в 21.04.1764 г. был открыт

Московский воспитательный дом. В марте 1770 г. – Санкт-Петербургский воспитательный дом. По всей стране создавалась сеть подобных заведений: Воспитательные дома были открыты в Новгороде, Воронеже, Ярославле, Смоленске и др. городах. Также как и при Петре I практиковался тайный принос младенцев, и открывались родовспомогательные отделения, где женщинам разрешалось рожать в маске, не открывая себя. При Воспитательных домах имелись структуры, занимающиеся подготовкой воспитанников к жизни вне учреждения. Это были фельдшерская, земледельческая и др. школы. Уровень обучения в этих школах был профессионально высок и позволял воспитанникам поступать в Московский университет. Хочется отметить, что на базе мастерских Московского Воспитательного дома в 1868 г возникло Императорское Московское техническое училище с девятилетним курсом обучения с тремя отделениями: механико-строительным, инженерно-механическим и инженерно-технологическим. Сейчас оно известно нам как МВТУ им. Н. Баумана.

В 1837 году на базе учебных классов Санкт-Петербургского Воспитательного дома был учрежден Сиротский женский институт (с 1885 года — Николаевский сиротский институт). Его воспитанницы получали профессию домашней учительницы, учительницы музыки, учительницы гимнастики и танцев, учительницы французского языка.

Опыт образовательной деятельности Николаевского сиротского института позже был использован в организации первого высшего педагогического заведения в России — Императорского Женского педагогического института (1903).

2 (14) мая 1797 года император Павел I издал указ о передаче под покровительство императрицы Марии Федоровны воспитательного общества благородных девиц, а позже назначил ее “начальствовать” над всеми воспитательными домами. При жизни Марии Федоровны при ее содействии было открыто 500 благотворительных учреждений: бесплатные роддома,



детские приюты, ясли и др. После ее смерти эта сеть получила название “Учреждения императрицы Марии Федоровны”. К 1904 году эта сеть включала 140 учебных заведений, императорский Воспитательный дом, 376 детских приютов и яслей. Мария Федоровна способствовала открытию в Воспитательных домах педагогических, пепиньерских (готовили гувернанток), латинских, немецких, французских классов. В латинских классах юношей готовили для поступления в Медико-хирургическую академию, в немецких – обучались будущие акушерки и няни; выпускники французских классов могли работать воспитателями в частных домах.

Как при Петре I, так и при Екатерине II и при Марии Федоровне формы устройства сирот не ограничивались только помещением последних в государственные учреждения.

При Петре I и при Екатерине II ослабленных и больных детей отдавали на воспитание людям по деревням, в монастыри, помещикам, в сельские общины, где сироты содержались до 7 лет. Затем посылались в школу для обучения мастерству соответственно полу, то есть, девочек — в услужение, мальчиков – в мастерские. См Указ Екатерины от 7 ноября 1775 г “Учреждения для управления губерний”, в котором приписывалось Приказу неимущих сирот (ст 385) отдавать последних “добродетельным людям” для содержания и воспитания с обязательством, чтобы предоставить их (сирот) во всякое время Приказу” для дальнейшего воспитания и обучения “в общественных для сирых училищах..., дабы научился науке или промыслу, или ремеслу, и доставлен был ему способ учиться добрым гражданином”. При Екатерине семьи, в которые отдавали сирот, получали деньги на содержание, одежду и оплату в зависимости от возраста ребенка. Более того, помимо оплаты, Воспитательный дом присылал в семьи врача и надзирателя для оказания необходимой помощи.

Мария Федоровна особенно трепетно относилась к устроенным в крестьянские семьи детям, самостоятельно выбирая инспекторов,

объезжавших деревни, поощряя крестьянок-воспитательниц подарками и денежными наградами.

С 1864 года государственное призрение сирот осуществлялось в двух направлениях: Ведомством императрицы Марии, в ведении которого оставались столичные и губернские воспитательные дома, а также земством на местах. Деятельность земских учреждений по призрению сирот во многом зависела от местных условий. В одних ведомствах ребенок призывался в приюте, в других местах приюты не учреждались и ребенок-сирота немедленно отправлялся на патронаж в деревню, в других подкидышей призывали при родильном отделении губернской больницы, а затем отдавали на воспитание бесплатно или за вознаграждение. Там, где была развита промышленность, приюты создавались при родовспомогательных заведениях для подкидышей и сирот фабричных рабочих. К 1913 г в Российской глубинке существовало 921 учреждение для детей-сирот (не считая воспитательных домов и приютов в крупных городах).

Большое количество приютов для детей-сирот было создано и на частные средства. Известно, что только “Московское общество попечения о бедных и больных детях” в 1899 г открыло 86 учреждений для 848 детей-сирот в возрасте от 3-х до 10 лет. Известна сеть детских приютов, созданная на средства П.Г. Ольденбургского (СПб 1846), приют в Сокольниках, созданный и существовавший на средства Бахрушиных, приют барона Штиглица, содержавшийся им на свои деньги в течение 70 лет, приют, созданный горнозаводчиком А. Демидовым и др.

Воспитанницы приюта принца П.Г.Ольденбургского во время выступления на празднике. Фотография К.Буллы. 1913 год.

Важно отметить, что с призрением сирот в России связаны имена известных государственных деятелей и педагогов. Так в 1830 году Владимир Федорович Одоевским (1803 – 1869) вел агитацию за организацию детских приютов. В 1837 году он возглавил “Комитет главного попечительства о

детских приютах и разработал “Положение о детских приютах”. Заслуживает внимания его книга “Наказ лицам, непосредственно заведующим детскими приютами”. Организации, принципам, содержанию деятельности воспитательных домов посвящены работы известного русского педагога В.Я. Стоюнина (1826 – 1888), имеющего опыт работы в Николаевском сиротском институте Москвы. Работа Гатчинского Сиротского института тесно связана с именем русского педагога Е.О. Гугеля (1804 – 1841).

Воспитанники приюта принца П.Г.Ольденбургского в мастерской за изготовлением музыкальных инструментов. Фотография К.Буллы 1909 г.

Особое место в воспитательной и образовательной системе занимают школы-интернаты. Петровские школы математических и навигационных наук, артиллерийско-инженерная, медицинская, разноязычная; Благородный пансион при МГУ для детей дворян, закрытое женское учебное заведение при Смольном монастыре, сухопутный шляхетский корпус, кадетские корпуса, пансионы для девочек, Царскосельский Лицей и, наконец, современные частные школы Великобритании, Франции являются представителями именно этой “интернатной системы”. Именно эта система воспитания и образования подарила нам Грибоедова, Жуковского, Лермонтова, Раевского (выпускники Благородного пансиона при МГУ), Пушкина и его талантливых друзей; доблестных российских офицеров и нравственно чистых женщин, воспитанных в русле традиционных семейных ценностей.

Российские дореволюционные сиротские учреждения послужили прообразом для советских детских домов и школ-интернатов. Конечно, в годы советской власти и в постсоветский период они претерпели ряд качественных изменений, чаще не в лучшую сторону. Но они сохранили структуру и цели своих предшественников. Дети до сих пор находят в них приют и возможность получить среднее и часто первичное профессиональное образование, так как на базе многих детских домов и

школ-интернатов функционируют различные мастерские (столярные, слесарные, швейные, обувные, компьютерные и т.д.) и самые разнообразные кружки и студии. В 60-е годы многие д. дома отказались от казарменного режима работы. В 80-е годы работа в детских домах стала организовываться по семейному принципу.

Благодаря отлаженной, исторически сформированной в течение столетий, государственной системе учреждений призрения и образования детей-сирот были сохранены жизни миллионов наших маленьких сограждан в тяжелые для страны времена: в 20-е годы прошлого столетия, во время ВОВ, постперестроечный период. Эти учреждения продолжают спасать жизни и души российских детей и в настоящее время, когда новая волна беспризорности, обусловленная нравственным обнищанием, захлестнула нашу страну. Поэтому очень печально и страшно слышать призывы к расформированию уже существующих сиротских учреждений.

В.В. Розанов в книге “Богомольная и милостивая Русь” писал: ”Если бы чудодейственным актом законодательства или экономического прогресса или медицинского знания вдруг исчезли бы в Древней Руси все нищие и убогие; кто знает – может быть, древнерусский милостивец почувствовал бы некоторую нравственную неловкость...”

Будем же мудрыми, как наши великодушные предки, создавая и сохраняя, а не разрушая российские детские дома, школы-интернаты, приюты. Не будем путать различные понятия: количество детей-сирот и количество сиротских учреждений. Растущее число детей-сирот в стране – показатель социальной нестабильности и безнравственности, но большое количество приютов, детских домов и интернатов – признак государственной заботы об этих несчастных детях. Применяя зарубежный опыт работы с сиротами в нашей стране, будем делать это осмотрительно, учитывая российские традиции и менталитет.

*Характеристика образовательной системы сиротских учреждений*

По данным Детского фонда, в России насчитывается 720 тыс. детей-сирот (Парламентская газета, №29 (660) от 14.02.2001). Существующие в нашей стране формы их устройства можно разделить на четыре категории: семейные (опека (попечительство), усыновление); государственные (дома ребенка, детские дома, школы-интернаты различного типа); государственно-общественные, сочетающие элементы семейного воспитания с сохранением части опекунских обязанностей у государства (приемные семьи (семейные детские дома), патронажные семьи, детские общины, приюты, социальные гостиницы); негосударственные (частные, церковные детские дома, приюты и др.) [ 24].

Рассмотрим разные варианты обучения детей-сирот:

1) Дети, лишенные родительского попечения, живут и обучаются школе-интернате. В этом случае встречаются две разновидности:

- школа-интернат, в которой группы скомплектованы по возрастному и половому признаку, из мальчиков и девочек одного возраста. При таком комплектовании класса ограничен круг общения детей, что, несомненно, приводит к значительному недоразвитию коммуникативных навыков детей-сирот.

- школа-интернат, которой группы скомплектованы по принципу «замещающей семьи» - разные по полу и возрасту. Принцип формирования класса тот же, но в одном классе обучаются дети из несколько «замещающих семей» - групп.

И первый, и второй вариант комплектования класса и обучение детей-сирот в условиях школы-интерната не благоприятствует их социально-эмоциональному развитию, так как «среда обитания ограничена», следовательно, особенно с детьми, воспитывающимися в семьях.

Предполагаются несколько путей решения этой проблемы:

- активное включение детей-сирот в работу учреждений дополнительного образования за пределами школы интерната. Это обогащает

их эмоциональный и коммуникативный опыт, дает возможность определить позицию своего «Я» в разных микросоциумах. При этом очень хорошо, если ребенок посещает не один кружок (студию, школу искусств), а 2-3, в которых взаимодействует с разными группами детей.

- очень часто школа-интернат становится культурообразующим детским центром для детей микрорайона, небольшого села, поселка. Школу-интернат посещают и дети из семей. Такая ситуация более благоприятна для детей-сирот, не только в плане коммуникативных отношений, но и в плане их эмоционального развития. У них формируется чувство «хозяина», а не «гостя»; чувство собственного достоинства и желание показать себя и свою школу-интернат с самой лучшей стороны.

- посещение детей в воскресенье, праздничные дни, каникулы попечительских и опекунских семей; своих родственников. Этот путь социализации ребенка и решения проблем его социально – эмоционального развития важен, прежде всего, тем, что ребенок оказывается в реальных, а не смодулированных условиях семьи, приобретает опыт навыка семейных отношений, социально-бытовых умений.

2) Дети-сироты проживают в детском доме, посещают школу, соответствующую уровню их образования, в микрорайоне.

В настоящее время наблюдается две формы комплектования классов в школах, которые посещают дети, воспитывающиеся в детском доме:

- в школе создаются «сиротские классы», укомплектованные только детьми из детского дома. Искусственное выделение их в отдельные классы часто приводит к агрессивности этих детей, вызванной отношением к ним не только «семейных детей», но и педагогов.

- более благоприятной для ребенка-сироты оказывается ситуация обучения в классе совместно со сверстниками, воспитывающимися в семье. При этом ребенок-сирота может занимать разное положение в коллективе сверстников в классе и в детском доме. Каждая из этих ситуаций приводит к

различным эмоциональным проявлениям: от состояния агрессии, лживого, приспособленческого поведения до хороших дружеских отношений с «семейными» детьми (14).

Все сиротские учреждения (СУ) выполняют задачи не только физического «взрачивания» ребенка, но и воспитательную, образовательную и иные, способствующие подготовке воспитанников к самостоятельной жизни в обществе. Тем не менее, (СУ) не в состоянии полноценно выполнить функции благополучной семьи, и феномен социального сиротства исследователями рассматривается как стрессовая и трагическая ситуация, оставляющая глубокий след в судьбе ребенка.

Специфика организации жизни детей в условиях сиротского учреждения и необходимость компенсировать разнообразные функции семейного воспитания, требуют привлечения достаточно большого круга специалистов. Это, прежде всего, воспитатели, учителя, психологи, врачи, социальные педагоги и др. Данная работа посвящена лишь одному из многих аспектов жизни и воспитания детей в условиях (СУ), а именно - к социально-педагогическим проблемам воспитанников. Большой круг задач затрагивает социально-педагогические аспекты жизни ребенка в условиях (СУ) и его подготовки к интеграции в социум, и одним из методов работы социального педагога является социально-педагогическое консультирование.

## **1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей-сирот**

В исследованиях отечественных и западных психологов дается сравнительная характеристика детей, оставшихся без родительского попечения. Общее физическое, психическое развитие детей, воспитывающихся без попечения родителей, отличается от развития сверстников, растущих в семьях. У них отмечаются замедленный темп психического развития, ряд негативных особенностей: низкий уровень

интеллектуального развития, бедные эмоциональная сфера и воображение, позднее формирование навыков саморегуляции и правильного поведения.

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

Рассмотрим психолого-педагогические характеристики интересующего нас возраста.

Подростки характеризуются трудностями во взаимоотношениях с окружающими людьми, поверхностностью чувств, избивенчеством, привычкой жить по указке других, сложностями во взаимоотношениях, нарушения в сфере самосознания (от переживания вседозволенности до ущербности), усугублением трудностей в овладении учебным материалом, проявлениями грубого нарушения дисциплины (бродяжничеством, воровством, различными формами делинквентного поведения). В отношениях с взрослыми у них проявляются переживание своей ненужности, утрата своей ценности и ценности другого человека.

По данным А.Л.Лихтарникова, у подростков, лишенных родительского попечения, представления о счастливом человеке и о счастье значительно отличаются от представлений детей из нормальных семей. Наиболее распространенными ответами подростков из (СУ) показателем счастья является: еда, сладости, игрушки, подарки, одежда. Таким «вещные» характеристики показывают, что даже у пятнадцатилетних подростков игрушка является необходимым атрибутом счастья. Обращение к игрушке, позволяет подростку компенсировать недостаток эмоционального тепла и неудовлетворенность социальных потребностей. Среди подростков, лишенных родительского попечительства, 43% отмечают минимум признаков счастливого человека, что можно интерпретировать как позицию



«я несчастлив», и только 17% таких подростков обнаружено в нормальных семьях.

Опыт переживания одиночества подростками из (СУ) составляет 70%. Выход из состояния одиночества не видят только 1%, а остальные видят избавление от него в поиске друга, обретении семьи, достижении компромисса в конфликтных ситуациях, изменении эмоционального состояния. Способы такого изменения у многих подростков неконструктивны (например, выпить, покурить, пойти погулять...).

При работе с подростками из (СУ) следует учитывать часто свойственное им состояние беспомощности. Понятие «беспомощность» рассматривается как то состояние человека, когда он не может справиться с чем-то сам, не получает и не может попросить помощи у других или находится в дискомфортном состоянии. У подростков из (СУ) это состояние связано с конкретными ситуациями: невозможностью изменить взаимоотношения с родителями, педагогами, сверстниками; невозможностью принимать самостоятельные решения или делать выбор и другими трудностями. Переживание состояния беспомощности может возникнуть и как реакция на горе, утрату близкого человека, разлуку с ним. В данной ситуации у подростка может произойти болезненное нарушение представлений о будущем: « Как я теперь буду жить?», « Что мне делать одному в этом мире?», « Кому я нужен на земле?»(4).

Юношество характеризуется особым процессом социализации. Для них характерны следующие специфические особенности:

- неумение общаться с людьми вне учреждения, трудности установления контактов со взрослыми и сверстниками, отчужденность и недоверие к людям, отстраненность от них;
- нарушения в развитии чувств, не позволяющие понимать других, принимать их, опора только на свои желания и чувства;

- низкий уровень социального интеллекта, что мешает понимать общественные нормы, правила, необходимость соответствовать им;
- слабо развитое чувство ответственности за свои поступки, безразличие к судьбе тех, кто связан с ними своей жизнью, чувство ревности к ним;
- потребительская психология в отношении к близким, государству, обществу;
- неуверенность в себе, низкая самооценка, отсутствие постоянных друзей и поддержка с их стороны;
- несформированность волевой сферы, отсутствие целеустремленности, направленной на будущую жизнь; чаще всего целеустремленность проявляется лишь в достижении ближайшей цели: получить желаемое, привлекательное;
- несформированность жизненных планов, жизненных ценностей, потребность в удовлетворении только самых насущных потребностей (еда, одежда, жилище, развлечения );
- низкая социальная активность, желание быть незаметным, не привлекать к себе внимания;
- склонность к аддитивному (саморазрушающему) поведению – злоупотребление одним или несколькими психоактивными веществами, обычно без признаков зависимости (курение, употребление алкоголя, легких наркотиков, токсичных и лекарственных веществ); это может служить своеобразной регрессивной формой психологической защиты.

Юношество стоит на пороге самостоятельной жизни, к которой они не считают себя готовыми. С одной стороны, они хотят жить самостоятельно, отдельно, быть независимыми ни от кого, а с другой боятся этой самостоятельности, так как понимают, что без поддержки родителей, родственников им не выжить, а на нее они рассчитывать не могут. Это

двойственность чувств и желаний приводит к неудовлетворенности своей жизнью и собой.

Психическое развитие детей, воспитывающихся в условиях детского дома, кардинально отличается от развития детей, воспитывающихся в семье.

Проблемы эмоционально-волевого развития воспитанников проявляются в нарушении социального взаимодействия, неуверенности в себе, снижении самоорганизованности, целеустремленности, недостаточном развитии самостоятельности ("силы личности"), неадекватной самооценке, неуверенности в себе, неспособности выстроить нормальные взаимоотношения с окружающими, вплоть до полного отсутствия тенденции к сотрудничеству. Нарушения подобного рода проявляются чаще всего в повышенной тревожности, эмоциональной напряженности, психическом утомлении, эмоциональном стрессе, повышенной чувствительности к различного рода препятствиям, неготовности преодолевать трудности, снижении потребностей в достижениях и успехе, повышенной агрессивности, недоверчивости, вспыльчивости, несдержанности, чрезмерной импульсивной активности, эмоциональной холодности, уходе в себя, нарушении эмоциональных контактов с окружающими, нарастании пассивности, депрессии и т.д. Неполнота эмоциональной жизни в сиротских учреждениях вызывает у ребенка в старшем возрасте различные психические расстройства и нарушения социальной адаптации: у одних это тенденция к понижению активности, ведущая к апатии и большему интересу к вещам, чем к людям; у других - гиперактивность с уходом в асоциальную и криминальную деятельность; у многих наблюдается тенденция вести себя вызывающе в обществе, пытаясь привлечь к себе внимание при неумении создавать прочные эмоциональные привязанности.

Ребенок, лишенный самого главного для него - материнской любви и ласки, а в условиях закрытого учреждения - возможности нормального общения с взрослыми, утрачивает врожденный потенциал к развитию,

становится пассивным. Условия воспитания в закрытых учреждениях задают ребенку пассивную тенденцию в поведении. Его контакты поверхностны, нервозны и поспешны: он одновременно домогается внимания и отторгает его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение. Нуждаясь в любви и внимании, он не умеет вести себя таким образом, чтобы с ним общались в соответствии с этой потребностью.

У детей в детских домах ярко проявляется так называемый эмоциональный голод: они легко вступают в контакт с любым человеком, который приходит в учреждение. Однако в совместной деятельности, игре, вне ситуативному общению, беседе с взрослыми дети предпочитают непосредственный физический контакт: забраться на колени, обнять, погладить по голове, прижаться, взять за руку. Это своеобразная форма ситуативно-личностного общения, в которой средства общения не соответствуют мотивам и потребностям.

Характерными чертами эмоционального портрета воспитанника детского дома являются пониженный фон настроения; бедная гамма эмоций, склонность к быстрой смене настроения; однообразность и стереотипность эмоциональных проявлений, неадекватные формы эмоционального реагирования на одобрение и замечание (от пассивности и равнодушия до агрессивности и враждебности); повышенная склонность к страхам, тревожности и беспокойству; основная направленность положительных эмоций - получение все новых и новых удовольствий; непонимание эмоционального состояния другого человека; чрезмерная импульсивность, аффективная взрывчатость .

За рубежом в капиталистических странах долгое время широко бытовало убеждение, что развитие детей в таких учреждениях сильно отстает. Многие ученые подчеркивали губительное и неотразимое негативное действие учреждений на психику детей (Р. Заззо (1967), Р. Спиц (1945), Дж.Боулби и др.).

Л. Ярроу (1972) выявил помимо «материнской депривации» множество разнообразных причин отставания воспитанников закрытых детских учреждений. Он установил серьезное обеднение среды в подобных учреждениях за счет резкого снижения в них яркости и разнообразия впечатлений (сенсорная депривация), уменьшения коммуникаций с окружающими людьми (социальная депривация), уплощение эмоционального тона при взаимоотношениях с персоналом (эмоциональная депривация) и по ряду других линий. Кроме того, Л. Ярроу выявил существенные различия между детьми, воспитываемыми матерью и без матери, по биологическому и социальному анамнезам.

Чехословацкие психологи Й. Лангмейер и З. Матейчек. на основе обобщения данных, имеющихся в мировой науке и практике, а также своего многолетнего изучения психического развития детей, воспитывающихся в детских домах, ввели понятие психических лишений или психической депривации, которую они определяют как психическое состояние, возникающее в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение продолжительного времени (1984).

Учитывая это, есть основания полагать, что различные стороны психического развития, во-первых, не одинаково чувствительны к особенностям условий жизни ребенка и, во-вторых, в значительной степени определяются индивидуальными особенностями детей.

Специфические условия жизни в детском доме часто обуславливаются отставанием в психическом развитие детей по ряду существенных параметров. В раннем возрасте у детей отмечается апатичность, отсутствующая у их ровесников из семьи; она выражается в безынициативности и эмоциональной невыразительности детей. Г.М. Лямина и М.И. Попова отмечают, что дети, воспитывающиеся в условиях

детского дома медленнее овладевают речью. Отставание в становлении вербальной функции неблагоприятно сказывается на развитии ранних форм мышления на контактах ребенка с окружающими людьми, словом, обнаруживается во всех сферах, где психическая деятельность опосредуется словом. У этих детей уже общий обзор, они не знакомы со многими элементарными бытовыми предметами, явлениями окружающего мира, хорошо известными каждому дошкольнику, живущему в семье.

Обедненность чувственной среды ведет к тому, что у воспитанников наблюдается существенное отставание в развитии наглядно — образного мышления, которое наиболее интенсивно формируется в дошкольном детстве, являясь необходимым фундаментом для полноценного овладения школьной программой. У многих воспитанников выявлено значительное недоразвитие способности произвольно управлять своим поведением, самостоятельно выполнять правило при отставании контроля со стороны взрослых, что ведет к несамостоятельности, неорганизованности, ситуативности поведения.

Е.И. Афанасенко и И.А. Капров справедливо замечают, что в школе-интернате реально существует опасность развить у детей некое моральное иждивенчество, привычку жить по указке, «чужим умом». Постоянное пребывание в кругу сверстников, шум, досуг, спланированный и организованный взрослыми, редкие минуты уединения вызывают нервное переутомление, повышенную возбудимость.

К сожалению, в психологической литературе очень мало публикаций с анализом особенностей развития детей в закрытых детских учреждениях.

И.В. Дубровина и М.И. Лисина изучали особенности общения детей со взрослыми и сверстниками. Они учитывали, что различие в воспитании детей в семье и вне семьи связаны, прежде всего, и больше всего с разницей в их общении с окружающими людьми. Чем младше ребенок, тем большее

значение приобретает его общение со старшими, поскольку тем сильнее оно опосредствует все остальные связи ребенка с миром.

Исследования Н.М.Неупокоева (1980) свидетельствуют, что даже поступившие в детский дом из самой не благополучной семьи более коммуникативные и восприимчивы к воздействию взрослых, чем дети, совсем незнающие семьи. По мере взросления детей все более важное место в их жизни завоевывает их общение со сверстниками. В закрытых учреждениях ребенок пребывает в группе своих сверстников постоянно. Если в семье обычно имеются два — три ребенка разного возраста, то в закрытых учреждениях в одной группе бывает от 10–12 до 25 воспитанников одного и того же возраста. Поэтому становление дружеских отношений у воспитанников детских учреждений также имеет свою специфику.

У детей, воспитывающихся вне семьи, в сфере общения обнаруживаются существенные различия. Дефицит общения со взрослыми, а в более старшем возрасте и со сверстниками, определяет многие вторичные различия, порождает отставание в психическом развитии.

К сложнейшим проблемам подростков, воспитывающихся в детском доме относится вопрос о коммуникативных потребностях и способах их реализации. Характер потребностей решающим образом определяет поведение ребенка при общении с людьми, динамику и, главное, содержание развертываемой им деятельности. Ранее и дошкольное детство, в крайне неблагополучной семье или доме ребенка, а затем в детском доме, безусловно, оказывает влияние на особенности формирования личности ребенка.

Общение воспитанников со взрослыми и друг с другом, содержание и формы взаимоотношений, сложившиеся в детском доме, во многом определяют особенности формирования одного из центральных формирований личности — образа Я ребенка, его отношения к себе и представления о себе. Общение со взрослыми, являясь общественным

фактором общего важнейшего развития ребенка, на каждом возрастном этапе имеет свои специфические особенности, обнаруживающиеся в содержании общения и его значении для формирования личности. Эффективность общения подростков со взрослыми связано прежде всего с тем, что оно дает такие знания, которые необходимы им для будущей самостоятельной жизни.

В исследованиях отечественных и западных психологов дается сравнительная характеристика детей, оставшихся без родительского попечения. Общее физическое, психическое развитие детей, воспитывающихся без попечения родителей, отличается от развития сверстников, растущих в семьях. У них отмечаются замедленный темп психического развития, ряд негативных особенностей: низкий уровень интеллектуального развития, бедная эмоциональная сфера и воображение, позднее формирование навыков саморегуляции и правильного поведения.

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

Как отмечают Г. Крайг, А Райс, В.Г. Степенова и др., подростки, проживающие в учреждениях интернатного типа, характеризуются трудностями во взаимоотношениях с окружающими людьми, поверхностностью чувств, иждивенчеством, привычкой жить по указке других, сложностями во взаимоотношениях, нарушения в сфере самосознания (от переживания вседозволенности до ущербности), усугублением трудностей в овладении учебным материалом, проявлениями грубого нарушения дисциплины (бродяжничеством, воровством, различными формами делинквентного поведения).

В отношениях со взрослыми у них проявляются переживание своей ненужности, утрата своей ценности и ценности другого человека. По данным А.Л. Лихтарникова, у подростков, лишенных родительского



попечения, представления о счастливом человеке и о счастье значительно отличаются от представлений детей из нормальных семей. Наиболее распространенными ответами подростков из детского дома показателем счастья является: еда, сладости, игрушки, подарки, одежда. Таким «вещные» характеристики показывают, что даже у пятнадцатилетних подростков игрушка является необходимым атрибутом счастья. Обращение к игрушке, позволяет подростку компенсировать недостаток эмоционального тепла и неудовлетворенность социальных потребностей.

Среди подростков, лишенных родительского попечительства, 43% отмечают минимум признаков счастливого человека, что можно интерпретировать как позицию «я несчастлив», и только 17% таких подростков обнаружено в нормальных семьях. Опыт переживания одиночества подростками из детского дома составляет 70%. Выход из состояния одиночества не видят только 1%, а остальные видят избавление от него в поиске друга, обретении семьи, достижении компромисса в конфликтных ситуациях, изменении эмоционального состояния. Способы такого изменения у многих подростков неконструктивны (например, выпить, покурить, пойти погулять...).

При работе с подростками из детского дома следует учитывать часто свойственное им состояние беспомощности. Понятие «беспомощность» рассматривается как то состояние человека, когда он не может справиться с чем-то сам, не получает и не может попросить помощи у других или находится в дискомфортном состоянии. У подростков из детского дома это состояние связано с конкретными ситуациями: невозможностью изменить взаимоотношения с родителями, педагогами, сверстниками; невозможностью принимать самостоятельные решения или делать выбор и другими трудностями. Переживание состояния беспомощности может возникнуть и как реакция на горе, утрату близкого человека, разлуку с ним. В данной ситуации у подростка может произойти болезненное нарушение

представлений о будущем: « Как я теперь буду жить?», « Что мне делать одному в этом мире?», « Кому я нужен на земле?».

Отношения с окружающими — наиболее важная сторона жизни подростков. Если потребность в полноценном общении со значимыми взрослыми и сверстниками не удовлетворяется, у детей появляются тяжелые переживания.

Для подростков характерно стремление к эмансипации от близких взрослых. Нуждаясь в родителях, в их любви и заботе, в их мнении, они испытывают сильное желание быть самостоятельными, равными с ними в правах. Специфические условия жизни в детском доме накладывают определенные особенности на формирование личности подростка.

Опираясь на исследования И.В. Дубровиной, Прихожан А.М., Толстых И.Н. можно отметить, что для подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, характерны следующие искажения:

1) В общении.

С одной стороны, у детей обострена потребность во внимании и доброжелательности взрослого, в человеческом тепле, ласке и положительных эмоциональных контактах. А с другой — полная неудовлетворенность этой потребности: малое количество обращений взрослых к детям, сниженность в этих контактах интимных личностных обращений, их эмоциональная бедность и однообразие содержания, в основном направленное на регламентацию поведения, частая сменяемость взрослых, взаимодействующих с детьми, перевод воспитанников из одной группы в другую, из одного детского учреждения в другое.

Перечисленные особенности общения со взрослыми лишают детей, во — первых, важного для их благополучия переживаний своей нужности и ценности для других, уверенности в себе, лежащей в основе формирования полноценной личности, а во — вторых, переживание ценности другого человека, глубокой привязанности к людям.

В общении с другими детьми, также выявляются различия между обычными школьниками и воспитанниками детских домов и интернатов.

И в той, и в другой группе конфликт с детьми чаще всего вызывает экстрапунитивные, обвиняющие реакции, причем, в основном это реакции самозащитного типа («сам дурак!»). Однако, если в детском доме такие реакции абсолютно преобладают, а все остальные буквально единичны, то в школе их, во — первых, намного меньше, чем в детском доме, а во — вторых, почти в такой же степени интропунитивные реакции по типу фиксации на удовлетворении потребности.

При анализе полученного материала обращает на себя внимание следующее противоречие. Казалось бы, учитывая особенности жизни в детском учреждении, где дети поневоле находятся в ситуации постоянного контакта со взрослыми и сверстниками, следовало бы ожидать эффективного формирования навыков общения, умения решать коллективные задачи, находить выход из конфликтов.

Однако, воспитанники детских домов и интернатов менее успешны в решении конфликтов в общении и со взрослыми, и со сверстниками, чем учащиеся обычной школы.

2) Бросается в глаза агрессивность, стремление обвинить окружающих, неумение и нежелание признать свою вину, т.е., по существу, доминирование защитных форм поведения в конфликтных ситуациях и соответственно неспособность конструктивно решать конфликт.

Чтобы понять причины, по которым возникают описанные особенности поведения у воспитанников детского дома, недостаточно указать на узость, ограниченность их контактов со взрослыми, с одной стороны, и высокую интенсивность контактов со сверстниками, с другой. Необходим качественный анализ специфики общения детей со взрослыми и сверстниками в условиях детского учреждения.

Важно учитывать, что в детском учреждении ребенок постоянно общается с одной и той же достаточно узкой группой сверстников, причем он сам не властен предпочесть какую-либо другую группу, что доступно любому ученику обычной школы, но одновременно он не может быть и исключен из нее. Принадлежность к определенной группе сверстников для него как бы безусловна. Это ведет к тому, что отношения между сверстниками складываются не как приятельские, дружеские, а типу родственных, как между братьями и сестрами. Такую безусловность в общении со сверстниками в детском учреждении можно, с одной стороны, рассматривать как положительный фактор, способствующий эмоциональной стабильности, защищенности, когда группа сверстников выступает определенным аналогом семьи. С другой стороны, нельзя не увидеть и заметных издержек — подобные контакты не способствуют развитию навыков общения со сверстниками, умению наладить равноправные отношения с незнакомым ребенком, адекватно оценить свои качества, необходимые для избирательного, дружеского общения.

Важно также отметить, что полноценные, эмоционально насыщенные контакты не формируются у воспитанников детского дома и тогда, когда дело касается их родных братьев и сестер.

Особую роль в развитии личности играет уровень агрессии у воспитанников детского дома. Исследования Прихожан А.М. и Толстых Н.Н. определили, используя тест Розенцвейга, дополненный немецким исследователем У. Раухфлейем, индексы направленности агрессии. В школе они составили — 1,3; в детском доме — 3,2, а при нормальном развитии личности значение этого индекса должно быть близко к 1. Авторы отмечают, что у детей из детского дома «внешнеобвиняющих» реакций в три раза больше, чем «самообвиняющих», что свидетельствует о повышенной агрессивности воспитанников.

Наиболее простое и распространенное психологическое объяснение возникновения агрессии у детей сирот состоит в том, что агрессия есть следствие неудовлетворенности (фрустрированности) потребности в родительской, материнской любви. Некоторые добавляют, что у этих детей не удовлетворены и все другие социальные потребности — в неформальном общении, в самоутверждении, во взрослом как идеале — и именно эта тотальная неудовлетворенность ведет их к агрессивности.

У ребенка возникает, прежде всего, ощущение отторгнутости, заброшенности (которое может не соответствовать реальности), образующее затем основу негативной Я — концепции. Это в свою очередь приводит к возникновению напряженности в отношениях с людьми и к уже вполне реальному неприятию индивида. В ходе такого взаимодействия усиливается негативный характер негативного отношения, как к самому себе, так и к другим людям.

Образ взрослого не ассоциируется у ребенка ни с теплом, ни с любовью, и он не ждет от них подобных проявлений. По Эриксону у ребенка в этом случае не образуется необходимое базовое доверие к окружающему миру». В качестве важной причины возникновения агрессивных реакций отмечаются также дефекты в становлении самоидентичности: неустойчивость, спутанность, противоречивость и неопределенность Я — концепции, которая сводится у детей, воспитывающихся без семьи, к зыбкому набору случайных характеристик и может служить как причиной, так и следствием постоянного переживания глубокого эмоционального дискомфорта.

У детей, растущих вне семьи, часто отсутствуют способы социального подкрепления представления о собственной ценности, столь важного для нормального развития личности. При этих условиях такой глубокий эмоциональный дискомфорт, как правило, выливается в агрессию.

Известно, что подростковый возраст характеризуется борьбой за автономию, самостоятельность, отвержение контроля и т.п. Однако, как показывают исследования Прихожан А.М. и Толстых Н.Н. «...при далеко не идеальном поведении подростки из интерната считают необходимым контроль, опеку над собой (70 против 10 % в массовой школе). Ценность собственной точки зрения признают лишь 10 % воспитанников интерната, а в массовой школе — 57 %. Можно было бы привести другие, не менее выразительные цифры.

Зависимость от взрослого может выступать в двух формах — положительной, когда ребенок стремится привлечь внимание взрослого, завоевать его любовь выполнением требований, послушным поведением и т.п., и отрицательной, когда внимание взрослого завоевывается плохим поведением, нарочитым невыполнением требований, демонстративным непониманием. Чем старше дети, тем чаще в условиях детского дома мы встречаемся с поисками отрицательной зависимости.

Анализ общения воспитателей и учителей интерната с детьми свидетельствует, что они не только не борются с эмоциональной зависимостью, но и, напротив, максимально используют ее в процессе обучения и воспитания. Сознательно или неосознанно взрослые стремятся культивировать такую зависимость, рассматривая ее как проявление любви. С этим мы нередко сталкиваемся в семье, но в интернате или в детском доме подобная невротическая зависимость особенно опасна.

Подростковый возраст — последний период пребывания большинства оставшихся без родителей детей в учреждениях интернатного типа. В дальнейшем они вступают в самостоятельную жизнь. Лишаясь привычной опеки и образа жизни, бывшие воспитанники часто оказываются не готовыми к этому. Вот почему вопросы личностной и социальной зрелости 14 — 15-летнего выпускника детского дома, анализ его субъективных представлений о своем будущем, имеют первостепенное значение.

Учитывая все вышеизложенное, хочется отметить, что педагогам, работающим с подростками в условиях детского дома, следует учитывать не только главные возрастные и личностные особенности, основные психологические новообразования этого возраста, но и специфические условия социальной среды воспитанников.

В подростковом возрасте возникают и переструктурируются системы ценностей, формируется самопознание ребенка. Все это ведет к переоценке им своего места в системе общественных отношений.

Межличностные потребности подростка будут отражать его связи с окружающим социумом и во многом определять систему формируемых межличностных отношений.

Социальные условия, в которых находится подросток влияют на формируемые и реализуемые подростком потребности, изменяя и переструктурируя их.

### **1.3. Особенности формирования личности в условиях детского дома**

В современной психологии для описания «ядра личности», «Я» используются разные понятия: «Я – концепция», «Я – образ», самосознание, идентичность. Самым широким понятием является «Я – концепция», которая традиционно трактуется как система представлений человека о самом себе, о своих физических, интеллектуальных, характерологических, социальных и прочих свойствах. Эти представления неразрывно связаны с его самооценкой и выражаются в соответствующем поведении.

Понятие «Я-концепция» родилось в 50–е годы XX века в русле гуманистической психологии, представители которой стремились к рассмотрению целостного «Я» как фундаментального фактора поведения и развития личности человека. Как и в любом психологическом образовании, в «Я-концепции» можно выделить три структурных компонента:

1) Когнитивный компонент – «образ Я», к которому относится содержание представлений о себе;

2) Эмоционально-ценностный (аффективный) компонент – переживаемое отношение к себе в целом (общее принятие или неприятие себя) и к отдельным сторонам своей личности, деятельности; к этому компоненту относят систему самооценок;

3) Поведенческий компонент, характеризующий проявления «Я» в поведении, в том числе в речи, высказываниях о себе. [6]

«Я концепция» – целостное образование, все компоненты которого, хотя и обладают относительной самостоятельностью, тесно взаимосвязаны. В «Я – концепцию» входят как осознаваемые, так и неосознаваемые элементы. Она может быть описана с точки зрения содержания представлений о себе.

Я-концепция – внутреннее, экзистенциальное ядро личности; продукт отражения системы отношений личности к себе и внешнему миру. элемент личностного образования, с которым согласуются все действия, эмоции, чувства, поступки, поведение, психологическое здоровье и успех в практической деятельности. Является санкционирующим механизмом по отношению личности к себе и внешнему миру. Формируется по законам логико-речевого мышления. Она связывает качества в отношении себя и внешнего мира в прошлом, настоящем и будущем. Частично существует и в сфере бессознательной. [1]

Одной из наиболее распространенных является концепция Р. Бернеса. По Бернесу, «Я – концепция» представляет собой иерархическую структуру, вершиной которой является глобальная «Я – концепция», конкретизирующаяся в совокупности установок личности на себя.

В многочисленных исследованиях было показано, что «Я – концепция» формируется под воздействием жизненного опыта человека, в котором особо важную роль играют детско – родительские отношения. Однако достаточно рано она приобретает активную роль, влияя на интерпретацию этого опыта,



на те цели, которые человек ставит перед собой, на соответствующую систему ожиданий, прогнозов относительно будущего, оценку достижений – и тем самым на собственное становление, развитие личности, деятельность и поведение. [2]

Важнейшей функцией «Я концепции» является обретение внутренней согласованности личности, относительной устойчивости ее поведения. Для формирования «Я концепции» важно, насколько человек принимает, ценит, любит себя, поэтому резко сменившиеся оценки со стороны окружающих могут быть восприняты человеком как угроза его идентичности [6].

#### *Развитие «Я концепции» в подростковом возрасте*

В процессе становления Я-концепции и адаптации к новым условиям подростки осознают необходимость принимать во внимание мнение окружающих и опыт отношений. Процесс становления Я-концепции у подростков включает половозрастные закономерности формирования представлений и установок мужественности – женственности и определяется закономерностями усвоения и присвоения существующих в обществе полоролевых стереотипов, проявляющихся в непосредственном поведении людей.

Для подростков не безразлично отношение окружающих. Причем система отношений включает отношения к родителям, друзьям и сверстникам, противоположному полу, школе, нравственным взглядам, себе.

Представления отношений подростков к себе отражают стремление: у мальчиков – учиться хорошо, признаться девушке в любви, угнать мотоцикл, стать личностью; у девочек – любить других людей, быть хорошей женой, обеспечить себе будущее.

Проявляется негативная тенденция в отношении к школе. Основными ценностями для подростков являются: хорошая работа, машина, дача, дом капитал, красивая жена, муж. У подростков к будущему отношение

противоречивое – от прекрасного до темного. Хотя о прошлом они вспоминают с теплотой. [8]

Для них важно, что думают о них другие, им не безразлично впечатление, которое они производят на окружающих. Большинство детей осознают, что они бывают, раздражительны и угрюмы, когда все против них, и стремятся смягчить эту ситуацию, хотя многие чувствуют себя не в состоянии контролировать свои реакции. Внешний облик и здоровье являются составляющими отношения подростка к себе.

Встречается разочарованность, пессимизм по отношению к жизни. В целом в суждениях подростков присутствует позитивный прогноз собственного будущего, вера в него и ожидание исполнения замыслов и достижения целей.

Современные подростки принципиально иные, со своими взглядами и духовными потребностями. Их отличает большая открытость, но и большая «заземленность» потребностей. У современных детей отмечается ярко выраженное стремление к индивидуальности, утверждению в достижении цели. Многие подростки не собираются строить всю свою жизнь в соответствии с определенными правилами, хотят только приспособиться к обстоятельствам. [5]

Изменения Я-концепции личности начинается с изменения отношения к себе и внешнему миру, которое служит толчком для сдвига всех взаимозависимых компонентов и многоуровневой системы. С нарастанием противоречий в структуре образа Я нарушается устойчивость, исчезает внутренняя согласованность элементов модели Я-концепции, происходит «утрата себя», возникает психическая напряженность. Процесс изменения, который идет либо по пути упрощения, либо по пути усложнения содержания Я-концепции, завершается преобразованием всей ее структуры.

Основным источником преобразования Я-концепции являются природные (мозг, тело), психологические (сознание, самосознание,

психологическая «защита», опыт), и социальные (культура и общество) факторы. Развиваясь Я-концепция влияет на то, как личность воспринимает действительность и с кем взаимодействует. От нее зависит мотивация, уверенность в себе, самоуважение, самоэффективность, самораскрытие и самопредъявление личности [4].

Таким образом, Я-концепция обеспечивает внутреннюю согласованность и самореализацию личности, ее удовлетворенность жизнью; регулирует эмоциональное состояние, интерпретирует опыт. Выступает как системообразующий субъективный мир личности и возникает на основе взаимодействия с окружающей средой. Я-концепция участвует в сохранении стабильных систем социальной стратификации. Раскрывает содержание микросоциальных процессов и внутриличностных механизмов адаптации и дезадаптации. Развивается в процессе самоактуализации личности на протяжении всей жизни.

Нарушения в общении у воспитанников детского дома

Эти дети, как правило, имеют непростые показатели в своем анамнезе. Здесь могут быть отклонения в физическом и психическом развитии. Нередко выявляется задержка умственного развития, искажение развития личности (от эмоциональной сферы до жизненной перспективы), нарушение половой идентификации и др. В этом источник склонности к наркотизации и формирования криминогенности.

Чтобы ребенок комфортно себя чувствовал в эмоциональном плане, необходимы специальные условия, которые определяют его быт, его физическое здоровье, характер его общения с окружающими людьми, его личные успехи.

Особая проблема — феномен «мы» в условиях детского дома. Нами было установлено, что здесь у детей возникает своеобразная идентификация друг с другом. В нормальной семье всегда есть семейное «мы» — чувство, отражающее причастность именно к своей семье. Это очень важная,

организуемая эмоционально и нравственно сила, которая создает условие защищенности ребёнка. В условиях жизни без родительского попечительства у детей стихийно складывается детдомовское (интернатское) «мы». Это совершенно особое психологическое образование. Дети без родителей делят мир на «свои» и «чужие», на «мы» и «они». От «чужих» они совместно обособляются, проявляют по отношению к ним агрессию, готовы использовать их в своих целях. У них своя особая нормативность по отношению ко всем «чужим». Однако внутри своей группы дети, живущие в детском доме, чаще всего также обособлены; они могут жестоко обращаться со своим сверстником или ребёнком младшего возраста. Эта позиция формируется по многим причинам, но, прежде всего из-за неразвитой и искаженной потребности в любви и признании, из-за эмоционально нестабильного положения ребенка, лишённого родительского попечительства.

Чехословацкие психологи Й. Лангмейер и З. Матейчек, на основе обобщения данных, имеющихся в мировой науке и практике, а также своего многолетнего изучения психического развития детей, воспитывающихся в детских домах, ввели понятие психических лишений или психической депривации, которую они определяют как психическое состояние, возникающее в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение продолжительного времени (1984).

Учитывая это, есть основания полагать, что различные стороны психического развития, во-первых, не одинаково чувствительны к особенностям условий жизни ребенка и, во-вторых, в значительной степени определяются индивидуальными особенностями детей.

Специфические условия жизни в детском доме часто обуславливаются отставанием в психическом развитии детей по ряду существенных

параметров. В раннем возрасте у детей отмечается апатичность, отсутствующая у их ровесников из семьи; она выражается в безынициативности и эмоциональной невыразительности детей. Г.М. Лямина и М.И. Попова отмечают, что дети, воспитывающиеся в условиях детского дома медленнее овладевают речью. Отставание в становлении вербальной функции неблагоприятно сказывается на развитии ранних форм мышления, на контактах ребенка с окружающими людьми, словом, обнаруживается во всех сферах, где психическая деятельность опосредуется словом. У этих детей уже общий обзор, они не знакомы со многими элементарными бытовыми предметами, явлениями окружающего мира, хорошо известными каждому дошкольнику, живущему в семье.

Обедненность чувственной среды ведет к тому, что у воспитанников наблюдается существенное отставание в развитии наглядно - образного мышления, которое наиболее интенсивно формируется в дошкольном возрасте, являясь необходимым фундаментом для полноценного овладения школьной программой. У многих воспитанников выявлено значительное недоразвитие способности произвольно управлять своим поведением, самостоятельно выполнять правило при отставании контроля со стороны взрослых, что ведет к несамостоятельности, неорганизованности, ситуативности поведения.

Е.И. Афанасенко и И.А. Капров справедливо замечают, что в школе-интернате реально существует опасность развить у детей некое моральное иждивенчество, привычку жить по указке, «чужим умом». Постоянное пребывание в кругу сверстников, шум, досуг, спланированный и организованный взрослыми, редкие минуты уединения вызывают нервное переутомление, повышенную возбудимость.

Исследования Н.М. Неупокоева (1980) свидетельствуют, что даже поступившие в детский дом из самой не благополучной семьи более коммуникативные и восприимчивы к воздействию взрослых, чем дети,

совсем незнающие семьи. По мере взросления детей все более важное место в их жизни завоевывает их общение со сверстниками. В закрытых учреждениях ребенок пребывает в группе своих сверстников постоянно. Если в семье обычно имеются два - три ребенка разного возраста, то в закрытых учреждениях в одной группе бывает от 10 - 12 до 25 воспитанников одного и того же возраста. Поэтому становление дружеских отношений у воспитанников детских учреждений также имеет свою специфику.

У детей, воспитывающихся вне семьи, в сфере общения обнаруживаются существенные различия. Дефицит общения со взрослыми, а в более старшем возрасте и со сверстниками, определяет многие вторичные различия, порождает отставание в психическом развитии.

Общение воспитанников со взрослыми и друг с другом, содержание и формы взаимоотношений, сложившиеся в детском доме, во многом определяют особенности формирования одного из центральных формирований личности - образа Я ребенка, его отношения к себе и представления о себе. Общение со взрослыми, являясь общественным фактором общего развития ребенка, на каждом возрастном этапе имеет свои специфические особенности, обнаруживающиеся в содержании общения и его значении для формирования личности. Эффективность общения подростков со взрослыми связано прежде всего с тем, что оно дает такие знания, которые необходимы им для будущей самостоятельной жизни.

В исследованиях отечественных и западных психологов дается сравнительная характеристика детей, оставшихся без родительского попечения. Общее физическое, психическое развитие детей, воспитывающихся без попечения родителей, отличается от развития сверстников, растущих в семьях. У них отмечают замедленный темп психического развития, ряд негативных особенностей: низкий уровень интеллектуального развития, бедная эмоциональная сфера и воображение, позднее формирование навыков саморегуляции и правильного поведения.

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

Воспитанники детских домов и интернатов менее успешны в решении конфликтов в общении и со взрослыми, и со сверстниками, чем учащиеся обычной школы.

Психологические портреты проблемных детей-сирот по классификации Е.И. Морозовой.

Детский дом учреждение закрытое, поэтому контакты с окружающим миром носят эпизодический характер. Изолированность детей детского дома от социума накладывает особый отпечаток на их нравственное развитие и на ознакомление с окружающим миром в целом.

У каждого человека должны быть свои личные любимые вещи, которые неприкосновенны. В условиях детского дома не уделяется внимание именно этой стороне личного развития, недооценка которой может привести к серьезным проблемам. Одной из значимых проблем последнего десятилетия стала проблема религиозного воспитания в детском доме.

Важным аспектом является привитие навыков самостоятельности, ответственности за нарушенное дело, воспитание в условиях стремления к порядку. Воспитательный процесс не должен носить замкнутого характера, необходимо выводить детей за пределы детского дома. Из-за отсутствия, какого либо воспитания выделяют несколько видов, психологических портретов проблемных детей.

- «Избегающие». Основной особенностью является тяжелое эмоциональное состояние. Такие дети очень трудно привыкают к жизни в группе, период их адаптации может затянуться на несколько месяцев. Они производят впечатление маленьких дикарей, оказавшихся во враждебном окружении: не умеют общаться с другими детьми, всячески избегают

общения со взрослым, в играх проявляется агрессивная разрушительная манера. Чаще всего они стараются уединиться. Такое поведение обусловлено, с одной стороны, страхом, который настолько силен, что не позволяет ему познавать новую среду. С другой – несформированностью простых способов установления любого контакта с окружающими.

- «Цепляющиеся». Как правило, это дети отказные с рождения. Активно стремятся к контакту со взрослым. В этом состоянии для ребенка крайне важно оставаться в защищенном состоянии, во взрослом он ищет источник тепла и защиты, даже в малознакомом.

- «Неудачники». Основная особенность – повышенный уровень тревожности, проявляющийся в неуверенности к себе, постоянном беспокойстве, волнении. К повышенному уровню тревоги приводит любое неблагоприятное условие жизни ребенка, отрицательная оценка его окружающими, трудностями в общении и т.д. Повышенный уровень тревожности наблюдается у детей сирот, перенесших глубокую психологическую травму, семейные драматические события или материнскую депривацию. Для ребенка, находящегося в этом состоянии, характерны постоянные опасения и страхи. Повышение уровня приводит к серьезным трудностям в учебе, общении, сказывается во всех сферах жизни ребенка.

- «Мечтатели». Происходит из-за недостаточного внимания со стороны взрослых. Ребенок не слышит адресованных ему вопросов, не выполняет задания. Игра в уме становится средством удовлетворения не игровой потребности, такие потребности во внимание окружающих. Обычная жизнь для таких детей не достаточна, она не насыщена впечатлениями, она им кажется скучной и локальной. Иной раз создается впечатление, что ребенок путает фантазию и реальность. Для ребенка мечтателя характерен повышенный уровень тревоги.



- «Умники». Хорошее логическое мышление, интеллектуализм. Дети “умники” редко испытывают трудности в школе. Общаются больше со взрослыми чем со сверстниками. Контакты с другими детьми нарушаются.

- «Говоруны». Бойкая речь, уверенные ответы на любые вопросы. Может быть низкая успеваемость, неорганизованность, трудности в общении со сверстниками, нарушения правил поведения в школе, связанные с неумением ребенка управлять своими действиями. Это один из вариантов педагогической запущенности.

- «Путаники». Ребенок нарушает социальные нормы вследствие недостаточной чувствительности к их сути. Отсутствует сознательная направленность на подобные нарушения и есть желание “быть хорошим”.

- «Актеры». Любовь к окружающим. Для привлечения внимания использует все средства: кривляние, нарушение правил.

- «Негативисты». Сознательное нарушение ребенком правил поведения, чтобы вызвать к себе внимание в виде наказания или замечания. Яркая демонстративность, нарочность при нарушении правил.

Исследования, проводимые во многих странах мира, свидетельствуют о том, что вне семьи развитие ребенка идет по особому пути и у него формируются специфические черты характера, поведения, личности, про которые часто нельзя сказать, хуже они или лучше, чем у обычного ребенка, - они просто другие. И более того, есть все основания полагать, что именно психологический фактор является причиной не только психологических, но и соматических отклонений.

Наибольшие трудности и отклонения от нормального становления личности воспитанников детских домов отмечаются всеми исследователями в эмоционально-волевой сфере: в нарушении социального взаимодействия, неуверенности в себе, снижении самоорганизованности, целеустремленности, недостаточном развитии самостоятельности ("силы личности"), неадекватной самооценке, неуверенности в себе, неспособности

выстроить нормальные взаимоотношения с окружающими, вплоть до полного отсутствия тенденции к сотрудничеству. Нарушения подобного рода проявляются чаще всего в повышенной тревожности, эмоциональной напряженности, психическом утомлении, эмоциональном стрессе, повышенной чувствительности к различного рода препятствиям, неготовности преодолевать трудности, снижении потребностей в достижениях и успехе, повышенной агрессивности, недоверчивости, вспыльчивости, несдержанности, чрезмерной импульсивной активности, эмоциональной холодности, уходе в себя, нарушении эмоциональных контактов с окружающими, нарастании пассивности, депрессии и т.д. Неполнота эмоциональной жизни в сиротских учреждениях вызывает у ребенка в старшем возрасте различные психические расстройства и нарушения социальной адаптации: у одних это тенденция к понижению активности, ведущая к апатии и большему интересу к вещам, чем к людям; у других - гиперактивность с уходом в асоциальную и криминальную деятельность; у многих наблюдается тенденция вести себя вызывающе в обществе, пытаясь привлечь к себе внимание при неумении создавать прочные эмоциональные привязанности.

Результаты психологического обследования, проведенные в 1996 году в Яснополянском детском доме под руководством И.В. Ежова, также свидетельствуют о значительных нарушениях эмоционально-волевой сферы воспитанников. У большинства детей младшего школьного возраста выявлены различные нарушения эмоционального состояния: 28% находилось в состоянии повышенной эмоциональной напряженности, у 32% наблюдалось состояние психического утомления, примерно столько же детей находилось в состоянии эмоционального стресса. Только у 20% детей отмечалось достаточно комфортное эмоциональное состояние. Общее снижение настроения, депрессивное состояние выявлены примерно у каждого третьего ребенка младшего школьного возраста. У 20% детей

младшего школьного возраста отмечались агрессивность, враждебность по отношению к окружающим, примерно у стольких же детей при столкновении с трудностями выявлены уход в себя, проявление пассивности и неготовности к активному разрешению конфликтов. У большинства воспитанников-подростков наблюдались различные акцентуации характера при недостатке самоорганизованности и целеустремленности, снижении мотивации достижения и успеха, чувствительности к жизненным трудностям и личностной неготовности к их решению. Для многих воспитанников старшей группы отмечались нарушения эмоциональных контактов с окружающими, недоверчивость, эмоциональная несдержанность и непродуктивная сверхактивность( Ежов И.В. Программа психологического обеспечения духовного развития личности воспитанников Яснополянского детского дома. - Ясная Поляна.-1997).

Подобные нарушения объясняются всем предыдущим развитием детей, а также условиями пребывания воспитанников в учреждениях закрытого типа. Значительная часть детей поступает в детские дома из домов ребенка, где они воспитывались до трех, иногда до четырех лет. Учреждения, где воспитываются дети раннего возраста, как известно, несут в своей системе условия для развития госпитализма. Результаты исследований, проведенных академиком В.С. Мухиной (100), свидетельствуют: воспитанники домов ребенка аутичны, у них слабо выражена потребность к общению, наблюдается общая задержка развития. Эти дети часто отстают в речевом развитии, не умеют играть, не умеют общаться. В свои первые годы жизни они отличаются не свойственной детству пассивностью. Лишенный с рождения самого главного для него - материнской любви и ласки, а в условиях закрытого учреждения - возможности нормального общения со взрослыми, в возрасте 6 - 8 месяцев ребенок утрачивает врожденный потенциал к развитию, становится пассивным. Условия воспитания в закрытых учреждениях задают ребенку пассивную тенденцию в поведении. С

другой стороны, у ребенка появляется огромное количество бесполезных и непродуктивных для развития двигательных форм, возникает огромное количество так называемых тупиковых движений: ребенок раскачивается, сосет пальцы, губу, воспроизводит одно и то же действие без видимого смысла.

Ребенок, растущий в условиях учреждений интернатного типа, как правило, не осваивает навыки продуктивного общения. Его контакты поверхностны, нервозны и поспешны: он одновременно домогается внимания и отторгает его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение. Нуждаясь в любви и внимании, он не умеет вести себя таким образом, чтобы с ним общались в соответствии с этой потребностью.

Отчужденность, эмоциональная холодность, неумение эмоционально общаться, отсутствие навыков общения - вот далеко не полный перечень отклонений в развитии. У детей в детских домах ярко проявляется так называемый эмоциональный голод: они легко вступают в контакт с любым человеком, который приходит в учреждение. Однако совместной деятельности, игре, внеситуативному общению, беседе с взрослыми дети предпочитают непосредственный физический контакт: забраться на колени, обнять, погладить по голове, прижаться, взять за руку - это своеобразная форма ситуативно-личностного общения, в которой средства общения (даже включая речь, хоть и бедную по содержанию и лексико-грамматическому составу) не соответствуют мотивам и потребностям.

Деловые контакты с взрослыми возникают поздно и осуществляются в примитивной форме. Дети с интересом могут наблюдать за игровыми действиями взрослого, выполнять его указания, охотно принимать все предложения, но включиться в игру, быть ее равноправными и активными участниками дети не могут.

## Выводы по первой главе

На сегодняшний день, исследование психологов показывает, что дети из детских домов отличаются от детей, растущих в семьях, по физическому и психическому развитию. Развитие детей-сирот, в условиях детского дома имеют ряд негативных особенностей, которые накладывают отпечаток на дальнейшую жизнь ребенка. При этом многие педагоги, которые работают в детских домах, совершенно не знают психологических особенностей этих детей.

Главной задачей для педагогов детского дома в данный период является понимание подростков, дать им возможность раскрыться, направить их в нужное русло, не дать им уйти в никуда. А самое главное уважение к ребенку как к личности. В подростковом возрасте особенности психического развития воспитанников детских домов проявляются в первую очередь в системе их взаимоотношений с окружающими людьми, которые связаны с устойчивыми и определенными свойствами личности таких детей. К 10 – 11 годам у подростков устанавливается отношение к взрослым и сверстникам, основанное на их практической полезности для ребенка, формируются «способность не углубляться в привязанности», поверхностные чувства, иждивенчество, осложнения в становление самосознания и другое. В общении таких детей присутствует назойливость и потребность в любви и внимание. Проявление чувств характеризуется, с одной стороны, бедностью, с другой – острой аффективной окрашенностью. Им свойственны взрывы эмоций – бурная радость, гнев, отсутствие глубоких, устойчивых чувств. У детей – сирот, как правило, не развиты высшие чувства, связанные с нравственно-моральными ценностями. Наличие потребности у детей – сирот во внимание, любви со стороны взрослого, свидетельствуют о том, дети охотно идут на контакт с окружающими его людьми. Общение воспитанников детского дома друг с другом имеет свои особенности. У детей

– сирот, в общении преобладает местоимение «мы», это особое психологическое образование, весь мир они делят на «своих» и «чужих». В детских домах ребенок постоянно общается с одной и той же группой сверстников, причем сам он не может предпочесть ей какую-либо другую группу. Принадлежность к определенной группе сверстников становится как бы безусловной, это ведет к тому, что отношения между сверстниками складываются не как приятельские, дружеские, а по типу родственных. Такую безусловность в общении со сверстниками в детском доме, можно рассматривать как положительный фактор, способствующий эмоциональной стабильности, защищенности; с другой стороны – подобные контакты не способствуют развитию навыков общения со сверстниками. Ребенок, воспитывающийся в детском доме, вынужден адаптироваться ко всем детям, проживающих в детском доме. Его контакты с ними поверхностны, нервозны и поспешны: он одновременно требует к себе внимания и отторгает его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение. Нуждаясь в любви и внимании, он не умеет отвечать на нее нужным образом. Неправильно формирующий опыт общения приводит к отрицательным последствиям. Таким образом, подростковый возраст – это сложный период для детей. Важно педагогам помочь детям пройти этот возраст. У детей – сирот трудности общения со сверстниками обусловлены низким уровнем коммуникативных навыков, неадекватностью эмоциональных реакций, ситуативностью поведения, неспособностью к конструктивному решению проблемы.

В целом главное в работе педагогов детских домов заключается в том, что бы ребенок-сирота был окружен любовью и вниманием со стороны взрослых.

## **Глава 2. Опытнo-экспериментальное исследование по коррекции агрессивного поведения подростков, воспитывающихся в детском доме**

### **2.1. Организация и методики исследования**

Исследование проводилось на базе МОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей "Детский дом" г. Нижневартовска.

В детском доме были исследованы учащиеся 7-9-х классов, в которых есть подростки. Всего обследовано 20 подростков в возрасте 12-16 лет (12 мальчиков и 8 девочек).

Для диагностики были использованы следующие методики: «Фрейбургская анкета агрессивности», опросник склонности к отклоняющемуся поведению, разработанный Вологодским центром; методика диагностики агрессивности Басса-Дарки и Тест руки Вагнера.

Для получения экспресс-данных об агрессии и агрессивности в ходе исследования применили «Фрейбургскую анкету агрессивности». Инструкция к этой анкете предлагает обвести кружком «да», если соответствующее высказывание имеет к подростку отношение, и «нет», если оно его не касается. Для проведения исследования этой методикой отводилось 15 минут.

Для проведения диагностики склонности отклоняющегося поведения подросткам предлагалось выбрать утверждения по отношению к ним. На бланке ответов рядом с номером, соответствующим утверждению, в квадратике под обозначением «Да» испытуемые ставили крести, а если оно неверно, то ставили крестик в квадратике под обозначением «Нет». Испытуемых призывали быть аккуратными при заполнении ответного бланка, так как небрежность приводит к недостоверным результатам.

Детям предлагался бланк опросника «Басса-Дарки», в котором необходимо было ответить на вопрос «да» или «нет». Для проведения

исследования этой методикой отводилось 60 минут, что позволяло подросткам ознакомиться с вопросами и сделать свой выбор.

Тест руки - это проективный тест, содержащий девять изображений руки (приложение 5). Десятая карточка - пустая. Что касается этой десятой карточки, то испытуемым предлагали сначала представить себе руку, а потом описать, что эта воображаемая рука может делать. Десять карточек, одна за другой, последовательно предлагались испытуемому, причем последовательность и положение, в котором они даются, стандартны. При этом испытуемому задавался вопрос: «ЧТО, по Вашему мнению, эта рука делает?» Если испытуемый затруднялся с ответом, ему предлагался следующий вопрос: «Как Вы думаете, что делает человек, которому принадлежат эти руки?»

«Фрейбургская анкета агрессивности» позволила определить общий «фон», на котором осуществляется каждодневное общение, и прогнозировать степень фрустрированности образовательной среды для ребенка (приложение 2).

Универсальной методикой выявления предрасположенности к тем или иным девиациям в поведении подростков представляется «Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению» (СОП) (приложение 4). Разработана Вологодским центром гуманитарных исследований и консультирования «Развитие» в 1992 году. Методика может быть использована в работе психолога. Валидность опросников в среднем равна 0,85. Опросник СОП разделен на два варианта, один из них предназначен для лиц мужского пола, а другой для лиц женского пола. В целом опросники включают ряд утверждений, которые касаются некоторых сторон жизни подростка, его характера, привычек.

Основная задача СОП – выявления склонности у подростков к тем или иным девиациям в поведении.



Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению содержит шкалы:

1. Шкала установки на социально – желательные ответы. Высокие показатели показывают, что подростки не соответствуют социальным желательным установкам. Низкий показатель свидетельствует о том, что личность стремится социальным установкам.

2. Шкала склонности к преодолению норм и правил. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о высоком уровне направленности личности идти в разрез с социальными нормами. Низкий уровень указывает на то, что личность способна соблюдать нормы и правила.

3. Шкала склонности к аддитивному поведению. Высокие показатели свидетельствуют о том, что есть предрасположенность в употреблении наркотических веществ. Низкий напротив, указывает на то, что риск употребления наркотических веществ незначителен.

4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению. Высокие показатели свидетельствуют о том, что испытуемый склонен к риску и причинении себе ущерба. Низкие показатели указывают на то, что подросток не испытывает стремление к саморазрушающему и самоповреждающему поведению.

5. Шкала склонности к агрессии и насилию. Высокие показатели свидетельствуют о том, что подростки испытывают склонность к агрессии и насилию по отношению к другим людям. Низкий показатель говорит о том, что данная склонность не выражена.

6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций. Высокий показатель свидетельствует о том, что подросток не способен контролировать эмоциональные реакции, о низком уровне волевого контроля. Низкий показатель свидетельствует о том, что подросток способен управлять своими эмоциональными реакциями, развить волевой контроль.

7. Шкала склонности к деликвентному поведению. Высокий показатель свидетельствует о том, что личность способна совершить противоправное поведение. Низкий показатель говорит и наименьшей вероятности проявления данного поведения.

8. Шкала принятия женской социальной роли. Это шкала используется только для лиц женского пола. Высокие показатели свидетельствуют о том, что женские социальные роли не принимаются. Низкие показатели говорят о том, что женская социальная роль принята.

Некоторые пункты опросника входят одновременно в несколько шкал.

В исследовании испытуемым предлагается прочесть утверждения и решить, верны ли данные утверждения по отношению к ним. Если верны, то на бланке ответов рядом с номером, соответствующим утверждению, квадратике по обозначением «Да» поставить крестик или галочку. Если они не верны, то поставить крестик или галочку в квадратике под обозначением «Нет».

Результаты мужского и женского варианта обрабатываются с помощью разных ключей, но процедура подсчета баллов одинакова. Каждому ответу, в соответствии с ключом определенного варианта, присваивается один балл. Затем по каждой шкале (в нашем случае шкалы 1 и 3 не учитывались) подсчитывается суммарный балл. Этот суммарный балл сравнивается с оценочными результатами по шкалам, которые сведены в таблицу (см. приложение).

Оценочная таблица дает возможность определить у подростков склонность к той или иной девиации.

Для выявления уровня агрессивности используем *опросник Басса-Дарки* (приложение 3).

Агрессивные проявления можно разделить на два основных типа: мотивационная агрессия, или агрессия как самоценность и инструментальная агрессия, как средство. (При этом подразумевают, что оба вида агрессии

могут проявляться как под контролем сознания, так и вне его и сопряжены с эмоциональными переживаниями – гневом, враждебностью и т.д.).

Практических психологов в большей степени должна интересовать мотивационная агрессия как прямое проявление реализации присущих деятельности деструктивных тенденций. Определив уровень таких деструктивных тенденций, можно с большой степенью вероятности прогнозировать возможность проявления открытой мотивационной агрессии. Одной из известных диагностических процедур является опросник Басса-Дарки.

А. Басс, воспринявший ряд положений своих предшественников, выделил понятия «агрессия» и «враждебность» и определил последнюю как акцию, развивающую негативные чувства и негативные оценки людей, событий. Создавая свой опросник, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности, А. Басс и А. Дарки выделили следующие виды реакции:

1. *Физическая агрессия* – использование физической силы против другого лица.

2. *Косвенная агрессия* – агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.

3. *Раздражение* – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

4. *Негативизм* – оппозиционная манера поведения от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

5. *Обида* – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.

6. *Подозрительность* – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.

7. *Вербальная агрессия* – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).

8. *Чувство вины* – возможное убеждение субъекта, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести. Ответы на вопросы этой шкалы выражают сдерживающее влияние вины на проявление форм поведения, которые обычно запрещаются нормами общества. Этот пункт выражает степень убеждения обследуемого в том, что он является плохим человеком, совершающим неправильные поступки, наличие у него угрызений совести.

При составлении опросника авторы пользовались следующими принципами:

- вопрос может относиться только к одной форме агрессии;
- вопросы формулируются таким образом, чтобы максимально ослабить влияние общественного одобрения ответа на вопрос.

Опросник состоит из 75 утверждений, на которые испытуемый отвечает «да» или «нет».

Обработка опросника Басса-Дарки производится при помощи индексации различных форм агрессивных и враждебных реакций (Приложение 3).

*Первая цель ТЕСТА РУКИ* заключается в прогнозировании явного агрессивного поведения. Термин «проявление» определен как такое поведение субъекта, которое обращает на себя внимание со стороны администрации, психиатров клиник преподавателей, воспитателей и т.п., т.е. явное агрессивное поведение. Термин «количество баллов проявления» изобретен не для того, чтобы предсказать специфические реакции, а скорее для того, чтобы предсказывать тенденцию к действиям агрессивного характера. Таким образом, концепция «проявления» включает такие действия, как: провоцирующие легальные действия против других лиц,

вызванные маниакальными параноидными тенденциями; обман и ограбление других лиц; бросание предметов в целях нанесения удара (муж и жена во время супружеских ссор); драки школьников со своими товарищами или учителями; разрушение постельных принадлежностей и мебели пациентами психиатрических клиник и т.д.

Подсчет баллов по таким «проявлениям» основан на том принципе, что вероятность явного агрессивного поведения возрастает в тех случаях, когда доминантные и агрессивные аттитюды преобладают над аттитюдами, означающими социальное сотрудничество или зависимость.

#### Обработка и интерпретация результатов теста

При обработке полученных результатов каждый ответ испытуемого относят к одной из 11 категорий.

1. *Агрессия (а)*. Рука воспринимается как доминирующая, наносящая повреждение, активно захватывающая какой-либо предмет, совершающая агрессивное действие (щиплющая, дающая пощечину, давящая насекомое, готовая нанести удар и т.п.).

2. *Указание (у)*. Рука участвует в действии императивного характера: ведет, направляет, препятствует, господствует над другими людьми (дирижирует оркестром, дает указание, читает лекцию, учитель говорит ученику: «выйди вон», милиционер останавливает машину и т.п.).

3. *Страх (с)*. Рука выступает в ответах как жертва агрессивных проявлений другого лица или стремится оградить кого-либо от физических воздействий; может восприниматься в качестве наносящей повреждение самой себе. В эту категорию также включаются ответы, содержащие тенденции к отрицанию агрессии (не злая рука; кулак сжат, но не для удара; поднятая в страхе рука; рука, отвращающая удар и т.п.).

4. *Эмоциональность (э)*. Рука выражает любовь, позитивные эмоциональные установки к другим людям; участвует в действии, выражающем привязанность, положительное отношение,

благожелательность (дружеское рукопожатие; похлопывание по плечу; рука, гладящая животное, дарящая цветы; обнимающая рука и т.п.).

5. *Коммуникация (к)*. Рука участвует в коммуникативном действии: обращается к кому-либо, контактирует или стремится установить контакты. Общающиеся партнеры находятся в положении равенства (жестикуляция в разговоре, язык жестов, показывает дорогу и т.п.).

6. *Зависимость (з)*. Рука выражает подчинение другим лицам: участвует в коммуникативном действии в позиции "снизу", успех которого зависит от благожелательного отношения другой стороны (просьба; солдат отдает честь офицеру; ученик поднял руку для вопроса; рука, протянутая за милостыней; человек останавливает попутную машину и т.п.).

7. *Демонстративность (д)*. Рука разными способами выставляет себя на показ, участвует в явно демонстративном действии (показывает кольцо, любуется маникюром, показывает тени на стене, танцует, играет на музыкальном инструменте и т.п.).

8. *Увечность (ув)*. Рука повреждена, деформирована, больна, неспособна к каким-либо действиям (раненая рука, рука больного или умирающего, сломанный палец и т.п.).

9. *Активная безличность (аб)*. Рука участвует в действии, не связанном с коммуникацией; однако рука должна изменить свое физическое местоположение, приложить усилие (вдевает нитку в иголку, пишет, шьет, ведет машину, плывет и т.п.).

10. *Пассивная безличность (пб)*. Рука в покое, либо наблюдается появление тенденции к действию, завершение которого не требует присутствия другого человека, но при этом рука все же не изменяет своего физического положения (лежит, отдыхая; спокойно вытянута; человек облокотился на стол; свесилась во время сна; и т.п.).

11. *Описание (о)*. В эту категорию входят описания руки без указания на совершаемые ею действия (пухляя рука, красивая рука, рука ребенка, рука больного человека т.п.).

При категоризации возможна определенная однозначность, однако предполагается, что она не очень существенно влияет на окончательную интерпретацию. Примерная форма протокола помещена в приложении.

Максимальное число баллов, которое может набрать испытуемый, учитывая, что он дает по четыре ответа на каждую карточку – 40. Однако испытуемый может давать больше ответов по одним категориям и меньше по другим.

- Ответы, относящиеся к категориям «Агрессия» и «Указание», рассматриваются: как связанные с готовностью обследуемого к высшему проявлению агрессивности, нежеланием приспособиться к окружению.

- Категории ответов: «Страх», «Эмоциональность», «Коммуникация» и «Зависимость» отражают тенденцию к действию, направленную на приспособление к социальной среде; при этом вероятность агрессивного поведения незначительна.

- Ответы, относящиеся к категориям «Демонстративность» и «Увечность», при оценке вероятности агрессивных проявлений не учитываются, т.к. их роль в данной области поведения непостоянна. Эти ответы могут лишь уточнять мотивы агрессивного поведения.

- Категории «Активная безличность» и «Пассивная безличность» в анализе также не участвуют, так как их влияние на агрессивность поведения не однозначно.

Суммарный балл агрессивности вычисляется, по формуле:

$$A = (\text{Агрессия} + \text{Указание}) - (\text{Страх} + \text{Эмоциональность} + \text{Коммуникация} + \text{Зависимость}),$$

То есть количественный показатель открытого агрессивного поведения рассчитывается путем вычитания суммы «адаптивных» ответов из суммы ответов по первым двум категориям.

Первый член формулы характеризует агрессивные тенденции, второй – тенденции, сдерживающие агрессивное поведение.

Сокращенная интерпретация результатов теста основывается на сравнении суммарного балла с тестовыми нормами и принятии решения об уровне агрессивности и актуальном состоянии испытуемого. Однако более содержательную информацию можно получить при анализе удельного веса и места агрессивных тенденций в общей системе диспозиций.

$A=3$  встречается у преступников. Значение  $A=0$  разрешает предположить, что человек склонен к агрессии относительно тех, кого он хорошо знает, но при общении с чужими людьми успешно контролирует свою агрессию и успешно с ней справляется. С близкими людьми этот контроль ослабевает, человек испытывает сложности в поддержании контроля над своим поведением

Значение  $A=1$  является пороговым. Превышение его свидетельствует о нарастании вероятности проявления агрессии (повышенная агрессивность).

Если  $A > 1$ , то агрессивность явно обнаруживается как тенденция или реальность поведения. Здесь можно говорить о реальной вероятности проявления агрессии, и чем выше балл, тем выше вероятность открытого агрессивного поведения.

Если  $A < 1$ , то человек, какие бы акцентуации или нарушения поведения ни имелись у него, во всяком случае, не является агрессивно устремленным. Его агрессивность может существовать лишь потенциально — в формах страха или зависимости, в форме самоагрессии, но только в особо значимых ситуациях. Если показатель «А» имеет отрицательное значение, то проявление агрессии возможно лишь в особенно значимых



ситуациях (что можно считать нормой). Чем меньше значение «А», тем меньше вероятность открытой агрессии даже в особо значимых случаях.

Информационной в плане прогноза агрессивного поведения является доля ответов в категории «Агрессия» по отношению к суммарному количеству ответов в категориях, учитываемых при подсчете суммарного балла.

Таким образом, 2-3 агрессивных ответа при полном отсутствии ответов типа социальной кооперации говорят о большой степени враждебности, чем множество таких ответов на фоне еще большего количества установок на доброжелательное межличностное взаимодействие.

## 2.2. Анализ результатов исследования

В исследовании принимали участие 20 подростков в возрасте 12-16 лет, воспитанники МОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей "Детский дом" г. Нижневартовск.

Результаты диагностики по Фрейбургской анкете представлены на рисунке 1 и в таблице 1.

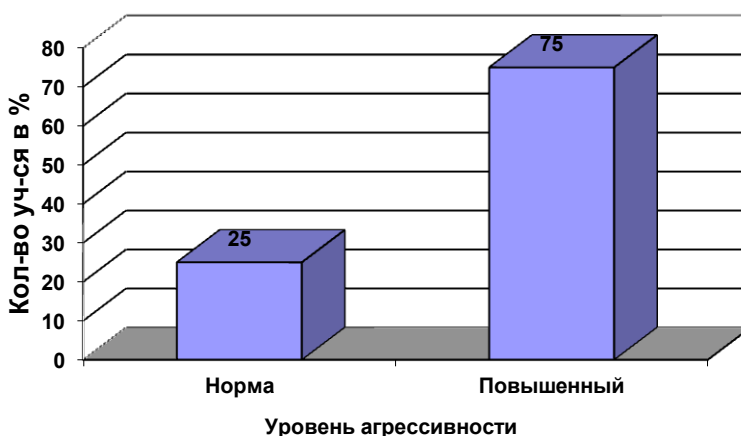


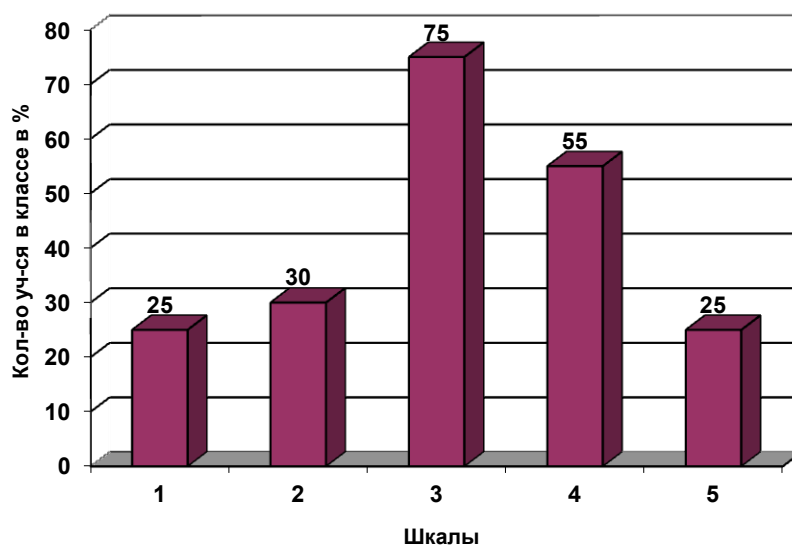
Рисунок 1. Результаты экспресс-диагностики по Фрейбургской анкете

## Результаты первичной диагностики агрессивности по «Фрейбургской анкете агрессивности»

Подростки	Баллы
Александр О.	15
Александр С.	16
Анна П.	10
Андрей Д.	13
Андрей С.	17
Владимир Р.	11
Виталий Д.	16
Георгий Л.	12
Елена Б.	14
Евгений С.	17
Евгения Ш.	15
Лариса С.	13
Людмила Ф.	10
Мария Х.	16
Наталья А.	13
Сергей А.	9
Сергей К.	10
Станислав Р.	14
Светлана З.	13
Ян Ю.	16

В результате исследования было выявлено 9 подростков (75%) с повышенной агрессивностью, 3 подростков (25%) с агрессивностью в пределах нормы.

Полученные результаты по диагностике склонности отклоняющемуся поведению представлены на рисунке 2 и в таблице 2.



1. Шкала склонности к преодолению норм и правил.
2. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению.
3. Шкала склонности к агрессии и насилию.
4. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций.
5. Шкала склонности к деликвентному поведению.

Рисунок 2. Результаты диагностики склонности отклоняющегося поведения

По 1 шкале склонности к нарушению норм и правил у 25% учащихся могут идти в разрез социальным нормам и правилам. Данное обстоятельство вполне отражает современное морально-нравственное состояние молодежи и хорошо согласуется с другими данными. «Сегодня молодежь считает обман государства и коррупцию нормой поведения. 27% семнадцатилетних молодых людей полагают, что добывание денег противозаконным путем так же нормально, как и зарабатывание их. К взяткам как источнику дохода спокойно относятся 26% представителей студенчества, а еще 5% спокойно воспринимают торговлю оружием,

Таблица 2

## Результаты первичной диагностики агрессивности по опроснику СОП

Подростки	"Сырые" и Т-баллы по шкалам СОП									
	1		2		3		4		5	
	Сырые	Т-баллы	Сырые	Т-баллы	Сырые	Т-баллы	Сырые	Т-баллы	Сырые	Т-баллы
Александр О.	12	60	12	54	19	66	12	58	16	65
Александр С.	13	63	13	57	17	61	12	58	14	60
Анна П.	7	45	9	47	10	47	10	51	6	41
Андрей Д.	6	42	10	50	13	53	10	51	10	50
Андрей С.	8	48	8	45	17	61	13	62	10	50
Владимир Р.	7	45	9	47	9	44	8	46	6	41
Виталий Д.	13	63	15	61	18	64	13	62	11	53
Георгий Л.	11	57	11	52	17	61	17	61	12	55
Елена Б.	7	45	7	43	14	55	13	62	8	45
Евгений С.	7	45	8	45	18	64	14	67	9	48
Евгения Ш.	13	63	14	59	20	68	16	77	15	63
Лариса С.	8	48	8	45	14	55	9	48	7	43
Людмила Ф.	6	42	8	45	8	42	7	43	7	43
Мария Х.	8	48	12	54	18	64	15	73	10	50
Наталья А.	8	48	7	43	15	57	9	48	8	45
Сергей А.	7	45	9	47	5	36	7	43	7	43
Сергей К.	7	45	8	45	8	42	8	46	6	41
Станислав Р.	7	45	9	47	19	66	15	73	9	48
Светлана З.	8	48	9	47	14	55	9	48	7	43
Ян Ю.	8	48	9	47	17	61	12	58	9	48

женщинами, наркотиками.»[25]. 30% испытуемых по 2 шкале склонны к риску и причинения себе вреда. Эти цифры говорят о низкой ценности собственной жизни, склонности к риску, выраженной потребности в острых ощущениях, характерной черте многих подростков воспитывающихся в детских домах [33]. В 3 шкале 75% испытуемых склонны к агрессии и насилию во взаимодействии с другими людьми. Оценивая результаты теста по данной шкале, можно говорить о весьма высокой склонности решать проблемы посредством насилия, о тенденции использовать унижение партнера по общению как средство стабилизации самооценки, о наличии садистических тенденций среди подростков-сирот. Это подтверждается и результатами экспресс-опроса и результатами других методик, приведенных ниже. По 4 шкале волевого контроля эмоциональных реакций 55% подростков не способны контролировать свои эмоциональные реакции. 25% учащихся по 5 шкале склонны совершить противоправное (деликвентное) поведение.

В ходе диагностики по методике Басса-Дарки было установлено, что в испытуемой группе детей с низким уровнем агрессивности – 30%, со средним – 20%, а высокий уровень агрессивности имеют 50%. Наглядно эти данные отображены на диаграмме рисунке 3 и в таблице 3.

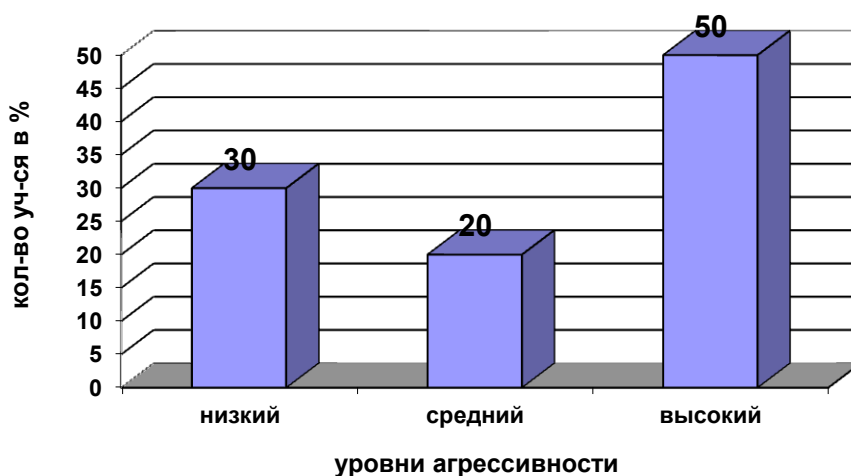


Рисунок 3. Уровни агрессивности после первичной диагностики

Результаты первичной диагностики агрессивности по методике Басса-Дарки

Подростки	Виды агрессивности по Бассу-Дарки								
	ОА	ФА	КА	Р	Н	О	П	ВА	УС
Александр О.	33	10	8	10	5	3	10	13	4
Александр С.	31	10	8	9	1	6	5	12	3
Анна П.	18	5	4	3	3	8	4	10	6
Андрей Д.	20	7	5	5	1	5	9	8	9
Андрей С.	28	10	9	8	5	3	7	10	8
Владимир Р.	15	4	4	3	2	5	4	8	5
Виталий Д.	30	10	8	7	1	8	5	13	4
Георгий Л.	31	10	9	8	5	7	9	13	7
Елена Б.	22	8	6	5	2	5	4	9	4
Евгений С.	27	10	8	4	3	7	5	13	8
Евгения Ш.	31	10	9	10	4	3	7	11	4
Лариса С.	21	7	4	4	2	8	5	10	3
Людмила Ф.	19	9	8	6	5	4	10	4	7
Мария Х.	28	10	9	6	2	4	6	12	5
Наталья А.	21	10	6	4	4	7	4	7	5
Сергей А.	19	9	7	5	4	3	7	5	4
Сергей К.	17	3	5	6	3	2	5	8	4
Станислав Р.	29	9	9	7	1	4	9	13	3
Светлана З.	14	4	6	4	2	6	8	6	5
Ян Ю.	28	10	7	8	5	5	9	10	6

В процессе анализа данных диагностики по Бассу-Дарки были подсчитаны средние значения по отдельным видам агрессивности внутри групп с низкой, средней и высокой агрессивностью.

Рассмотрим полученные данные (рисунок 4).

Анализируя средние значения в группе с низкой агрессивностью, можно отметить следующие факты: по сравнению со средним значением общей агрессивности (20%), среднее значение уровня физической агрессии ниже на 5% (15%), косвенной агрессии – ниже на 5% (25%). То же среднее значение, что и уровень общей агрессии, имеют такие показатели, как негативизм, подозрительность, вербальная агрессия и раздражение. Зато среднее значение по такому показателю как обида, превышает, значение общей агрессии на 5%.

Чувство вины у этой группы низкое, приближающееся к среднему (30%).

Анализируя средние значения в группе со средней агрессивностью, можно отметить следующие факты. По сравнению со средним значением общей агрессивности (60%), среднее значение уровня физической агрессии ниже на 10% (50%), уровень раздражения – ниже на 10% (50%), вербальной агрессии на 10% (50%). То же вреднее значение, что и уровень общей агрессии, имеют такие показатели, как косвенная агрессия и подозрительность. Зато средние значения по таким показателям как негативизм и обида, превышают, значение общей агрессии на 5% соответственно (65% и 65%).

Чувство вины у этой группы среднее, приближающееся к высокому (60%).

Анализируя средние значения в группе с высокой агрессивностью, можно отметить следующие факты. По сравнению со средним значением общей агрессивности (80%), среднее значение уровня физической агрессии ниже на 10% (80%), уровень раздражения – ниже на 5% (75%). Средние значения по таким показателям как косвенная агрессия и подозрительность, превышают, значение общей агрессии на 5% (по 85%). То же среднее

значение, что и уровень общей агрессии, имеют такие показатели, как негативизм, обида и вербальная агрессия.

Чувство вины у этой группы среднее (50%). Следует отметить, что этот показатель даже ниже, чем в группе со средним уровнем агрессивности. Это, по всей вероятности, связано с тем, что дети не воспринимают свое поведение как агрессивное и социально неодобряемое, а просто следуют наработанным стереотипам поведения.

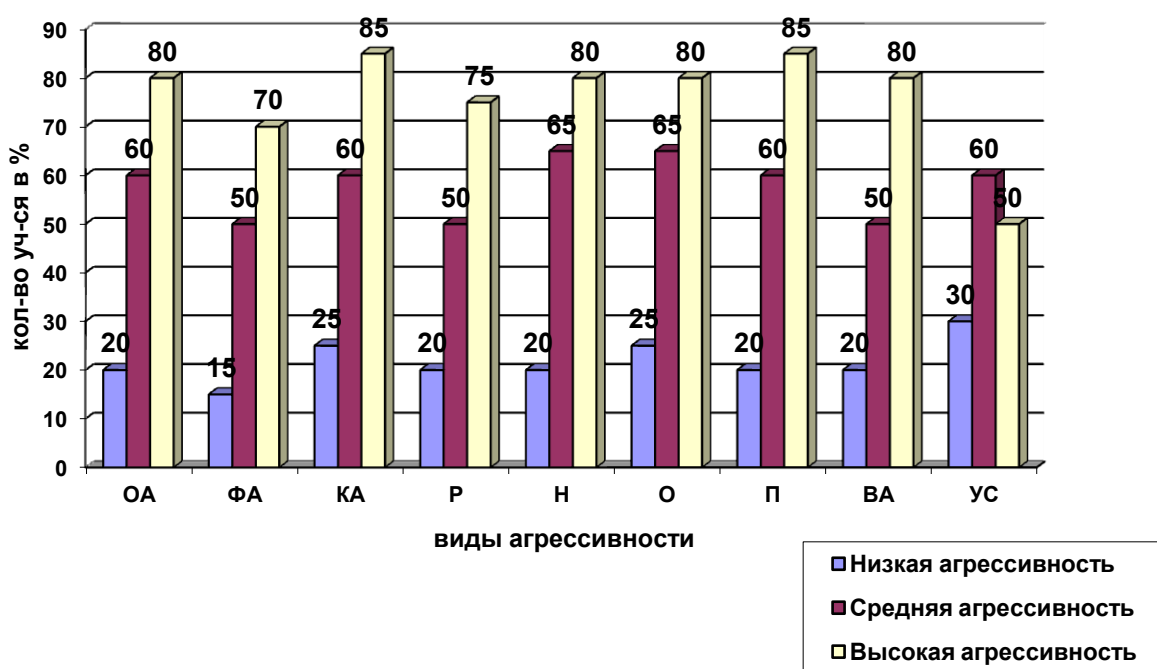


Рисунок 4. Сравнение средних значений различных видов агрессивности в группе учащихся по результатам первичной диагностики по Бассу-Дарки внутри подгрупп с различным уровнем агрессивности

В ходе диагностики по методике «Тест руки» (уровень  $A < 0$  считаем нормальным уровнем агрессивности,  $0 \leq A < 1$  – пограничный, или средний уровень  $A > 1$  – повышенный, или высокий) было установлено, что в испытуемой группе детей с низким уровнем агрессивности – 15%, со средним – 25%, а высокий уровень агрессивности имеют 60%. Наглядно эти данные отображены на диаграмме рисунок 5 и таблица 4.



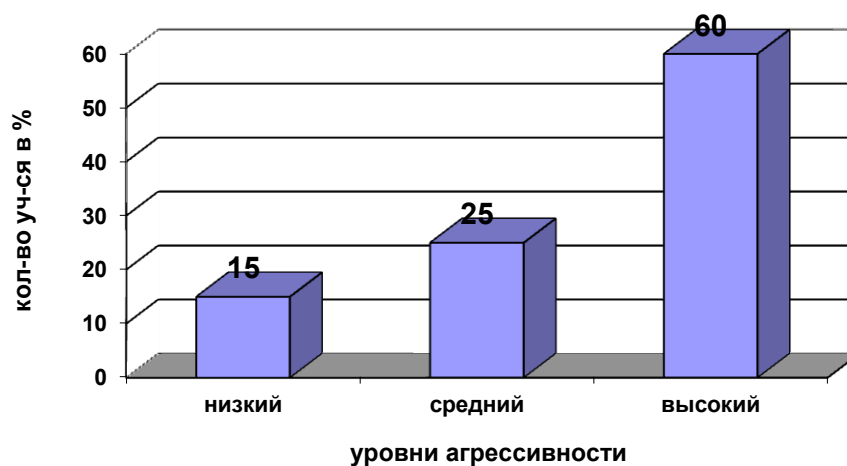


Рисунок 5. Уровни агрессивности по результатам «Теста руки»

Таблица 4

Результаты первичной диагностики агрессивности по методике «Тест руки»

Подростки	Показатель агрессивности А
Александр О.	2
Александр С.	2
Анна П.	2
Андрей Д.	0
Андрей С.	2
Владимир Р.	-2
Виталий Д.	2
Георгий Л.	2
Елена Б.	0
Евгений С.	2
Евгения Ш.	2
Лариса С.	0
Людмила Ф.	-1
Мария Х.	2
Наталья А.	0
Сергей А.	0
Сергей К.	-2
Станислав Р.	1
Светлана З.	1
Ян Ю.	1

## 2.3. Практические рекомендации

Педагогам, работающим с детьми в условиях детского дома:

1. Рекомендуется для предотвращения существенных отклонений в психическом развитии детей-сирот максимально сводить к минимуму факторы, способствующие их социальной депривации, что возможно осуществлять в детских домах семейного типа, наряду с формированием у детей образа и примера семейных взаимоотношений, эмоционального контакта со взрослыми, положительной оценки своей деятельности.

2. Рекомендуется с учетом того, что недостатки, развития потребностно-мотивационной сферы ребенка являются определяющими для его дальнейшего развития, в том числе – интеллектуального, всеми доступными способами формировать оптимальную мотивацию, что в младшем возрасте можно сделать с помощью развития игровой деятельности, в более старших возрастах – с помощью расширения социального кругозора и социальных контактов детей.

3. Рекомендуется в условиях учебной деятельности компенсировать недостатки учебной, интеллектуальной деятельности детей-сирот, путем формирования творческого подхода к решению учебных задач, развития невербального интеллекта, неформального подхода к усваиваемым знаниям, и способности их практически применять.

4. Рекомендуется для регуляции эмоциональной сферы детей-сирот обеспечивать в общении с окружающими снижение действия факторов, способных вызвать тревожные реакции.

5. Для снижения агрессивности рекомендуется использовать различные методики, способствующие тому, чтобы перевести энергию агрессивности в иное, более продуктивное русло, например, познавательную активность или двигательную активность.

## **6. Рекомендации для педагога-психолога по профилактике агрессивности у подростка**

**Во-первых**, старайтесь избегать скандалов и публичных ссор при ребенке, так это может сформировать у него модель конфликтного поведения, которое он будет переносить на окружающий социум.

**Во-вторых**, необходимо адекватно оценивать возможности своего ребенка и не ставить перед ним заведомо неосуществимых задач

**В-третьих**, не будьте равнодушными к проблемам ребенка, старайтесь посещать школу не только в то время, когда проводится родительское собрание, но и в течение четверти. **В-четвертых**, избегайте практики физического наказания, в частности, после посещения родительского собрания. После подобной тактики воспитания конфликты между родителем и ребенком становятся традиционной формой общения, дети перестают доверять не только родителям, но и взрослым вообще, боятся рассказывать о своих проблемах и трудностях, лгут и выкручиваются, становятся замкнутыми, убегают из дома, ищут поддержки на стороне.

**В-пятых**, при общении с ребенком необходимо использовать «Я-послания». Преимущества Я- посланий очевидны: они действуют менее угрожающе, и не загоняют ребенка в угол, ему не нужно сразу оправдываться, обороняться и «наносить ответный удар». Я-послания способствуют большей честности и открытости в отношениях (табл.).

### **Ты-послания**

### **Я-послания**

Ты поступил плохо

Ты не должен

Почему ты получил двойку

Если ты не сделаешь этого, то ты будешь наказан

Я думаю, что...

Мне не нравится, что...

Я очень расстроился, когда увидел, что ты получил двойку

Мне кажется, что в данной ситуации ты не прав

Активное слушание побуждает думать и говорить о проблеме, улучшает отношения между детьми и родителями. Оно помогает войти в положение собеседника и увидеть мир под другим углом. **В-шестых**, умеренная дозировка компьютерных игр и телевидения, ограничьте общее количество времени, отведенного для просмотра телепередач, чтобы телевидение не играло доминирующей роли в формировании образа мира у вашего ребенка.

**В-седьмых**, лучшим гарантом хорошего самообладания и адекватного поведения у детей является умение родителей владеть собой.

### **ШЕСТЬ РЕЦЕПТОВ ИЗБАВЛЕНИЯ ОТ ГНЕВА**

1. Наладьте взаимоотношения со своим ребенком, чтобы он чувствовал себя с вами спокойно и уверенно

- Слушайте своего ребенка;
- проводите вместе с ним как можно больше времени;
- делитесь с ним своим опытом;
- рассказывайте ему о своем детстве, победах и неудачах;
- если в семье несколько детей, постарайтесь общаться не только со всеми вместе, но и уделяйте свое «безраздельное» внимание каждому из них

в отдельности

2. Следите за собой, особенно в те минуты, когда вы находитесь под действием стресса и вас легко вывести из равновесия

- Отложите совместные дела с ребенком;
- старайтесь не прикасаться к ребенку в минуты раздражения

3. Если вы расстроены, то дети должны знать о вашем состоянии

- Говорите детям прямо о своих чувствах, желаниях, потребностях: «Я очень расстроена, хочу побыть одна. Поиграй, пожалуйста, в соседней комнате»

4. В те минуты, когда вы расстроены или разгневаны, сделайте для себя что-нибудь приятное, что могло бы вас успокоить

- Примите теплую ванну, душ;
- выпейте чаю;
- послушайте любимую музыку

5. Старайтесь предвидеть и предотвратить возможные неприятности, которые могут вызвать ваш гнев

- не позволяйте выводить себя из равновесия; научитесь предчувствовать наступление собственного эмоционального срыва и не допускайте этого, управляя собой и ситуацией

6. К некоторым особо важным событиям следует готовиться заранее

- Изучайте силы и возможности своего ребенка;

**Практические рекомендации педагогам-психологам, как правильно вести себя с детьми, проявляющими агрессию**

**1. Спокойное отношение в случае незначительной агрессии.**

-В тех случаях, когда агрессия детей и подростков неопасна и объяснима, можно использовать следующие позитивные стратегии: **полное игнорирование** реакций ребенка/подростка (весьма мощный способ прекращения нежелательного поведения);

-Выражение понимания чувств ребенка («**Конечно, тебе обидно, но...**»);

-Переключение внимания, предложение какого-либо задания («**Помоги мне, пожалуйста, достать посуду с верхней полки, ты ведь выше меня**»);

-Позитивное обозначение поведения («**Ты злишься потому, что ты устал**»).

Так как агрессия естественна для людей, то адекватная и неопасная агрессивная реакция часто не требует вмешательства со стороны. Дети нередко используют агрессию просто для привлечения к ним внимания. Если ребенок-подросток проявляет гнев в допустимых пределах и по вполне объяснимым причинам, нужно позволить ему отреагировать, внимательно выслушать и переключить его внимание на что-то другое.

## **2. Акцентирование внимания на поступках (поведении), а не на личности.**

Проводить четкую границу между поступком и личностью позволяет техника объективного описания поведения. После того как ребенок успокоится, целесообразно обсудить с ним его поведение. Следует описать, как он вел себя во время проявления агрессии, какие слова говорил, какие действия совершал, не давая при этом никакой оценки. Критические высказывания, особенно эмоциональные, вызывают раздражение и протест и уводят от решения проблемы. Анализируя поведение ребенка, важно ограничиться обсуждением конкретных фактов, только того, что произошло **«здесь и сейчас»**, не припоминая прошлых поступков, иначе у ребенка возникнет чувство обиды и он будет не в состоянии критично оценить свое поведение. Вместо распространенного, но неэффективного «чтения морали» лучше показать ему негативные последствия его поведения, убедительно продемонстрировав, что агрессия больше всего вредит ему самому. Очень важно также указать на возможные конструктивные способы поведения в конфликтной ситуации. Один из важных путей снижения агрессии - установление с ребенком обратной связи. Для этого используются следующие приемы:

- констатация факта (**«Ты ведешь себя агрессивно»**);
- констатирующий вопрос (**«Ты злишься?»**);
- раскрытие мотивов агрессивного поведения (**«Ты хочешь меня обидеть?»**, **«Ты хочешь продемонстрировать силу?»**);

- обнаружение своих собственных чувств по отношению к нежелательному поведению (**«Мне не нравится, когда со мной говорят в таком тоне», «Я сержусь, когда на меня кто-то громко кричит»**);

- апелляция к правилам (**«Мы же с тобой договаривались!»**).

Давая обратную связь агрессивному поведению ребенка/подростка, взрослый человек должен проявить по меньшей мере три качества: **заинтересованность, доброжелательность и твердость**. Последняя касается только конкретного проступка; ребенок/подросток должен понять, что родители любят его, но они против того, как он себя ведет.

### **3. Контроль над собственными негативными эмоциями.**

Родителям и педагогам необходимо очень тщательно контролировать свои негативные эмоции в ситуации взаимодействия с агрессивными детьми. Когда ребенок или подросток демонстрирует агрессивное поведение, это вызывает у взрослых сильные отрицательные эмоции - раздражение, гнев, возмущение, страх или беспомощность. Взрослым нужно признать нормальность и естественность этих негативных переживаний, понять характер, силу и длительность возобладавших чувств. **Когда взрослый человек управляет своими отрицательными эмоциями, то он не подкрепляет агрессивное поведение ребенка, сохраняет с ним хорошие отношения и демонстрирует, как нужно взаимодействовать с агрессивным человеком.**

### **4. Обсуждение проступка.**

Анализировать поведение в момент проявления агрессии не нужно, этим стоит заниматься только после того, как ситуация разрешится и все успокоится. В то же время обсуждение инцидента необходимо провести как можно скорее. Лучше это сделать наедине, без свидетелей, и только затем обсуждать в группе или семье (и то не всегда). Во время разговора важно

сохранять спокойствие и объективность. Нужно подробно обсудить негативные последствия агрессивного поведения, его разрушительность не только для окружающих, но прежде всего для самого маленького агрессора.

### **5. Сохранение положительной репутации ребенка.**

Ребенку, тем более подростку, очень трудно признать свою неправоту и поражение. Самое страшное для него - публичное осуждение и негативная оценка. Дети и подростки стараются избежать этого любой ценой, используя различные механизмы защитного поведения. И действительно, плохая репутация и негативный ярлык опасны: закрепившись за ребенком/подростком, они становятся самостоятельной побудительной силой его агрессивного поведения.

Для сохранения положительной репутации целесообразно:

- публично минимизировать вину подростка («**Ты неважно себя чувствуешь**», «**Ты не хотел его обидеть**»), но в беседе с глазу на глаз показать истину;
  - не требовать полного подчинения, позволить подростку/ребенку выполнить ваше требование по-своему;
- предложить ребенку/подростку компромисс, договор с взаимными уступками.

Настаивая на полном подчинении (то есть на том, чтобы ребенок не только немедленно сделал то, что вы хотите, но и тем способом, каким вы хотите), можно спровоцировать новый взрыв агрессии.

### **6. Демонстрация модели неагрессивного поведения.**

Важное условие воспитания «контролируемой агрессии» у ребенка - демонстрация моделей неагрессивного поведения. При проявлениях агрессии обе стороны теряют самообладание, возникает дилемма - бороться за свою власть или разрешить ситуацию мирным способом. Взрослым нужно вести себя неагрессивно, и чем меньше возраст ребенка, тем более миролюбивым должно быть поведение взрослого в ответ на агрессивные реакции детей.



Поведение взрослого, позволяющее показать образец конструктивного поведения и направленное на снижение напряжения в конфликтной ситуации, включает следующие приемы:

- нерефлексивное слушание. Это слушание без анализа, дающее возможность собеседнику высказаться. Оно состоит в умении внимательно молчать. Здесь важны оба слова. Молчать - так как собеседнику хочется, чтобы его услышали, и меньше всего его интересуют наши замечания; внимательно - иначе человек обидится, и общение прервется или превратится в конфликт. Все что нужно делать - поддерживать течение речи собеседника, стараясь, чтобы он полностью выговорился;

- пауза, дающая ребенку возможность успокоиться;
- внушение спокойствия невербальными средствами;
- прояснение ситуации с помощью наводящих вопросов;
- использование юмора;
- признание чувств ребенка.

Дети довольно быстро перенимают неагрессивные модели поведения. Главное условие - искренность взрослого, соответствие его невербальных реакций словам.

### **7. Снижение напряжения ситуации.**

Основная задача взрослого, сталкивающегося с детско-подростковой агрессией, - уменьшить напряжение ситуации.

**Типичными неправильными действиями** взрослого, усиливающими напряжение и агрессию, являются:

- повышение голоса, изменение тона на угрожающий;
- демонстрация власти («Учитель здесь пока еще я», «Будет так, как я скажу»);
- крик, негодование;
- агрессивные позы и жесты: сжатые челюсти, перекрещенные или сцепленные руки, разговор «сквозь зубы»;

- сарказм, насмешки, высмеивание и передразнивание;
- негативная оценка личности ребенка, его близких или друзей;
- использование физической силы;
- втягивание в конфликт посторонних людей;
- непреклонное настаивание на своей правоте;
- нотации, проповеди, «чтение морали»;
- наказание или угрозы наказания;
- обобщения типа: «**Вы все одинаковые**», «**Ты, как всегда,...**», «**Ты никогда не...**»;
- сравнение ребенка с другими детьми (не в его пользу);
- команды, жесткие требования, давление;
- оправдания, подкуп, награды.

Некоторые из этих реакций могут остановить ребенка на короткое время, но возможный отрицательный эффект от такого поведения взрослого приносит куда больше вреда, чем само агрессивное поведение.

### **Практические рекомендации по коррекции агрессивного поведения мальчиков и девочек подросткового возраста**

#### **Коррекция агрессивного поведения подростков в учебном процессе.**

Исходной точкой педагогической коррекции отклоняющегося поведения подростков в учебной деятельности является глубокая диагностика их познавательных возможностей, мотивации учебной деятельности, состояния эмоционально-волевой сферы, предстоящей работы, без убеждения в значимости знаний и умений трудно надеяться на проявление учащимися активного отношения к изучению учебного материала.

Из чего же складывается мотивация учебной деятельности, что вызывает и поддерживает познавательный интерес учащихся?

Первое, что необходимо сделать - это создать ситуации желания получения знаний на этапе восприятия нового материала:

ситуации, эмоционально благоприятные для восприятия знаний; ситуации, связанные с раскрытием практической и познавательной значимости изучаемого материала; ситуации, способствующие осознанию недостаточности своих знаний и умений, необходимости приобретения новых.

В усилении мотивации учебной деятельности важную роль играют эмоциональный фон учебной деятельности, состояние занимательности, удивления в восприятии предлагаемого материала. В наиболее сложных случаях освоения учебного материала это может быть установка на получение новых знаний через призыв к особому вниманию, через создание определенного интеллектуального напряжения при освоении материала учебной программы.

Чтобы усилить эмоционально-действенную сторону коррекционно-познавательного процесса, необходимо задействовать еще одно направление этого процесса - овладение учащимися познавательными умениями. В ходе формирования познавательных умений выделяют два пути: первый путь - организация специальных указаний, правил и других предписаний, апеллирующих к мыслительным операциям и прямо влияющих на процесс их протекания; косвенный путь формирования познавательных умений проявляется в специальном подборе содержания учебного материала.

При формировании познавательных умений необходимо прежде всего разъяснить назначение данных умений, их роль в приобретении знаний (умение работать с книгой, справочной литературой и др.).

Для слабоуспевающих и отстающих школьников с девиантным поведением в процессе формирования учебных умений не менее важным является систематичность и последовательность в отработке каждого умения, т.е. нельзя не переходить к новому, не усвоив предыдущую операцию (обобщение, систематизация материала).

В формировании и развитии учебно-познавательных умений большую роль играет алгоритмизация отработки умений, т.е. точные общепринятые предписания по выполнению в определенной последовательности элементарных операций для разрешения любой из задач, принадлежащих к определенному типу деятельности. Предписание действий для детей с отклонениями в развитии и поведении дисциплинирует их мысль, приучает к последовательному ходу рассуждений, учит строить умозаключения, делать правильные выводы.

Таким образом, образовательно-коррекционная деятельность в ходе учебно-воспитательного процесса представляет собой единый процесс эмоционального, оперативного и содержательного свойства, что дает возможность корректировать не только внешнюю сторону учебно-познавательной деятельности, проявляющуюся в выполнении учебных заданий, но и внутреннюю, выражающуюся в отношении учащихся к учебному предмету вообще и школе в частности.

### **Воспитательно-коррекционная работа с подростками во внеурочной работе**

Наряду с учебно-познавательной деятельностью подростки с отклоняющимся поведением являются участниками и других видов деятельности: общественно полезной, трудовой, спортивно-оздоровительной, художественно-эстетической, игровой и др. Однако доля их участия в этих видах деятельности и сила влияния последних на формирование и развитие личности подростков разная.

Деятельность становится интересной и значимой для подростков, если она приносит эмоциональное удовлетворение чувству достижения намеченной цели. Не менее важным в отношении к деятельности и результативности коррекционного воздействия на подростков является включение их в позицию активного участника данного вида деятельности.

Коррекционная направленность внеурочной воспитательной работы состоит в том, что педагогически запущенным и трудновоспитуемым подросткам предоставляется возможность удовлетворить свои интересы, реализовать свои потребности, проявить свои способности, оценить самого себя и быть оцененным другими в ходе участия во внеклассной работе, наконец, попытаться найти оптимальный вариант взаимоотношений со сверстниками и учителями и выбрать приемлемую форму поведения.

Внеурочная воспитательная деятельность (в отличие от учебно-познавательной) представляет возможность подростку не только свободы выбора действия, но и создает условия для упражнения и тренировки определенных эмоционально-волевых и нравственно-поведенческих качеств, выполнения общепринятых требований, соблюдения норм межличностных отношений.

Художественно-эстетическая деятельность направлена на развитие способности личности к полноценному восприятию и правильному пониманию прекрасного в искусстве и действительности, на выработку системы художественных представлений, взглядов и убеждений, на воспитание у школьников стремления и умений вносить элементы прекрасного во все стороны жизни, бороться с проявлением уродливого, безобразного, низменного.

Участие в нравственно-правовой деятельности формирует систему знаний о нравственных нормах и правилах, об эстетических требованиях к человеку, развивает отношение к другим людям, к самому себе, к своему труду, природе, моральным нормам и общечеловеческим ценностям, формирует основы культуры поведения ребенка.

Поскольку деятельность является ведущим средством формирования личности, то методами коррекции целесообразно считать те способы организации и осмысления деятельности, которые изменяют к лучшему

черты школьника и способствуют исправлению, коррекции трудновоспитуемости и педагогической запущенности.

Выделяют четыре группы методов, направленных на исправление отклоняющегося поведения личности: методы разрушения отрицательного типа характера: метод "взрыва" и метод реконструкции характера; методы перестройки мотивационной сферы и самосознания:

а) объективного переосмысления своих достоинств и недостатков;

б) переориентировки самосознания;

в) переубеждения;

г) прогнозирования отрицательного поведения; методы перестройки жизненного опыта: предписания; ограничения; переучивания; переключения;

д) регламентации образа жизни;

е) метод предупреждения отрицательного и стимулирования положительного поведения: поощрения и наказания; соревнования; положительной перспективы (А.И. Кочетов).

Охарактеризуем подробнее метод "реконструкции" характера подростка, где коррекционный аспект проявляется наиболее ярко. Важно помнить, что нельзя вместе с ликвидацией отрицательных черт личности разрушать положительное в ней, поэтому при достаточном уровне общего развития ребенка целесообразно частичное изменение его личности, т.е. реконструкция, перестройка характера. Этот метод включает в себя следующие элементы педагогической деятельности: выявление положительных качеств воспитанника, которые надо использовать в процессе перестройки характера, в первую очередь развивая, совершенствуя и углубляя их; прогнозирование положительного развития личности воспитанника на основе выявленных позитивных тенденций его поведения, образа жизни; восстановление положительных качеств, привычек, здоровых потребностей, которые были заглушены неблагоприятными

обстоятельствами; видоизменение тех отрицательных свойств, которые школьник считает положительными, от которых не хочет отказываться; переоценка отрицательных свойств, нетерпимое отношение к ним; восстановление здорового образа жизни, при котором отрицательные свойства, вредные привычки и нездоровые потребности оказываются неприемлемыми.

Главное то, что в методе реконструкции особое внимание уделяется нахождению в нравственном облике школьника точки опоры, которая может стать исходным направлением изменения, переориентации и в конечном итоге реабилитации личности несовершеннолетнего.

В комплексе приемов педагогического воздействия выделяются приемы, задерживающие, тормозящие ход отрицательного развития личности воспитанников и создающие, содействующие развитию положительных качеств личности, помогающие скорректировать отрицательную направленность чувств, эмоций, отношений, поведения педагогически запущенных подростков (Э.Ш.Натанзон).

Созидающие приемы: содействующие улучшению взаимоотношений между воспитателями и воспитанниками, устанавливающие душевный контакт между ними (проявление доброты, внимания и заботы; просьба; поощрение; прощение; проявление огорчения; поручительство); способствующие повышению успеваемости школьника (организация успехов в учении; ожидание лучших результатов); вовлекающие воспитанника в совершение морально ценных поступков, в накопление опыта правильного поведения (убеждение, доверие, моральная поддержка и укрепление веры в собственные силы, вовлечение в интересную деятельность; пробуждение гуманных чувств; нравственные упражнения); строящиеся на понимании динамики чувств и интересов воспитанника (опосредование, "фланговый" подход; активизация сокровенных чувств воспитанника).

Тормозящие приемы: в которых открыто проявляется власть педагога (констатация поступка; осуждение; наказание; приказание; предупреждение; возбуждение тревоги о предстоящем наказании; проявление возмущения; выявление виновного); с открытым воздействием (параллельное педагогическое действие, ласковый упрек, намек, мнимое безразличие, ирония, развенчание, немое недоверие, организация естественных последствий).

Вспомогательные приемы: организация внешней опоры правильного поведения; отказ от фиксирования отдельных поступков.

Педагогически запущенный подросток является членом классного коллектива. Несмотря на изолированное положение в нем, он живет по законам коллектива, так или иначе подчиняется нормам коллективных взаимоотношений, микроклимат классного коллектива, его нравственные ценности влияют на формирование личности подростка, на особенности его поведения и межличностные взаимоотношения со сверстниками. Поэтому, организуя и проводя воспитательно-коррекционную работу с подростком, используя методы и приемы педагогического воздействия на него, необходимо учитывать тот факт, что коллектив может выступать как фактор и условие предупреждения отклоняющегося поведения подростка, как действенный компонент воздействия на личность.

В целях увеличения положительного влияния на педагогически запущенного подростка, усиления коррекционного воздействия коллектива на него можно использовать следующие педагогические приемы: доверия - подросток выполняет наиболее значимое общественное поручение коллектива, в котором он сможет проявить свои знания и умения; постепенного приучения к деятельности на общую пользу - поручения повторяются, усложняются и мотивируются их общественной значимостью; поддержки коллективистических проявлений - поощрение и одобрение коллективом усилий подростка выполнять общественную работу в сочетании



с возрастанием доброжелательного отношения к нему окружающих; недоверия - коллектив высказывает сомнение в том, поручать или нет какое-либо дело данному подростку из-за негативной оценки его отдельных личностных качеств, побуждая его тем самым к самокритике; отклонения недобросовестного и некачественного выполнения работы - коллектив заставляет переделать работу, мотивируя свое решение возможностью более качественного ее выполнения; осуждения безнравственности эгоистических установок и взглядов подростка; переключения критики на самокритику, побуждающей подростка дать объективную оценку своему поступку, подумать о причинах недовольства этим поступком окружающих; включения подростка в коллективные общественно значимые виды деятельности, где он должен проявить свое отношение к совместным коллективным делам, умение сотрудничать с одноклассниками.

Коллективистический характер совместной деятельности - сильный фактор в изменении личности и характера поведения подростка, однако немаловажна позиция подростка к самому себе, к оценке своих действий и поступков, желание исправить свои негативные качества, ликвидировать отрицательные привычки, заняться своим самосовершенствованием и самовоспитанием.

Без положительного отношения подростка к необходимости самоисправления, без понимания, как это сделать, надеяться на скорейший успех в коррекционно-педагогической работе с девиантными подростками, на эффективность методов и приемов педагогического воздействия не приходится. Только при личной заинтересованности подростка в самовоспитании, только при полном понимании им его необходимости и возможности целесообразно применять приемы индивидуальной работы с подростком. Эти приемы следующие: мобилизации внутренних сил подростка на выполнение задания - перед учащимся раскрываются его возможности, умения, необходимость предстоящей работы лично для него;

активизации (создания) целевой установки - с подростком разрабатываются правила повседневной деятельности (начатое дело выполнять до конца, не браться за множество дел сразу, качественно выполнять любую работу, оценивать ее результативность, анализировать ошибки); контрастности - от регулярных неудач в деятельности подводить подростка к первым значительным успехам в ней; стимулирования личного достоинства подростка, защиты его самолюбия - предложение посильной деятельности, укрепление веры в успех, поддержка в трудных ситуациях; требовательного доверия - подчеркивается неизбежность выполнения задания, но оказывается поддержка, укрепляется надежда на то, что подросток эту деятельность осилит; поощрения - похвала-поддержка, похвала-побуждение к выполнению принятых решений, доброе участие.

Кроме этого, мы предлагаем разработанный комплекс упражнений, направленный на формирование личности подростка в условиях детского дома (приложение 1).

### **Выводы по второй главе**

В ходе первичного исследования выяснилось, что у подавляющего большинства подростков – воспитанников детского дома повышена склонность к агрессии, плохо развита способность к волевому контролю эмоциональных реакций. Всем таким подросткам требуется коррекционная помощь в преодолении этих явлений. Для этого мы предлагаем рекомендации для педагогов-психологов для проведения коррекционной и профилактической работы.

## Заключение

В широком психологическом смысле под агрессией понимают тенденцию (стремление), проявляющуюся в реальном поведении или фантазировании, имеющую целью подчинить себе других либо доминировать над ними. В норме агрессия носит оборонительный характер и служит выживанию. Она также выступает источником активности индивида.

Агрессия может быть как позитивной, служащей жизненным интересам и выживанию, так и негативной, ориентированной на удовлетворение агрессивного влечения самого по себе.

В основном под агрессией понимается вредоносное поведение. Причем в понятие "агрессия" объединяются различные по форме и результатам акты поведения от злых шуток, сплетен, враждебных фантазий, до бандитизма и убийств. В подростковой жизни нередко встречаются формы насильственного поведения, определяемого в терминах "задиристость", "драчливость", "озлобленность", "жестокость".

Агрессивное поведение подростков, воспитывающихся в детском доме, имеет свои особенности: отмечается стремление обвинить окружающих, неумение и нежелание признать свою вину, т. е. доминируют защитные формы поведения в конфликтных ситуациях, что приводит к неспособности конструктивно решать конфликтные ситуации.

Для коррекции агрессивного поведения подростков, воспитывающихся в детском доме, был предложен комплекс упражнений по профилактике агрессивного поведения подростков и юношей

