

Федеральное агентство по образованию  
ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского»

**Социальное закаливание как фактор профилактики  
употребления психоактивных веществ**

Монография

(под научной редакцией М.И. Рожкова)

Ярославль  
2006

**ББК 74.200.555.2**  
**С 692**

Печатается по решению  
редакционно-издательского совета  
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Социальное закаливание как фактор профилактики употребления психоактивных веществ: Монография. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2006. 160 с.

В монографии «Социальное закаливание как фактор профилактики употребления психоактивных веществ» содержится характеристика состояния профилактики употребления психоактивных веществ, раскрывается роль и место социального закаливания в этом процессе.

Изложенный в монографическом исследовании материал будет полезен широкому кругу специалистов, организующих работу с несовершеннолетней молодежью, студентам вузов, готовящимся к подобного рода работе, самим детям и их родителям.

Научный редактор: заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор М.И. Рожков.

*Монография подготовлена в рамках научно-исследовательской работы, проведенной по заданию Федерального агентства по образованию в 2006 году.*

**ISBN 978-5-87555-263-2**

Рецензенты:

кафедра социальной педагогики ГОУ ВПО «Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова»;

И.А. Липский - заведующий лабораторией методологии социальной педагогики и воспитания Государственного института семьи и воспитания РАО.

© Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского, 2006

© Коллектив авторов, 2006

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение.....</b>	<b>4</b>
<b>1. Профилактика употребления психоактивных веществ как социально-педагогическая проблема...</b>	<b>6</b>
<b>2. Экзистенциальный подход к профилактике девиантного поведения детей.....</b>	<b>25</b>
<b>3. Социальное закаливание как принцип социально-педагогической деятельности.....</b>	<b>35</b>
<b>4. Организация личностно ориентированного взаимодействия.....</b>	<b>51</b>
<b>5. Педагогическая драматизация как средство социального закаливания подростков.....</b>	<b>61</b>
<b>6. Подготовка педагогов к реализации принципа социального закаливания в процессе профилактики употребления ПАВ.....</b>	<b>82</b>
<b>Заключение.....</b>	<b>96</b>
<b>Библиографический список.....</b>	<b>98</b>
<b>Приложения.....</b>	<b>104</b>

## Введение

Проблема употребления молодыми людьми психоактивных веществ является, с одной стороны, социально значимой и актуальной, с другой - трудно решаемой. Это связано прежде всего с тем, что число молодых людей, употребляющих психоактивные вещества, неуклонно растет, а следовательно, растет и число человеческих трагедий. Борьба с этим асоциальным явлением чрезвычайно затруднена в силу того, что наркотики приносят огромный доход наркодельцам. Развитию наркомании и алкоголизма также способствует наличие многих социальных проблем, неготовность многих людей противостоять негативному воздействию неблагоприятной социальной среды.

В современной практике борьба с употреблением наркотиков часто сводится лишь к антинаркотической пропаганде. Но, как правило, этот путь малоэффективен. Как показывают наши исследования, многие подростки узнают о наркотиках из источников антинаркотической рекламы, которая вызывает у них естественное любопытство.

Воспитание социальной интолерантности к наркотическим веществам возможно только тогда, когда оно осуществляется комплексно в общей схеме социального воспитания молодежи.

В данной работе авторы хотят предложить читателям обоснование экзистенциального подхода к осуществлению профилактики психоактивных веществ, которая должна осуществляться в неразрывной связи с формированием готовности молодых людей к самостоятельному осмысленному выбору своего существования на основе определенной ими цели жизни. При этом одним из важных факторов является готовность молодых людей осмысленно оценивать не только свои поступки, но и их последствия.

В данной работе на основе экзистенциального подхода рассматриваются возможности такого средства для реализации задач профилактики употребления психоактивных веществ, как социальное закаливание.

В данной книге на основе проведенных исследований обосновываются пути реализации этого средства и условия, при которых такая работа будет наиболее эффективной.

В работе представлено современное представление о профилактике психоактивных веществ, раскрывается роль и место социального закаливания в этом процессе.

В подготовке монографии приняли участие А.А. Михайловский (Разделы 1, 3, приложения), С.Р. Фейгинов (Раздел 5), Н.Г. Демичева (Раздел 6), М.И. Рожков (Разделы 2, 3, 4).

# 1. Профилактика употребления психоактивных веществ как социально-педагогическая проблема

В психолого-педагогической науке и практике социально-педагогической деятельности профилактика рассматривается в следующих аспектах:

- как особого рода деятельность комплексной группы специалистов, направленная на предупреждение возникновения интереса и желания у учащейся молодежи употреблять ПАВ;
- как комплекс мер различного характера, имеющий своей целью формирование установок на здоровый образ жизни;
- как широкая пропагандистская и разъяснительная работа, в ходе которой дети и их родители знакомятся с негативным действием ПАВ на организм и психику человека;
- как процесс целенаправленной работы с детьми по формированию стратегий высокофункционального поведения.

В профилактике злоупотребления ПАВ выделяются три ее вида: первичная, вторичная и третичная.

*Первичная профилактика* - комплекс социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, предупреждающих приобщение к употреблению ПАВ, вызывающих болезненную зависимость.

*Вторичная профилактика* - комплекс социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, предупреждающих формирование болезни и осложнений наркотизации у лиц, эпизодически употребляющих ПАВ, но еще не заболевших.

*Третичная профилактика, или реабилитация* - комплекс социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, направленных на предотвращение срывов и рецидивов заболевания, т.е. способствующих восстановлению личностного и социального статуса больного (наркомана, токсикомана, алкоголика) и возвращению его в семью, в образовательное учреждение, в трудовой коллектив, к общественно полезной деятельности.

Таким образом, можно сказать, что первичная профилактика направлена на предупреждение употребления и пробы наркотических и других ПАВ в детской и молодежной среде и представляет

собой работу со всеми категориями молодежи. Вторичная профилактика - это работа с теми детьми и подростками, которые уже пробовали наркотические или другие психоактивные вещества или имеют положительное отношение к тому, чтобы их попробовать, и тем более к их регулярному употреблению, т.е. речь идет не столько о предупреждении, сколько о коррекции имеющегося негатива.

Третичная профилактика - это уже даже не профилактика в аспекте понимания ее как предотвращения процесса, явления или действия, а комплекс лечебных и реабилитационных мероприятий различного характера. Поэтому, ведя разговор об основных направлениях антинаркотической профилактики, мы имеем в виду первичную и вторичную профилактики, которые могут осуществляться как в индивидуальной, так и в групповой форме на основе различных программ и с использованием разных методик.

Концепция профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде (2000) является основным программным документом, регулирующим профилактическую деятельность в образовательной среде. Согласно Концепции, целями первичной профилактической деятельности на этапе становления государственной системы профилактики злоупотребления ПАВ и наркомании являются:

- изменение ценностного отношения детей и молодежи к наркотикам, формирование личной ответственности за свое поведение, обуславливающие снижение спроса на психоактивные вещества в детско-молодежной среде;

- сдерживание вовлечения детей и молодежи в прием наркотических средств за счет пропаганды здорового образа жизни, формирования антинаркотических установок и профилактической работы, осуществляемой сотрудниками образовательных учреждений.

Современная концепция первичного, раннего предупреждения употребления ПАВ среди детей и подростков основана на том, что в центре ее должны находиться личность несовершеннолетнего и три основные сферы, в которых реализуется его жизнедеятельность: семья, образовательное учреждение и сфера досуга - включая связанное с ними микросоциальное окружение.

Стратегия первичной профилактики предусматривает активность профилактических мероприятий, направленных на формирование личностных ресурсов, которые обеспечивают развитие у детей

и молодежи социально-нормативного жизненного стиля с доминированием ценностей здорового образа жизни, а также действенной установки на отказ от приема психоактивных веществ, формирование ресурсов семьи, помогающих воспитанию у детей и подростков законопослушного, успешного и ответственного поведения, внедрение в образовательной среде инновационных педагогических и психологических технологий, обеспечивающих развитие мотивов отказа от пробы и приема наркотиков, а также технологий раннего обнаружения случаев употребления наркотиков учащимися; развитие социально поддерживающей инфраструктуры, включающей семью в микросоциальное окружение ребенка группы риска наркотизации.

Перечисленные условия определяют необходимость стратегического направления профилактики употребления ПАВ.

Наиболее адекватной с учетом всех моментов является стратегия сдерживания. Ставить сегодня вопрос о полном предупреждении употребления ПАВ, как считают авторы Концепции профилактики злоупотребления ПАВ в образовательной среде, является абсолютно нереальным.

Следует отметить, что негативноориентированная профилактика злоупотребления ПАВ, т.е. традиционный проблемноориентированный подход, акцентирование внимания на отрицательных последствиях приема ПАВ не обеспечивают достижения поставленных целей. Специфические проблемноориентированные воздействия безусловно необходимы, но недостаточны. Проблема предупреждения злоупотребления ПАВ на их основе принципиально не может быть решена, так как не устраняются причины, порождающие психическую и личностную дезадаптацию и побуждающие детей и молодежь вновь и вновь обращаться к ПАВ.

Именно поэтому стратегическим приоритетом первичной профилактики следует рассматривать создание системы позитивной профилактики, которая ориентируется не на патологию, не на проблему и ее следствия, а на защищающий от возникновения проблем потенциал здоровья - освоение и раскрытие ресурсов психики и личности, поддержку молодого человека и помощь ему в самореализации собственного жизненного предназначения. Очевидная цель позитивно направленной первичной профилактики состоит в воспитании психически здорового, личностно развитого человека, способного самостоятельно справляться с собственными психологическими



затруднениями и жизненными проблемами, не нуждающегося в приеме ПАВ.

Большое внимание проблеме профилактики употребления ПАВ среди детей и подростков уделяется в психолого-педагогической литературе.

А.Н. Гаранский профилактическую работу рассматривает как комплекс мер, причем автор подчеркивает, что основной подход в организации профилактической работы – комплексное взаимодействие различных ведомств и организаций, специалистов разного профиля<sup>1</sup>.

Профилактическую работу А.В. Гоголева связывает с предупреждением формирования аддиктивного поведения.<sup>2</sup>

По мнению А.В. Гоголевой аддиктивное поведение (от англ. addiction - пагубная привычка, порочная склонность) - одна из форм отклоняющегося, девиантного поведения с формированием стремления к уходу от реальности. Такой уход происходит путем искусственного изменения собственного психического состояния посредством приема некоторых психоактивных веществ. Приобретение и употребление этих веществ приводит к постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности.

Наличие аддиктивного поведения указывает на нарушенную адаптацию к изменившимся условиям микро- и макросреды. Ребенок своим поведением «кричит» о необходимости оказания ему экстренной помощи, и меры в этих случаях требуются профилактические, психолого-педагогические, воспитательные в большей степени, чем медицинские.

Аддиктивное поведение является переходной стадией и характеризуется злоупотреблением одним или несколькими психоактивными веществами в сочетании с другими нарушениями поведения порой криминального характера. Среди них специалисты выделяют случайные, периодические и постоянные употребления психоактивных веществ.

Традиционно в аддиктивное поведение включают алкоголизм, наркоманию, токсикоманию, табакокурение, т.е. химическую

---

<sup>1</sup> Гаранский А.Н. «Наркомания» М.: Бином. Лаборатория знаний, 2002.

<sup>2</sup> Гоголева А.В. Аддиктивное поведение. Ижевск, 2001.

аддикцию, а также нехимическую аддикцию - компьютерную аддикцию, азартные игры, любовные аддикции, сексуальные аддикции, работоголизм аддикции к еде (переедание, голодание).

Р.Х. Шакуров и Р.Р. Гарифуллин считают, что цель профилактики состоит именно в формировании таких личностей, которые способны успешно сопротивляться воздействиям, стимулирующим наркопотребление. В конечном счете все зависит от самого человека, от его внутреннего мира, его психических состояний и свойств. Восточная мудрость гласит: если небо насылает беду, то от этого можно защититься; если же беда внутри нас, защиты нет. Профилактика апеллирует к внутреннему миру человека. Ее главная задача - оказать на него такие психологические воздействия, в результате которых формируется его внутренний «иммунитет» к наркотикам, способность не поддаваться влияниям, провоцирующим наркопотребление<sup>1</sup>.

Точку зрения вышеназванных авторов развивают в своей работе «Предупреждение подростковой и юношеской наркомании» С.В. Березина и К.С. Лисецкий.

Профилактика должна проводиться со всеми здоровыми детьми без исключения. Так же как для предупреждения инфекционных заболеваний делаются профилактические прививки, для предупреждения аддитивного поведения необходимо специальное обучение. Продолжая аналогию, его можно назвать психологической иммунизацией.

Эффективная психологическая иммунизация имеет ряд признаков. Первый — ее *универсальность*. Единство факторов риска всех видов девиантного поведения, частным случаем которого является поведение аддитивное, означает, что при узконаправленном воздействии, предупреждающем лишь аддитивное поведение, создаваемое массивом факторов риска напряжение найдет другой выход. Девиантное поведение примет вид не аддитивного, а, к примеру, суицидального. Психологическая иммунизация должна предупреждать девиантное поведение в целом.

Второй обязательный признак эффективной психологической иммунизации — ее *конструктивный характер*. Она не пре-

---

<sup>1</sup> Шакуров Р.Х., Гарифуллин Р.Р. «Психологические основы профилактики наркомании». Казань, 2002.

следует цели разрушения или изменения неблагоприятных установок, она изначально строит желательные. Конструктивная профилактика служит предупреждению девиантного поведения, а не борется с ним и способствует формированию здоровой личности ребенка. Решаемые ею задачи: моральное развитие, построение ценностной сферы, развитие коммуникативности, устранение эгоистических позиций, воспитание отношения, способствующего развитию эмпатии и дружбы детей, - хрестоматийные примеры типичных возрастных изменений нормально развивающейся личности. Конструктивная профилактика не только психосоциальное, но и мощное развивающее средство.

Третий важный признак — *опережающий характер воздействия* профилактических мероприятий. Создание стойких желательных установок возможно лишь до момента, когда дети самопроизвольно усвоят распространенные традиции употребления психоактивных веществ. Попытки их создания позже более трудны и менее продуктивны, так как теперь необходимо перестраивать уже готовые, например, протабачные или проалкогольные установки.

Н.В. Вострокнутов рассматривает профилактическую работу как процесс комплексного взаимодействия различных социальных институтов: школы, ДСУ, правоохранительных органов, системы здравоохранения, учреждений социально-реабилитационной направленности - в ходе профилактики употребления ПАВ несовершеннолетними группами социального риска<sup>1</sup>.

А.Л. Салагаев, А.В. Шашкин обосновывают программный подход к организации профилактической работы в системе образования и подразделяют все программы на три группы<sup>2</sup>.

Программы универсальной профилактики ставят своей задачей предупреждение или задержку первого приема наркотиков детьми или подростками. Деятельность, связанная с универсальной профилактикой, включает массовые кампании по повышению осве-

---

<sup>1</sup> Вострокнутов Н.В. Антинаркотическая профилактическая работа с несовершеннолетними группы риска. М.: Московский городской фонд поддержки школьного книгоиздания, 2004.

<sup>2</sup> Салагаев А.Л., Шашкин А.В. Наркотизация молодежи в группах риска: от изучения к профилактике М.: Московский городской фонд поддержки школьного книгоиздания, 2004.

домленности широкого круга молодых людей о различных видах наркотиков и их эффектах, школьные образовательные программы, разнообразные меры контроля цен и доступа молодежи к наркотикам. Выборочное предупреждение направлено на группы молодежи, находящиеся в условиях особого риска начала наркопотребления. Так, например, выборочной профилактикой может считаться работа по предоставлению информации и поддержки молодым людям, посещающим ночные клубы и вечеринки в стиле «техно» или «рейв». Объектами индикаторной профилактики становятся молодые люди, злоупотребляющие наркотиками и находящиеся в опасности оказаться в числе наркоманов, но пока не отвечающие всем критериям наркозависимости. Индикаторное предупреждение часто включает деятельность по обнаружению и работе с такими молодыми людьми для минимизации вреда, связанного с их образом жизни.

Е.В. Змановская профилактику рассматривает как систему общих и специальных мероприятий на различных уровнях социальной организации: общегосударственном, правовом, общественном, экономическом, медико-санитарном, педагогическом, социально-психологическом. Основной принцип профилактической работы ее своевременность, поэтому, делает вывод Е.В. Змановская, она должна быть направлена в первую очередь на активноформирующуюся личность, т.е. подростков<sup>1</sup>.

Таким образом, профилактика употребления ПАВ - это процесс помощи детям и подросткам, направленный на предупреждение формирования мотивации приобщения к употреблению ПАВ, взаимосвязанными компонентами которого являются предупредительная деятельность, коррекционная и реабилитационная работа.

Основной подход к организации профилактической работы – вариативно-субъектный подход, сущность которого заключается в необходимости сочетания вариативных составляющих профилактики, зависящих от основных тенденций, преобладающих в среде молодежи в данный временной промежуток, половых и возрастных особенностей детей, уровня их общего психического и физической развития, наличия определенных психических состояний у конкретного ученика, особенностей среды жизнедеятельности ребенка с ин-

---

<sup>1</sup> Змановская Е.В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения. М.: Академия, 2004.

вариантом, в качестве которого рассматривается развитие экзистенциальной сферы учащихся в аспекте формирования у них рефлексивной позиции.

Вариативно-субъектный подход предполагает включение в процесс профилактики всех его участников с учетом интересов, потребностей и желаний детей, опору на их лучшие положительные качества, создание условий, позволяющих школьникам реализовать свои потребности в общении, самоактуализации, саморазвитии, самовыражении.

Профилактический процесс - процесс двусторонний. С одной стороны, это создание оптимальных условий, способствующих устраниению десоциализирующего влияния со стороны ближайшего окружения, а с другой - развитие экзистенциальной сферы каждого конкретного ребенка.

Проанализировав взгляды различных ученых на сущность профилактики употребления ПАВ среди учащихся, остановимся на факторах риска формирования у учащихся интереса к употреблению ПАВ.

Факторы риска – это те условия, которые способствуют формированию интереса молодежи к психоактивным веществам и приводят к пробам и употреблению данных веществ.

Выделяют следующие факторы:

- биологические и генетические;
- социальные;
- психологические;
- семейное неблагополучие;
- макросоциальные факторы риска.

*Биологические и генетические:* индивидуальная высокая устойчивость к приему ПАВ, отягощение наследственности (алкоголизм, наркомания или психические заболевания у кого-либо из близких родственников); патология беременности и родов, органические поражения головного мозга, черепно-мозговые травмы, хронические болезни, задержка психического развития.

*Социальные:*

- социальная фрустрация – отсутствие гарантий и стабильности в жизни, уверенности в завтрашнем дне, невостребованность профессионального мастерства человека;

- присутствие в обществе условий, способствующих немедленному удовлетворению желаний, связанных с получением удовольствий;

- экономическое расслоение общества, безработица;
- уменьшение престижности получения знаний, потеря престижности многими профессиями;
- легкая доступность алкоголя и других психоактивных веществ;
- реклама табака и алкоголя, демонстрация жестокости и насилия в средствах массовой информации;
- терпимость общественного мнения к пьянству, наркомании, токсикомании;
- легкий и неконтролируемый доступ к деньгам и непонимание того, как они достаются;
- отрицательное влияние молодежной субкультуры, психоактивные вещества в которой становятся ее неотъемлемым компонентом.

*Психологические* – это возрастные и личностные особенности молодых людей, побуждающие их обращаться к ПАВ и употреблять их.

К числу личностных особенностей, способствующих приобщению к употреблению ПАВ относятся:

- низкая толерантность к фрустрациям, т.е. незакаленность в отношении жизненных трудностей, нервозность и переживания при малейших сложностях, препятствиях, неудачах и т.п.;
- наличие комплекса неполноценности, ущербности, некрасивости, особенно в сочетании с желанием признания и вхождения в группу «полноценных» и утвердившихся;
- чрезвычайно сильное стремление к независимости, высвобождение из-под опеки старших (в т.ч. родителей, педагогов), особенно при желании противопоставить себя нормам, правилам, порядку, обществу, закону и т.д.;
- эмоциональная неустойчивость;
- готовность подчиниться давлению другого человека;
- интеллектуальная ригидность в разрешении задач и проблемных ситуаций;

– отсутствие ответственности перед собой, неспособность быть хозяином своего слова, особенно со склонностью к лживости, обману, нечестности;

– замкнутость, стеснительность, робость и нерешительность, чувство несамодостаточности, замаскированная тревожность, страх, боязливость;

– легкомысленность и поверхностность в общении, неспособность к глубоким чувствам и устойчивым межличностным привязанностям (в т.ч. при кажущейся общительности);

– недостаточная способность мобилизовываться и прилагать усилия, обдумывать обстоятельства и делать выбор, шаблонность в образе жизни и подчиняемость стилю, моде, рекламе, псевдокультуре;

- «социальный инфантилизм», выражающийся в отсутствии или слабом развитии таких качеств, как жизненная зрелость, самостоятельность, в несформированности жизненных целей и в целом отсутствии понимания смысла жизни, неразвитости коммуникативных и адаптивных умений, преобладании гедонически-потребительских установок над потребностью учиться, трудиться, самосовершенствоваться.

К психологическим факторам также относится индивидуальная психологическая предрасположенность к зависимому поведению: неспособность принимать решения без советов других людей; неспособность противостоять влиянию извне; готовность согласиться с другими, чтобы не быть отвергнутым (даже если другие не правы); затруднения начать какое-то дело самостоятельно; готовность добровольно идти на выполнение унижительных или неприятных действий с целью приобрести поддержку и любовь окружающих людей; плохая переносимость одиночества; страх быть отвергнутым; легкая ранимость и обидчивость.

К психологическим факторам риска также можно отнести такие особенности личности, как импульсивность, которая способствует потере контроля над поведением, сниженная переносимость трудностей повседневной жизни наряду с хорошей переносимостью кризисных ситуаций; неумение общаться; поиск новых переживаний; отсутствие социальных интересов; низкая способность к прогнозированию последствий своего поведения; сниженная ценность

здоровья и собственной жизни. Раннее (до 12 – 13 лет) начало употребления алкоголя или злоупотребление летучими ингалянтами (бензином или клеями) являются факторами, предрасполагающими к приобщению к наркотикам.

*Семейное неблагополучие:*

- отсутствие привязанности к детям;
- ссоры, конфликты, скандалы в семье;
- распад семьи;
- неправильный тип воспитания в семье (неприятие ребенка, гипертрофированное, тревожно-ментальное, эгоцентрическое отношение к нему);
- асоциальное поведение родителей;
- психические заболевания, алкоголизация и подобные формы интоксикаций родителей, инвалидность родителей;
- враждебность, жестокость в семье;
- отсутствие ухода и надзора за ребенком в семье;
- появление нового члена семьи (отчима, мачехи, братьев, сестер);
- негативное восприятие родителями возможностей ребенка, его успехов, его поведения и личности в целом;
- жесткие требования соответствовать представлениям родителей;
- непоследовательность и несогласованность требований к ребенку;
- жизнь вдали от семьи и потеря одного из родителей (или всех);
- многодетность семьи (более четырех человек);
- нахождение одного из родителей в заключении;
- ограниченные и плохие взаимоотношения родителей с людьми вне семьи.

*Макросоциальные факторы риска:* доступность ПАВ, мода на их употребление, терпимость общества к психоактивным веществам; преступность, связанная с приобретением и употреблением наркотиков, высокий уровень злоупотребления ПАВ в обществе.

Среди общих вредных последствий употребления и зависимости от наркотиков выделяются три основные группы:



1. Группа медицинских последствий приема психоактивных веществ: необратимые поражения органов и систем организма, в первую очередь головного мозга, центральной нервной системы, сердца, печени и почек; передозировки и отравления; психозы; инфицирование ВИЧ и гепатитами В и С; снижение иммунитета; в отдаленной перспективе - онкологические заболевания.

2. Группа психологических последствий: потеря навыков обычной жизни, депрессии, утрата смысла жизни, ощущение безысходности, самоубийства.

3. Группа социальных последствий: потеря социальных связей – семьи, друзей, работы, дома, незаконченное образование, огромные долги, правонарушения, утрата всех прежних интересов и увлечений.

Особое значение и особую остроту факторы риска имеют для детей подросткового возраста.

Л.С. Выготский подходил к подростковому периоду как к историческому образованию. Он считал, что особенности протекания и продолжительность подросткового возраста заметно варьируется в зависимости от уровня развития общества. Согласно взглядам Выготского, подростковый возраст - это самый неустойчивый и изменчивый период, который отсутствует у дикарей и при неблагоприятных условиях «имеет тенденцию несколько сокращаться, составляя часто едва приметную полоску между окончанием полового созревания и наступлением окончательной зрелости».

Выготский считал, что в подростковом возрасте влияние среды на развитие мышления приобретает особую значимость. Проблему интересов в переходном возрасте он называл ключом ко всей проблеме психологического развития подростка. Л.С. Выготским были выделены несколько основных групп наиболее ярких интересов подростков, которые он назвал доминантами: эгоцентрическая (интерес подростка к собственной личности); доминанта дали (установка подростка на большие масштабы, которые для него более субъективно приемлемы, чем текущие, сегодняшние); доминанта усилия (тяга к сопротивлению, преодолению, волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательного авторитета, протесте и других негативных проявлениях); доминанта романтики (стремление к неизвестному, рискованному, к приключениям, героизму).

С. Холл назвал этот период кризисом самосознания, преодолев который, человек приобретает чувство индивидуальности. Холл впервые описал амбивалентность и парадоксальность характера подростка, выделив ряд основных противоречий этого возраста. По мнению Холла, этот период воспроизводит эпоху хаоса, когда животные, антропоидные, полуварварские тенденции сталкиваются с требованиями социальной жизни. Он представлял отрочество «бунтующим», насыщенным стрессами и конфликтами, в котором доминируют нестабильность, энтузиазм, смятение и царствует закон контрастов. Выходом из стресса, в котором находится подросток, его «бунтом» может стать выбор аддиктивного поведения как способа решения возникающих в подростковом возрасте внутренних конфликтов и противоречий.

Другой известный исследователь подросткового возраста, Э. Шпрангер в своей культурно-психологической концепции определил подростковый возраст как возраст вхождения в культуру: вхождение индивидуальной психики в объективный и нормативный дух данной эпохи. Содержанием кризиса в этом возрасте является освобождение от детской зависимости. По Шпрангеру главные психологические новообразования подросткового возраста - открытие «Я», возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности. Как отмечает Шпрангер, первые сексуальные переживания сопряжены с чувством страха перед чем-то тайным и незнакомым и чувством стыда, что вызывает дискомфорт и чувство неполноценности, которые могут проявляться в страхе перед миром и перед людьми, вплоть до враждебности, а это в свою очередь может служить причиной возникновения нарушенного поведения.

Ш. Бюлер, рассматривая пубертатный период с биологической точки зрения, выявила специфические психические явления, связанные с вызреванием особой биологической потребности - потребности в дополнении, которая побуждает к поискам и сближению с существом другого пола. Бюлер отметила основные черты негативной фазы этого процесса: повышенная чувствительность и раздражительность, беспокойное и легко возбудимое состояние; физическое и душевное недомогание (драчливость и капризы); перенос неудовлетворенности собой на окружающий мир. Непослушание, занятие запрещенными делами обладает в этот период особой притягательной силой. В связи с этими проблемами могут возникать раз-

личные модели аддиктивного поведения. Подростку не дают покоя чувства одиночества, чужеродности, непонятности. Снижается работоспособность, растет изоляция от окружающих или открытое проявление враждебности, совершаются разного рода асоциальные поступки, а в настоящее время в этот ряд можно включить и употребление наркотиков.

В. Штерн описал подростковый возраст как промежуточный между детской игрой и серьезной ответственной деятельностью взрослого. По Штерну тип человеческой личности обуславливают переживаемые ценности. Но какое-либо одно из этих переживаний различных ценностей приобретает ведущее значение и преимущественно определяет жизнь. В ситуации социальной напряженности и отсутствия идеалов стремление к удовольствию как к высшей ценности человеческой жизни может привести подростка к употреблению алкоголя, наркотиков.

Э. Эриксон в своей эпигенетической теории определил подростковый период как становление индивидуальности (идентификация). Он выделил нормальную и аномальную линии развития периода половой зрелости, подросткового периода и юности (от 11 до 20 лет).

*Нормальная линия.* Жизненное самоопределение. Развитие временной перспективы — планов на будущее, самоопределение в вопросах: «Каким быть?» «Кем быть?» Активный поиск себя и экспериментирование в разных ролях. Учение. Четкая половая поляризация в формах поведения. Формирование мировоззрения. Взятие на себя лидерства в группах сверстников и при необходимости подчинение им. Становление индивидуальности.

*Аномальная линия.* Путаница ролей. Смещение и смешение временных перспектив: мысль не только о будущем, но и о прошлом. Концентрация душевных сил на самопознании, сильно выраженное стремление разобраться в самом себе в ущерб отношениям с внешним миром. Полоролевая фиксация. Потеря трудовой активности. Смещение форм полоролевого поведения, ролей в лидировании. Путаница в моральных и мировоззренческих установках.

Центральной задачей периода взросления, как считал Эриксон, является поиск личностной идентичности чувства самосто-ятельности, собственной истинности, полноценности, сопричастности миру и другим людям. Согласно Эриксону каждый человек пере-

живает несколько критических фаз идентичности. Концепция идентичности, разработанная Эриксоном на основе психоаналитических представлений, позволяет подойти к пониманию психических проблем взросления. К важнейшим конфликтам этого возраста он относит следующие:

- диффузия идентичности: кратковременная или длительная неспособность «Я» сформировать идентичность. Такие молодые люди не могут выработать свои ценности, цели и идеалы, сталкиваясь с проблемами развития; они не в состоянии завершить психосоциальное самоопределение. Они избегают адекватных и характерных для их возраста требований и возвращаются на более раннюю ступень развития, в известной степени оправдывающую их поведение;

- диффузия времени: нарушение чувства времени, проявляющееся двояким образом. Либо возникает ощущение жесточайшего цейтнота, либо человек чувствует себя одновременно молодым и старым. Нередко с диффузией связаны страх или желание смерти;

- застой в работе: нарушение естественной работоспособности, в большинстве случаев сопровождающееся диффузией идентичности. Подростки либо не способны сосредоточиться на необходимых и соответствующих их возрасту задачах, либо чрезмерно поглощены бесполезными для дальнейшего развития вещами в ущерб всем остальным занятиям;

- отрицательная идентичность проявляется прежде всего в отрицании всех свойств и ролей, которые в норме способствуют формированию идентичности (семейные роли и привычки, профессиональные, полоролевые стереотипы и т. д.). Часто дело доходит до ярко выраженного презрения ко всем ценностям.

Согласно концепции Ж. Пиаже в подростковом возрасте осуществляется последняя фундаментальная децентрация — ребенок освобождается от конкретной привязанности к данным в поле восприятия объектам и начинает рассматривать мир с точки зрения того, как его можно изменить. Переходный возраст характеризуется, по мнению Пиаже, тем, что у подростка созревает способность абстрагировать мыслительные операции от объектов, над которыми эти операции производятся. Это усложнение мыслительных действий оказывает влияние на все прочие стороны жизни, включая эмоции. Пиаже указывает два таких момента. Прежде всего вступление в фазу формальных операций вызывает у подростка особое тяготение к

общим теориям и формулам. Вторая особенность юношеской психики - изменение соотношения категорий возможности и действительности. Отсюда своеобразный эгоцентризм юношеского мышления: ассимилируя весь окружающий мир в свои универсальные теории, юноша, по словам Пиаже, ведет себя так, как если бы весь мир должен был подчиняться системам, а не системы - действительности.

Концепция Д. Б. Эльконина отмечает центральное психологическое новообразование подросткового возраста - возникновение представления о себе как не о ребенке; подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым, он отвергает свою принадлежность к детям, но у него еще нет ощущения подлинной взрослости, но зато есть огромная потребность в признании его взрослости окружающими.

Многообразные виды взрослости изучены и выделены Т.В. Драгу: подражание внешним признакам взрослости, равнение подростков мальчиков на качества настоящего мужчины, социальная зрелость, интеллектуальная взрослость. Как подражание внешним признакам взрослости, наряду с курением, злоупотреблением алкоголем, использованием жаргонных выражений, может возникнуть и злоупотребление наркотическими веществами.

Л.И. Божович считала, что расхождение между возникшими потребностями и обстоятельствами жизни, ограничивающими возможность их реализации, характерно для каждого возрастного кризиса. Главное психологическое новообразование, как считала Божович, находится в мотивационной сфере, мотивы действуют теперь не непосредственно, а возникают «на основе сознательно поставленной цели и сознательно принятого намерения». По ее мнению, только в переходном возрасте возникают и оформляются нравственные убеждения, а в конце переходного периода актуализируется такое психологическое новообразование, как самоопределение. Отсутствие жизненных целей и перспектив может подтолкнуть подростка к различным формам девиантного поведения, в том числе и к употреблению наркотиков.

Рассматривая психологические аспекты взросления, известный немецкий психиатр Х. Ремшмидт придает значимость таким факторам, как приспособление к своему телу и его изменениям, когнитивное и личностное развитие, половое созревание и специфичные для каждого пола проблемы, а также отделение от семьи. Акту-

альным становится сравнение себя со сверстниками. В данном случае широкая изменчивость процессов роста и плохое представление об этих процессах в сочетании с болезненным вниманием к представлениям о норме могут стать причиной снижения самооценки и чувства собственной значимости. В данном случае алкоголь и наркотики могут использоваться как средство компенсации собственных недостатков. Говоря о факторах, влияющих на развитие личности, Х. Ремшмидт отмечает, что структуру личности не определяют влияния генетической и конституциональной основы и биологической перестройки. Процесс созревания решающим образом зависит от окружающей среды, от возможностей потенций развития претвориться в действительность. Определенную роль играют семья, социальное положение и референтная группа. С этой стороны у современного подростка также имеется множество неблагоприятных факторов, способствующих возникновению аддиктивного поведения: это и сложная социальная ситуация, и большое количество неполных семей, занятость родителей, отсутствие организации досуга молодежи, активная деятельность распространителей наркотиков.

И.С. Кон пишет о важности того, как сам подросток воспринимает, переживает и оценивает пубертатные изменения и события, подготовлен ли он к ним, вызывают они испуг или радость и т.д. Не в силах принять свою собственную формирующуюся сексуальность, подростки бессознательно стараются отгородиться, спрятаться от фактов жизни с помощью психологических защитных механизмов.

У ребенка в подростковом возрасте противоречиво переплетаются две потребности: с одной стороны, потребность обособления, а с другой -аффилиации, т.е. принадлежности. И если первая из названных потребностей удовлетворяется в процессе обособления от влияния и контроля взрослых, хотя она может действовать и в отношении сверстников, то вторая удовлетворяется за счет включенности в ту или иную группу сверстников.

В подростковых группах складывается специфический вид эмоционального контакта. Сознание групповой принадлежности облегчает процесс автономизации подростка от влияния взрослых, но усиливает влияние сверстников на социальное формирование личности ребенка.

Таким образом, под профилактикой употребления ПАВ мы понимаем процесс педагогического сопровождения подростка, осно-

ванный на изучении особенностей личности подростков и проявляемого ими интереса в отношении ПАВ, предупреждение возникновения зависимого поведения в ходе включения подростка в качестве активного субъекта в профилактическую работу и формирования у него умения адекватно оценивать принятые решения и сделанный выбор и прогнозировать их влияние на свою дальнейшую жизнь.

Профилактическая работа организуется как со средой, оказывающей негативное влияние на личность подростка, так и с самой личностью подростка.

Основными принципами профилактики употребления ПАВ среди подростков, включенных в неформальные объединения, по результатам нашего исследования являются:

*Принцип соблюдения прав человека* – включение учащихся в профилактическую работу не должно нарушать их основные права и свободы.

*Принцип комплексности* – результативность профилактической работы зависит от взаимодействия в ее ходе различных социальных институтов на основе диалога и сотрудничества в ходе максимального использования возможностей каждого института для решения задач профилактики.

*Принцип опосредованных воздействий профилактических мероприятий* – профилактические воздействия не должны носить непосредственный характер, они должны быть направлены на обеспечение условий добровольного включения учащихся в профилактический процесс, который дает возможность каждому молодому человеку реализовать имеющиеся потребности и интересы. Профилактические мероприятия способствуют организации разнообразной по виду и формам досуговой деятельности учащихся.

*Принцип программного обеспечения* – профилактическая работа является планируемым и прогнозируемым процессом только тогда, когда она строится на основе профилактических программ, определяющих участников профилактического процесса, особенности организации их деятельности, выделение «целевых групп» с которыми они работают, прогноз ожидаемого результата и оценку достигнутых изменений.

*Принцип достаточного информационного обеспечения профилактической работы* – в ходе профилактической работы подростки должны получать адекватную информацию о влиянии ПАВ на

человека и последствиях их злоупотребления, а также быть информированы о том, где они могут получить квалифицированную помощь специалистов в случае возникновения у ребенка различных проблем либо же невозможности найти самостоятельно выход из трудной жизненной ситуации.

Реализация определенных нами основополагающих идей организации профилактики употребления ПАВ возможна на основе так называемого экзистенциального подхода, речь о котором пойдет в следующем разделе монографического исследования.



## 2. Экзистенциальный подход к профилактике девиантного поведения детей

По словам Ж.-П. Сартра, человек не только такой, каким себя представляет, но такой, каким он хочет стать. «И поскольку он представляет себя уже после того, как начинает существовать, и проявляет волю уже после того, как начинает существовать, и после этого порыва к существованию, то он есть лишь то, что сам из себя сделал». <sup>1</sup> Человек, по словам философа, – это существо, которое устремлено к будущему, он прежде всего проект, который переживается субъективно. Это есть согласно Ж.-П.Сартру, первый принцип экзистенциализма.

Несмотря на различия философских взглядов экзистенциалистов, общее, что их объединяет, - это акцент на понимании человеком самого себя и доминирующего влияния этого понимания на формирование личностных качеств и развитие его индивидуальности.

Психологи – экзистенциалисты пытались использовать идеи экзистенциальной философии для понимания сущности психических процессов и оказания психотерапевтической помощи клиентам. Ролло Мэй, выделяя принципы экзистенциальной психотерапии, подчеркивает стремление человека к центрированности, сохранению своего существования, субъективной стороной этого стремления является осознание. При этом он подчеркивает, что собственно человеческой формой сознания является самосознание, которое помогает человеку переживать себя как субъекта, которого окружает мир. <sup>2</sup>

Для понимания экзистенциального подхода к педагогике необходимо обратиться к трудам известного психолога В.Франкла, который пытался рассмотреть важнейшую категорию экзистенциальной психологии: смысл человеческого существования.

---

<sup>1</sup> Сартр Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм: Сумерки богов. М., 1989. С. 323.

<sup>2</sup> Р.Мэй. Экзистенциальные основы психотерапии // Экзистенциальная психология. М.: Апрель-пресс, 2001. С. 61-62.

Свобода, в понимании В. Франкла - это прежде всего свобода стать иным. Экзистенциальный анализ считает человека существом, ориентированным на смысл и стремящимся к ценностям. В этом качестве человек характеризуется двумя онтологическими характеристиками: способностью к самотрансценденции и способностью к самоотстранению. Первая выражается в постоянном выходе человека за пределы самого себя, в направленности его на что-то, существующее вне его. Вторая выражается в возможности человека подняться над собой и над ситуацией, посмотреть на себя со стороны. Эти две способности помогают человеку быть в определенных пределах самодетерминирующимся существом.

Свобода у В. Франкла - это прежде всего свобода взять на себя ответственность за свою судьбу, свобода прислушиваться к своей совести и принимать жизненно важные решения. Свобода воли противостоит судьбе, но находится от нее в зависимости, поскольку человек пользуется ею в пределах своей судьбы, благодаря свободе воздействует на судьбу.

Возвращаясь к вопросу о смысле существования, В. Франкл отмечает, что стремление к нему обладает ценностью для выживания. Говоря о смысле человеческого существования, он указывает на наличие сверхсмысла, который превосходит познавательные способности человека и который все же доступен и представляет собой идеальные смыслы и ценности. Именно поэтому смысл нельзя выдумать, а можно только найти. Смысл также нельзя дать, так как «при восприятии смысла речь идет об обнаружении возможности на фоне действительности. И эта возможность всегда преходяща. ... Смысл должен быть найден, но не может быть создан».

Человеку предстоит самостоятельно осуществить поиск смысла и на том основании, что смысл – это всякий раз также и конкретный смысл конкретной ситуации. Это всегда «требование момента», адресованное конкретному человеку. Каждая ситуация предполагает новый смысл, и каждого человека ожидает свой смысл. Смысл должен меняться как от ситуации к ситуации, так и от человека к человеку.

---

<sup>1</sup> Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. С.36.

В.Н. Дружинин в своей книге «Варианты жизни или очерки экзистенциальной психологии» высказал важные для понимания педагогического аспекта экзистенциализма концептуальные идеи.

Рассматривая различные варианты жизни человека, он подчеркивает, что «чистые» варианты жизни являются идеальными типами и редко реализуются в реальности. Жизнь каждого среднего человека мозаична: в ней представлены ритуалы и «подготовка к жизни», выпивка и любовь на лоне природы, рабочие обязанности и хобби. Как из деталей конструктора, собирается из разноцветных кусочков времени наша единственная и неповторимая жизнь».<sup>1</sup>

В.Н. Дружинин справедливо считает, что мы должны благодарить «судьбу и случай, который забросил нас в этот крохотный участок «пространства - времени», в эпоху, когда можно — я надеюсь — думать, говорить и действовать в соответствии со своими желаниями и способностями, не рискуя многим, когда можно созидать свою уникальную жизнь».<sup>2</sup>

Наибольший интерес для наших исследований представляет психологическая теория преодоления, разработанная Р.Х. Шакуровым, основной категорией которой является барьер, преодолеваемый человеком и определяющий его развитие.<sup>3</sup>

Основной задачей данной книги является рассмотрение экзистенциального подхода к профилактике девиантного поведения подростков и в частности употребления ими психоактивных веществ.

Экзистенциальный подход к педагогике имел множество предпосылок в трудах философов и психологов. Практически все, кто разрабатывал идеи экзистенциальной философии или психологии, экстраполировали их на проблемы воспитания и образования человека.

Как скрытая идея экзистенциальный подход отражается во многих педагогических трудах как прошлого, так и современности.

Еще Мишель Монтень в XVI веке считал, что все что нужно ребенку, должно достигаться его собственным опытом. Ж.-Ж. Руссо

---

<sup>1</sup> Дружинин В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. М, 2000. С. 133.

<sup>2</sup> Там же. С.134.

<sup>3</sup> Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). Казань, 2001.

в XVIII веке подчеркивал важность воспитания человека, который ни от кого бы не зависел, ценил и умел защищать свою свободу.

Идеи экзистенциализма широко распространились в западной педагогике в XX веке. Они нашли отражение в работах Д.Дьюи, Р. Штайнера, М.Монтессори и других известных педагогов. Особо необходимо выделить исследования Л. Колберга, который считал, что формирование у детей чувства справедливости как экзистенциального свойства означает формирование их нравственности в целом. При этом им был разработан метод дилемм, который, по сути, был направлен на формирование нравственного выбора.

Внедряемая в отечественную школу XX века коммунистическая педагогика сводила на нет субъективную роль человека в его развитии и практически не решала задачу развития индивидуальности. Несмотря на это, ряд известных педагогов стремился к реализации субъектного подхода в обучении и воспитании учащихся. Это прежде всего П.Ф. Каптерев, В.А. Сухомлинский, И.П. Иванов, С.Т. Шацкий и др.

Но реально разрабатываться идеи экзистенциальной педагогики в нашей стране стали только в девяностых годах прошлого века.

В этом плане необходимо отметить работы О.С. Гребенюка, Т.Б. Гребенюк и их учеников. Именно в своей работе «Основы педагогики индивидуальности» они впервые акцентировали внимание на развитии индивидуальности учащихся, рассматривая это в качестве важнейшей педагогической цели. Именно они среди семи сущностных сфер человека, которые развиваются под влиянием педагогического воздействия, выделили экзистенциальную сферу. Концептуальные основы формирования этой сферы как педагогического процесса были рассмотрены в диссертационном исследовании А.В. Шершневой. На основе анализа педагогической теории и практики она делает вывод, что формирование экзистенциальной сферы должно стать целью педагогического процесса современной школы.

При этом учащимися осуществляется обретение своей собственной «самости», осуществление своих собственных возможностей; человек сам делает выбор и отвечает за него; человек может быть определен лишь в связи с его решением занять определенную позицию. Экзистенциальную сферу характеризуют такие понятия, как «ответственен», «не могу иначе», «обязан».

Н.В. Рыбалкина справедливо считает, что «один из существенных смыслов, находящий отражение в понятии самоопределения, заключается в том, что самоопределение - это процесс, характеризующийся сменой модальности миров, а именно перехода из модальности "мира как он есть" в мир "как он должен быть". Этот самый переход и осуществляет процесс самоопределения».<sup>1</sup>

Придавая особый смысл педагогике самоопределения, она считает, что «и социум, и культура служат задаче актуализации экзистенциального риска, представления жизни человека как рискованного предприятия, в котором ответственность полностью лежит на нем, в связи с чем и предприятие образования, как инструктажа по организации жизни, также является рискованным».<sup>2</sup>

В чем сущность экзистенциального подхода к социальному самоопределению? Прежде всего эта сущность определяется целью, которую ставит перед собой педагогика. Такой в рамках объявленного подхода может быть цель формирования человека, умеющего оптимально прожить жизнь, максимально используя свои потенциалы и реализуя себя в социально значимой деятельности. Ключевым фактором достижения этой цели является его самоопределение, которое исходит из определенного понимания человеком смысла своего существования.

На социальный выбор человека существенное влияние оказывают события. **Событие** для экзистенциального подхода может считаться ключевым понятием. Оно является главным элементом человеческой жизни. *Со-бытие. Бытие со мной.* То есть то явление, которое значимо для человека. Жизнь человека можно представить как сложную линию, у которой две крайние точки: рождение и смерть. А между ними происходит множество других событий различной эмоциональной окраски, которые оставляют или не оставляют след в его памяти.

Ребенок, например, с радостью вспоминает день рождения и любимую игрушку, которую ему подарили. Именно в этот момент он почувствовал прилив радости, который вспоминается ему всю

---

<sup>1</sup> Педагогика самоопределения. Основания проектирования // Индивидуально-ориентированная педагогика (материалы 2-й межрегиональной тьюторской конференции). Москва-Томск, 1997.

<sup>2</sup> Там же.

жизнь. Также запоминаются обиды, несправедливые наказания, болезни, смерть близких и другие события, вызвавшие негативные эмоции. Мы исходим из того, что только значимое событие может оказывать существенное влияние на развитие человека.

Какие же события считают старшеклассники наиболее значимыми в жизни? По результатам опроса 318 школьников наиболее значимыми событиями для них оказались (в порядке убывания): поступление в школу, смерть близкого человека, первая любовь, переезд в другой город, приобретение животных и т.п. Больше всего потрясли детей смерть близкого человека, рождение родственника, первая любовь, развод родителей.

Если считать событие главным фактором, способствующим изменениям в личности человека, то возникает вопрос: как же педагогически сопровождаются перечисленные выше события? И мы можем констатировать явный недостаток соответствующих средств для такого сопровождения.

Ключевое значение для социального самоопределения имеет субъективное отношение ребенка к событию в его жизни. Логично при этом выдвинуть в качестве главной задачи педагогическое сопровождение события, которое предполагает помощь ребенку в адекватной его оценке и стимулирует его социальный выбор.

При этом происходит стимулирование саморазвития ребенка на основе рефлексивной оценки им происходящих событий, в том числе и ситуаций, специально создаваемых педагогами. При этом очень важна включенность воспитанников в событие и активное их отношение к происходящему.

Таким образом, воспитание и обучение, рассматриваемое в рамках парадигмы экзистенциальной педагогики, должно быть персонифицировано. При этом поиск педагогических средств должен все более и более уходить от унификации к вариативности, предоставляя возможность каждому человеку сделать свой выбор способов получения образования и самовоспитания. В связи с этим помощь в этом выборе должны оказывать опытные психологи, социальные педагоги и методисты-предметники.

В чем же специфика педагогического воздействия, определяющегося требованиями экзистенциальной педагогической теории? Во-первых, любое педагогическое воздействие должно учитывать событийный ряд, который произошел с ребенком до факта этого

воздействия. Во-вторых, необходимо понимать, что само взаимодействие педагога и ученика является определенным событием и вызывает у ребенка положительные или отрицательные эмоции. В-третьих, любое действие педагога, если оно не будет событием для воспитанника, не даст никаких результатов в рамках решения педагогической задачи. Чему же надо учить ребенка? Прежде всего, понимать себя и других, искать смысл своего существования, планировать жизнь и осознавать два важнейших события: рождение и смерть человека.

Как же с позиции экзистенциализма можно интерпретировать процесс педагогического сопровождения социального самоопределения молодого человека?

Прежде всего необходимо выяснить, что является движущей силой этого процесса. С позиции экзистенциального подхода необходимо рассматривать результат педагогического сопровождения социального самоопределения как сформированную готовность к выбору собственного отношения к происходящим событиям на основе понимания себя и смысла своего существования.

В связи с этим пониманием результата можно выделить процессуальные компоненты такого сопровождения. Первым таким компонентом является определение степени развитости социального опыта человека, его социальности. Социальный опыт имеет как содержательную, так и векторную характеристики. Содержательная характеристика отражает социальные компетенции человека, а векторная - его нравственную направленность.

Вторым компонентом являются выбор и реализация средств формирования у ребенка автономности, самостоятельности, во-первых, в оценке происходящих событий, во-вторых, в принятии решения об участии в том или ином событии. Этот компонент прежде всего предполагает формирование мотивов самостоятельности, опосредованных пониманием своей неповторимости и исключительности.

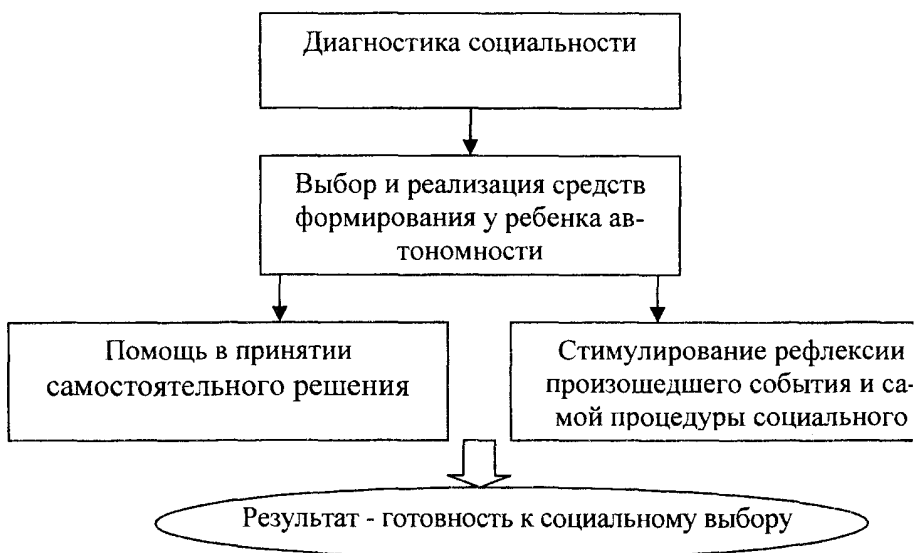
Третьим компонентом является создание условий для социального выбора и оказание консультативной помощи в принятии самостоятельного решения.

Четвертым компонентом является стимулирование рефлексии произошедшего события и самой процедуры социального выбора.

Сам процесс педагогического сопровождения циклический и может быть представлен схематически.

Схема 1

### Модель процесса педагогического сопровождения социального самоопределения школьников



На основе данных исследований, проведенных в рамках нашей научной школы, можно сформулировать основные принципы экзистенциальной педагогики, которые определяют совокупность требований к содержанию и организации педагогического процесса, обеспечивающего социальное самоопределение воспитанников.

*Принцип стимулирования саморазвития человека* в качестве основного требования предполагает формирования мотивов самообразования и самовоспитания. Важными чертами данного процесса являются осознанность и целенаправленность процесса самосовершенствования человека, его самопознание и определение своих потенциалов и направлений работы над собой.



Важнейшими условиями реализации данного принципа является обучение воспитанников способам самопознания, рефлексии, планирования жизненных событий.

*Принцип нравственного саморегулирования*, который предполагает педагогическую помощь детям в осуществлении нравственной экспертизы происходящих событий на основе сформированных норм отношений и поведения. Такая помощь может оказываться педагогами, психологами, священнослужителями, социальными работниками.

Эта помощь предполагает знакомство детей с нормами общечеловеческой морали и обучение их нравственному поведению. Важно при этом стимулировать нравственную самооценку и нравственную коррекцию собственных поступков.

*Принцип преодоления психологических барьеров*, которые Р.Х. Шакуров определяет как «внешние и внутренние препятствия, сопротивляющиеся проявлением жизнедеятельности субъекта, его активности».<sup>1</sup>

Этот принцип требует обеспечения педагогической помощи в мобилизации ресурсов воспитанника для проявления активности в достижении своих целей. При этом цели человека существенно зависят от понимания им смысла жизни.

Педагоги, реализуя этот принцип, должны создать условия для проявления учениками волевых усилий при достижении поставленных целей деятельности и стимулировать позитивное эмоциональное состояние, когда эти цели достигнуты.

*Принцип актуализации ситуации* предполагает, что каждое событие должно содержать ситуационную доминанту (термин Т.В. Машаровой), которая представляет актуализированное внутреннее состояние человека, определяющую то в содержании данного события, что является для него значимым и выражается в его эмоциональной оценке. Этот принцип требует оказания помощи учащемуся в анализе события, определении в нем главного и второстепенного. При этом очень важно в деятельности и общении выделить ту часть события, которая обладает большим потенциалом для решения педагогической задачи.

---

<sup>1</sup> Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность. (механизмы психодинамики). Казань, 2001. С.19.

Ситуационная доминанта тесно связана с эмоциональной оценкой происходящего и поэтому предполагает развитие эмоциональной сферы воспитанников.

Таким образом, определяя теоретические основания организации профилактики употребления психоактивных веществ детьми и молодежью, мы считаем, что одним из оснований является экзистенциальный подход, сущность которого мы определили на страницах данного параграфа.

### **3. Социальное закаливание как принцип социально-педагогической деятельности**

В словаре русского языка С.И. Ожегова слова «закаливание» объясняется как «придание чему-либо большей твердости путем нагрева или быстрого охлаждения». Таким образом, данное явление означает повышение сопротивляемости человека к неблагоприятным условиям.

Закаливание с медицинской точки зрения предполагает такое улучшение общего состояния организма, его укрепление, которое позволяет усиливать защитные силы организма, вырабатывать способность мгновенно и безотказно мобилизовывать их потенциал при изменениях в окружающем мире, сопротивляться вредным воздействиям извне, способствует невосприимчивости к действиям неблагоприятных факторов. Происходит это вследствие особенностей человеческого организма, его способности регулировать температуру своего тела.

В педагогике идея закаливания пришла в теорию из практики воспитания, которая впервые была реализована в спартанской системе воспитания. Идея закаливания развивается во взглядах Ж.-Ж. Руссо. Он говорит об управлении человеком своим телом, своими реакциями, чувствами, о том, что только физического закаливания недостаточно, необходимо закаливание детской души.

П.Ф. Каптерев впервые пишет о нравственном закаливании как самостоятельном феномене, неотъемлемом элементе социального становления ребенка. Изложенные в работе «Нравственное закаливание» идеи заставили по-новому взглянуть на процесс воспитания, процесс нравственного развития ребенка.

Обращение к проблеме нравственного закаливания сам автор объясняет тем, что «не нужно быть пессимистом, чтобы признать, что в жизни есть много тяжелого и печального, что жизнь нередко представляется не веселым времяпрепровождением, а делом подчас суровым и трудным». Особенно это ощущается в странах с невысоким уровнем развития, в ситуациях нестабильности, неопределенности экономических, политических, идеологических ориентиров.

Нравственно закаливать человека по П.Ф. Каптереву - это «воспитать его в такой простоте и даже некоторой суровости обстановки, чтобы изменение условий в неблагоприятном смысле не могло оказать на него подавляющего действия, не обессиливало, чтобы человек не только сохранял силы к борьбе, но от борьбы с препятствиями увеличивал бы их». Следовательно, под нравственным закаливанием следует «...разуметь развитие значительной душевной энергии и стойкости при неблагоприятных обстоятельствах, способность отказаться от разных, более или менее значительных удовольствий для достижения поставленных целей».

П.Ф. Каптерев нравственное закаливание рассматривает не только как задачу, в результате решения которой появится человек энергичный, стойкий, способный к продолжительному и высокому напряжению всех своих духовных сил, но и как средство, ибо «...за отсутствием последнего он будет дрябл, слаб и не выдержит неблагоприятного оборота фортуны».

Система нравственного закаливания по П.Ф. Каптереву должна состоять из двух элементов: страдательного и деятельного. Первый элемент – страдательный - предполагает, что воспитание своим содержанием, формами и методами будет знакомить ребенка с неприятными чувствованиями и даже страданиями. «Дитя должно испытать элементарные чувствования: голод, жажду, укол, ушиб, ожог, сырость, физическое утомление, неприятный вкус, противный запах, разные болезненные ощущения и многие другие».

Деятельная сторона согласно П.Ф. Каптереву необходима, так как нравственное закаливание не возникает само собой. Его положительные результаты будут возможны, если сам ребенок будет включен в решение определенной проблемы. Это достигается через погружение ребенка в жизнь семьи и заботы его ближайшего окружения, через участие в разных событиях из жизни взрослых, которые нельзя скрыть.

П.Ф. Каптерев пишет о душевном и нравственном закаливании. Первое, по его мнению, означает способность к сопротивлению внешним воздействиям, использование ситуаций не столько для служения общим интересам, сколько для удовлетворения своих сугубо эгоистических целей. И в качестве примера духовно закаленной, но безнравственной личности приводит Наполеона Бонапарта. Он еще раз подчеркивает, что нравственное закаливание преследует

цель не только закалить душу, но и привить способность к «...общему подъему сил воспитываемого, его настроения, его готовности бороться, внушить ему мысли о необходимости в каждом поступке руководствоваться нравственными мотивами».

Януш Корчак в своей работе «Как любить ребенка» пишет о том, что закаливать ребенка – это значит помогать ему преодолевать поражения, объяснять причины неудач, поддерживать в трудную минуту и одобрять погружение во взрослую, самостоятельную жизнь.

Глубокому психолого-педагогическому анализу устойчивости личности с точки зрения нравственности как активно-преобразующего поведения человека и неустойчивости как пассивно-приспособленческого поведения посвящены исследования В.Э. Чудновского<sup>1</sup>. Под нравственной устойчивостью личности он понимает способность человека сохранять и реализовывать в различных условиях личностные позиции, обладать определенным иммунитетом к воздействиям, противоречащим его личностным установкам, взглядам и убеждениям.

В.Э. Чудновский подчеркивает, что существенным фактором устойчивости личности являются ее потребности, т.е. «метки», константы, которые направляют и поддерживают деятельность личности в заданных пределах, соединяя ее прошлое с ее будущим. При этом важную роль играет определенная направленность мотивационных установок, иерархизация этих установок. Устойчивость – следствие усложняющихся связей между организмом и средой. В основе этой связи – единство внутреннепротиворечащих тенденций: приспособления к непосредственным воздействиям и ориентация поведения на отдельные факторы. В.Э. Чудновский, опираясь на достижения крупных ученых-психологов С.Л.Рубинштейна, К.А.Абульхановой-Славской, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, утверждает, что в основе устойчивости лежит определенный уровень самоорганизации. Способность человека сохранять и реализовывать в различных ситуациях личностные позиции (устойчивость личности) проявляется и формируется в преобразующей деятельности человека.

---

<sup>1</sup> Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. М.: Знание, 1986.

Такая деятельность неизбежно включает в себя преодоление трудностей, борьбу мотивов, принятие решений, связанных с волевыми процессами. В понимании устойчивости личности можно выделить два взаимосвязанных момента: во-первых, устойчивость как способность человека сохранять свои личностные позиции и противостоять воздействиям, противоречащим его личностным установкам (условно этот момент В.Э. Чудновский называет оборонительным); во-вторых, устойчивость личности как способность человека реализовывать свои личностные позиции, преобразуя обстоятельства и свое поведение.

Проблему нравственной устойчивости личности продолжает разрабатывать в своих исследованиях И.И. Зарецкая. Нравственно устойчивую личность, по мнению И.И. Зарецкой, можно сформировать только средствами нравственного закаливания через создание разнообразных ситуаций, в которые включается школьник как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Включение учеников в разнообразные ситуации предполагает накопление у них опыта решения проблем, возникающих в этих ситуациях на основе принятия контрастных решений.

Далее в отечественной педагогике проблема закаливания продолжает развиваться в русле разработки более глобальной проблемы – проблемы социализации человека.

Социальное закаливание может быть введено в педагогический процесс на основе социальных проб, которые предполагают оценку учащимися своих возможностей на основе последовательного выбора способа социального поведения в процессе освоения различных социальных ролей.

Социальные пробы охватывают все сферы жизни человека и большинство его социальных связей. В процессе включения в эти сферы у молодых людей формируется определенная социальная позиция и социальная ответственность, которые и являются основой для их дальнейшего вхождения в социальную среду.

Условия для социального закаливания могут быть созданы педагогом как в реальной деятельности и общении, так и в процессе различных игр.

Социальное закаливание как компонент воспитания личности включает в себя диагностику волевой готовности к системе социальных отношений, создание условий для самореализации уча-

щихся в этих отношениях через комплекс социальных проб, стимулирование самопознания учащихся в этих отношениях, определение своей позиции и способа адекватного поведения в различных ситуациях, самоанализ и вариативное проектирование своего поведения в сложных жизненных ситуациях.

Социальные пробы при этом выступают в качестве главного фактора социального закаливания и позволяют более успешно решать проблему социализации человека, обеспечивая его социальную адаптированность и социальную автономность.

Таким образом, социальное закаливание в своем исследовании мы определяем как процесс включения детей и молодежи в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социальной среды и ситуации, в которых необходимо принять самостоятельное решение на основе альтернативного выбора; как процесс формирования социальной устойчивости и умения адекватно оценивать себя, свои действия и поступки, действия и поступки других людей и прогнозировать возможные последствия принятых решений.

Главной составляющей социального закаливания является создание различных ситуаций. Начало исследований ситуации можно отнести к 1917 году, когда Курт Левин разрабатывал свою теорию поля и на ранних этапах своих исследований понимал «психологическое поле» как ситуацию «здесь и сейчас» и считал, что человек действует под влиянием окружающей его ситуации.

Позднее он заменил понятие «поле» более емким понятием «жизненное пространство» и сформулировал положение о единстве человека и окружающего его мира: индивид и воспринимаемый им окружающий мир представляют собой единое векторное поле, специфика которого определяется потребностной значимостью для человека всего того, что он воспринимает и осознает. Жизненное пространство человека — это личность и среда в их взаимоотношениях. К. Левин утверждал, что всякое психическое явление (событие), в том числе и намеренное, волевое, должно рассматриваться как единство конкретного субъекта и конкретного окружения. Поведение человека по К. Левину определяется не особенностями среды, которые влияют на личность, а той конкретной целостностью, в состав которой входят и личность, и ее психологическое окружение.

К. Левин сформулировал методологические требования к целостному изучению ситуации, которые не устарели и сегодня. Важнейшее из них - необходимость принимать ситуацию в интерпретации самого действующего субъекта. Описание ситуации, писал К. Левин, должно быть скорее субъективным, чем объективным, т.е. ситуация должна описываться скорее с позиций индивида, поведение которого исследуется, чем с позиции наблюдателя. Однако при этом он признавал важность социального контекста ситуации, его влияние на поведение человека.

Исследования К. Левина и его учеников заложили традиции экспериментального изучения поведения человека в различных жизненных ситуациях. Таким образом, если среда – это комплекс внешних по отношению к человеку условий, то ситуация включает в себя самого человека. Мы понимаем под ситуацией совокупность элементов социальной среды, носящих объективный характер, оказывающих влияние на человека, и элементов субъективных, отражающих роль самого человека как активной «составляющей» любой ситуации.

С целью профилактики употребления ПАВ среди подростков в процессе их социального закаливания мы обращаемся к трудным жизненным ситуациям, определение которых (наиболее удачное, на наш взгляд) дано в Федеральном законе «Об основах социального обслуживания населения», принятом Государственной Думой РФ 15.11.1995. В нем трудная жизненная ситуация понимается как ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность человека, которую он не может преодолеть самостоятельно. Включение ребенка в имитируемые в ходе профилактической работы трудные жизненные ситуации позволяет ему приобрести определенный опыт решения таковых, который молодой человек сможет перенести в условия реальной жизнедеятельности в социальной среде, что повысит его сопротивляемость неблагоприятным воздействиям социального окружения.

Понятие трудной жизненной ситуации, которая создается в результате внешних воздействий на человека или внутренних изменений психологии человека всегда связано с нарушением адаптации человека к жизни в условиях социальной среды. Нарушение адаптации ведет к тому, что подросток не в состоянии удовлетворить свои



основные жизненные потребности посредством моделей и способов деятельности (поведение), выработанных ранее.

Не просто нарушаются привычные отношения подростка с ближайшим окружением, но он испытывает затруднения во взаимоотношении с этим окружением без дополнительных усилий, направленных как на внешние изменения, так и на изменения личностного характера.

Если мы говорим о трудной жизненной ситуации, следует предположить нарушение устойчивости привычного образа жизни. Включение подростка в ту или иную неформальную группу, особенно группу асоциальной направленности, естественно ведет к нарушению устойчивости.

Безусловно, что трудные жизненные ситуации неоднородны. Они различаются как объективными, так и субъективными характеристиками.

Среди объективных, внешних, характеристик ситуаций существуют вариации: одни ситуации влияют на поведение человека сильнее, другие – слабее. Исследуя вопрос о возможности разных жизненных ситуаций оказывать различное влияние на человека, В. Мишель выдвинул гипотезу о том, что в многообразии жизненных ситуаций возможно выделить «сильные» и «слабые».

В. Мишель сделал вывод о том, что в «самой сильной» ситуации меньше всего индивидуальных вариаций поведения, а в «самых слабых» возможно максимальное число вариаций индивидуальных различий поведения. Таким образом, субъективный аспект ситуации (индивидуальные различия) имеет наибольшее влияние на поведение человека в «слабых» ситуациях и наименьшее - в «сильных». В реакциях людей на «сильные» ситуации возможны лишь незначительные вариации, т.е. в «сильных» ситуациях для детерминации поведения человека наиболее значимы объективные, нежели личностные переменные. Реакции человека на «слабые» ситуации весьма разнообразны, что означает большую роль личностных, чем ситуационных переменных в «слабых» ситуациях.

Классификацию трудных жизненных ситуаций в зависимости от уровня сложности дали Р. Бэндлер и Дж. Гриндер.

- Ситуации первого уровня соответствуют нашему представлению о ситуациях обыденной жизни. Все идет благополучно;

человек не испытывает затруднений (проблем) и демонстрирует большую гибкость поведения.

- Ситуация второго уровня возникает, когда у человека появляются некоторые затруднения или проблемы. В этом случае он имеет «меньше выборов».

- Ситуация третьего уровня характерна для стрессов или трудных проблем, когда привычные способы действия и поведения уже не дают позитивных результатов. У человека меньше выборов, и видно, что он затрудняется изменить привычное поведение.

- В ситуации четвертого уровня стресс более значим, человеку все труднее изменить свои обычные поведенческие реакции, и поэтому он «застывает», повторяя непродуктивные паттерны поведения.

- В ситуации пятого уровня человек переживает глубокий стресс, это так называемая ситуация выживания. В ситуациях пятого уровня сложности человек действует исключительно для того, чтобы пережить ее, выдержать непосильную нагрузку. В этом случае ему кажется, что у него нет никаких выборов, поведение приобретает разрушительный характер.

Проблема классификации трудных жизненных ситуаций одно из актуальных направлений исследований в современной психолого-педагогической науке; подчеркнем, что мы в ходе своего исследования использовали ситуации не экстремальные, в которых предположительно сходные «ответы» подростков на ситуацию, а те, в которых возможны «ответы» различных детей на данную ситуацию.

В зависимости от внутренних условий (тех или иных социально-психологических особенностей личности) люди могут по-разному отвечать на внешне одинаковые ситуации: они испытывают различные эмоции, выбирают различные формы совладания с трудностями.

Как отмечает в своей работе Н.Г. Осухова, существенное влияние на оценку уровня трудности жизненной ситуации оказывает и такая личностная характеристика, как локус контроля. Понятие «локус контроля», введенное Дж. Роттером (Rotter J.B., 1996), проводит разграничение между двумя типами людей: теми, кто верит, что их действия могут и должны влиять на ход их жизни («интерналы» или «личности с внутренним локусом контроля»), и теми, кто верит,

что их жизнь направляется удачей, судьбой, шансом и ситуационными факторами, которые не зависят от них самих и не подвластны их контролю («экстерналы», или «личности с внешним локусом контроля»). Теоретические представления Дж. Роттера стали основой исследований поведения человека в различных ситуациях. В этих исследованиях установлено, что локус контроля - одно из наиболее значимых внутренних условий, которые оказывают влияние на определение уровня трудности ситуации и поведение человека. Выявлен также различный уровень уязвимости «экстерналов» и «интерналов».

Эти данные сопоставимы с результатами эмпирических исследований, выполненных в рамках атрибутивного подхода (Дж. Келли и др.), где экспериментально установлена позитивная роль ответственности за себя и других людей для преодоления жизненных трудностей. Ответственность за себя - это свойство зрелой личности, человека, который опирается на себя (Ф. Перлз), имеет внутренний локус контроля.

В психотерапевтических работах имеются данные о том, что на восприятие ситуации человеком и его поведение в ней оказывают влияние такие личностные особенности, как «принятие себя и других» (К.Роджерс), «доверие себе» (В.А. Горянина), «ответственность, уровень развития рефлексивных способностей» (Е.Ю. Литвинова, В.С. Мухина, В.И. Слободчиков и др.).

Как видим, исследователи называют весьма разнообразные внутренние условия, влияющие на определение уровня трудности ситуации. Однако центральным, базисным среди них является степень зрелости личности, которая целостно представлена в образе мира человека (прежде всего в образе «Я»). Позитивный образ «Я» способствует тому, что человек чувствует себя уверенно, может нести ответственность за себя и контролировать ситуацию (внутренний локус контроля). Это позволяет ему осуществлять адекватную оценку проблемной ситуации и выбирать (в зависимости от объективных требований ситуации и своих возможностей) эффективную стратегию поведения, а при необходимости обращаться к социальному окружению за помощью и поддержкой.

По критерию «уровень жизненной сложности» Н.Г. Осухова выделяет два типа ситуаций:

*Ситуации первого типа:*

- неприятности обыденной жизни;

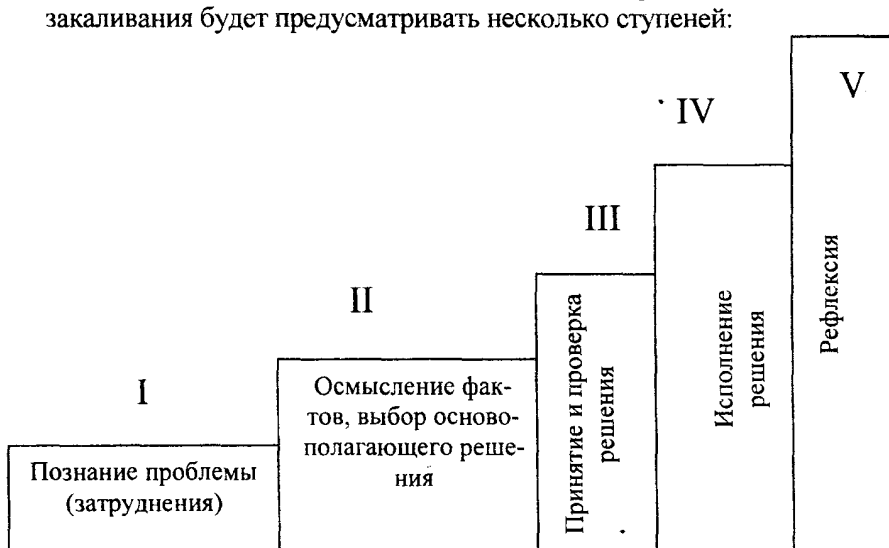
- трудные жизненные ситуации в нормальном цикле человеческой жизни, дающие шанс на восстановление «порядка жизни».

*Ситуации второго типа* - это те трудные и экстремальные ситуации, которые приводят к разрыву жизненного пути личности и провоцируют жизненный кризис. К таким ситуациям мы относим:

- ситуации «выживания» или «слома»;
- тяжелые утраты в ходе нормального цикла человеческой жизни;
- экстремальные ситуации природного, технологического и антропогенного характера и их отсроченные последствия.

Итак, процесс социального закаливания затрагивает интеллектуальную, духовную сферы и опирается на волевую.

В ходе закаливания учащимся не просто автоматически предлагается принять некую сумму знаний, ценностей. Они не навязываются силой авторитета, давлением на эмоции, убеждением или через санкции. В данном случае создаются условия, которые ставят человека перед необходимостью осознать имеющиеся затруднения и выработать, включившись в деятельность, свой собственный опыт поведения в жизненной ситуации с учетом реакции окружающих на их поведения. Отсюда можно заключить, что процесс социального закаливания будет предусматривать несколько ступеней:



Таким образом, процесс социального закаливания предполагает:

- первоначальные действия (анализ прошлого опыта поведения в аналогичной ситуации или знания о том, как следует поступить в таком случае);
- осознание несоответствия требуемого действия имеющимся умениям; предпринимаемых шагов ответной реакции окружения;
- появление необходимости ответить на вопросы «почему так происходит?». Идет осмысление фактов, анализ. Сравнение имеющихся данных, впечатлений, реакций ориентирует в выборе, в принятии решения;
- принятие решения в зависимости от мотивов (испытать себя, избежать давления, ослабить беспокойство, тревожность, преодолеть дискомфорт, понравиться другим, изменить что-то в своей жизни и т.д.), проверка его правильности при помощи реакции окружающих.

В случае соответствия выбора внешним реакциям происходит следующее:

- исполнение решения;
- рефлексия сопровождает осмысление произошедшего, своих личностных впечатлений, меры индивидуальной ответственности за происходящее, внесение изменений в свою деятельность, поведение, характер взаимоотношений с окружающими.

В таком случае процесс социального закаливания можно изобразить в виде нескольких схем.

Схема 2

Осмысление происходящего (postfactum)	рефлексия
Нахождение нужного варианта поведения	действие
Поиск союзников	коммуникация
Осуществление анализа	понимание
Обнаружение противоречия	мышление
При включении личности	ситуация

Событие
Предыдущий опыт

Таким образом, от одного уровня взаимодействия с окружающей средой происходит переход на другой и осуществляется за достаточно краткий срок усложнение или расширение опыта социального поведения человека.

Однако этот же самый процесс социального закаливания можно представить и по-другому.

Схема 3



Если признать, что социальное взросление происходит во взаимодействии влияний на личность как стихийно протекающей социализации (под воздействием социальной среды), так и специально организованного воспитания, то представить образно это можно (см. схему 3) как реку с разной скоростью течения на разных участках русла, по которой предстоит плыть человеку. Помочь ему в этом движении, обезопасить, защитить призваны островки, дающие опору. Они могут быть разными. Одни ориентированы на природный потенциал. Другие на опыт взаимодействия со средой. Третьи предполагают действие с ребенком как объектом освоения социального опыта и включают всевозможные рассказы по поводу «что такое хорошо и что такое плохо?». Четвертые рассматривают ребенка

субъектом определенной деятельности и заботятся о том, чтобы социальный опыт осваивался через включение в нее. И, наконец, должны быть островки, которые сталкивают ребёнка с жизненными проблемами, ставят его перед необходимостью поиска новых, нестандартных вариантов самостоятельного решения, заставляют личность осознанно управлять своим поведением в интересах ее самой с учетом характеристик конкретной среды и ситуаций. Это и есть социальное закаливание.

Благодаря всему этому социальное закаливание ориентирует личность на освоение новых правил, ценностей, основных отношений в человеческом обществе. Потому мы вправе подчеркнуть, что данный процесс стремится:

- обучить человека умению распределять и расходовать свои возможности в соответствии с силой, характером натиска внешних воздействий на сознание, опыт, эмоции, волю;
- сориентировать его на успешное преодоление жизненных затруднений в настоящем и будущем;
- сформировать готовность к встрече с возможными неприятностями и решением их;
- расширить, углубить, обогатить, уточнить личностные жизненные ценности и ориентиры;
- помочь складыванию внутреннего плана действий.

### **Педагогические задачи, направленные на социальное закаливание**

Социальное закаливание будет включать несколько направлений по дидактическим и воспитательным целям и задачам:

А.- социальное образование, с помощью которого формируются представления о социальных проблемах, противоречиях; школьники вооружаются знаниями и способами их решения в условиях цивилизованного общества.

Б.- воспитание социальной восприимчивости, при помощи которого востребуются социальные чувства, формируется отношение к окружающему миру, другим людям, рождается сочувствие, сострадание, сопереживание.

В.- стимулирование социальной активности, при котором инициируется неравнодушное отношение ко всему происходящему, создаются условия для активного включения в деятельность, добиваются от личности особой позиции - готовности к целесообразным изменениям в себе и преобразованиям вокруг.

Г.- формирование социальной ответственности - это формирование умения не просто адекватно оценить ситуацию, но принимать решения с учетом последствий для себя и других.

Д.- формирование защищенности как особого социально - психологического состояния уверенности, расположенности личности, социума к предпринимаемым личностью шагам, последствиям этих шагов; как ощущения готовности окружающих в ситуации затруднения индивида прийти ему на помощь, оказать поддержку, разделить ответственность, помочь преодолеть неудачу.

Можно также предположить, что, если в силу каких-то причин ситуация социального затруднения не осмысливается, не предпринимаются никакие действия для ее преодоления, возникает дезадаптивность. В случае положительного решения складывается устойчивая позиция, помогающая адекватно реагировать на изменения, происходящие в среде. Таким образом, результативность социального закалывания можно определить по:

- сформированности умений разрешать ситуации социального затруднения. Это проявляется в знании человеком, что нужно делать; знании, как это лучше сделать; просчитывании последствий своего решения; готовности действовать;
- комфортности состояния, самочувствия;
- скорости включения и степени погружения, самостоятельности принятия решения.

Исходя из этих показателей, можно условно выделить несколько вариантов реакций со стороны человека на социально закалывающие действия.

1 уровень - человек избегает включения в ситуации социального затруднения, сопротивляется этому воздействию.

2 уровень - человек решается включиться в ситуацию, если имеются четко организованные предписания. Прописан алгоритм шагов, обеспечена результативность действий в глазах окружающих.



Имеется уверенность в поддержке значимого лица в случае затруднения.

3 уровень - человек быстро включается в ситуацию. Однако действует чаще всего стереотипно, стандартно с перевесом в сторону уже имеющегося опыта.

4 уровень - человек действует самостоятельно, творчески, вносит коррективы в свои действия на основе анализа изменений в ситуации.

Таким образом, по количественным и качественным показателям можно определить группы и соответственно этому прогнозировать особенности поведения в процессе закаливания.

Сложность рассматриваемого процесса ставит организатора воспитания, экспериментатора перед необходимостью осмысления тех условий, которые будут благоприятствовать достижению желаемого результата, выступать в качестве фактора его успешности. По нашему мнению, социально закалить человека словом, без включения в деятельность, близкую к жизненным реалиям, невозможно. Яркое, эмоциональное впечатление со временем теряет свою силу, не помогает человеку испытать свои возможности, поднять свой престиж в глазах окружающих, определить свое место в системе взаимоотношений. Для того чтобы наполнить ситуацию личностным смыслом и одновременно обеспечить деятельностьную основу, процесс социального закаливания целесообразно осуществлять с помощью имитации. Следовательно, одним из благоприятных условий, гарантирующим результативность, следует признать включение личности в социальное закаливание через имитационное моделирование.

Закаливание всегда сопровождается напряжением сил, эмоциональными переживаниями. В этом случае целесообразно учитывать также особенности нашего опыта, реакций на прикосновение к личности. Поэтому процесс социального закаливания должен быть личностно ориентирован, должен строиться с учетом интересов, ценностей, потенциалов этой личности. Значит, еще одним условием успешности данного сложного процесса можно считать личностно ориентированное взаимодействие, общение по типу «глаза - в глаза» (Р. Кембелл), консультативный характер позиции взрослого (педагога). Этот подход заставляет задуматься над тем, как в ходе социального закаливания обеспечить включение учащегося в планируемую

ситуацию, как обеспечить его сопровождение при столкновении с трудностями, выводить из ситуации эмоционального напряжения.

Учитывая, что социальное закаливание, высвобождая внутреннюю энергию человека, предусматривая его сложные отношения с окружением, предполагает востребованность вновь ориентированных социальных действий в реальной жизни, еще одним условием необходимо признать гуманистическую школьную среду, доброжелательность в отношениях.

Таким образом, успешность социального закаливания будет обеспечиваться организацией лично ориентированного взаимодействия, имитационными средствами, гуманистическими отношениями в школьной среде, которым посвящены следующие разделы работы.

## 4. Организация личностно ориентированного взаимодействия

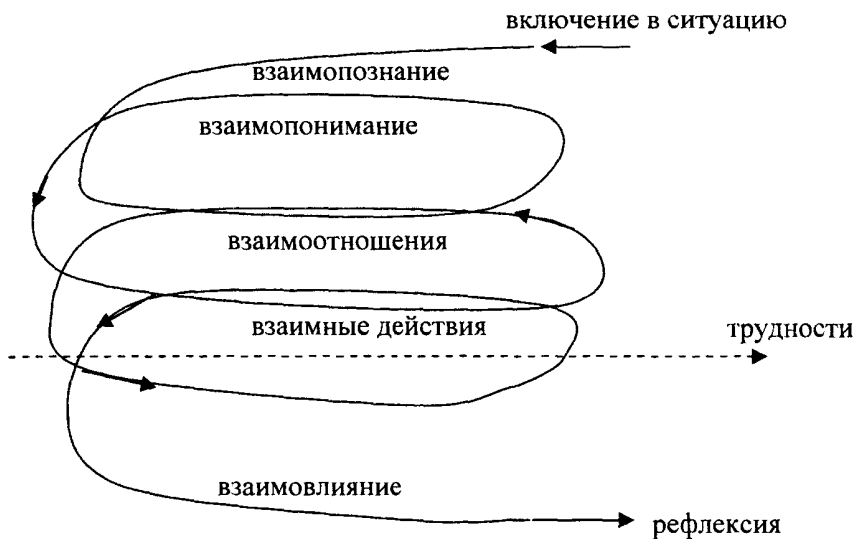
Социальное закаливание преследует конкретные воспитательные цели, оно ориентировано на расширение опыта социального поведения учащихся, обогащение их личностных качеств, совершенствование волевой сферы.

Социальное закаливание осуществляется в деятельности, благодаря чему школьник овладевает определенным объемом знаний о жизни, о мире, о людях, о самом себе, некоторыми оценочными суждениями о действительности, а также умениями вступать в контакт с окружающими. Схематично процесс социального закаливания можно изобразить следующим образом:

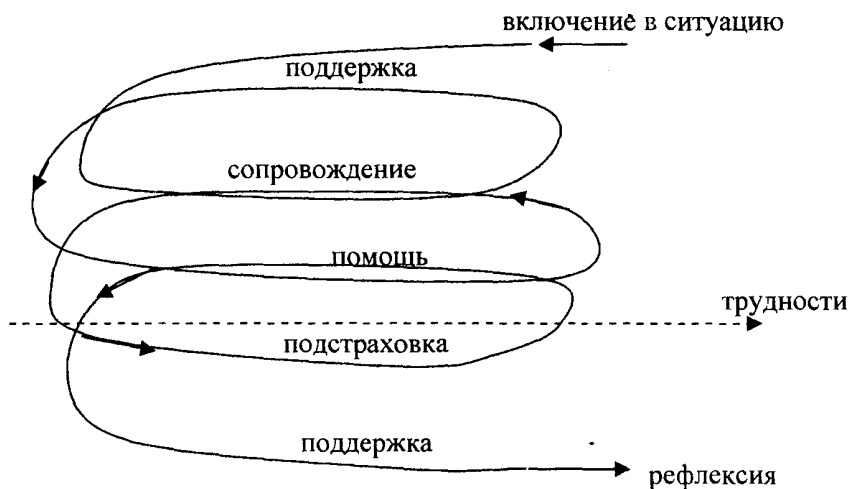


Независимо от жизненного опыта каждого отдельного школьника социальное закаливание, как педагогическое явление, предполагает взаимодействие взрослого и ребенка.

Дублируя предложенную выше схему, получили:



Результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют, что в ходе социального закаливания соответственно фазам этого процесса изменяется и позиция взрослого во взаимодействии с учащимися. Тогда получается еще один вариант схемы:



Таким образом, можно отметить, что на этапе включения в ситуацию, когда идет взаимопознание, форма взаимодействия - поддержка, которая подразумевает одобрение самого факта включения в деятельность и демонстрирует готовность взрослого служить опорой для ребенка. Фаза погружения предполагает налаживание взаимопонимания и характеризуется такой формой взаимодействия, как сопровождение. Это значит, что педагог (воспитатель) готов следовать вместе со школьниками, находясь рядом, способен вести того, кто в этом нуждается, к достижению поставленной цели.

Фаза ориентации в противоречиях предусматривает наличие взаимоотношений, а формой взаимодействия становится помощь как содействие ребенку приносящее ему облегчение в поиске.

Фаза выбора решения ориентирована на стимуляцию всех составляющих человеческой души ради и во имя преодоления трудностей. Она находит свое выражение во взаимоотношениях, переходящих во взаимные действия, и подстраховке. Под последней понимается ограждение школьника от нежелательных действий, подталкивание его к выполнению требуемых упражнений.

Фаза преодоления (исполнение решения) открывает простор для взаимовлияния, и вновь формой взаимодействия взрослых и детей становится поддержка. Таким образом, ненасильственными методами обеспечиваются изменения в опыте социального поведения школьника, появляется возможность при прикосновении к личности и стереотипам ее социального поведения в ходе социального закаливания сохранять защищенность. Общение носит так называемый консультативный характер, скорее напоминающий супервизорство.

Личностно ориентированное взаимодействие в социальном закаливании можно рассматривать как процесс контактирования, которое имеет своей целью намеренное влияние или воздействие на поведение, состояние, установки, уровень активности и деятельности непосредственного партнера, причем это воздействие осуществляется с помощью разнообразных технологических приемов прикосновения к личному опыту школьника, прежде всего при помощи эмоционального покалывания. Покалывание в литературе определяется, как «малое, топологически правильное воздействие»..., вызывающее самоускоряющееся движение. В данном случае речь идет о точечном, выверенном на основе диагностики влиянии на определяющую категорию чувств ребенка, заставляющее его по-иному

взглянуть на характер своих взаимоотношений с окружающими, особенность своей позиции в ситуации, оценить их и выстроить их.

Данный прием позволяет добиваться как включения, например, в имитационную деятельность или диалоговое общение, так и ориентации в противоречиях. Особенно хорошие результаты могут быть получены, если покаявание сочетается с «авансом доверия» (авансированием), то есть преднамеренным подчеркиванием личных возможностей.

Таким образом, точное определение характера социального опыта школьника, выделение белых пятен в нем или островков неопределенности, неустойчивости и педагогически разумное прикосновение к ним через создаваемую ситуацию позволяют личности настроиться на последующее погружение в проблему.

На этом этапе социального закаливания наиболее эффективен прием «балансировка», который предполагает чередование успешности и неуспешности в моделировании своей деятельности или вживании в ситуацию, освоении предлагаемых ролей. Способов для «балансировки» много, их выбор зависит от индивидуальных особенностей школьников, специфики их опыта социального поведения, характера и направленности имитируемой деятельности.

Погружение в ситуацию и проблему ускоряется, если достигается «эффект резонанса», то есть если удастся угадать, спроектировать совпадение внутреннего эмоционального состояния личности, ее умений социального действия с требованием сетки социальных отношений, заложенных в ситуации. Именно позиция педагога будет способствовать или мешать дальнейшему разворачиванию процесса социального закаливания.

При совпадении данных параметров наблюдается усиление активности человека, раскрываются его внутренние потенциалы, он втягивается в то противоречие, которое является предметом обсуждения.

В следующей фазе благодаря включению личности создается своеобразная проблемная ситуация, которая имеет исходные данные, необходимые для разрешения противоречия. В дальнейшем школьник, не получая информации извне, лишь оперируя тем, чем располагает, имеет возможность рассмотреть условия, при которых достижима поставленная перед ним цель, пути ее достижения, необходимые коррективы в случае видоизменения траектории движения.

Результаты проведенной работы позволяют утверждать, что на этом этапе лучше, если педагог, выстраивая взаимодействие, пользуется двумя ведущими приемами «перебрасывания мостов» и «туннелированием».

Первый прием ориентирует взрослого на постоянную связь прошлого опыта с элементами новой ситуации, актуализацию внутренних возможностей отдельных частей используемой ситуации, потенциала, заложенных в ней ролей и позиций. Не следует забывать, что новая стратегия поведения, не возникает на пустом месте, а скорее выводится на основе установления новых связей между уже существующими элементами прежнего опыта социального поведения и теми, которые заложены в содержании закалывающих ситуаций. Второй прием ставит педагога перед необходимостью устранения внешних факторов, которые могут внести нежелательные помехи, выстроить дополнительные препятствия.

В том случае если ситуация будет развиваться вяло и нужно ее подстегнуть, активизировать действия участников взаимодействия, хорошие результаты дает прием «неверный тон», то есть провоцирование конфликтного столкновения, обнажение противоречивых позиций, демонстрация поддержки мнений одной из участвующих сторон. В результате пересмотра и анализа обнаружившихся несовпадений, несоответствий в представлениях детей формируются показатели, позволяющие в будущем сделать осмысленный, осознанный выбор. Наличие супервизорской позиции педагога приводит к тому, что если школьник столкнулся с трудностью, то у него есть возможность остановиться, проанализировать результат, обдумать последствия, попытаться из этого извлечь выгоду.

На этапе преодоления трудностей происходит выбор решения. Во взаимодействии используются приемы «стягивания в точку», «разность потенциалов» или «игра масок». В первом случае, когда школьник уже относительно определился с границами своего допустимого поведения, предполагается сознательное концентрирование его внимания, акцентирование на определенных моментах, подталкивание к окончательному выбору и оформлению (словесному или деятельному) будущих шагов.

В том же случае если школьнику сложно сделать решающий выбор, если он не смог определиться, мечется, во взаимодействии взрослого со старшим школьником возможна «разность потенциа-

лов», то есть поляризация, вариантов, анализируемых по последствиям как для самой личности, так и для окружающих. Иными словами, это анализ потерь и приобретений в случае того или иного пути преодоления трудности.

И наконец, тогда, когда абстрагирование не позволяет принять необходимое решение, возможна «игра масок» через инценирование отдельных элементов проблемы или делегирование взрослыми детям части своего опыта через воспоминание, совместное реконструирование известного события или анализ судьбы привлекательного для юношества литературного героя.

Таким образом, выбор сопровождается колебаниями от уверенности в правильности поведения к сомнениям по поводу целесообразности предпринимаемых действий до возможного отчаяния от допущенных промахов, ошибочности избранных ориентиров, недостаточности информации для принятия решений.

Для того чтобы опыт дополнился тем новым, что освоено в процессе социального закалывания, на предпоследней ступени взаимодействия наилучший результат дает «тренировка», то есть прием, стимулирующий проверку принятого решения, расширение его пространства, перенос освоенных элементов из одной ситуации в другую. Одновременно происходит закрепление алгоритма принятия решений в будущем, способов реагирования на внешние воздействия, изменения, происходящие в окружающей среде, реальной действительности.

Сопровождающая взаимодействие рефлексия ставит участников процесса социального закалывания перед необходимостью анализа произошедшего с нескольких позиций: самочувствие педагога и учащихся; осмысление и оценка своей тактики поведения на разных этапах данного взаимодействия; соотношение ожидаемого и реально состоявшегося результата; отношение к этому окружающих. Следовательно, рефлексия обеспечивает закрепление складывающегося иммунитета, расставляет по своим местам многообразие мнений и подходов, защищает личность от ошибок в будущем.

Таким образом, при помощи выше охарактеризованных приемов у старших школьников формируются основы жизнестойкости, терпимости, происходит освоение ими социального творчества.

На разных этапах взаимодействия, как показывают результаты нашего исследования, встречаются типичные ошибки, которые



допускает одна из взаимодействующих сторон. Прежде всего, это неадекватность восприятия, оценивания проблемы (ситуации) и соответственно реагирования (выбора решения). Эта неадекватность чаще всего выражается во-первых, в гиперболизации, т.е. в явном преувеличении каких-то моментов, деталей ситуации, которые по мнению личности способны облегчить поиск правильного решения, снизить эмоциональное напряжение, ослабить чувство тревожности. Например, усиление отрицательности в поведении противодействующей стороны, усиление негативной характеристики мотивации поведения участников проекта, оценки их суждений; преувеличение позитивных моментов в собственных решениях или действиях.

Во-вторых, может происходить искажение ситуации или имитации за счет собственной интерпретации происходящего, введения дополнительных условий, комбинирования элементов, непредусмотренных ситуацией. Например, приписывание ситуации ее действующими лицами несуществующих черт, характеристик, действий.

В-третьих, возможна гипопротекция - предоставление ситуации развиваться стихийно, событиям течь своим чередом для того, чтобы не демонстрировать свое бессилие в ее объективном анализе или неумение, соотнеся заданные параметры, принимать адекватные решения. И как результат такого положения дел со временем отказ от какого-либо действия из-за смыслового тупика или противодействие с последующим эмоциональным взрывом со стороны одного из участников. В итоге затраты не окупаются достигнутыми результатами, наметившиеся социальные действия не реализуются, а отношения разрушаются.

В-четвертых, может возникнуть содержательная неопределенность, т.е. несоответствие приемов, указаний, стимулов возрасту, жизненному опыту, потребностям участников, характеру заявленных проблем.

Данных ошибок можно избежать, если, выстраивая взаимодействие, соблюдать ряд условий:

– добиваться соответствия содержания, характера деятельности проектируемым целям и задачам;

– соотносить степень трудности моделируемых в имитации (ситуации) действий со сформированными у участников социальными умениями;

– учитывать особенности индивидуального опыта каждого участника взаимодействия, его личностных характеристик, стиля отношений между взрослыми и детьми;

– четко представлять границы допустимого во взаимодействии, следовать чувству меры.

Многое зависит также от самой социально закаливающей ситуации. К последней будем относить ту, в которой формируется, закрепляется и развивается умение моментально реагировать в условиях эмоционального напряжения на изменения, происходящие в окружающей действительности. Следовательно, такая ситуация характеризуется тем, что носит всегда, во-первых, познавательный характер. Действительно, она всегда несет в себе новую информацию о среде, об окружении. Более того, она стимулирует перевод, этих знаний и представлений на иной, более высокий уровень, расширяя границы возможностей собственной деятельности человека, его потенциала.

Во-вторых, ей присущ творческий характер, так как требуется нестандартность решений, инициативность, открытие новых вариантов поведения.

В-третьих, она имеет гуманистическую направленность, так как, несмотря на сильное эмоциональное напряжение, в основе ее всегда лежат позитивные ценностные ориентации.

Личностно ориентированное взаимодействие предполагает возможность разного реагирования на социально закаливающую ситуацию различных детей. Организация выработки школьниками социального опыта, освоения ими социальных действий означает все-таки движение от индивидуальности каждого. В то же время характеристики каждого в отдельности по некоторым проявлениям позволяют объединять их в некоторые группы.

Подтвердим выводы результатами исследования. Рассмотрим мотивы участия «прагматиков» и «творцов» в предлагаемой деятельности по социальному закаливанию. Максимально можно было набрать 7 баллов. Вычислялся средний балл.

Мотивы участия в предлагаемой деятельности	«Прагматики»	«Творцы»
Стремление расширить круг своих знаний	1, 7	6, 3
Стремление научиться действовать	5, 9	3, 5
Желание развить свои способности	2, 1	5, 9
Подготовиться к будущей профессии	3, 3	6, 3
Удовлетворить свои текущие интересы	4, 7	2, 1
Улучшить жизнь окружающих	1, 7	3, 5
Возможность самовыразиться	2, 1	6, 3
Нет ответа	1, 7	2, 1

Из приведенной таблицы видно, что у «прагматиков» мотивы включения в социально закаливающие ситуации, набравшие более высокий средний балл, - это «стремление научиться действовать», «удовлетворение своих текущих интересов и желание подготовиться к будущей профессии». У «творцов» – «стремление расширить круг своих знаний», развить свои способности, подготовиться к будущей профессиональной деятельности, возможность для самовыражения. Стремление расширить круг своих знаний, развить способности, подготовиться к будущей профессиональной деятельности.

Успешность лично ориентированного взаимодействия зависит также и от позиции другого участника этого процесса - учителя. Его мотивы участия в социальном закаливании школьников различны.

Мотивы участия в социальной деятельности	До начала эксперимента	После его проведения
Стремление помочь детям приспособиться к жизни	4,7%	41%
Это мой долг	9,5%	9,5%
Это моя обязанность	14,8%	14,8%
Возможность испытать себя, свой профессионализм	4,7%	4,7%
Мне предложили поучаствовать	33%	4,7%

Желание разнообразить работу с классом	9,5%	14,8%
Не знаю	23,8%	9,5%

Из данной таблицы видно, что в процессе опытно - экспериментальной работы, участвуя совместно с детьми в различных ситуациях взаимодействия, педагоги в большинстве своем признали важность, целесообразность такой деятельности. Однако они так же, как и дети испытывали ряд трудностей. Расположим их в иерархической последовательности:

1. Анализ ситуации - 8 баллов.
2. Отбор целесообразных приемов - 7 баллов.
3. Установление контактов со школьниками в имитации - 6 баллов.
4. Моделирование возможных реакций - 5 баллов.
5. Перестройка своего поведения в связи с произошедшими изменениями - 4 балла.
6. Поддержание дисциплины и порядка - 3 балла.
7. Сдерживание отдельных участников - 2 балла.
8. Завершение работы, подведение итогов - 1 балл.

Следовательно, наибольшую сложность вызывали вопросы, связанные с аналитико-синтетической деятельностью, коммуникативными возможностями и опытом учителя, его педагогической техникой.

Вышесказанное обосновывает круг вопросов, которые должны изучаться студентами в процессе их подготовке к решению задачи социального закалывания школьников.

## **5. Педагогическая драматизация как средство социального закаливания подростков**

Социальное закаливание как научное понятие введено в педагогику раньше понятия «педагогическая драматизация» образовательного пространства подростков. Мы полагаем, что как с социальной, так и с педагогической точки зрения социальное закаливание имеет более широкий и интегральный спектр своего воспитательного применения.

Педагогическая драматизация в свою очередь обладает значительными технологическими возможностями в деле индивидуально-личностного воздействия на конкретику поведенческих действий и морально-нравственных ориентаций подростков в сензитивные периоды их физиологического и социального становления как личности и индивидуальности.

Собственно методика педагогической драматизации может быть рассмотрена в рамках экзистенциального понимания примата индивидуального жизнедействия и целеполагания личности над любыми внешними воздействиями, оказываемыми на личность подростка в периоды его социального самоопределения и нравственного выбора.

Данная позиция ни в малой степени не уменьшает роль целенаправленного педагогического влияния на личность подростка, напротив она концентрирует внимание воспитателей на обнаружении и творческом раскрытии внутренних социальных и психических резервов ребенка, предлагая ему участвовать в специально организованных ситуациях, предполагающих социальную имитацию педагогически оправданных действий и значимых жизненных событий.

Такого рода индивидуальные пробы вариантов жизненных стратегий и личностных траекторий развития и самоопределения создают возможности для осознанного выбора подростков в сложных и противоречивых ситуациях их жизни и отношений, что, как показывает наша практика, приводит к психолого-педагогическому эффекту социального закаливания и сознательного противодействия многим асоциальным явлениям, бытующим в современной молодежной среде.

К таким явлениям следует отнести социальное закаливание подростков, направленное на сопротивляемость их индивидуально-личностного и физиологического комплекса пагубному воздействию ПАВ (психоактивных веществ) и препаратов наркотического действия.

Наши теоретические и практико-экспериментальные исследования в этом направлении показали, что наиболее эффективными в этой очень сложной и технологически мало разработанной отрасли социально-педагогической деятельности являются воспитательные инструменты, применяемые тогда, когда определенным образом организованное педагогическое сопровождение событий реального жизнедействия подростков приводит их к необходимости собственных рефлексивных оценок и индивидуальных выборов в предложенных им драматических ситуациях.

Именно такими возможностями социального закаливания подростков обладает, на наш взгляд, методика и практика педагогической драматизации, воспитательная суть которой может быть определена как необходимость непосредственного социального «проживания» и эмоционально-чувственного «переживания» субъектом воспитания тех основных моментов и событий его повседневной жизни в школе и за ее пределами, которые позволят ему не только усваивать социальные значения общественных, профессиональных и нравственных понятий, но и индивидуально осваивать (самоактуализировать) их личностные смыслы в процессе собственной практической деятельности и ее художественно-педагогических и этюднорефлексивных реконструкций в ситуациях как социального позитива, так и девиантных форм поведения и отношений.

Педагогическая драматизация типичных жизненных ситуаций, подростковых конфликтов, выбора поведенческих альтернатив, реконструкции значимых событий, рефлексивного анализа поведенческих актов базируется на совмещении и взаимодополняемости эмоционально-художественных и педагогически направленных форм, воздействующих на социальные и нравственные стереотипы поведения и отношений подростков.

В качестве конкретного примера технологического механизма применения художественно-педагогических возможностей педагогической драматизации мы предлагаем рассмотреть содержание и методические приемы этюднорефлексивного метода целенаправ-

ленной драматизации событийного ряда жизнедействия и целеполагания подростков, употребляющих ПАВ с целью социального закалывания и укрепления их нравственного иммунитета по отношению к пагубным привычкам и негативам поведения и отношений в среде своих сверстников.

Основная номенклатура содержания этюдных приемов и заданий условно может быть распределена по 27 группам, ориентированным на решение определенных задач педагогического и драматического характера. Структура и технология проведения такого рода практических занятий по педагогической драматизации жизненного пространства подростков представлена следующей таблицей.

Таблица 1

**Этюдно - рефлексивные приемы,  
предназначенные для социальной адаптации и нравственного  
закалывания подростков, употребляющих ПАВ**

№	Группа этюдных приемов	Основные этюдные приемы	Психолого-педагогические характеристики по группам приемов
1.	«Смена ролей»	а). Ролевое соответствие предложенным обстоятельствам. б). Эвристическая смена ролей. в). Суггестивная смена ролей. г). Ролевая идентификация. д). Конфликтотенная смена ролей. е). Дублированная смена ролей. ж). Психоцентрическая смена ролей. з). Вспомогательная смена ролей.	Создаются рефлексивно фиксированные условия, ставящие субъекта в новую ситуацию, предполагающую его отстранение от своей сегодняшней негативной социальной или функциональной роли для более полного психологического «вхождения» в новые продуктивные социальные и личностные отношения
2.	«Зеркало»	а). Реконструкция событий. б). "Зеркальное" отражение и сравнение. в). Инструментальные и	Характеризуются узнаванием себя в других и других в себе, через драматически акцентированные и рефлексивно гиперболизируемые черты поведенческой, этической, нравственной жизне-

		технические этюды	деятельности человека как субъекта преодоления пагубных привычек, негативных стереотипов и отношений
3.	«Монолог»	а). Эмоциональный комментарий. б). На динамику внутреннего чувства. в). Литературно-драматического героя. г). Монолог случайного прохожего. д). Личный монолог	Варианты этюдов педдраматизации "Монолог" многообразны и основываются на методе психофизических действий К.С. Станиславского, согласно которому не мысленные образы определяют действия, а физические действия, их содержание, темпо-ритм, направленность на объект диктуют определенные психологические состояния субъекта действия
4.	«Спиной к залу»	а). Простой вариант. б). Модифицированный вариант. в). Трудный разговор. г). Освобождение от "гнева"	Суть их в том, что протагонист как объект индивидуальной и групповой рефлексии вспомогательных игроков как бы отсутствует в качестве реального субъекта действия, что создает особый интимно – доверительный «фон» педагогического общения с субъектом употребления ПАВ
5.	«Драматическая импровизация»	а). «Если бы я был...». б). Детский парламент. в). Руководитель наркодиспансера. г). Родителем подростка, употребляющего ПАВ	Суть приема в том, что участникам некоего драматического действия на заданную режиссером-педагогом тему, или сюжет предлагается ощутить себя и собственные действия в ситуациях и обстоятельствах, специально сконструированных педагогом и, как правило, нетипичных для образа повседневной жизни и отношений подростков, представляющих школьнику определенные социальные и нравственные альтернативы употреблению ПАВ как способу разрешения трудных жизненных ситуаций
6.	«Кинолента»	а). Важное событие прошедшего дня. б). Реконструкция событий. в). Один день учителя. г). События, произошедшие до события. д). Я и другой. е). В мире животных. ж). Немое кино. з). Пластическая интер-	Группа приемов, которую мы условно определим как «кинолента», характеризует драматизированные фиксации, наблюдение и анализ жизни и отношений людей. Причем в отличие от предыдущих приемов и этюдов здесь предлагается рассматривать самые различные социально-демографические и возрастные группы людей, животных и даже предметы быта. Главное – это понять суть происходящего, определить свое



		прегация. и). «Испорченный телефон»	отношение и к жизни людей и предметов, и к доминирующим мотивам, побуждающим вступать именно в эти, а не другие отношения с ними. В каждом приеме педагог рефлексивно фиксирует альтернативы употребления подростками ПАВ
7.	«Служба доверия»	а). Анонимный диалог. б). Доверительное письмо. в). Авторская версия события. г). Телефон доверия. д). Совместная реконструкция события	Интимизация диалога по теме, в которой один из участников испытывает определенный дефицит нравственной, психологической или специфически личностной информации, а другая сторона диалога (участник, режиссер, коллектив сверстников, экспертная группа) обладает возможностью оказать помощь, прояснить ситуацию, содействовать в нахождении решения (в данном методическом контексте – это группа вопросов употребления подростками ПАВ)
8.	«Взрыв»	а). Нейтрализация негатива. б). Эмоциональное сгущение. в). Если бы я мог... г). Дилемная ситуация. д). Смена позиций и обстоятельств. е). Драматический выбор	Обоснован и введен в практику А. Макаренко, строится на максимально возможном эмоциональном «сгущении» и нравственной концентрации всех обстоятельств события или факторов, приведших к пагубному влечению в настоящем и будущем.
9.	«Стена»	а). Разорви круг. б). Отодвинь стену. в). Преодолей плохое в себе	Специфика этой группы этюдов в том, что протагонист ставится в позицию преодоления сопротивления на пути к достижению позитивной цели: преодоление пристрастия к употреблению ПАВ. Как правило, это связано не столько с преодолением внешних препятствий (хотя именно они атрибутированы в этюдных заданиях), сколько в снятии, минимизации внутренних психологических и понятийных барьеров
10.	«Суд»	а). Рефлексивный приговор. б). Слово предоставляется... в). Умея судить – умей прощать	В практике социально-ролевого воздействия на личность используется нами в ситуациях, требующих групповой оценки события при «конflikте мнений и интересов» сторон представляющих социальные позитив и негатив

11.	«Фотография»	а). Фотографический альбом. б). Семейная фотография. в). Давай вместе сфотографируемся! г). Фотография будущего...	Сущность и педагогическая нагрузка каждого приема связаны с концентрацией локального рефлексивного переживания подростка яркого, запоминающегося, драматического эпизода его жизни до начала употребления ПАВ и после осознания пристрастия к этой пагубной привычке
12.	«Физикализация»	а). Материализация чувства. б). Исполнение желания. в). Схема материализации мечты	Рефлексивно зафиксированные и проанализированные чувства и отношения участников «переводятся» и осмысливаются как физические действия, но и сами действия в свою очередь становятся побудительной причиной нового взгляда на негативные события жизни подростков, стартовой кнопкой иных, более точных и адекватных событий и их переживаний подростками, зоной возникновения новых эмоций и мотивационных оценок своего пристрастия к наркосодержащим препаратам и веществам
13.	«Луч»	а). Техника "луча" отношений. б). "Прожектор" состояний и оценок. в). "Линейка" социальных приоритетов	Предметом педагогического рассмотрения и рефлексивного анализа здесь является эмотивный уровень личностных отношений подростков. Важно расставить драматизированные акценты на эмоциональном переживании школьниками своих отношений со сверстниками, учителями и средой в целом и мотивацией отношения к ПАВ в частности
14.	«Проективные ситуации»	а). Узнай человека. б). Твое яркое качество. в). Ситуация и ты... г). Проект героя. д). Образ самого себя. е). Образ другого человека.	В этой группе приемов педдраматизация служит своеобразным катализатором социально продуктивного креативного отношения участников к определению своего места в межличностных взаимоотношениях со сверстниками и родителями в ситуациях как социального позитива, так и негатива
15.	«Рефлексивная реконструкция»	а). Биография события. б). Главное и случайное. в). Кульминация события. г). Реконструкция события	Назначение этой группы приемов в создании условий для нахождения подростками художественных эквивалентов понимания внутренних побудительных мотивов своей деятельности и поведения в заданных педагогом - режиссером

			ситуациях, типичных для молодежной субкультуры, способствующей применению ПАВ, как способу организации досуга
16.	«Правда, физических действий» (ПФД).	а). Измени ситуацию. б). Роковой треугольник. в). Переключи внимание на себя. г). Завоюй уважение класса	Эта группа приемов предлагает педдраматизацию этюдных заданий и упражнений на рефлексивное понимание межличностных ситуаций через природу психофизических приспособительных действий субъектов по отношению к перспективе и последствиям применения ПАВ в подростковой среде
17.	«Внутренний план действия»	а). Внутренний диалог. б). Рефлексивная оценка другого. в). Взаимопереход внутреннего и внешнего. г). Внешняя коррекция. д). Корреспондирование мыслей и состояний	Приемы характеризуются психологическими пробами школьников, направленными на формирование их внутренней готовности к рефлексивному позиционированию и оценке себя как субъекта преферентных социально-ролевых отношений и переживаний
18.	«Человекороль»	а). Проживи событие другой жизни. б). Драматизация внутреннего монолога. в). Я - литературный герой. г). «Войти» в другого человека. д). Коммуникативная роль	Определяются возможностью осознания подростком себя, с одной стороны, неповторимой, самобытной индивидуальностью, с другой - пониманием себя и своей деятельности как определенной социальной роли, предписанной ему моралью, стандартами и нормативными представлениями подростковой субкультуры
19.	«Художественная экспедиция»	а). «Погружение» в себя. б). «Вчувствование». в). Мир во мне – я в мире. г). Режиссер своей жизни. д). Столкновение конфликтов. е). Монологи – программы ситуаций. ж). Экспедиции в семейную жизнь. з). Агентство одиноких сердец. и). Машина времени. к). «Погружение» в другую жизнь	Данная группа этюдов направленных на социальное и психологическое закаливание подростков по отношению к употреблению ПАВ, отличается следующей логической последовательностью этапов «погружения»: пограничное состояние → постижение значений → принятие смыслов → разведка чувств и эмоциональной информации («Вчувствование») → проникновение в атмосферу и художественную среду (вхождение в образ событий) → вживание в образ персоналий действия → вовлечение в интригу (конфликт) действия → вращание во внутренние планы действий протагонистов и их героев → качественно новые рефлексивные состояния

20.	«Конституция личности»	<p>а). Моральный кодекс чести личности.</p> <p>б). Письмо министру образования.</p> <p>в). Законопроект защиты прав школьника.</p> <p>г). Конституция детства</p>	<p>Здесь важна рефлексивная позиция школьника как активно действующей и осознающей параметры этой активности личности, способной конструктивно участвовать в решении определенного класса практически значимых ситуаций, в том числе способствующих, по их мнению, созданию условий, вовлекающих школьников в круг пагубных пристрастий к алкоголю и наркосодержащим веществам</p>
21.	«Презентация»	<p>а). Презентация личности.</p> <p>б). Зоркость души.</p> <p>в). Представь другого через себя.</p> <p>г). «Градус» эмоционального состояния личности.</p> <p>д). Презентация кукол, игрушек, животных.</p> <p>е). Оживи событие детства.</p> <p>ж). Образ любимого человека</p>	<p>Группа приемов для выработки рефлексивной позиции личности к себе и другим, понимания и внутреннего освоения позитивов и негативов окружающей социальной среды через призму собственного опыта и рефлексивного осознания событий и фактов собственной жизни и отношений</p>
22.	«Контакт»	<p>а). Твое эмоциональное САМОчувствие.</p> <p>б). Привет, как дела?</p> <p>в). Драматизация желаний.</p> <p>г). Пойми другого как себя самого.</p> <p>д). Посмотри на себя со стороны.</p> <p>е). Приспособительный контакт. «Пристройки».</p> <p>ж). Спонтанный контакт.</p> <p>з). Рефлексивный портрет контакта</p>	<p>Приемы на психолого-педагогический контакт, социальное закаливание, психологическое «приспособление» к событиям жизни, с использованием таких художественных средств, как творческое воображение в предложенных обстоятельствах времени и места, «пристройки» к ситуации, «достройки сверху» (при лидирующих, инициативных функциях субъекта) или «снизу» (в зависимости от степени конформности, активности и инициативности субъекта)</p>

23. «Интеррефлексия»	<p>а). Услышь себя в эту секунду.</p> <p>б). Партитура чувствования.</p> <p>в). «Градус» состояния и ощущения себя.</p> <p>г). «Симфоническая картинка» прошедшего дня.</p> <p>д). Правда рефлексивного переживания.</p> <p>е). «Остановись, мгновение, ты...»</p> <p>ж). За стеклом аквариума и внутри него</p>	<p>Специфика этой группы приемов в создании специальных педдраматизированных условий для рефлексивной оценки содержания и эмоционально-нравственной мотивировки поведения и чувствований субъекта систематического употребления ПАВ в предложенных ему обстоятельствах места, времени и образа действия</p>
24. «Рефлексивный диалог»	<p>а). Чудо встречи двух людей.</p> <p>б). Скульптура другого человека.</p> <p>в). «Я к вам пишу...»</p> <p>г). Телепатия чувств и состояний.</p> <p>д). «Что знаем мы про близких, про друзей...?»</p>	<p>Приемы характеризуются взаимодействием разных по содержанию и эмоционально – чувственной направленности рефлексивных позиций участников этодных заданий и ситуаций проблемного характера. В ситуации противодействия употреблению ПАВ, педагогически акцентируются диалогичность и сопоставимость разных вариантов социального и индивидуального решения проблемы</p>
25. «Темпо-ритм»	<p>а). Ритм события – «здесь и сейчас».</p> <p>б). Послушай себя, услышь себя.</p> <p>в). Внешний и внутренний темпо-ритмы.</p> <p>г). Ритм песни и жизни.</p> <p>д). Темпо-ритм эмоциональных состояний</p>	<p>Группа приемов педдраматизации, связанная с динамическими характеристиками поведенческой деятельности подростков и прежде всего с такой ее существенной составляющей, как психофизическая деятельность субъекта в ситуациях выбора им индивидуальных способов практических действий и отношений, противодействующих употреблению ПАВ</p>
26. «Публичное одиночество»	<p>а). Я в мире событий, мир во мне.</p> <p>б). Динамика эмоционального самоопределения.</p> <p>в). «Центр тяжести» рефлексивного отражения событий.</p> <p>г). Неповторимость индивидуального бытия</p>	<p>Группа приемов призвана соотнести индивидуальность и самооценку отдельной личности и ее потребностных характеристик (как позитивных, так и негативных) с уникальностью самого факта экзистенциального проживания в "большом мире" других людей, чувств, событий и предметов</p>

27.	«Я-мы-они»	<p>а). Гармония социально-психологического взаимодействия с другими людьми.</p> <p>б). Образы «художественного полотна» события.</p> <p>в). Преодоление препятствий во взаимодействии «Я – они».</p> <p>г). Рефлексия отражения себя в других и других в себе («Стулья»).</p> <p>д). Индивидуально-потребностный образ «Я»</p>	<p>Эта группа приемов продолжает и развивает тему индивидуального позиционирования личности подростка в социально-психологической общности себе подобных. Предлагает участникам найти способы и инструменты преодоления конфликтов с самим собой и группой в ситуациях нравственного противодействия и поиска толерантной доминанты отношений, основывающейся на продуктивных формах понимания внутренних и внешних мотивов и результатов поведения и взаимодействия в рамках присущих этому возрасту субкультурных ценностей</p>
-----	------------	--	---

Следует отметить, что методика проведения занятий и тренингов по предложенным выше педагогическим этюдам социально-го закаливания подростков по отношению к употреблению ПАВ требует определенной процедурной и процессуальной последовательности, а также соблюдения педагогом-режиссером некоторых норм и технологических особенностей художественно-педагогического и творческого характера.

Мы приводим полный методический вариант разработки и применения этого метода в условиях классной воспитательной и школьной студийной (клубной, факультативной, кружковой) работы с сохранением стилистических и технологических особенностей практической работы педагога-режиссера, ведущего подобные занятия со старшеклассниками.

В качестве отдельного примера предлагается группа приемов педагогической драматизации под условным названием «Рефрейминг».

Суть рефрейминга в том, чтобы помочь субъекту понять и оценить свое поведение, жизненные установки и цели как бы в разных «рамках» социального, нравственного и психолого-педагогического значения, в разных контекстах их рефлексивного отражения в сознательной и неосознаваемой сфере деятельности человека. Практически любое явления или событие, в том числе и в таких сложных социально-педагогических ситуациях, каковыми являются случаи пристрастия подростков к различного вида наркоти-

ческим веществам и препаратам, может быть подвергнуто рефреймингу, то есть быть заключительным в «рамку» другой жизненной позиции, социальной или бытовой ситуации, временного, нравственного и пространственного измерения.

Кратко рассмотрим только некоторые из возможных приемов педдраматического рефрейминга событий и ситуаций жизнедеятельности подростков:

а). Самым простым и распространенным является «контекстуальный» рефрейминг. Действительно, изменив «рамку», то есть реальный контекст события, мы придаем ему новый смысл, скрытый или односторонне представленный в глазах субъекта действия. Так, например, педагог-режиссер предлагает школьникам увидеть их и их действия глазами учителя, затем драматически усилить эту ситуацию, импровизационно представив внутренний диалог, который постоянно ведет учитель в течение всего урока. Это как бы «второй план» действительного отношения учителя к событиям урока, только план, представленный в «рамке» видения и понимания самих учащихся.

Рефлексия по этому поводу приносит школьникам, как правило, много открытий не только в содержании и мотивировке действий учителя, но и в самих себе одновременно как в субъекте и объекте такого «внутреннего» диалога.

б). «Содержательный рефрейминг». Чтобы понять его педагогическое назначение и содержание, обратим внимание на то, что «frame» в переводе с английского означает не только «рама», но и содержание того, что в ней заключено, а «frame of mind» переводится как «настроение». Изменяя содержание ситуации, вы меняете и ее смысл, а меняя смысл, вы изменяете и связанные с ней ощущения, эмоции, настроения, которые в свою очередь способны изменить и поведение субъекта, и оценку смысла ситуации.

Например, «рамка цели» предполагает, что участник сначала рефлексивно оценивает значение для него той или иной цели деятельности, например «добиться понимания родителей по вопросу его личной свободы и независимости». Затем вместе с режиссером-педагогом внутренне или в драматизированном ролевом диалоге проигрываются те средства и приемы, которые использовал подросток для достижения своей цели. Чаще всего они оказываются неадекватными. И тогда педагог предлагает изменить «рамку» поставлен-

ной цели, определив ее абрис в виде вопроса «Как добиться уважения к себе и признания себя как самостоятельной сознательной личности, заботящейся о родителях и домашнем благополучии?» В чем различие этих целей? В первом случае субъект настаивает, чтобы родители поняли и признали его взрослость и вытекающие из этого права, а во втором цель определяется пониманием родительской позиции и признанием их прав.

Режиссер-педагог предлагает этюдно проиграть стратегию (как цели) и тактику (как технологию) такого разговора с родителями. Главное в достижении первой цели – это требование, а во втором случае – предложения. В драматизации достижения «цели – требования» на первый план выдвигается забота о своих удобствах, а в «цели – предложении» – это забота о родителях, основывающаяся на конструктивных инициативах и предложениях подростка, таких, например, как примат учебы и обязательности выполнения домашних поручений, подробная информация родителей о месте проведения и обстоятельствах проведения своего свободного времени, о своей компании и ее членах, о способах и временных рамках выполнения взятых на себя обязательств и т.д.

В результате сопровождающей и финальной рефлексии подросток убеждается (то есть убеждает себя), что, корректируя таким образом свою цель, он не изменяет ее качественно-количественные кондиции, а меняет только свою позицию даже не столько по отношению к собственной цели, сколько по отношению к тем, от кого зависит достижение поставленной им цели – к родителям.

в). Еще одно значение «frame» – это кадр, фотокадр или кадр киноленты, монтажная единица сцены или эпизода фильма.

Взять в «рамку» то или иное событие жизни или отдельный поведенческий акт в определенном пространственном, временном, социальном или нравственном измерении – это значит рефлексивно зафиксировать в сознании субъекта внутренний механизм и процедуру происходящего, произошедшего или возможного события, установить его внутреннюю причинно-следственную логику и зависимость.

С этой целью педагог-режиссер просит установить такую «рамку» на любом человеке в определенный момент его жизнедеятельности, на событии, важном для участника, на сюжетном «кадре» литературного произведения и т.д. Главное - увидеть цветок, стул или



камень так, как будто ты видишь его в первый раз, но именно он играет важную роль в твоей жизни, увидеть неслучайность и уникальную сущность любого проявления природы и окружающей нас действительности.

С этой целью в следующем этюде режиссер-педагог просит участников взять в «рамку» своего рефлексивного внимания и оценки любого интересного и важного для вас человека, выделить его поведение, улыбку, характерологические детали, особенности речи и поведения, представить, как он повел бы себя в трудной для подростка ситуации, что бы предпринял, какие слова бы сказал...

Далее педагог просит озвучить внутренние монологи разных людей, с которыми вы вчера общались. Возьмите в рамку сначала их реальное поведение, вспомните слова, которые они вам говорили, а затем заключите в «рефлексивную рамку», то есть в мысли внутреннего, второго плана, которые действительно могли бы отражать их реальное отношение к вам и вашим действиям.

«Рамка» позволит увидеть, понять и почувствовать значительную разницу между внешней и внутренней речью окружающих вас людей, что в свою очередь целенаправит и организует рефлексивное понимание других и себя в «зеркале» их позиционного определения и отношения к тебе как субъекту общения и отношений.

г). Чрезвычайно важна способность подростков драматическими средствами заключить в «рамку» то или иное событие эвристического или футуристического характера.

Режиссер-педагог дает вводную информацию о гениальных открытиях в науке и искусстве, когда творческий поиск, воплощенный в акте «озарения» или вдохновения, на самом деле только заключал в «рамку» события, факты и явления природы, которые другие не могли таким образом остановить, выделить и осмыслить.

Главное условие: драматический эпизод должен представлять как бы остановленный во времени драматургический «стоп – кадр», своеобразный, сжатый временными рамками «срез» типичного, индикаторного по своей сути явления современной действительности.

Следует отметить, что в задачу такого рода педдраматизации не входят написание и постановка подростками самостоятельных драматических сюжетов. Здесь важна сама рефлексивная позиция, в которую поставлены участники, пытающиеся выделить и осмыслить

события в ролевой «рамке», например, ученого - социолога, в свою очередь пробующего взять в «рамку» социальные и нравственные реалии нашего времени.

е). «Эмоциональная рамка» рефрейминга призвана продолжить и развить то, что было заложено педагогом-режиссером на предыдущем занятии. В основу этюдно - рефлексивной работы положен художественно-нравственный девиз К. Станиславского, а впоследствии его учеников «Искренний интерес и любовь к другому человеку». Режиссер может начать работу с рефлексивного анализа двух высказываний. Одно - из библейских постулатов нравственности: «Возлюби ближнего своего, яко себя самого». Второе принадлежит литературному гению чувства Густаву Флоберу: «Любить любовь».

Участникам предлагается представить и внутренне драматизировать ситуации, где приведенные высказывания были бы подкреплены практическим смыслом и нравственной адекватностью. Затем режиссер вместе с участниками работает над отрывками из книги «Красное и черное» Стендаля и из пьесы «Утиная охота» Вампилова как примерами любви и антилюбви к такому важному состоянию человека, как собственно любовь в ее разных предметных и сущностных значениях. Этюдно проигрываются диалоги из этих произведений. Особенно убедителен для анализа и последующей рефлексии моральный кризис Зилова из «Утиной охоты». Будучи педагогически акцентирована и драматургически сопровождена, трагедия этого по-своему талантливого и интересного человека представляется именно в отсутствии в его личной природе жизнепитающего элемента любви к другим, без которого невозможна и лишена смысла любовь даже к самому себе.

Такая работа делает логичным и состоятельным следующий этюдный набросок: объяснение в любви друг к другу. Режиссер обращает внимание студийцев, что в этом этюде не идет речь об интимном или даже романтическом понимании, это признание в любви к человеку как таковому, просто за то, что он живет на одной земле с тобой. Можно сказать по-другому: это признание человека другого человека достойным любви. Как у Достоевского: «Любого человека обязательно должен кто-нибудь любить».

Далее режиссер просит подростков вспомнить, когда последний раз они объяснялись в любви маме, папе, сестре, брату и

другим близким и любящим его людям. У абсолютного большинства это случилось только в далеком детстве.

Отсюда следующее «домашнее» задание: найти повод, создать в семье специальную ситуацию, когда уместно и органично такое объяснение в любви к родителям, и обязательно произнести эти слова публично, рефлексивно зафиксировав, какие чувства и переживания испытывали участники до, во время и после вашего изъяснения чувств. На занятии режиссер просит участников вспомнить, как часто они употребляют слово «любимый» (любимая книга, любимое платье, любимое время года и т.д.). Если сделать любовь своим привычным состоянием, если хотеть и уметь это делать, то предметы любви наверняка будут отвечать вам тем же. Попробуйте объясниться в любви к любому предмету жизнедеятельности, из окружающих вас, например, к героям литературного произведения или кинофильма - и вы увидите, насколько они стали ближе и понятней вам. Далее предлагаются воображаемые диалоги с персонажами литературных произведений.

В качестве финальной рефлексии педагог - режиссер просит каждого из участников заключить в «рамку» себя самого как субъекта любви, попробовать запрограммировать себя на любовь. Для этого участникам предлагается упражнение: «Если бы я мог любить...». Для этого следует относиться с любовью к любому событию, к каждому человеку, с которым вы разговариваете, к любому предмету. Нужно взять их в «рамку» своей любви с рефлексивно фиксированным чувством: «Если бы я тебя любил...», то относился бы к тебе совсем по-другому. Я ждал бы встречи с тобой, я бы выделил тебя из мира других людей и вещей. Я относился бы к тебе с такой нежностью, как если бы был самым любимым тобой. Пусть это будет цветок на окне, случайный прохожий, книга на столе, бабушки у подъезда, дети, играющие в песочнице. Совсем не обязательно говорить им об этом - важно, что вы постепенно сможете выработать в себе это умение и потребность любить. Вспомним «любить любовь» - это именно об этом.

Режиссер просит внутренне проиграть эти состояния, вступить в двусторонние рефлексивные отношения с «картинками» и персонажами, заключенными в «рамку» вашей любви, ощутить, как меняется содержание всей целостности «кадра» жизненной киноленты, заключенного в эту рамку. Наверное, это трудно делать постоянно.

но, но опыт не пройдет даром. Это как своеобразный нравственный наркотик. Для многих испытать его чувственное воздействие равносильно желанию повторить в себе это состояние еще и еще раз. И тогда «рефрейминг» прежних отношений и эмоциональных потребностей способен стать педагогическим мостиком от собственно переживания любви к действиям, где любовь сильнее и важнее зла.

В качестве заключительной рефлексии подросткам предлагается определить драматическое содержание мысли, которая так или иначе просматривалась во всей работе по педдраматизации этого стержневого чувства человеческого бытия: «Любовь – это не только переживание чувства любви, это прежде всего содержание и смысл твоей практической жизненной заботы о себе и о других. Заботы, которая позволит почувствовать себя любимым, а все окружающее – любящим тебя».

ж). Одно из главных назначений практического рефрейминга – это возможность рефлексивного анализа себя и происходящих с тобой экзистенциально окрашенных событий с разных социальных психолого-педагогических и эмоционально-информационных точек зрения.

«Рамка интерпретации» дает возможность рассмотреть событие с разных драматизированных ракурсов, применить разные «точки отсчета» смыслов и значений, их определившие. Более того, научная практика (педдраматизации в том числе) дает достаточные основания считать, что до тех пор, пока мы осознанно или неосознанно, деятельностно и рефлексивно не заключим событие или ситуацию в определенную «рамку» нашего внимания и смыслополагания, само происшествие практически ничего не будет значить для нас. Ведь для того чтобы оно стало субъективно переживаемым и оцениваемым нами именно как событие, оно должно быть выделено и заключено в «рамку» нашего восприятия и оценки.

Метод «психофизического действия» К. Станиславского дает много примеров педдраматизации того, что мы условно назвали «рамка интерпретации». Так, например, режиссер-педагог предлагает драматизировать простейшую ситуацию возможного конфликта во взаимоотношениях «парень – девушка», «учитель – ученик», «родители – подросток».

Вот один из эпизодов: дискотека, компания подростков, среди них парень и его девушка. Девушка привлекательна, и ее постоянно

приглашают танцевать. Между ними назревает конфликт. Парень требует, чтобы она не танцевала, девушка же не понимает и не принимает этого... Участники легко и естественно импровизируют, ситуация им знакома и понятна, что позволяет режиссеру варьировать «рамки» понимания ситуации с позиции присутствующих.

Мнение девушки: «Почему парень ведет таким образом!? Не уважает меня, не доверяет. Трудный, самолюбивый, деспотичный характер в соединении с занудством. Вот он какой, оказывается. Раньше я этого не замечала».

Мнение парня о причинах поведения девушки: «Не уважает меня, не ценит наши отношения, легкомысленна и кокетлива. Я раньше не замечал этого».

Мнение ребят из компании: «Он ведет себя глупо. Она не его собственность. В конце концов, она и он находятся в компании друзей и не имеют права портить им вечер».

Мнение девушек из компании: «Действительно, могла бы меньше танцевать с другими, мы тоже хотим, чтобы на нас обращали внимание. Все ребята такие же эгоисты и самовлюбленные индюки, как этот. И что только он в ней находит? Мог бы и сам танцевать, так было бы лучше и для него, и для компании».

Мнение парня о причинах своего поведения: «Если я ее люблю, то и она должна вести себя с пониманием этого. Мне хорошо только с ней. Мне этого достаточно. Почему она должна вести себя по-другому? Если она думает, что я размазня и собирается помыкать мной, то она ошибается. Я личность и никому, даже ей, не позволю забывать об этом».

Мнение девушки о своем поведении: «Да разве я его собственность? Пусть знает и ценит, что я такая привлекательная. На самом деле я не совершала ничего такого, за что мне могло бы быть стыдно. Это ему должно быть стыдно за недоверие ко мне. Видимо, я мало знала и ценила себя и переоценивала его».

Такой рефлексивный театр внутренних планов и ощущений можно разбить на отдельные «кадры» и дать им многовариантную рефлексивную интерпретацию.

Ребята с удивлением понимают, что казавшаяся изначально простой до банальности ситуация имеет множественность смыслов, «вторых планов», побуждающих мотивов, способов реализации потребностей и т.д. Но главное, до них доходит: драматизируемая си-

туация на самом деле только повод, своеобразный индикатор «градуса» действительных качеств личности героев, «лакмусовая бумажка», проявляющая ценность их взаимоотношений. А через понимание «внутренней правды» (термин К.Станиславского) ситуации ребята, как правило, переходят на рефлексивные суждения относительно нравственных приоритетов их субкультуры в целом. Это значит, что «рамка» данного события им становится тесна и требуется уже «рама» для большой картины смыслов их жизни.

3). Диапазон применения воспитательных возможностей рефрейминга практически безграничен, особенно в части формирования позиции подростка к себе как к субъекту и объекту социальных и психологических действий и отношений. Здесь многое зависит от общей художественной и педагогической культуры учителя, умения видеть любое событие, факт, явление духовной или материальной жизни в особом рефлексивном измерении, заключенном в «рамку» внутренней драматизации и оценки. Не раскрывая детально методики и содержания приемов, предложим варианты некоторых типичных «рамок» педдраматизации воспитательной работы с подростками.

«Вербальная рамка». Ориентирована на анализ речевых средств достижения цели. Коммуникативные приемы общения подростков предполагают определенные стилистические особенности их языка, принятого и закрепленного субкультурными нормами.

Режиссер-педагог предлагает участникам заключить в «рамку» и проанализировать содержание типичных диалогов и реплик подростков, причем в задачу рефрейминга входит разделение текстов на внутренний и внешний монолог. В первом случае это то, чего человек хочет добиться в результате сказанных слов, во втором - насколько содержание, выразительность, аргументированность, образность речи адекватны поставленным целям.

Драматизируется и комментируется как внутренний, так и внешний план действий человека в разных обстоятельствах общения. Анализируются через механизм «если бы...» разные «рамки» условий, при которых это общение потребовало бы принципиально иных средств речевой убедительности, например, разговор в компании подростков о школьных делах во время воспитательного часа в классе, на дне рождения в присутствии взрослых или без них, на дискотеке в мужской компании или в присутствии девушек. «Рамка»

убедительно покажет, как существенно меняются цели, направленность и стилистика разговора в зависимости от личностных и социально-средовых обстоятельств коммуникации (Каждая ситуация отдельно представляется участниками как самостоятельный этюд, драматизированный с позиции выделения и решения частных идеологических задач).

и). «Рамка проблемы». Режиссер-педагог предлагает участникам проанализировать какую-нибудь трудную личную ситуацию с точки зрения заключения в «рамку» проблемы, ее породившей. Для этого надо определить, выделить и понять причины и обстоятельства появления и доминирования проблемы в данной, конкретной ситуации.

Затем вместе с режиссером участники стараются понять содержание, образы и краски самой «картины», заключенной в рефлексивную «рамку» (В нашем случае «картина» – это проблема). Таким образом, становится возможным выделение иерархического ряда причин, в своей совокупности определивших проблему. Ее можно представить, например, в виде пирамиды, в верхней части которой находятся наиболее важные и существенные причины и обстоятельства проблемы.

Режиссер предлагает участникам драматизировать и этюдно проиграть предысторию появления анализируемой ситуации и проблемы. Здесь важно так составить сценарий действия, чтобы в нем были обязательно учтены и прописаны все основные причины, входящие в состав проблемы, причем сама ситуация должна стать финалом драматизации, а ее содержанием и ролевым наполнением становятся действия (не пришел, оскорбил, не захотел понять) и слова (где, как, зачем, в каком нравственном и смысловом контексте они были сказаны) героев.

Бывает, что «рамка» такой логики причинно – следственных зависимостей бывает неубедительной. В этом случае режиссер просит участников «перевернуть» иерархическую пирамиду, тем самым заключить в «рамку» казавшиеся ранее несущественными и мелкими причины и обстоятельства, предопределившие проблему.

Теперь ребятам предстоит сыграть этюд, где именно такие причины повлияли на проявление сложностей и противоречий проблемной ситуации. Это достаточно важно с точки зрения педдраматизации, так как часто действительные, сущностные причины ка-

жуются подросткам малозначимыми, и такой театрализованный «рентген» позволяет увидеть на рефлексивном расстоянии то, что скрыто от ближнего плана рассмотрения и понимания.

к). «Рамка конфликта» В педагогической системе К. Станиславского конфликт понимается как универсальный ключ к осознанию и разрешению проблем. Драматизация не может быть интересна без конфликта. Но на практике выявить и понять природу конфликта значительно проще, чем разрешить его.

Исходя из понимания этого, режиссер предлагает участникам представить себя в качестве носителя конфликта, выделить из многих своих качеств наиболее конфликтогенные и затем драматизировать их в столкновении с другими личностными качествами, со своими потребностями, с мнением товарищей, родителей, субкультурной среды и т.д.

Педагог-режиссер просит взять в «рамку» этюда или монолога именно ту стадию кульминации конфликта, когда мирное сосуществование таких, например, качеств протагониста, как тревожность и беспечность, вступает в «химическую» реакцию конфликтных отношений с самим собой и контрагентами социальной среды. Однако театрализация подобных столкновений не является самоцелью педдраматизации, в «рамках» которой важна сама рефлексивная позиция субъекта по изучению и анализу причин возникновения конфликта, выявления его нравственной и социальной природы, а не показ протекания его в практике.

л). «Рамка оптимизации». Особенно эффективна, когда педдраматизация проблемы в целом как законченного сюжета не дает реальных результатов. В этом случае режиссер-педагог просит участников последовательно устанавливать «рамку» на отдельных моментах и структурных элементах анализируемого события. Например, кто именно «герой» произошедшего? Кто инициировал именно такое поведение участников события? Как и с какими целями была сказана та или иная фраза, подана реплика, произведен акцент на негативной ситуации и т.д.?

После этого педагог-режиссер предлагает изменить в сторону улучшения или сглаживания конфликта определенную «картинку», заключенную в рефлексивно-оценочную «рамку». На практике это означает, что те или иные действия и их вербальное оформление могли бы изначально быть другими и по - иному направить ход со-



бытий. Участники импровизационно играют этюд «рефрейминга» эпизода, предлагая оптимизацию ситуации негативного действия, меняя тексты диалогов, уточняя действия «героев» с учетом (это очень важно!) знания того, что уже произошло с ними в жизни.

Подобная реконструкция событий специфична для метода педдраматизации и создает позитивный фон для социального закаливания и сопровождения событийного ряда жизнедействия подростков. Практика воспитательной работы показала широту применения группы приемов под условным названием «рефрейминг». Суть ее в том, что практически любая воспитательная или дидактическая ситуация, ее отдельные элементы и детали, будучи взятыми в «рамку» педдраматизации, становятся объектом и предметом рефлексивного позиционирования субъекта, что в свою очередь увеличивает качество эмоционально-чувственного освоения педагогом и учащимся сути ситуации, приведшей к асоциальным действиям, в частном случае, употреблению ПАВ.

Конечно, содержание и методика педагогической драматизации не сводятся к набору упражнений, тренинговых заданий и специальных этюдов. Различные формы социальной имитации событий и поступков подростков в заданных педагогом ситуациях выбора решений, театрализация жизненных конфликтов и нравственных альтернатив, инсценирование фрагментов литературных и драматических произведений, различные формы тренинговой драмотерапевтической работы – вот далеко не полный перечень воспитательной деятельности педагогов, работников правоохранительных органов и родителей в сфере социального и нравственного закаливания подростков и предупреждения употребления ими ПАВ.

## **6. Подготовка педагогов к реализации принципа социального закаливания в процессе профилактики употребления ПАВ**

Употребление психоактивных веществ (ПАВ), особенно несовершеннолетними, приняло за последнее десятилетие угрожающие размеры и приобрело черты социального бедствия. Современный подход к решению проблемы злоупотребления ПАВ предполагает приоритет профилактической работы с детьми и подростками и консолидацию усилий различных ведомств при ведущей роли системы образования. Успешность профилактики в значительной степени определяется успешностью деятельности этих организаций, что в свою очередь связано с уровнем профессионального мастерства и творческого потенциала кадрового состава организационных структур. Основные сложности в практической реализации профилактики употребления ПАВ заключаются в недостаточной подготовленности специалистов образовательных учреждений к ведению этой работы. В России до сих пор не создана система целенаправленной подготовки кадров для работы с несовершеннолетними и молодыми людьми, имеющими проблемы с употреблением наркотических средств и одурманивающих веществ. Большинство педагогических работников образовательных учреждений признает свою неосведомленность в области предупреждения и коррекции аддиктивного поведения у детей и молодежи. В системе повышения квалификации педагогических кадров и иных работников социальной сферы представлено минимальное количество курсов, ориентированных на профилактику наркомании у несовершеннолетних и молодежи; практически отсутствуют специальные учебные программы.

Проблемам профессионального развития и профессиональной подготовкой кадров в области профилактики на различных этапах и уровнях профессионального образования посвящены труды Бочаровой В.Г., Овчаровой Р.В., Слободникова В.И., Зарецкого В.В., Гериша А. А., Рожкова М.И., Ковальчук М.А., Мудрика А.В., Хасана Б.И., Шипицыной Л.М., Шпилени Л.С. и др.

Анализ практической реализации профилактики показал необходимость подготовки специалистов к ведению этой работы в об-

разовательной среде и поиск наиболее эффективных подходов и форм обучения.

Подготовка специалистов к ведению профилактической работы должна быть направлена на решение двух групп задач: воспитательных (осознание педагогами личной ответственности за здоровье и безопасность воспитанников, формирование готовности к непосредственному участию в процессе педагогической профилактики) и образовательных (формирование представления о различных аспектах наркотизма несовершеннолетних, освоение методик реализации задач педагогической профилактики).

Четкая формулировка и понимание задач, стоящих перед исполнителем любой работы, вне всяких сомнений, делают ее более организованной и успешной. Представляется чрезвычайно важным осознание педагогами цели их профилактической деятельности в условиях образовательного учреждения.

Общие задачи подготовки педагогов связаны с развитием у них коммуникативных способностей, ориентированных на позитивное взаимодействие с окружающими, формированием практических навыков психологической защиты. Развитие приемов самоанализа и рефлексии, направленных на формирование у педагогов позитивной «Я»-концепции.

Специфические задачи подготовки педагогов к профилактической работе предполагают расширение информированности участников о различных аспектах наркотизма, осознание и коррекцию (при необходимости) личностного отношения к наркотическим веществам, освоение основных приемов организации профилактической работы в детском коллективе.

Подготовка педагогов к профилактической работе будет эффективной, если будет осуществлен дифференцированный подход в обучении: будут учитываться профиль преподаваемой педагогом дисциплины, тип образовательного учреждения, стаж работы педагогов, опыт их профилактической деятельности. Подготовка педагогов представляет собой поэтапный процесс формирования профессиональных компетенций в области профилактики употребления ПАВ детьми и подростками. В процессе подготовки должна формироваться и повышаться мотивация педагогов на ведение профилактической работы. Обучение педагогов преимущественно должно проходить в интерактивном режиме.

Профессиональная компетентность специалиста в области профилактической работы по предупреждению отклонений в развитии, обучении и воспитании детей и подростков предполагает наличие управленческой и психолого-педагогической компетентности. Важно определить, каким содержанием наполняется управленческая и особенно психолого-педагогическая компетентность. Наиболее популярным сегодня можно назвать подход к выявлению этого содержания через понятие «компетенция».

В психолого-педагогической литературе широкую известность приобретает точка зрения С.Е.Шишова.

Компетенция - это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. Компетенция не сводится ни к знаниям, ни к навыкам. Быть компетентным - не означает быть ученым или образованным. Подчеркивая тесную взаимосвязь компетенции с навыками и умениями, С.Е.Шишов, тем не менее, видит их различия. Они состоят в том, что умение - это действие в специфической ситуации. Умения представляются как компетенция в действии. И в итоге компетенция - это то, что порождает умение, действие. В этом смысле «компетенцию можно рассматривать как возможность установления связи между знаниями и ситуацией или в более широком смысле - как способность найти, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для проблемы».

Проблема успешности профессиональной деятельности актуальна и в плане подготовки специалистов новых сфер педагогической деятельности – педагогов по профилактике употребления ПАВ детьми и подростками. Применительно к ним также правомерно ставить вопрос об их профессиональной компетентности.

Говоря о технологии подготовки педагогов, отмечают необходимость формирования у будущих специалистов коммуникативной компетентности. Коммуникативная компетентность - сформированная в процессе обучения и самообразования система научно-практических знаний и умений, профессиональных позиций, влияющих на качество решения социально-педагогических задач.

В основе профессиональной компетентности педагога лежит компетенция психологическая. Только она может выступать в роли фундамента, на котором, собственно, выстраивается и совершенст-

вается в дальнейшем социально-педагогическая деятельность во всех ее направлениях, видах, формах и средствах.

Компонентами содержания психологической компетентности являются такие умения, которые требуют не только первоначального профессионального обучения, но и постоянного совершенствования, повышения квалификации и расширения сферы специальных научных и практических знаний:

- уметь изучать, искать, то есть уметь быть исследователем, диагностом, владеть приемами психолого-педагогического анализа отдельных фактов, соединяя их в целостное представление об изучаемом социально-педагогическом явлении;

- уметь думать, то есть владеть приемами психолого-педагогической рефлексии, уметь строить прогноз и видеть стратегию, позволяющую выбирать тактические приемы и обеспечивать целенаправленность и единство социально-педагогической деятельности;

- уметь сотрудничать, то есть быть организатором, координатором, участником социально-педагогических ситуаций, уметь объединяться в процессе решения профессиональных задач с другими специалистами;

- уметь действовать на основе грамотно и обоснованно составленных проектов и программ, направленных на обучение, воспитание, профилактику, коррекцию, реабилитацию и социально-педагогическую деятельность;

- уметь адаптироваться, то есть обладать достаточной гибкостью, динамичностью, умением конструктивно действовать в социуме, изменяя тактику, не теряя при этом целей и стратегического направления социально-педагогической деятельности.

Перечисленные компетенции, особенно последние три (сотрудничать, адаптироваться и конструктивно действовать в социуме), предъявляют особые требования к процессу непосредственного или опосредованного взаимодействия субъектов образовательно-воспитательного социума друг на друга, порождающего их взаимную обусловленность и связь. Именно взаимодействие выступает в качестве интегрирующего фактора, способствующего образованию новых структур (организационных, психологических, технологических и т.п.). Можно сказать, что профилактическая работа будет эффективна при наличии продуманного и логически выстроенного

взаимодействия, которое достаточно многообразно. Профилактическая работа, направленная на преодоление употреблений ПАВ, строится на основе тесного взаимодействия многих субъектов образовательной системы. Однако ее успешность будет определяться тем, насколько профессионально организован процесс разработки разно-масштабных образовательных проектов и программ.

В создание всего комплекса программ каждый специалист – субъект образовательной системы – обязательно привносит свое понимание, отношение, ожидание результативности и т.п. В этом постоянном процессе творчества многое зависит от собственной профессиональной позиции, которая в определенной мере становится залогом успеха или профессиональной несостоятельности. Предостереечь от последней можно только путем постоянного развития каждым педагогом собственной исследовательской, конструкторской, технологической и управленческой культуры.

В целях профилактики употребления психоактивных веществ может и должна активно использоваться уже существующая сеть образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого – медико - социальной помощи - ПМС-центров. Основополагающее значение имеет организация профилактической работы на местном уровне.

В связи с этим, управлением образования администрации города Ростова в 2003 г. Ростовскому центру психолого-медико-социального сопровождения был сделан официальный заказ на определение профилактического направления деятельности как приоритетного. Это связано с тем, что данное учреждение единственное в Ростовском районе располагает реальными ресурсами и возможностями для организации комплексной системной профилактической деятельности.

Центр психолого-медико-социального сопровождения (далее Центр) начал свою деятельность в октябре 1995 года и является государственным некоммерческим учреждением в системе образования г. Ростова. Центр является муниципальным образовательным учреждением и предназначен для всех участников образовательного процесса, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

Центр осуществляет свою деятельность в соответствии с целями и задачами управления образования администрации Ростов-

ского муниципального округа и в зависимости от запросов образовательных учреждений и индивидуальных обращений.

Специалисты Центра работают в условиях «одной команды»: психологов, дефектологов, социальных педагогов - исходя из интегративного подхода к оказанию помощи участникам образовательного процесса.

С 2004 года приоритетными направлениями Центра в области профилактики являются:

1. Проведение мониторинга ситуации употребления ПАВ: Специалистами Центра регулярно проводится мониторинг наркотической ситуации в Ростовском районе совместно с Центром медико-психологической помощи детям и подросткам с проблемами зависимости от ПАВ Ярославской областной клинической наркологической больницы. За последние 3 года было проведено анонимное анкетирование более полутора тысяч подростков. Изучена реальная ситуация, связанная с употреблением ПАВ, а также проанализированы причины, способные привести к употреблению ПАВ подростками.

2. Профилактические занятия в режиме тренинга для учащихся школ и воспитанников детских домов. Такие занятия, основанные на принципе социального закаливания, способствовали развитию стратегий и навыков социально одобряемого поведения, формированию навыков отказа. Результатом работы в 2004-2005 учебном году можно считать уменьшение количества самовольных уходов из семьи или детского дома на 30 %, снижение количества употребляющих токсические вещества и алкоголь на 23 %.

3. Межведомственное взаимодействие и связь со СМИ.

4. Оказание психолого-педагогической, консультативной помощи семье по данной проблеме с целью активизации психолого-педагогического потенциала родителей, обучения их методам взаимодействия, профилактики и коррекции аддиктивного поведения детей в семье.

5. Повышение профессиональной компетентности педагогов в области профилактики, осуществляемое через обучающие семинары, практические занятия, педагогические советы на базе школ, совещания директоров образовательных учреждений, работу методических объединений социальных педагогов и психологов.

Сотрудники Центра прошли три этапа обучения по Федеральной образовательной программе «Разработка региональной системы профилактики злоупотребления психоактивными веществами детьми и молодежью». Результатом данного обучения стала разработка собственной образовательной программы подготовки педагогов к профилактике употребления психоактивных веществ детьми и подростками «Преодоление». Данная программа дипломирована экспертным советом Центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в области профилактики аддиктивного поведения у детей и молодежи Министерства образования и науки Российской Федерации, соответствует проекту государственного стандарта и успешно реализуется в Ярославском регионе. По этой программе в 2004-2005 годах прошли обучение более 80 педагогов Ростовского, Некоузского, Борисоглебского и Тутаевского районов. В этом учебном году получены заявки на реализацию программы в Гаврилов-Ямском, Любимском городских поселениях и районах.

Программа «Преодоление» предназначена для педагогов, занимающихся профилактикой употребления ПАВ среди детей и подростков, и направлена на развитие и координацию системы профилактической работы в образовательных учреждениях города и района.

Программа «Преодоление» разработана на основе научной концепции ярославского ученого, доктора педагогических наук, профессора Рожкова М.И. Основной идеей концепции является формирование рефлексивной позиции человека, его социальное закаливание через разработку и реализацию программ, включающих комплекс психолого-педагогических мер, организацию досуга и оздоровления. По мнению автора концепции, ведущая роль в борьбе с употреблением ПАВ принадлежит системе образования. Именно в образовательном учреждении можно организовать работу по профилактике употребления ПАВ в ходе воспитательного процесса.

Социальное закаливание как принцип воспитания предполагает включение человека в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, выработки определенных способов этого преодоления, адекватных индиви-



дуальным особенностям человека, выработки социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции.

В данном случае принцип социального закаливания применяется сначала к самим педагогам, а потом уже к их воспитанникам. В качестве социальной проблемы рассматривается проблема предупреждения кризисных состояний личности педагога, профессионального выгорания: неудовлетворенности, чувства безысходности, пессимизма и со-зависимости, связанных со спецификой работы педагогов, занимающихся профилактикой и коррекцией аддиктивного поведения детей. Необходимо развитие адаптивных способностей педагога путем постепенного увеличения дозированных «социальных нагрузок», успешное преодоление которых позволит им поверить в свои силы. Вектор этой проблемы имеет началом отсутствие мотивации на ведение профилактической работы и отсутствие необходимых компетенций.

М.И. Рожков условно выделяет три группы средств социального закаливания:

1. Подготовка к разрешению социальных проблем.
2. Социальные пробы (испытания).
3. Имитационные средства.

Проба - это часть реальной действительности, требующей от личности определенных социальных действий, испытывающая личность с точки зрения ее готовности к осуществлению аналогичных действий самостоятельно. В качестве социальной пробы в нашем случае рассматривается вопрос, связанный с разработкой и реализацией педагогами профилактических программ, проведением занятий и тренингов.

Целью программы «Преодоление» является подготовка специалистов, способных организовывать комплексные мероприятия по построению системы профилактики в образовательном учреждении.

Данную цель помогают реализовать следующие задачи:

1. Сформировать мотивационную готовность педагогов к ведению профилактической работы.
2. Обучить педагогов эффективным методам и формам профилактической работы, сформировать навыки и умения по их практическому использованию.

3. Оказать помощь в овладении навыками проектной деятельности.

Реализация данной программы предусматривает проведение 2-х основных этапов:

1-й этап – Обучение педагогов технологиям профилактической работы в образовательных учреждениях.

2-й этап - Реализация педагогами собственных профилактических программ в своих учебных учреждениях.

Технология и формы реализации образовательной программы заключается в следующем:

1) формирование из обучающихся (а также из представителей ближайшего окружения обучающегося) реальной команды разработчиков проекта создания системы профилактики зависимостей от ПАВ;

2) организация сквозной (текущей) и итоговой (рефлексии), обратной связи, оценки и самооценки процесса освоения отдельных фрагментов и всей программы профессионального образования в целом;

3) модификация профессиональной образовательной программы - ее переструктурирование студентом в качестве собственной программы профессионального развития, адекватной реальным региональным условиям своей профессиональной деятельности.

В рамках программы предусмотрены следующие формы организации учебного процесса:

- Проблемно-аналитические семинары;
- Групповые дискуссии;
- Проектные режимы индивидуальной и групповой работы;
- Формы полипрофессиональной и управленческой экспертизы;
- Индивидуальные консультации;
- Составление индивидуальных учебных планов;
- Анализ систем профилактики, проектов образовательных учреждений, общественных организаций и территориальных администраций;
- Установочные доклады и лекции;

- Научные и методологические комментарии;
- Режимы психолого-педагогической поддержки;
- Самостоятельные реферативные и проектные работы.

Итоговый контроль результатов обучения проводится следующим образом:

1) в форме проблемных вопросов и заданий по тематике проектной, управленческой, конструкторской деятельности и психолого-педагогическим основам построения профилактики употребления ПАВ;

2) в форме защиты педагогами своих проектов профилактики употребления ПАВ, разработанных с учетом специфики своего образовательного учреждения, района, региона.

Приоритетной задачей программы «Преодоление» является подготовка компетентных специалистов для ведения профилактической работы в образовательных учреждениях. Компетентность, которую формировали в ходе работы ведущие программы, отслеживали по трем критериям:

- эмоционально-личностный;
- когнитивный;
- деятельностный.

### 1. Эмоционально-личностный критерий.

Ведущие программы занимаются формированием мотивации у педагогов на ведение профилактической работы в ходе всего обучения. Изменение профессиональной позиции участников происходит благодаря проведению занятий в атмосфере доверия, способствующей развитию самопознания и самокоррекции, повышению самооценки каждого участника; снятию стереотипов ведения профилактической работы; исследовательской деятельности каждого, позволяющей брать на себя ответственность за собственные решения и поступки; созданию для слушателей «поля общения», позволяющего быть активным участником, а не наблюдателем. Изменение этой составляющей отслеживалось с помощью анкетирования, ежедневной обратной связи, повышения активности и работоспособности группы, включенности каждого участника.

Итогом работы в данном направлении стало формирование у педагогов мотивации на изменение своей профессиональной позиции и роли в профилактической деятельности.

2. Когнитивный критерий (информационно-познавательная составляющая).

В рамках программы происходило расширение «информационного поля» в области профилактики. Полученные знания слушателями применялись в ходе семинарских занятий, самостоятельной практической работы, письменных опросов. Большое внимание уделяется теме «Запретная информация»: педагоги при работе с детьми должны полностью исключать сведения, способные спровоцировать интерес к употреблению ПАВ; главной становится идея о необходимости формирования посредством социального закаливания у детей и подростков навыков, способствующих развитию у них ответственного отношения к выбору способов поведения, в том числе к сохранению своего здоровья.

3. Деятельностный критерий (методико-технологическая составляющая).

Особенностью программы «Преодоление» является то, что большая часть занятий проходит в активной для слушателей форме (23 лекционных и 49 практических занятий) с использованием тренингов, ролевых игр, моделирования. Педагоги с самого первого дня включены в различные виды деятельности, которые способствуют развитию активной позиции, позволяют находить свое место в группе, адекватно оценивать ситуацию, оказывать помощь и поддержку другим членам группы.

Для отслеживания вышеозначенных критериев применялись анкеты обратной связи, психолого-педагогические измерения, проводился ежедневный тренинг и рефлексия.

По мнению М. И. Рожкова, важнейшим компонентом социальной пробы является рефлексия, в процессе которой человек не только оценивает произошедшее с ним, но и прогнозирует свое поведение в аналогичных ситуациях в будущем. В нашем случае по завершении каждого занятия проводится беседа с педагогами, обмен мнениями. Кроме этого, в качестве имитационных средств возмож-

но использование ролевых игр, эпизодов тренинга на практическом занятии с рассмотрением возможных ситуаций.

В соответствии с разработанной программой специалист по ведению работы в области профилактики употребления ПАВ должен:

- иметь развернутое представление о профилактической деятельности, дифференцированной для различных участников образовательного процесса;
- быть убежденным в необходимости и успешности профилактической работы, уверенным в своих силах, уметь регулировать свое психическое состояние;
- владеть методами и технологиями профилактической работы.

Профессиональное развитие педагога реализуется в процессе:

1) переосмысления самого содержания, структуры и технологий реализации образовательных программ с позиций содействия общему развитию обучающихся;

2) формирования его целостной позиции, «выращивания» новых профессиональных компетенций, которые формируются при разработке разнообразных образовательных проектов и программ.

Индивидуальное профессиональное освоение специалистом перечисленных пространств и выстраивание своей профессиональной позиции происходит в результате самоопределения, предполагающего высокую степень нравственности и интеллектуализации личности, ее способность выйти в рефлексивную позицию, сопереживая другому. Возможность такого самоопределения специалиста по профилактике злоупотребления ПАВ (в контексте развития его психолого-педагогической компетентности) требует специального достраивания модели его профессионализма следующими структурными компонентами:

- пониманием проблемной ситуации и умением с ней работать (рассматривать встречу с другим человеком как проблему раз-

вития его субъектности и потенциальную точку своего профессионального роста);

- умением видеть свои профессиональные ограничения и брать ответственность за преодоление только той проблемной ситуации, в разрешении которой он компетентен (самоопределение);

- умением моделировать варианты будущих ситуаций решения проблем (проектирование).

Предполагаемыми результатами обучения являются:

• Формирование профессиональной позиции педагогов по отношению к проблеме употребления ПАВ.

• Увеличение количества компетентных специалистов в области профилактики употребления ПАВ детьми и подростками.

• Разработка и внедрение разномасштабных профилактических проектов и программ для различных целевых групп.

Косвенными показателями будут являться:

• создание положительной установки у детей и молодежи в отношении отказа от употребления ПАВ; повышение уровня асертивного поведения и, как следствие, снижение злоупотребления психоактивными веществами среди детей и подростков;

• активизация психолого-педагогического потенциала педагогов;

• построение активной социальной, в том числе и образовательной, среды, обеспечивающей формирование позитивных установок и ценностей здорового образа жизни.

Программа «Преодоление» представляет собой программу пролонгированного действия, ее результативность будет более показательна с момента начала работы педагогов, прошедших обучение, в своих образовательных учреждениях. Специалисты Центра планируют дальнейшую реализацию программы «Преодоление», наращивание ее потенциала, а также сопровождение своих коллег в профилактической деятельности.

Принцип социального закаливания М.И. Рожкова, несомненно, необходим для подготовки педагогов к профилактике употребления психоактивными веществами детьми и подростками, он способствует преодолению кризисных состояний педагогов, а возможно, и их предотвращению. Получив в процессе обучения необходимые знания умения и навыки, педагог транслирует многие из

них своим воспитанникам, в том числе, «закалившись» сам, он «амортизирует» интеграцию своих воспитанников в общество и помогает стать социально-активными, одобряемыми или приемлемыми.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленная работа выполнена в рамках тематического плана ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. На протяжении нескольких лет коллектив ученых названного университета занимается разработкой различных аспектов организации профилактики употребления психоактивных веществ детьми и молодежью.

В монографии «Социальное закаливание как фактор профилактики употребления психоактивных веществ» авторы попытались представить свое видение решения подобного рода педагогических проблем, дополнив теорию профилактики употребления ПАВ следующими результатами изысканий:

во-первых, одним из достижений коллектива ученых является обоснование экзистенциального подхода к профилактике употребления ПАВ, основанного на принципах стимулирования саморазвития человека, нравственного саморегулирования, преодоления психологических барьеров, актуализации ситуации и др.;

во-вторых, в данной монографии обоснован важный принцип организации социально-педагогической деятельности, направленной на профилактику употребления ПАВ – социальное закаливание, которое определяется как процесс включения детей и молодежи в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социальной среды и ситуации, в которых необходимо принять самостоятельное решение на основе альтернативного выбора; в результате происходит процесс формирования социальной устойчивости и умения адекватно оценивать себя, свои действия и поступки, действия и поступки других людей и прогнозировать возможные последствия принятых решений;

в-третьих, еще одним оригинальным и значимым результатом работы, представленным в монографии, мы считаем обоснование педагогической драматизации как средства социального закаливания по профилактике употребления ПАВ среди детей и подростков.

Помимо выделенных нами ключевых аспектов данной работы, в монографии получили обобщенное отражение и развитие многочисленные наработки представителей научной школы М.И. Рож-



кова по проблемам организации профилактики употребления психоактивных веществ среди детей и молодежи.

2

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 335 с.
2. Алексеев С.А. Перевоспитание трудных подростков в условиях временного коллектива: Автореф. дис. ...канд. пед.наук. Л., 1978. 18с.
3. Алемаскин М.А. Воспитательная работа с подростками. М.: Знание, 1979. 42с.
4. Антонян Ю.М., Бородин Р.В. Преступность и психические аномалии. М.: Наука, 1987. 207 с.
5. Арзуманян С.Д. Микросреда и отклонения социального поведения детей и подростков. Ереван: Луис, 1980. 254 с.
6. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. М.: МГУ, 1979. 151 с.
7. Башкатов И.П. Социально-психологические особенности развития криминогенных групп подростков // Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних / Под ред. С.А. Беличевой. Тюмень: ТГУ, 1985. С. 15 - 26.
8. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М.: Редакционно-издательский центр консорциума «Социальное здоровье России», 1994. 221 с.
9. Березина С.В., Лисецкий К.С. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании. М.: Изд-во Института психиатрии, 2003. 240 с.
10. Богословский В.В. Психология воспитания школьников. Л.: ЛГУ, 1974. 164с.
11. Божович Л.И. Устойчивость личности, процесс и условие ее формирования //Проблемы психологического развития и социальной психологии: Тез.сообщ. XVIII Международный психол.конгресс. М., 1966. Ч.3. С. 297-298.
12. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
13. Бочкарева Г.Г. Психологическая характеристика мотивационной среды подростков-правонарушителей // Изучение мотивации детей и подростков. М.: Педагогика, 1972. С. 239 - 250.

14. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 31 с.
15. Братусь Б.С. Профилактика детского алкоголизма. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 144с.
16. Братусь Б.С., Сидоров Л.И. Психология, клиника и профилактика раннего алкоголизма. М.: Изд-во МГУ, 1984. 143 с.
17. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением/ Под ред. М.И.Рожкова. М.: ВЛАДОС, 2001. 239 с.
18. Вострокнутов Н.В. Антинаркотическая профилактическая работа с несовершеннолетними группы риска. М.: Московский городской фонд поддержки школьного книгоиздания, 2004. 179 с.
19. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. М.: Педагогика. Т.3, 1983. 368 с. Т.4, 1984. 432 с.
20. Гаранский А.Н. Наркомания. М.: Бином. Лаборатория знаний, 2002. 471 с.
21. Гернет М.И. Социальные факторы преступности. М., 1905. 203 с.
22. Гишинский Л.И., Афанасьев В.Г. Социология девиантного (отклоняющегося) поведения: Учебное пособие. СПб, 1993. 272 с.
23. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2001. 337 с.
24. Демин А.Н. Прогнозирование жизненного пути в структуре регуляции поведения: Дис. ...канд.психол. наук. М., 1991. 195 с.
25. Димов В.М. Проблемы девиантного поведения российской молодежи // Вестник Московского университета. Сер. 18. Социология и политология. 1997. № 3. С. 47.
26. Дубровина И.В. Об индивидуальных особенностях школьников. М.: Знание, 1975. 64 с.
27. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М.: Просвещение, 1986. 127 с.
28. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 160 с.
29. Змановская Е.В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения. М.: Академия, 2004. 287 с.

30. Иванов В.Н. Девиантное поведение: причины и масштабы // Социально-политический журнал. 1995. № 2. С. 47-57.
31. Игошев К.Е., Шмаров И.В. Социальные аспекты предупреждения правонарушений. М.: Юрид. лит., 1980. 176 с.
32. Кле М. Психология подростка. М.: Педагогика, 1991.
33. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. М.: Сфера, 2001. 160 с.
34. Клейберг Ю.А. Социальная работа и коррекция девиантного поведения подростков. Кемерово, 1996. 133 с.
35. Ковальчук М.А., Рожков М.И. Профилактика наркомании у подростков. М.: ВЛАДОС, 2003. 155 с.
36. Колесов Д.В. Предупреждение вредных привычек у школьников. М.: Педагогика, 1982. 176 с.
37. Кон И.С. Психология старшеклассника. М.: Просвещение, 1982. 207с.
38. Кон И.С. Ребенок и общество. М., 1988. 268с.
39. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков. Минск, 1988. 201 с.
40. Кочетов А.И., Верцинская Н.Н. Работа с трудными детьми. М.: Просвещение, 1986. 160 с.
41. Кудрявцев В.Н. Закон, поступок, ответственность / АН СССР. М.: Наука, 1986. 448 с.
42. Леви В.Л. Нестандартный ребенок. М.: Знание, 1983. 109 с.
43. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. 575 с.
44. Лисовский В.Т. Типы самостоятельных объединений // Криминологии о неформальных молодежных объединениях. М.: Юридическая литература, 1990.
45. Личко А.Н. Эти трудные подростки. М.: Медицина, 1983. 182 с.
46. Михайлова Е.Н. Неформальное молодежное движение: Динамика развития // Сов. педагогика. 1990. № 7. С. 74 - 78.
47. Мудрик А.В. Социализация и смутное время. М.: Знание, 1991. 80с.
48. Натанзон Э.Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив. М.: Просвещение, 1984. 96 с.

49. Невский И.А. Трудный успех: Без «трудных» работать можно. М.: Просвещение, 1981. 128 с.
50. Новоселова А.С. Специфика воспитательной работы с педагогически запущенными подростками. Пермь: ПГПИ, 1988. 78 с.
51. Нравственная устойчивость личности. Психологические исследования. М.: Педагогика, 1981. 208 с.
52. Обуховский К. Психологическая теория строения и развития личности. М.: Прогресс, 1981. 238с.
53. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования. М.: Сфера, 2000. 442 с.
54. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях. М.: Академия, 2005. 282 с.
55. Пеньков Е.М. Социальные нормы - регуляторы поведения. М.: Мысль, 1972. 198 с.
56. Поташник М.М., Вульф В.З. Педагогические ситуации. М.: Педагогика, 1983. 144с.
57. Практическая психология образования / Под. ред. И.В. Дубравиной. М.: Сфера, 1997. 526 с.
58. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании / Под. ред. С.В. Березиной, К.С. Лисицкого М.: Из-во Института психотерапии, 2003. 240 с.
59. Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних / Под ред. С.А. Беличевой. Тюмень: ТГУ, 1985. 96 с.
60. Психология. Словарь. М.: Политиздат, 1990. 495 с.
61. Ратгер М. Помощь трудным детям. М.: Прогресс, 1987. 422 с.
62. Рожков М.И. Социальные пробы как фактор социализации учащихся /Ярославский педагогический вестник. 1994. № 1. С.16-19.
63. Рожков М.И. Социальное становление учащихся. Ярославль, 1995. 72 с.
64. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. М.: ВЛАДОС, 2000. 253 с.
65. Рожков М.И., Ковальчук М.А. Подросток и проблемы наркомании. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2002. 124 с.

66. Рубиштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Госуд.учебно-пед.изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1946. 704 с.
67. Рувинский Л.И., Хохлов С.И. Как воспитывать волю и характер. М.: Просвещение, 1986. 142 с.
68. Салагаев А.Л., Шашкин А.В. Наркогизация молодежи в группах риска: от изучения к профилактике. М.: Московский городской фонд поддержки школьного книгоиздания, 2004. 118 с.
69. Сироткин Л.Ю. Теория и практика формирования социальноустойчивой личности учащегося: Дис. ...д-ра пед.наук. Казань, 1993. 323 с.
70. Социальная профилактика отклоняющегося поведения несовершеннолетних как комплекс охранно-защитных мер / С.А. Беличева, В.М. Фокин. М.: РИЦ Консорциума «Социальное здоровье России», 1992.
71. Социальные отклонения / Под ред. В.Н. Кудрявцева. М.: Юрид. лит., 1989.
72. Спирин Л.Ф., Степинский М.А., Фрумкин М.Л. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических ситуаций. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1985. 110 с.
73. Степанов В.Г. Психология трудных школьников: Уч. пособие для учителей и родителей. М.: Академия, 1996. 320 с.
74. Степанов В.Г. Психология трудных школьников: Уч. пособие для учителей и родителей. М.: Академия, 1997. 320 с.
75. Тарас А.Е. Предупреждение отклонений в поведении учащихся. Минск: Нар.асвета, 1986. 72 с.
76. Тард Г. Преступник и преступление. М.: Госиздат, 1907. 189 с.
77. Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопед., 1983. 840с.
78. Харчев А.Г. Трудный путь к зрелости. М.: Знание, 1975. 64 с.
79. Чепурных Е.Е. Социальная защита детства в сфере образования. М.-Ярославль: ООО Медиум-пресс, 2001. 251 с.
80. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. М.: Знание, 1986. 80 с.
81. Шакуров Р.Х., Гарифулин Р.Р. Психологические основы профилактики наркомании. Казань, 2002. 199 с.

82. Шипицина Л.И., Казакова Е.И. Школа без наркотиков. СПб.: Издательство «Образование – Культура», 2002. 160 с.

83. Шамаков С.А. Игры учащихся - феномен культуры. М.: Новая школа, 1994. 240 с.

84. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 288 с.

85. Ядов В.А. Регуляция социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975. С. 89 - 105.

86. Яценко М.М. Проблемы воздействия сложных ситуаций на процесс формирования нравственного опыта старшеклассников: Дис. ...канд. пед.наук. М., 1969. 201 с.

интерес к ПАВ. Целью работы на данном этапе является коррекция негативных качеств личности подростков и формирование позитивного отношения к ПАВ.

3. Третий этап – этап организации общепрофилактической работы с учащимися подростками в общеобразовательной школе и мотивированное включение в данный процесс подростков-неформалов, относящихся к группе риска. Целью работы на данном этапе является включение учащихся в качестве активных субъектов в имитируемые трудные жизненные ситуации, в ходе решения которых у детей формируются умения адекватно оценивать принятые решения и сделанный выбор и прогнозировать их влияние на свою дальнейшую жизнь.

4. Четвертый этап, или этап организации работы с родителями, целью которого является мотивация родителей на участие в профилактической работе и их активное включение в профилактический процесс.

5. Пятый этап, или этап оценки достигнутых результатов. Целью работы на данном этапе является оценка изменений в отношении подростков к употреблению ПАВ, оценка сформированности внутреннего локуса контроля, который позволяет говорить о том насколько ребенок может контролировать свои действия и поступки с использованием шкалы Новики – Стрикленда по определению локуса контроля у детей и подростков.

## **Содержательная характеристика программы**

### ***Диагностический этап.***

Диагностика осуществляется в процессе беседы с подростком. Выделяются три группы риска: слабой, умеренной, наиболее вероятной предрасположенности.

К первой группе относятся подростки, знающие о наркотиках и ПАВ и эмоционально на них реагирующие. На данном уровне у подростка еще не сформировано желание попробовать наркотик, но опасность появления такого желания существует по мере накопления информации о наркотиках.

Ко второй группе относятся подростки, имеющие представление о наркотиках и других ПАВ с позиции их функционального использования. На этом уровне подросток уже знает, для чего, где,



когда и с кем принимаются наркотики. Такие «знания» могут привести подростка к решению «побаловаться» наркотиками и другими ПАВ, попробовать, что это такое.

Третью группу риска составляют подростки, считающие возможной легализацию наркотиков и употребление различных ПАВ, поскольку некоторые люди их употребляют. Для них характерны рассуждения типа: «Люди потребляли наркотики, потребляют и будут потреблять, поэтому они имеют право на существование».

Суть профилактики сводится к тому, чтобы выявить степень предрасположенности, а затем понизить уровень вероятности приобщения к наркопотреблению или к потреблению других видов ПАВ.

В процессе оценивания отношения подростков к ПАВ также используется методика семантического дифференциала.

*Оценивание отношения к наркотикам  
с помощью семантического дифференциала*

Поставьте галочку в том месте между парами слов, где лучше всего подходит, по-вашему, описание какого-либо явления или слова.

Горячо \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / холодно  
Хорошо \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / плохо  
Сильно \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / слабо  
Бесполезно \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / необходимо  
Маленький \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / большой  
Приятный \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / неприятный  
Красивый \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / ужасный  
Трудно \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / легко  
Активный \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / пассивный  
Шумный \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / спокойный

Данная методика может быть использована с неограниченным количеством утверждений. Баллы подсчитываются от 1 до 7 в каждом пробеле. 7 баллов - самое позитивное отношение к явлению. Суммируйте рейтинг.

Источник: Semantic differential procedure from Osgood, C. E., Suci, G. J., and Tannenbaum, P. H. *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press, 1957.

Если подросток не может контролировать адекватно свои действия, то увеличивается риск приобщения его к употреблению ПАВ. Оценка наличия внутреннего локуса контроля осуществляется на основе шкалы Новика – Стрикленда по определению локуса контроля у детей и подростков.

*Шкала Новика-Стрикленда по определению локуса контроля у детей и подростков*

На каждый вопрос ответь, пожалуйста, «да» или «нет». Долго думать не нужно, первое, что пришло тебе в голову, является самым правильным.

1. Веришь ли ты в то, что большинство проблем разрешатся само собой, если не обращать на них особого внимания?

2. Веришь ли ты в то, что сам(а) сможешь уберечь себя от простуды?

3. Согласен(на) ли ты с тем, что некоторые ребята просто родились счастливыми?

4. Чувствуешь ли ты почти всегда, что получать хорошие оценки для тебя очень важно?

5. Наказывают ли тебя часто за то, в чем ты не виноват(а)?

6. Веришь ли ты в то, что если кто-нибудь учится достаточно упорно, то он(а) может отлично сдать экзамены по любому предмету?

7. Чувствуешь ли ты почти всегда, что не стоит пытаться ничего изменить, так как все равно ничего не получится?

8. Бывает ли у тебя такое чувство, что если с утра день начался удачно, то весь день будет хорошим, независимо от того, чем ты будешь в этот день заниматься?

9. Чувствуешь ли ты, что почти всегда родители прислушиваются к тому, что им говорят дети?

10. Веришь ли ты в то, что если что-то хорошее загадаешь, то оно обязательно исполнится?

11. Кажется ли тебе, что когда тебя наказывают, то особой причины для этого абсолютно нет?

12. Кажется ли тебе, что изменить мнение твоего друга почти невозможно?

13. Кажется ли тебе, что мнение твоих родителей изменить почти невозможно?

14. Веришь ли ты в то, что родители должны разрешить принимать большинство твоих решений самому (самой)?

15. Чувствуешь ли ты, что если ты делаешь что-то неправильно, то очень мало шансов исправить это?

16. Веришь ли ты, что большинство ребят просто родились хорошими спортсменами?

17. Считаешь ли ты, что большинство ребят твоего возраста сильнее тебя?

18. Чувствуешь ли ты, что лучший способ разрешить многие проблемы - это просто не думать о них?

19. Считаешь ли ты, что у тебя много шансов в выборе друзей?

20. Если ты найдешь цветок сирени с пятью лепестками и съешь его, это принесет тебе удачу?

21. Думаешь ли ты, что если постоянно выполняешь домашние задания, то твои оценки в школе будут лучше?

22. Чувствуешь ли ты, что если кто-то из сверстников решит тебя ударить, то мало шансов остановить его (ее)?

23. У тебя когда-нибудь был счастливый автобусный билетик?

24. Веришь ли ты в то, что нравишься людям, или это зависит от того, как ты себя ведешь?

25. Помогают ли тебе родители, если ты просишь их о помощи?

26. Кажется ли тебе, что если люди грубят тебе, то для этого нет никаких оснований (причин)?

27. Веришь ли ты в то, что если что-то плохое должно произойти, это произойдет?

28. Испытываешь ли ты чувство, что тебе легко заставить твоих друзей делать то, что ты хочешь?

29. Чувствуешь ли ты, что тебе почти невозможно возразить против еды, которую вы едите дома?

30. Испытываешь ли ты такое чувство, что бесполезно улучшать свою успеваемость в школе, потому что другие ребята просто намного умнее тебя?

31. Считаешь ли ты себя таким человеком, который планирует все заранее, чтобы все получилось, как надо?

32. Как ты считаешь, что лучше: быть умным или быть счастливым?

*Ключ:* за каждый ответ, совпадающий с приведенным ниже ответом, поставь 1 балл. Чем выше балл (максимум - 40 баллов), тем выше вероятность того, что ты можешь контролировать свои действия (т.е. у тебя есть так называемый «внутренний локус» контроля).

1.да 6.нет 11.да 16.да 21.да 26. нет 31.да

2. нет 7. да 12.да 17.да 22.нет 27.да 32.нет

3. нет 8. да 13.нет 18.да 23.да 28.нет

4.нет 9.нет 14.да 19.да 24.да 29.да

5.да 10.да 15.нет 20.нет 25.нет 30.нет

Для сокращенного варианта шкалы при исследовании подростков 4 - 7 классов используйте вопросы: 1, 7, 9, 10, 14, 16, 17, 18, 19, 23, 27, 29, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 39.

Для сокращенного варианта шкалы при исследовании подростков 8 - 11 классов используйте вопросы: 1, 5, 7, 9, 11, 12, 16, 17, 19, 23, 27, 29, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 39.

Источник: Nowicki, S., and Strickland, B. R. A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 40 (1): 148-154, 1973. Copyright 1973 by the American Psychological Association.

На диагностическом этапе для оценки склонности к аддиктивному поведению (от английского addiction – зависимость, поведение связанное с желанием человека уйти из реальной жизни путем изменения своего сознания, в том числе с помощью различного рода ПАВ), склонности к агрессии и насилию, степени волевого контроля эмоциональных реакций мы использовали методику определения склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) А.Н. Орёл (Приложение 2).

Оценку вышеназванных показателей дает подсчет результатов по шкалам 3 «Шкала склонности к аддиктивному поведению», 5 «Школа склонности к агрессии и насилию», 6 «Шкала волевого контроля эмоциональных реакций».

### ***Этап адресной (целевой) профилактики***

На данном этапе осуществляется коррекционная работа с подростками-неформалами, пробовавшими те или иные ПАВ или

употребляющими их, а также позитивно относящимися к различным видам психоактивных веществ. Для этого применяются техники, разработанные Н.В. Подхватилиным.

### ТЕХНИКА «ТРИ ГОДА ДО СМЕРТИ»

Психолог предлагает группе подростков осуществить виртуальное путешествие к моменту своей смерти. Тщательное проговаривание всех деталей обеспечивает переоценку практически всех жизненных ценностей. Те убеждения, которые были привнесены извне и не соответствуют смыслоориентированным установкам личности, выбрасываются из поля сознательной деятельности.

**Инструкция.** Психолог предлагает участникам сесть в круг. Сидящие друг против друга пары играют роли психолога и клиента, затем они меняются ролями. В итоге каждый побывает в роли психолога и в роли клиента. Важно, чтобы все участники слышали истории друг друга. Принципиальной искренности добиваться не обязательно, даже вредно. Оптимальный размер группы для выполнения этого упражнения — от шести до девяти человек. Время проведения: один-полтора часа.

Исполняющему роль клиента предлагается представить, что он знает, что через три года умрет. Причем знает точно день и час смерти. Смерть будет мгновенной, не зависящей от внешних факторов.

Его просят рассказать по порядку, что он будет делать в течение всего этого времени: как и с кем жить, что делать, на какие средства существовать, как будут выстраиваться отношения с друзьями и родственниками. Особенно тщательно, по часам, он должен расписать последний день своей жизни, вплоть до «кончины». Он должен сказать, какая будет его последняя мысль перед смертью...

Исполняющему роль психолога предлагается следить за повествованием «клиента». Он должен постоянно возвращать «на землю» рассказчика, если тот начнет сочинять явно нереальные истории. Например, «клиент» может сказать: «Я поеду путешествовать вокруг земного шара!» «Психолог» должен его поправить: «А откуда ты деньги возьмешь на это? Давай реальной рассказывай!»

Ведущий должен проинструктировать «психолога», чтобы тот не давал «клиенту» слишком сильно переживать. Он должен пы-

таться перевести в шутку наиболее драматические фрагменты рассказа, не затягивать его, помнить, что это всего лишь игра.

### **ТЕХНИКА «ТРУДНО БЫТЬ БОГОМ»**

**Инструкция.** Психолог предлагает участникам осуществить все свои заветные желания, делит группы на пары. Один участник будет «Богом», другой - «ангелом-исполнителем», т.е. тем, кто будет конкретно воплощать идеи «Бога» в реальность. Упражнение выполняется в течение 30 минут, затем участники меняются ролями. Таким образом, общее время проведения упражнения один час.

Исполняющему роль «Бога» предлагается заново сотворить мир. Этот мир может быть похож на реальный, а может быть совершенно другим. Фантазия ни в чем не ограничивается.

«Бог» напоминает, что он вечен. Для него нет начала и конца, прошлого и будущего; он вне времени. И, естественно, творить надо последовательно. Например, нельзя сразу сотворить дом, не сотворив до этого космос, звезду, планету, глину, из которой делают кирпичи, существ, людей и законов, по которым они живут, и т.д.

Исполняющему роль «ангела-исполнителя» необходимо спрашивать «Бога», как лучше воплотить идею в деталях, т.е. если звезды - то какие по цвету, размеру; если планета - то какая по форме, с морями или без. Если «Бог» говорит, что все люди будут счастливы, то «ангел-исполнитель» должен распросить его о том, что именно надо сделать, чтобы им счастливо жилось...

«Ангел» помнит о том, что он, как и творец мироздания, существует вечно. Поэтому после завершения строительства, он спрашивает «Бога», что будет через тысячу, миллион лет и т.д., опять-таки спрашивая о деталях.

### **ТЕХНИКА «ПОНИМАНИЕ ЭВОЛЮЦИИ УБЕЖДЕНИЙ»**

**Инструкция.** Упражнение выполняется в три этапа. Психолог предлагает участникам расположиться по кругу для дискуссии, при их большем количестве создаются подгруппы. Время занятия: до 40 минут при 6 - 9 участниках.

1. Предлагается подумать, от каких двух жизненных установок, убеждений, мнений они отказались в последнее время. Например: «Я раньше верил в дружбу до «гроба», а теперь нет, разоча-

ровался» или «Искренне верил, что все думают так же, как я, а оказывается, все такие разные».

Участники группы по очереди высказывают наблюдения за своим жизненным опытом.

Ведущий просит участников поделиться впечатлениями от услышанного, развивает короткую дискуссию, используя мотивирующий вопрос: «А стоило ли отказываться от этих жизненных установок?»

Далее участники должны сформулировать одну или две установки, от которых они, скорее всего, откажутся в недалеком будущем. Варианты: «Перестану думать, что дискотеки - единственный способ познакомиться с девчонкой», «Откажусь от поисков принца» и т.д.

Ведущий просит участников поделиться впечатлениями от услышанного, развивает короткую дискуссию, используя мотивирующий вопрос: «Что должно произойти или чего не должно произойти, чтобы эти установки у вас сохранились?»

Группу опрашивают об их познаниях в житейской психологии взрослых. Участникам предлагается с любой долей вероятности предположить: «От каких внутренних установок, взглядов, мнений человек отказывается по мере взросления, проживания зрелого возраста и, наконец, старения?»

Далее организуется дискуссия о разности взглядов на жизнь и о том, что установки могут быть как помогающими жизни, так и разрушающими ее. Психолог просит привести примеры таких установок, а также случаи, при которых они меняются.

### **ТЕХНИКА «ИЗМЕНЕНИЕ ЛИЧНОЙ ИСТОРИИ»**

**Инструкция.** Обращаясь к группе, психолог говорит: «Все вы, наверное, слышали, что у человека перед смертью вся жизнь «пролетает» перед глазами. Теперь представим, что эта картина записывается на каком-то носителе информации, например на киноплёнке, смотанной в рулон в нашей голове. Причем на плёнке записаны не только прошедшие события, но и предполагаемые будущие (планируемые). Каждый кадр этой плёнки фиксирует определенное событие, отставленное нами во времени. Запись, как и положено на плёнке, имеет изобразительный и звуковой ряды. У всех участников длина плёнки будет различной. Она зависит от плотности информа-

ции, записанной на каждый участок пленки. Теперь я попрошу участников разделить на пары, в которых один участник будет играть роль психолога, а другой - клиента. Время проведения упражнения 30 минут, затем меняетесь ролями. Общее время составляет один час».

Исполняющий роль психолога предлагает «клиенту» встать в центре помещения, «вытащить» рулон с пленкой из своей головы и посмотреть, как тот, по его мнению, развернется в пространстве (варианты расположения в пространстве могут быть абсолютно различными, т.е. не обязательно прямые линии).

Помочь «клиенту», если тот затрудняется это вообразить, можно следующими вопросами:

- Как ты считаешь, по отношению к месту, где стоишь, где будет находиться начало пленки, т.е. твое прошлое? Если сложно представить, ты можешь соврать.

- А где и как расположится конец пленки, твое будущее?

- Где находится твое настоящее?

«Психолог» просит спроецировать на пол точки, соответствующие прошлому, настоящему и будущему «клиента». Эти точки для лучшей ориентации отмечаются на полу какими-либо метками. Соединив точки на полу в одну линию, мы получаем своеобразную линию времени этого «клиента».

«Психолог» предлагает «клиенту» подумать о размещении на линии времени жизненных событий. Все исполнившееся находится на отрезке от прошлого до настоящего, а все предстоящее - на отрезке от настоящего до будущего.

Далее «психолог» предлагает подумать о каком-то деструктивном мнении, убеждении, неосознанном желании, которое мешает «клиенту» в жизни; он просит клиента сосредоточиться на телесных ощущениях, сопровождающих это желание или воспоминание, и как можно сильнее интенсифицировать их, вжившись в них.

«Психолог» берет «клиента» под руку, предлагает пройти по линии времени по направлению к прошлому. Во время этого путешествия «клиенту» предлагается найти точку в пространстве на линии времени, где у него первый раз в жизни появилось подобное переживание.

Найдя это место, «клиент» постепенно вспоминает деструктивное событие, осознает, чем или кем вызваны переживания.



«Психолог» просит «клиента» запомнить эту ситуацию и ведет его в точку «настоящего», т.е. откуда он его увел.

После этой процедуры «психолог» спрашивает «клиента»: «Что дало тебе это путешествие в понимании причин, рождающих твое деструктивное повеление? Согласен ли ты с тем, чтобы событие, произошедшее в прошлом, и дальше влияло на твое реальное поведение?»

Есть ли польза от понимания следующего: все наши установки и убеждения рождены прошлыми событиями, которые исподволь руководят тобой, но на самом деле в текущий момент времени их не существует?»

По окончании упражнения ведущий предлагает участникам по очереди высказать свое мнение.

### **ТЕХНИКА «ПЕРЕВЕШИВАНИЕ ЯРЛЫКОВ»**

Процедура техники предполагает изменение отношения к проблемным ситуациям, порождающим глубинные убеждения.

**Инструкция.** Ведущий объясняет понятие психологических «ярлыков»: «Для пользы дела возьмем ситуации, негативно влияющие на поведение. Пример: девушка неоднократно видела, что на дискотеке молодые люди больше липнут к девочкам, которые находятся «под кайфом». Она считала, что «это их проблемы, сами пускай заботятся о своем здоровье». Через какое-то время в кулуарных беседах она услышала от девочек «под кайфом», как много они успевают сменить мальчиков. Они гордились этим. Если девушка позавидовала им, она захочет тоже иметь не меньше поклонников. Следующим станет вопрос: «Как этого добиться?» Скорее всего, она повторит их модель поведения. И тогда вид девочек «под кайфом» будет означать для нее успех у поклонников. Это и есть психологический «ярлык». Но одна и та же ситуация может иметь много значений («ярлыков»). Позвольте, для лучшего понимания, привести еще один фантазмагорический пример: свершается средневековая казнь человека через отсечение головы. Как всегда, в толпе зевак (еще не знающей, как реагировать: то ли возмущаться, то ли радоваться, то ли плакать) находится развешиватель «ярлыков» этому действию. Если он вешает «ярлык» «Это матерый преступник!», все радуются и с ощущением выполненного долга идут по домам. Но если будет «ярлык» «Это борец за свободу!», толпа ведет себя со-

вершенно по-другому. Люди ругают власть, устраивают беспорядки и т.д. Из этого можно сделать вывод: разные «ярлыки» на одни и те же ситуации, по-разному заставляют людей вести себя. Но бесполезные или вредные «ярлыки» можно менять на более полезные.

Если в примере с нашей девушкой образовавшийся «ярлык» («успех у поклонников») заменить на другой («отсутствие естественной сексапильности»), то, когда она в следующий раз увидит компанию «под кайфом», она уже по-другому на них среагирует. В крайнем случае перестанет стремиться подражать.

Схематично это выглядит так: ситуация => «ярлык» => поведенческая реакция.

Та же ситуация => другой «ярлык» => другая поведенческая реакция.

Очень важное правило: «ярлык» «подменить» можно только в момент воспроизведения его вслух «клиентом», т.е. когда он доступен естественным образом.

Группе предлагается разделиться по три человека. Роли распределяются следующим образом: двое «психологов» и один «клиент». На все упражнение отводится 45 минут.

Исполняющий роль клиента вспоминает какую-либо ситуацию, которая производит на него негативное впечатление. Например: «Как увижу нечищенные туфли, у меня сразу к этому человеку возникает неконтролируемое отвращение...»

Исполняющие роль психологов с помощью наводящих вопросов стараются отделить эмоциональную реакцию от самого образа нечищенных туфель, чтобы выявить «ярлык», «стоящий» между образом и последующей реакцией.

Вопросы могут быть: «А с чего ты взял, что этот человек отвратителен, даже если у него нечищенные туфли? Что означает для тебя вид нечищенных туфель? Всегда ли у тебя была такая реакция на них?»

В результате такого исследования выявляется «ярлык», который возникает у человека при виде грязной обуви. Например: «Только неопрятные в мыслях и делах люди позволяют себе грязь на обуви!»

И не надо фантазировать на тему, откуда взялось такое убеждение! Важно другое - оно есть и в некоторых ситуациях может вредить.

После выяснения значения «ярлыка» «психологи» уходят на совещание, оставляя своего «клиента» немного отдохнуть.

«Психологи» тщательно подбирают новый «ярлык». Он должен обладать большей приспособительной силой на все случаи жизни.

Наконец они подзывают клиента и просят его воспроизвести образ грязных туфель на человеке. Не давая клиенту опомниться, т.е. проявить привычную реакцию, они «вставляют» новый «ярлык»: «Грязные туфли на человеке говорят о его целеустремленности, а потому - невниманию к мелочам».

Если интеграция проведена правильно, то и реакция человека на вид грязных туфель изменится. Раньше - отвращение, теперь - сожаление. Это уже более приемлемая реакция.

Далее все втроем обсуждают полученный результат. После этого меняются ролями и повторяют упражнение до тех пор, пока каждый не побывает в роли психолога и клиента.

В конце упражнения группа садится в круг и делится своими впечатлениями.

### **ТЕХНИКА «ВАЛЯТЬ ДУРАКА»**

Процедура техники позволяет подростку с помощью психокоррекционных приемов в позитивном ключе изменять свои жизненные установки.

***Инструкция.*** В этой технике «эксплуатируется» смех, сопровождающий прием «придумай сам!». Группа разбивается на пары, в которых нужно перевернуть друг друга: случайный попутчик в поезде и рассказчик.

Исполняющий роль рассказчика в течение 20 минут рассказывает (врет) удивительную историю своей жизни. Единственное ограничение вранья - реальный возраст рассказчика. Историю о подробностях своей небывалой жизни он должен остановить на том возрасте, в котором пребывает сейчас.

Исполняющий роль случайного попутчика внимательно выслушивает рассказ, пытается по возможности сопереживать рассказчику. Он начинает выяснять детали услышанной захватывающей истории, тем самым продляя повествование.

По окончании упражнения участники делятся своими впечатлениями. Благодатная нива фантазии преодолевает всевозможные

невротические табу, запреты, научения, и, возможно, участники глубже поймут, чего они хотят на самом деле.

### **ТЕХНИКА «УМЕНЬШЕНИЕ СТРЕССОГЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ»**

Процедура техники обеспечивает коррекцию подсознательных установок восприятия с целью обеспечения спокойного взгляда на проблемную ситуацию. Это в свою очередь создает возможность восприятия новых вариантов поведения и стоящих за ним убеждений.

**Инструкция.** Ведущий объясняет участникам занятия значение следующего психологического афоризма: «Каждый пациент буквально влюблен в свою проблему». А именно: часто люди уверены, что проблема возникла из-за определенных событий. Но выхода из создавшейся ситуации, решения проблемы они не находят. Поэтому взгляд других людей на эту проблему помогает им изменить собственную точку зрения. Группа разбивается на пары. Один будет исполнять роль режиссера, другой - актера. Упражнение длится 20 минут, затем партнеры меняются местами. «Режиссер» просит «актера»:

1. Сыграть своего друга, который рассказывает о своей проблеме третьему лицу, сопровождая рассказ личными замечаниями о том, чего упорно не хочет замечать его друг. «Режиссер» тщательно следит за «актером»: как тот держится в образе, останавливает монолог, если увидит явную фальшь.

2. Сыграть своего родителя, который при встрече с другим взрослым человеком делится взглядами на проблему своего ребенка. Воображаемый собеседник может оппонировать, обращать внимание на детали, сопутствующие проблеме. «Режиссер» удерживает «актера» во взрослой манере ведения разговора.

3. Сыграть соседа по подъезду, который что-то слышал о проблеме молодого человека из этого же подъезда. Сосед, чтобы поддержать разговор, рассказывает своему приятелю об услышанной проблеме, а тот вяло интересуется подробностями «Режиссер» контролирует «чистоту» игры.

По окончании упражнения участники спрашивают об их ощущениях, мнениях по поводу той проблемы, которую они обсуждали. Принимаются любые мнения и замечания.

Ведущий в конце обсуждения провоцирует группу вопросом: «Может ли изменение стрессогенного восприятия менять отношение к проблеме? Если да, то почему многие из здесь присутствующих до сих пор этого не сделали, хотя прекрасно знали, что об этом думают другие?»

### **ТЕХНИКА «ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ОТКАЗ»**

**Инструкция.** Ведущий предлагает разделить на группы по пять-шесть человек. Группа делится на «режиссеров» и одного «актера».

Ведущий предлагает несколько ситуаций на выбор:

- Вы хотите уйти из этой компании, а друг продолжает занимать вас разговором. Вы говорите...
- Вы ловите взгляд привлекательного парня (девушки). Знаете, что он (она), может быть, интересуется вами. Вы подходите и говорите...
- Ваш товарищ привел вас в незнакомую компанию, не предупредив вас. Вы заявляете ему ...
- Парочка, сидящая сзади вас в театре, мешает вам громким разговором. Вы обращаетесь к ним ...
- Счет за ремонт ваших часов на четверть больше начальной расценки. Вы обращаетесь к заведующему службой...
- Собака вашего соседа пристрастилась метить угол у двери вашей квартиры. Вы подходите к соседу и говорите...
- В кафе вам подается пережаренный бифштекс. Вы говорите официанту ...
- Друг просит вас одолжить ему автомашину, а вы считаете его плохим водителем. Вы говорите ему ...
- Друг приводит вас в смущение, рассказывая в компании истории о вас. Вы заявляете ему ...
- Друг занял у вас деньги и все время забывает вернуть. Вы заявляете ему ...
- В компании знакомые уговаривают вас выпить, но вам не хочется. Вы отвечаете ...
- Вас совестят друзья за то, что вы не хотите идти с ними. Вы отвечаете...

Исполняющему роль «актера» в предлагаемых гипотетических ситуациях нужно продемонстрировать неуверенный, уверенный

и агрессивный ответы. Например, на предложение пойти в ночной клуб неуверенный ответ может звучать так: «Спасибо за приглашение, я бы с удовольствием, да вот обстоятельства, понимаете ли»; уверенный - «У меня сегодня другие дела»; агрессивный - «Я уже сказал, что не пойду! И не заставляйте меня повторять эту фразу дважды!»

«Режиссерам» (остальной группе) необходимо внимательно следить за невербальными процессами, сопровождающими высказывание «актера» (поза, тонус мышц, жестикуляция, взгляд, интонация, скорость речи и др.).

После первого ответа «актера» (допустим, неуверенного) «режиссеры» начинают корректировать невербальные составляющие, чтобы ответ по всем параметрам отражал неуверенность. Допускается подходить, изменять позу, осанку, говорить о том, какими жестами, интонацией лучше сопровождать ответ. Так репетируют до тех пор, пока «актер» не научится правдоподобно выражаться. То же делается с уверенным и агрессивным ответами.

Каждый должен побывать в роли актера. Если группа небольшая, то хорошо, чтобы каждый разыграл по две или три ситуации. Время проведения упражнения - от 45 минут до часа.

### **ТЕХНИКА «ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ МОТИВАЦИИ»**

*Инструкция.* Ведущий подробно рассказывает о способах приобщения подростков к потреблению наркотиков, объясняет, как можно избежать попадания в среду риска.

Занятие напоминает семинар с обратной связью. Ведущий называет приемы и способы вовлечения подростков в среду наркозависимых людей.

Можно использовать различные видео- и аудиопособия. В результате участники занятия знакомятся с реальной информацией о положении дел с потреблением и привыканием к наркотикам.

- Процент излечения от наркомании на сегодня составляет 3 процента от пролеченных.

- Снять абстиненцию (ломку) средствами современной медицины достаточно просто.

- Самым опасным является психологическое привыкание к наркотикам. Наркоман не в состоянии жить без регулярного приема

наркотиков. Они становятся неотъемлемой частью, *смыслом его жизни*.

- Мысль о психологическом дискомфорте для наркомана значительно страшнее, чем сама ломка.

- После одного-двух приемов наркотика привязанности не наступает. На этом этапе человек тщательно контролирует себя: «Не тянет ли?!» Он не притрагивается к «зелью» от месяца до полугода. Убедившись, что привыкания нет, человек пробует наркотик еще раз... Далее идет снова период выжидания, но уже раза в два короче... Когда периоды выжидания составляют 2 - 3 дня, можно считать, что человек уже стал наркоманом, хотя верит, что он вполне нормальный человек. Он обманывает себя до тех пор, пока не начнутся серьезные физиологические изменения в организме, не заметить которые уже невозможно. Начинаются поиски средств спасения и лечения, но время уже упущено...

- Иногда наркоманы, предчувствуя бесперспективность дальнейшей своей жизни, пытаются родить потомство: «Чтобы после себя хоть что-то оставить...» Но их ждет еще более страшное испытание: чаще всего у родителей-наркоманов рождаются неполноценные дети.

- Чтобы обезопасить подростков от влияния апологетов «умеренного» применения наркотиков, следует познакомить их с подобной аргументацией. Так, повсеместно в наркозависимой среде распространяется мнение о том, что «легкие» наркотики не вызывают привыкания к ним, что вред организму от некоторых дурмящих веществ (алкоголя, табака, паров бензина, клея и т.д.) более ощутим, чем от разового приема наркотиков. При этом замалчивается факт привыкания к наркотикам или, наоборот, приводится масса примеров о якобы успешном отвыкании от наркотиков, советы «знающих» людей, как можно легко прекратить потребление нарковеществ. Часто при этом ссылаются на рекламу различных фирм и центров, гарантирующих избавление от наркозависимости. Так внушается иллюзия о легкости избавления от этой болезни, ослабляется психологический барьер перед желанием попробовать наркотик.

Наркотики стоят дорого, поэтому распространять их пытаются среди детей богатых родителей. При этом сам факт приема наркотиков «золотой молодежью» является притягательным примером для других подростков.

### *Способы, используемые для приобщения к наркотикам:*

- За распространением наркотиков всегда стоят крупные трансконтинентальные финансово-криминальные группировки. Однако молодежи чаще всего приходится сталкиваться с различными торговцами, которые, перепродавая «зелье», сами зарабатывают себе на «дозу».

- Более крупные торговцы создают условия, в которых различные торговцы могут продавать как можно больше товара: всевозможные ночные клубы и дискотеки, где наркотики предлагаются как средство снять напряжение, раскрепоститься, добиться легкого взаимопонимания с противоположным полом и др.; различные фестивали пива, вина и т.д. (хмельного человека легче уговорить принять наркотик под предлогом испытать «необыкновенный кайф»); секты, медитационные центры, где наркотик предлагается как средство, расширяющее границы восприятия и ведущее человека в неведомый мир.

- Часто наркотики предлагают молодежи и как средство, снимающее сильные психофизические нагрузки (стресс, переутомление, неосознанное невротическое состояние, связанное с комплексом неполноценности).

- Молодежь может рассматривать наркотик как средство разбогатеть, распространяя, но не потребляя его. При этом распространителя соблазняют финансовой выгодой, возможностью научиться психологически манипулировать «лохами», что может пригодиться в дальнейшей жизни, деятельностью на благо общества — очищать его от ненужных людей (Подобная мотивация практикуется в организациях экстремистского толка).

### **ТЕХНИКА «ИЗМЕНЕНИЕ КОНТЕКСТА ВОСПРИЯТИЯ»**

**Инструкция.** Ведущий предлагает участникам расположиться по кругу, подумать над каким-то собственным негативным поведением (лень, грубость в общении с другими и т.д.). Далее по очереди каждый называет свою отрицательную черту. Например, лень. Все участники занятия размышляют, в какой ситуации лень максимально эффективна? Причем настолько, что с этим просто невозможно не согласиться. Возможен, например, такой вариант: человека заставляют копать яму, но ему известно, что впоследствии эту



яму придется обязательно закопать (не там копают). Как в такой ситуации поступать, может быть, тогда лениться полезно?

Отвечающий должен во всех деталях представить эту ситуацию. И если он согласен: «Да! В таком случае лень — самая полезнейшая вещь на свете!» - его просят максимально вжиться в ситуацию и получить согласие от всего своего существа: «В такой ситуации от лени я не испытываю никакого дискомфорта, а только ощущение пользы!»

Упражнение продолжается. Каждый высказывает свое отношение, а группа помогает ему найти подходящий контекст для его деструктивного поведения.

Эффект упражнения основан на разведении устремлений человека по соответствующим условиям, где оно может быть применено. Таким образом, снимается внутренний конфликт стремлений. За счет групповой работы создается эффект групповой индукции, которая с достаточной силой закрепляет поведение с предложенным контекстом, тем самым убирая его из других.

Время упражнения зависит от количества заявлений участников о своих «недостатках» в поведении, которые они хотят исправить.

### **ТЕХНИКА «РАБОТА С НЕПРИЯТНЫМИ ОЩУЩЕНИЯМИ»**

*Инструкция.* Ведущий предлагает группе разбиться на пары. Один исполняет роль психолога, другой - клиента. Ведущий акцентирует внимание на формах поведения, которые опираются на негативные события прошлого. На упражнение выделяется 20 минут, затем группа обсуждает свои впечатления.

Исполняющий роль психолога предлагает «клиенту» подумать о каком-то неприятном ощущении, причины которого он не знает, и выразить свое состояние в соответствующей позе, подобно тому, как это делают абитуриенты актерских курсов, выражая по требованию экзаменатора какие-нибудь эмоциональные состояния. Когда «клиент» зафиксировал придуманную позу, его просят отправиться в свое собственное прошлое и найти ту ситуацию, в которой он первый раз в жизни испытывал подобные переживания. Как только «клиент» вспомнит ту ситуацию, его просят вернуться назад. Задают вопросы: «Что нового дало тебе это «путешествие» для понимания своего нынешнего, негативного состояния? Будешь ли ты и

дальше опираться на это прошлое событие, чтобы чувствовать себя дискомфортно?»

Исполняющему роль клиента необходимо по возможности честно следовать инструкциям «психолога». При путешествии в прошлое оставаться спокойным, не напрягать память, чтобы необходимое событие всплыло само собой.

### **ТЕХНИКА «ХОХОЧУЩИЙ ДРУГ»**

**Инструкция.** Группа делится на пары: в каждой «психолог» и «клиент».

«Психолог» просит «клиента» представить своего хорошего друга в момент приступа неудержимого хохота, причем как можно отчетливей, желательно «со звуком». Управляя фантазией «клиента», «психолог» дает ему следующую инструкцию: глядя на хохочущего друга, начинай ему рассказывать о своих самых сокровенных проблемах. При этом чем серьезней для тебя проблема, тем сильнее «закатывается» друг. Ты даже хочешь обидеться на друга за такое непонимание! А у него аж дыхание перехватывает от смеха!

Так продолжается до пяти минут, пока у «клиента» не изменится невербальная реакция на свои собственные проблемы (вероятно, строгое лицо станет более мягким, или, может быть, он просто станет улыбаться). «Психолог» должен постоянно контролировать процесс, не давая «клиенту» из него выйти.

«Клиенту» необходимо максимально удерживать себя в предлагаемой ситуации, даже если это будет поначалу не совсем приятно. Затем «клиент» и «психолог» меняются местами. После упражнения группа обсуждает, насколько изменилось у них отношение к собственным проблемам.

До и после реализации работы на этапе адресной (целевой) профилактики психолог или педагог, работавший с подростками-неформалами, заполняет карту наблюдения за детьми, в которой даются ответы на следующие вопросы:

1. Недостатки и затруднения, которые проявляются у подростков и которые они испытывали в ходе работы.
2. Приоритетные детерминанты употребления ПАВ и приоритеты в потреблении для каждого подростка, общие и специфические причины и предпочтения.

3. Эмоциональное отношение к ПАВ и эмоциональные состояния, способствующие или предшествующие обращению к ПАВ.

4. Когниции (особый ряд мыслей), предшествующие обращению к ПАВ.

5. Физические состояния, связанные с обращением к ПАВ.

В заключение делается вывод о тех изменениях в отношениях подростков, в их убеждениях, установках и взглядах, в эмоциональных состояниях и желаниях, которые произошли в ходе работы. Также в карте наблюдения отмечаются те трудности и тот негатив, который преодолеть не удалось.

На основании этого определяются подростки, нуждающиеся в работе по индивидуальным программам.

#### Этап организации общепрофилактической работы.

На данном этапе профилактический процесс осуществляется со всеми учащимися в ходе включения подростков в имитируемые трудные жизненные ситуации.

Класс делится на несколько групп, в которых проигрываются и разрешаются различные ситуации. Каждому ученику выдаются два листочка: на первом он отмечает степень своего дискомфорта при разрешении ситуации, а на другом - в порядке имеющихся личностных возможностей приоритетный вариант решения по принципу: я обязательно поступлю именно так, скорее всего я сделаю таким образом; возможно, я сделаю так...;

После работы оценивается общепринятый вариант разрешения ситуации, возникающий у подростков дискомфорт и возникающие сомнения в процессе решения.

#### Предлагаемые ситуации:

1. Отказ в навязываемом предложении.
2. Убеждение сделать одолжение.
3. Признание просьбы в снисхождении.
4. Ситуация отказа в случае аргументации по принципу «Уговор дороже денег».
5. Отказ в одолжении денег.
6. Остановить очень разговорчивого друга, знакомого, встречного человека.
7. Ситуация конфликта по поводу отказа принять мнение большинства.
8. Доказательство своей правоты.

9. Ситуация нанесения оскорбления.
  10. Выбор в ситуации предложения выпить за компанию.
  11. Убедить противника твоего мнения пойти на компромисс.
  12. Ответ на аргумент: «Любишь кататься, люби и саночки возить».
  13. Ситуация ограничения свободы и подчинения мнению большинства.
  14. Решение ситуации следования негативным тенденциям молодежной моды.
  15. Твоя личная просьба об окончании совместного действия по причине твоего несогласия с его последствиями.
  16. Сказать друзьям, что они не правы.
  17. Отказать в выполнении безнравственного поступка.
  18. Сказать человеку (группе сверстников), что они тебе надоели.
  19. Отказать в настойчивом предложении попробовать что-либо или сделать что-то.
  20. Просьба вернуть взятую у тебя вещь или деньги.
- В случае если группа не приходит к общему мнению в ходе решения ситуации, происходит коллективное обсуждение на основании выделения аргументов «за» и аргументов «против» предлагаемых решений.

### *Этап организации работы с родителями*

Организация работы с родителями и вовлечение их в профилактический процесс осуществляется в различных формах и с применением различных средств.

Главное и основное условие – это мотивация родителей на участие в профилактической работе.

Следующая задача – информационно-просветительская деятельность среди родителей о негативных тенденциях, существующих в молодежной среде, увлеченности подростков различными психоактивными веществами и последствиях их действия на развивающегося и растущего человека, а также о том, как должны вести себя родители, чтобы их дети не обратились к употреблению ПАВ как способу решения возникающих в их жизни проблем.

Еще одна из задач организации работы с родителями – это совместное проведение досуга с детьми, участие в мероприятиях, проводимых в школе.

Работа с родителями включает цикл лекций и бесед для родителей.

### Тема 1 «Особенности подросткового возраста»

Психологические особенности подростков в определенной мере обусловлены спецификой психических процессов, которые отличаются от психических процессов как детей, так и взрослых. Так, в подростковом возрасте конкретно-образное мышление, характерное для детей, все больше уступает место абстрактному. Мышление становится более самостоятельным, активным, творческим. Если подросток младшего возраста, как и детей, больше увлекает предметность, внешние проявления, то для старшего подросткового возраста гораздо интереснее сам процесс мышления, все то, что требует самостоятельного обдумывания.

Характерные черты подростков - пылкость ума и жадное стремление к познанию, широта интересов - сочетаются, однако, с разбросанностью, бессистемностью в приобретении знаний. Свои новые умственные качества подростки обычно направляют на те сферы деятельности, которые их больше интересуют. Последнее особенно важно при анализе умственных способностей «трудных» подростков. Уровень интеллекта, определенный обычными методами, у юных правонарушителей обычно ниже среднего. В то же время при решении практических жизненных задач в среде подобных им сверстников они нередко проявляют незаурядную смекалку и находчивость. Поэтому суждение об интеллекте «трудного» подростка, основанное только на средних показателях, без учета его специфической жизненной ситуации и интересов, может оказаться ошибочным.

Подростковый возраст характеризуется выраженной эмоциональной неустойчивостью, резкими колебаниями настроения, быстрыми переходами от экзальтации к субдепрессивным состояниям. Бурные аффективные реакции, особенно часто возникающие в ответ на замечание о «недостатках» внешности подростка или при попытке «ущемить» его самостоятельность, подчас с точки зрения взрослых кажутся неадекватными.

Пик эмоциональной неустойчивости у мальчиков приходится на 11-13 лет, у девочек - на 13-15 лет. В старшем подростко-

вом возрасте фон настроения становится более устойчивым, эмоциональные реакции - более дифференцированными. Бурные аффективные вспышки нередко сменяются подчеркнутым внешним спокойствием, ироническим отношением к окружающим. Склонность к самоанализу, рефлексии нередко способствует возникновению депрессивных состояний.

Подростки по сравнению с детьми более целеустремленны, настойчивы, однако эти качества часто проявляются односторонне.

Для подросткового возраста характерно попеременное проявление полярных качеств психики: целеустремленность и настойчивость сочетаются с импульсивностью и неустойчивостью, повышенная самоуверенность и безапелляционность в суждениях сменяются легкой ранимостью и неуверенностью в себе, потребность в общении - желанием уединиться, развязность соседствует с застенчивостью, романтизм, мечтательность, возвышенность чувств нередко уживаются с сухим рационализмом и циничностью, искренняя нежность, ласковость могут быстро сменяться черствостью, отчужденностью, враждебностью и даже жестокостью.

Проблема формирования личности подростка - одна из наиболее сложных и наименее разработанных в возрастной психологии. И.С. Кон (1979) обоснованно подчеркивает, что, говоря о личности подростка, «мы должны постоянно иметь в виду не только хронологический возраст или фазу развития изучаемого индивида, но также: 1) общие свойства культуры и общества, к которым он принадлежит; 2) его социально-экономическое положение; 3) историческую ситуацию, в которой происходит его развитие, и особенности его поколения (когорты); 4) его пол и 5) его индивидуально-типологические свойства».

Наблюдения показывают, что переход от детства к взрослости бывает тем труднее, чем значительнее различаются требования, предъявляемые обществом к ребенку и к взрослому.

## **РЕАКЦИИ, СВОЙСТВЕННЫЕ ПОДРОСТКАМ**

**Реакция мансипации.** В основе реакции лежит характерная для подростков потребность в освобождении от контроля и опеки взрослых, протест против установленных правил и порядков, стремление к независимости, самостоятельности и самоутверждению себя как личности.

Указанные возрастные психологические особенности обычно проявляются в непереносимости возражений и критики в свой адрес, в нетерпимом отношении к опеке и покровительству, в плохой адаптации к существующим порядкам, законам и традициям.

В. В. Ковалев (1979,1995) рассматривает реакцию эмансипации как подростковый вариант реакции протеста (оппозиции) у детей. Факторами, способствующими ее возникновению, могут быть гиперопека, постоянный мелочный контроль, полное лишение подростка самостоятельности, инициативы, отношение к нему как к маленькому ребенку, критика и постоянные насмешки, высказываемые в его адрес в грубой форме.

В зависимости от характера поведения мы выделяем реакции явной и скрытой эмансипации.

Реакция явной эмансипации характеризуется непослушанием, грубостью, патологическим упрямством, прямым игнорированием мнений и распоряжений взрослых, существующих порядков и традиций. Нередко такого рода реакции проявляются в хронической алкоголизации, употреблении наркотиков и правонарушениях. Иногда подростки порывают с семьей, вопреки желанию семьи бросают учебу и поступают на работу, ведут подчеркнуто независимый образ жизни.

Психологические реакции явной эмансипации возникают обычно только в психотравмирующей ситуации, имеют конкретную направленность, относительно кратковременны и не склонны к фиксации.

Патологические реакции выходят за рамки психотравмирующей ситуации и той микросоциальной среды, в которой они первоначально возникли, и нередко в последующем становятся стереотипом поведения.

Реакция скрытой эмансипации чаще всего характеризуется бродяжничеством, половой свободой, созданием неформальных асоциальных групп.

Одним из проявлений подобного рода реакций служит «подростковая субкультура», которая предусматривает специфичные, отличные от принятых у взрослых вкусы, манеру поведения, моду, язык (молодежное аргю) и т. п. Стремление быть «современным», не похожим на взрослых есть не что иное, как борьба за самостоятельность, одна из форм самоутверждения. Но нередко понятие «быть

современным» представляет для подростка лишь сумму внешних признаков, а «борьба со старым» и самостоятельность ограничиваются «свержением» авторитетов, критиканством или игнорированием существующих порядков.

**Реакция группирования со сверстниками** может быть отнесена к ситуационно-личностным реакциям лишь условно. Стремление детей и подростков к группированию имеет глубокие филогенетические корни и носит, по существу, инстинктивный характер. Однако подростковая группа сама по себе играет важную роль в формировании личности отдельных ее членов и, по меткому замечанию А. Е. Личко (1979), «может стать главным регулятором поведения подростка».

Для многих подростков объединение в неформальные группы и асоциальный образ жизни являются одной из форм протеста против привычного уклада жизни, опеки со стороны старших.

Группа сверстников для подростка служит, во-первых, важным каналом информации, которую он не может получить от взрослых, во-вторых, новой формой межличностных отношений, где подростки глубже познают окружающих и самого себя. Наконец, подростковая группа представляет собой новый специфический вид эмоциональных контактов, невозможных в семье. Речь здесь идет главным образом не об организованных коллективах, которые прямо или косвенно находятся под «протекторатом» взрослых, а о неформальных, стихийно формирующихся группах.

Неформальные группы в большинстве своем немногочисленны, объединяют подростков различного возраста, пола и социальной принадлежности и функционируют, как правило, вне контроля взрослых. Структура их зависит от многих факторов, но главным образом от устойчивости (стабильности), функциональной направленности и взаимоотношений между членами.

Большинство неформальных групп стабильны по составу, отличаются преобладающим авторитетом лидера и жесткой субординацией внутригрупповых взаимоотношений (автократическая группа). Такие группы обычно имеют свою «территорию» (двор, улица, квартира, чердак), свои «законы», обряды, свой «моральный кодекс», свои, подчас неясные взрослым, понятия о чести, преданности, долге, мужественности, взаимовыручке. Нередко члены такой группы отличаются своим «языком», особенностями внешнего вида.



Другой тип неформальных групп характеризуется неустойчивостью, отсутствием постоянного лидера и плохой внутренней организацией (анархическая группа). В таких объединениях нет выраженной взаимозависимости, каждый член группы существует как бы сам по себе. Влияние такой группы на подростка минимально.

Существуют также группы, в которых отношения отдельных членов основаны на дружбе, взаимопонимании и взаимопомощи (демократическая группа).

По своей социальной направленности неформальные группы делятся на просоциальные, асоциальные и антисоциальные.

Просоциальные группы способствуют развитию у своих членов положительных нравственных качеств. Все вопросы в них чаще всего решаются коллективно, а деятельность направлена на социально полезные дела (тимуровское движение и т. п.). По структуре такие группы чаще бывают демократическими.

Асоциальные группы формируются на базе совместных развлечений (музыка, коллекционирование и т.п.) и стоят в стороне от острых социальных проблем. При определенных условиях они перерастают в антисоциальные.

Антисоциальные группы по структуре чаще всего авторитарные. Интересы и деятельность их, как правило, направлены во вред обществу (правонарушения, пьянство и т. п.). Нередко такими группами руководят взрослые правонарушители. Для многих подростков объединение в подобного рода группы и асоциальный образ жизни - это особая форма протеста против уклада жизни и опеки старших, своеобразное проявление реакции эмансипации.

Степень влияния неформальной группы на поведение подростка обусловлена, с одной стороны, его индивидуальными психологическими особенностями, с другой - структурой и социальной направленностью группы. Кроме свойств личности и свойств группы определенную роль в этом плане играет то место, та «ступенька», которую занимает подросток в сложной иерархии внутригрупповых взаимоотношений (лидер, «шестерка» и т. д.).

Неодинаково и отношение отдельных подростков к «законам» и нормам жизни асоциальных групп: одни воспринимают их сознательно, другие - в силу выраженной в этом возрасте конформности. Опыт показывает, что большинство подростков, попадая в асоциальную группу, вследствие своей интеллектуальной и соци-

альной незрелости быстро уступает психологическому влиянию ее лидеров и вскоре начинает вести асоциальный образ жизни только потому, что таковы «правила» группы и так ведет себя большинство ее членов. Нередко такая групповая солидарность воспринимается подростками как проявление товарищества, чему способствует упрощенное, а порой неверное представление о мужестве, героизме, взаимовыручке.

С возрастом подростковая конформность снижается, авторитарное влияние группы уменьшается, и тогда уже выбор жизненного пути зависит от личностных качеств юноши и социальной среды за пределами группы.

**Реакции увлечения (хобби-реакции).** Увлечение - это выраженный стойкий интерес к чему-либо, сопровождающийся чаще всего такими сложными чувствами, как одухотворенность, восторженность, влюбленность и т.д.

Увлечения имеют такое же важное значение в познавательной деятельности подростка, как игры у детей, и оказывают большое влияние на формирование личности. Для многих подростков увлечения - это средство самовыражения, коммуникации с себе подобными, идентификации и, наконец, средство достижения престижного статуса в своей среде. И то, что взрослым в увлечениях подростков подчас кажется странным и ненужным, самим подросткам представляется важным и интересным.

Нередко в ответ на сложную для подростка психотравмирующую ситуацию увлечения приобретают утрированную форму, захватывают все стороны жизни, поглощают все свободное время. Тогда интересы подростка становятся односторонними. Увлеченный чем-либо одним, он забрасывает другие дела, запускает учебу, заводит сомнительные знакомства. Нередко для реализации своего увлечения подростки начинают заниматься обманом, мошенничеством, спекуляцией, мелким воровством.

Подросток словно бы укрывается за забором своих увлечений от травмирующей его действительности, конфликтных межличностных отношений в семье и школе. По меткому выражению Ю.А. Скроцкого (1981), подросток «стремится к своим увлечениям как к психологической защите».

Ю.А. Скроцкий (1973), А.Е. Личко (1999) выделяют следующие типы увлечений:

- 1) интеллектуально-эстетические (музыка, рисование, техника, какая-либо отрасль науки и т.п.);
- 2) телесно-мануальные (спорт, рукоделие, вождение транспорта);
- 3) лидерские (поиски ситуаций, где можно предводительствовать, руководить);
- 4) накопительские (коллекционирование);
- 5) эгоцентрические (художественная самодеятельность, экстравагантная одежда, модная область знаний);
- 6) информационно-коммуникативные (потребность в легко усваиваемой информации и поверхностных контактах, проявляющихся в совместном «глазении» любых фильмов, «балдении» от громкой музыки);
- 7) азартные увлечения (карты, пари, ставки, компьютерные игры и т.п.).

Предложенная классификация не исчерпывает всего многообразия увлечений и, по утверждению самих же авторов, является лишь «попыткой разобраться в мотивах, толкающих на то или иное увлечение».

Делались интересные попытки систематизировать увлечения с позиции степени их выраженности и аффективной насыщенности. Ю.А. Скроцкий (1973) выделил следующие варианты «интенсивности» увлечений: 1) заполнение свободного времени; 2) постоянное занятие определенным делом в целях развлечения; 3) выраженное увлечение, поглощающее большое количество времени; 4) неудержимое, не поддающееся коррекции увлечение. Однако и эта классификация в силу своей односторонности и недостаточной разработанности не нашла широкого распространения.

Опыт показывает, что не все подростки в одинаковой степени склонны к увлечениям. Ю.А. Скроцкий (1981), обследовав 289 практически здоровых подростков в возрасте 16-18 лет, нашел, что примерно у половины из них (56 %) увлечения проявляются в виде разнообразных поверхностных интересов познавательно-развлекательного характера и не влияют на поведение, у 8 % - в виде примитивных склонностей к объединению в группы со сверстниками и неспособности занять себя чем-либо конкретным (группа риска в асоциальном отношении) и у 36 % - в виде отчетливого увлечения.

А.Е. Личко (1983) и др. отмечают определенную зависимость между типом увлечения и особенностями характера. Для подростков с неустойчивыми чертами характера предпочтителен информационно-коммуникативный тип увлечения, для истероидов - эгоцентрический, для эпилептоидов - накопительский и азартный, для гипертимов - лидерский, для шизоидов и психастеников - интеллектуально-эстетический. Делались попытки использовать выявленную зависимость с реабилитационной и психотерапевтической целями (Б.З. Драпкин и соавт., 1973). В то же время другие исследователи показали, что прямой зависимости типа увлечений от формы психопатии или акцентуации характера не существует. Более того выяснилось, что одни и те же увлечения свойственны подросткам с разными типами психопатии и акцентуации (Ю.А. Скроцкий, 1981).

**Реакции, обусловленные сексуальным влечением.** Ведущая роль в формировании этих реакций принадлежит повышенному, но в то же время недостаточно дифференцированному половому влечению.

Пробуждение полового влечения возможно даже у детей дошкольного возраста. Оно проявляется в выборе игр и игрушек, в обостренном половом любопытстве, ранней мастурбации, сексуально окрашенном поведении в присутствии взрослых. У детей более старшего возраста раннее половое влечение может проявляться самообнажением и подглядыванием за обнаженными, повышенным интересом к актам дефекации и уринации, совместным онанизмом и т.п.

Для подросткового возраста характерны сексуальные фантазии, сопровождающиеся мастурбацией, рассуждения на темы секса, увлечение литературой, в которой описываются эротические сцены, и кинофильмами «про любовь». Становятся более выраженными проявления сексуальной активности - ранние половые связи, петтинг, промискуитет, эксгибиционистские игры, гомо- и гетеросексуальные контакты, которые носят обычно транзиторный характер (А.Е. Личко, 1983; Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, 1986).

Следует иметь в виду, что в этом возрасте у детей половое возбуждение, в отличие от взрослых, может вызываться такими, казалось бы, неадекватными раздражителями, как мышечное напряжение, езда в транспорте, внезапное ощущение боли, страх. Неоднократное повторение подобных сочетаний способствует образованию

условно-рефлекторных связей и, как следствие, сексуальных девиаций.

В ряде случаев, особенно при неправильном половом воспитании, сексуальные переживания и половая активность подростков становятся настолько интенсивными, что поглощают все остальные интересы и служат одной из причин нарушений поведения.

Ситуационно-личностные реакции подобного рода в подростковом возрасте могут возникать в ответ на причины, внешне, казалось бы, не имеющие сексуальной окраски, но, тем не менее, тесно связанные с периодом полового созревания.

Нередко позднее появление вторичных половых признаков или, наоборот, слишком раннее половое созревание вызывают чувство тревоги, напряженности, что делает подростков крайне раздражительными, замкнутыми, усиливает склонность к депрессивным реакциям и необдуманным поступкам.

Текст лекции составлен на основании материалов книги В.Т. Кондратенко и С.А. Игумнова «Девиантное поведение у подростков» (Минск, 2004).

#### Тема 2 «Как добиться взаимопонимания с ребенком?»

Каждому родителю хочется, чтобы между ним и его ребенком существовало взаимопонимание, однако почему-то дети не всегда правильно понимают слова взрослых, обращенные к ним. Давайте разберемся в этой ситуации.

Приведем перечень типичного обращения родителей с детьми и разберем скрытый смысл, который легко улавливается ребенком, но далеко не всегда осознается взрослым.

#### *Ситуация 1. Родитель приказывает, отдает команду.*

Это говорит ребенку, что его собственные чувства, нужды не важны; он должен действовать в соответствии с тем, что хочет его родитель («Мне не важно, что ты собираешься делать; немедленно иди домой»).

Такие слова родителя сообщают ребенку, что его не принимают таким, какой он есть, и вызывают страх перед родительской властью.

Такие слова могут вызвать у детей чувства обиды, злости, сопротивления. Они сообщают ребенку, что родитель не доверяет его суждениям или способностям («не трогай это..., отойди от малыша»).

*Ситуация 2. Родитель предостерегает, угрожает.*

Эти слова родителей вызывают у детей чувство боязни и покорности («Если этого не сделаешь, то пожалеешь»). Они также могут вызвать сопротивление и враждебность, как и приказания и команды. Эти слова сообщают ребенку, что родитель не уважает желания, чувства ребенка («Если не прекратишь игру, я все это выброшу»). Иногда эти слова вызывают у ребенка желание «испытать» родительскую угрозу, для того чтобы увидеть, произойдут ли обещанные последствия.

*Ситуация 3. Родитель стыдит ребенка, читает ему морали.*

В этом случае родители возлагают на ребенка груз ответственности, долга. («Ты должен всегда уважать старших»).

Дети могут отвечать на все эти «должен», «нужно», «следует» сопротивлением и еще более сильным отстаиванием своей позиции. Иногда такие слова заставляют ребенка чувствовать недоверие со стороны родителей или вызвать у него чувство вины - «я плохой».

*Ситуация 4. Родители дают ребенку готовые решения, советы.*

Это часто ощущается детьми как свидетельство того, что родители не доверяют способности ребенка самому принять решение.

Это может повлиять на формирование у ребенка чувства зависимости и прекращения развития самостоятельности («Что мне нужно сделать, папа?»).

Советы передают чувство превосходства родителей над ребенком («Мы с мамой лучше знаем, как надо»).

У ребенка может возникнуть чувство, что родители его совершенно не понимают. Излишние советы могут привести к тому, что ребенок перестанет развивать свои собственные идеи.

*Ситуация 5. Родители читают нотации, нравоучения.*

Дети обычно ненавидят нотации («Разошелся, а я должен сидеть и слушать»). Поучения делают из ребенка ученика, создают чувство подчиненности, неполноценности.

Дети часто отменяют родительские аргументы («Твои идеи устарели»), они, как и взрослые, не любят, когда им доказывают, что они не правы.

Иногда дети предпочитают игнорировать факты («Ну и что», «Наплевать», «Со мной этого не случится»).

*Ситуация 6. Родители выражают несогласие, критикуют.*

Эти слова родителей, пожалуй, больше других вызывают у детей чувство своей тупости, никчемности («я плохой»). Как родитель судит о ребенке, так и ребенок будет судить о самом себе.

Критика также часто вызывает контркритику («На себя бы посмотрел», «Сами так делаете»).

Негативные оценки заставляют детей скрывать свои чувства и дела от родителей («Если я им скажу, меня будут ругать»).

Частая оценка и критика приводят к тому, что многие дети чувствуют: они плохи и родители их не любят. Часто они сердятся на все это и могут даже ненавидеть родителей.

*Ситуация 7. Родители выражают согласие, хвалят.*

Вопреки распространенному мнению, что похвала всегда хорошо влияет на ребенка, она часто может вызвать обратный эффект.

Похвала часто воспринимается ребенком как манипуляция - как способ мягко заставить ребенка делать то, что хочется родителям. («Ты говоришь это только для того, чтобы я хорошо учился»).

Дети часто чувствуют неудобство, смущаются, когда их хвалят публично, перед друзьями.

Дети, которых часто хвалят, могут привыкнуть к похвале, стать зависимыми от нее и даже требовать ее («Правда, я хорошо это сделал?»).

*Ситуация 8. Родители обзывают ребенка, насмехаются над ним.*

Такие слова родителей практически не имеют эффекта. Наиболее частый ответ на такие сообщения - послать их обратно («Ты сам - лентяй»).

Вместо того, чтобы измениться, ребенок обесценивает сообщение родителей («Мне не идет моя косметика? Это же смешно и неправда»).

*Ситуация 9. Родители делают анализ, ставят диагноз.*

Эти сообщения создают у ребенка ощущение, что его «вычислили», что родители знают мотивы его поведения. Если этот анализ верен, то ребенок очень смущается, так как он «весь на виду», если неверен - приходит раздражение потому, что его обвинили несправедливо. Слишком частый анализ сообщает ребенку, что родители умнее, мудрее, ребенок чувствует превосходство со стороны родителей.

Текст беседы взят из работы М.А. Ковальчук, А.В. Ковальчук, Е.Н. Корнеевой, Н.Г. Рукавишниковой, Ю.А. Ходневой, Е.Г. Заверткиной «Памятка для родителей по профилактике употребления детьми и подростками психоактивных веществ» (Ярославль, 2003).

Тема 3 «Как рассеять заблуждения подростков по поводу употребления наркотиков?»

Часто подростки не хотят верить в то, что употребление наркотиков не является безвредным. В подростковой среде существует ряд заблуждений, которые в разговоре с ребенком на данную тему необходимо развеять.

Заблуждение первое:

«Я употребляю наркотики просто так, чтобы поднять настроение и повеселиться от души, забыть обо всех проблемах. Я всегда смогу от них отказаться».

Ответ: Отказаться можно только тогда, когда ты попробовал наркотики. Если возникает зависимость, а она может возникнуть и при однократном употреблении, отказаться очень сложно, так как те изменения, которые происходят с человеком под влиянием наркотика, не дают этого сделать.

Заблуждение второе:

«Есть наркотики «легкие» и «тяжелые», «легкие» не вызывают привыкания, а «тяжелые» я не употребляю».

Ответ: «Легкие», как ты их называешь, наркотики вызывают такую же зависимость как и «тяжелые», они также поражают твой мозг, ты ведь не будешь возражать, что человека можно убить без использования оружия, неосторожный удар может также привести к смерти.

То же самое и «легкие» наркотики.

Заблуждение третье:

«Я попробовал потому, что наркотики запрещают, а мне не хочется доверять взрослым, хочется убедиться самому и узнать, что это такое».

Ответ: Жесткая политика в отношении наркотиков – единственный способ изменения существующей ситуации. Ты не веришь взрослым, которые запрещают наркотики, а почему ты веришь тем взрослым, которые их нам предлагают? Наверное, ты не станешь отрицать, что там, где наркотики – там преступления, смерть, ужас,



там психическое, физическое и эмоциональное насилие над человеком. Разве можно поставить на одну чашу весов жизнь, счастье, друзей, а на другую наркотики...

Заблуждение четвертое:

«Во многих странах наркотики легализованы, людям не запрещают их употреблять, и с ними ничего не случилось».

Ответ: А ты уверен в этом? Например, в Голландии политика либерализации привела к тому, что криминальная обстановка в стране стала одной из самых худших в Европе.

Легализация торговли наркотиками в Швеции в 1965 – 1967 гг. привела к резкому росту числа наркоманов и увеличению смертности в их среде, поэтому государство было вынуждено отказаться от данной политики.

Наше государство изучило этот негативный опыт. Ведь лучше всегда учиться на ошибках других, чем совершать свои.

Заблуждение пятое:

«Наркотики помогают избавиться от проблем и получить удовольствие от жизни».

Ответ: А когда заканчивается действие наркотика, остаются не только проблемы и жизненная неудовлетворенность, но и болезненные, мучительные опущения, которые называют «ломкой», т.е. наркотики не снимают твоих проблем, а усиливают их, добавляют новые.

Текст беседы составлен на основании материалов работы М.А. Ковальчук и Ю.А. Ходневой «Если твой друг употребляет наркотики» (Ярославль, 2005).

Тема 4 «Какие темы обсуждать с ребенком»

В ходе обсуждения с родителями формируется список тем, которые рекомендуется обсуждать с подростком, выделяются темы для первоочередного обсуждения или необходимые и темы, актуальные для конкретных семей.

Возможные варианты тем для обсуждения родителей с подростками:

1. Телефонные разговоры.
2. Время идти спать.
3. Уборка своей комнаты.
4. Выполнение домашних заданий.
5. Уборка одежды на место.

6. Просмотр телепередач.
7. Личная гигиена (умывание, душ, чистка зубов).
8. Какую одежду носить.
9. Аккуратность одежды.
10. Много шума дома.
11. Манеры за столом.
12. Драки с братом или сестрой.
13. Употребление нецензурных выражений.
14. Как расходовать деньги.
15. Какие книги читать, видеофильмы смотреть.
16. Деньги на карманные расходы.
17. Куда ходить гулять.
18. Слишком громкая музыка дома.
19. Выключение света в доме.
20. Употребление наркотиков.
21. Приводить в порядок вещи, книги, игры.
22. Ухаживать за домашними животными (гулять с собакой).
23. Пить пиво и другие напитки.
24. Какие кассеты, игры покупать.
25. Встречаться с парнем (девушкой).
26. Выбор друзей и подруг.
27. Выбор новой одежды.
28. Безопасный секс.
29. Приход домой вовремя.
30. Ходить в школу без пропусков.
31. Плохие оценки в школе.
32. Школьные проблемы.
33. Ложь.
34. Помощь по дому.
35. Грубость родителям.
36. Время просыпания по утрам.
37. Беспокойство родителей, когда они хотят побыть одни.
38. Беспокойство брата (сестры), когда он(а) хочет побыть один (одна).
39. Чистка своей обуви.
40. Беспорядок в доме.
41. Время принятия пищи.
42. Проведение свободного времени.

43. Курение сигарет.
44. Деньги взаймы.
45. Как питаться подростку.
46. Другое обозначается в ходе обсуждения.

### **СОВМЕСТНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ С ПРИВЛЕЧЕНИЕМ РОДИТЕЛЕЙ**

- день здоровья – поход;
- «Мама, папа, я – дружная семья» - спортивный праздник;
- «Веселые посиделки» – фестиваль на лучшие творческие представления увлечений семьи;
- КВН «Вместе весело шагать» между командами родителей и детей в классах одной параллели.

#### Индивидуальные формы работы с родителями

- Посещение семей

Цели посещения семьи:

- изучить условия проживания ребенка;
- изучить взаимоотношения между членами семьи;
- выявить причины нарушения взаимоотношений в семье (если таковые имеются);
- изучить традиции семейного воспитания;
- привлечь внимание родителей к совместной работе;
- Индивидуальные консультации родителей по актуальным для семьи или конкретного родителя проблемам и задачам.

#### **ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

Издание «Родительского вестника» - газеты, периодически выходящей в школе, где освещаются итоги и результаты совместных мероприятий.

#### **ЭТАПЫ ОЦЕНКИ ДОСТИГНУТЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ**

Достиженные в ходе реализации программы профилактики употребления ПАВ среди подростков в условиях образовательных учреждений средствами социального закаливания результаты оцениваются с использованием трех методик:

- методики семантического дифференциала;
- шкалы Новики – Стрикленда по определению локуса контроля у детей и подростков;
- методики определения склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) (А.Н. Орёл).

## **ОЖИДАЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ**

Для подростков-неформалов, входящих в группы панков, металлистов, байкеров, реперов и пацанов:

- изменение отношения к пробам, экспериментированию и употреблению различных психоактивных веществ;
- формирование умения контролировать свои действия и поступки;
- формирование умения давать объективные оценки своим действиям и поступкам, действиям и поступкам других людей и прогнозировать их влияние на свою дальнейшую жизнь;
- коррекция имеющихся негативных личностных качеств;
- формирование умения в любой трудной жизненной ситуации сделать адекватный собственный выбор и не попасть под влияние других людей.

Для учащихся подростков, не входящих в неформальные подростковые группы:

- формирование отрицательного отношения к психоактивным веществам;
- формирование установок на здоровый образ жизни как модный и современный жизненный стиль;
- формирование умений адекватного решения сложных жизненных ситуаций на основе самостоятельного анализа ситуации и альтернативного выбора.

## Методика определения склонности к отклоняющемуся поведению (СОП)

Назначение методики. Предлагаемая методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) является стандартизированным тест-опросником, предназначенным для измерения готовности (склонности) подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения. Опросник представляет собой набор специализированных психодиагностических шкал, направленных на измерение готовности (склонности) к реализации отдельных форм отклоняющегося поведения.

Методика предполагает учет и коррекцию установки на социально желательные ответы испытуемых.

Шкалы опросника делятся на содержательные и служебную.

Содержательные шкалы направлены на измерение психологического содержания комплекса связанных между собой форм девиантного поведения, то есть социальных и личностных установок, стоящих за этими поведенческими проявлениями.

Служебная шкала предназначена для измерения предрасположенности испытуемого давать о себе социально-одобряемую информацию, оценки достоверности результатов опросника в целом, а также для коррекции результатов по содержательным шкалам в зависимости от выраженности установки испытуемого на социально-желательные ответы.

Таким образом, методика включает два варианта, содержащие следующие наборы шкал.

Инструкция. Перед вами ряд утверждений. Они касаются некоторых сторон вашей жизни, вашего характера, привычек. Прочтите первое утверждение и решите, верно ли данное утверждение по отношению к вам. Если верно, то на бланке ответов рядом с номером, соответствующим утверждению, в квадратике под обозначением «ДА» поставьте крестик или галочку. Если оно неверно, то поставьте крестик или галочку в квадратике под обозначением «НЕТ». Если вы затрудняетесь ответить, то постарайтесь выбрать вариант ответа, который все-таки больше соответствует вашему мнению. Затем таким же образом отвечайте на все пункты опросника. Если

ошибетесь, то зачеркните ошибочный ответ и поставьте тот, который считаете нужным. Помните, что вы высказываете собственное мнение о себе в настоящий момент. Здесь не может быть «плохих» или «хороших», «правильных» или «неправильных» ответов. Очень долго не обдумывайте ответов, важна ваша первая реакция на содержание утверждений. Отнеситесь к работе внимательно и серьезно. Небрежность, а также стремление «улучшить» или «ухудшить» ответы приводят к недостоверным результатам. В случае затруднений еще раз прочитайте эту инструкцию или обратитесь к тому, кто проводит тестирование. Не делайте никаких пометок в тексте опросника.

### Опросник

1. Я предпочитаю одежду неярких, приглушенных тонов.
2. Бывает, что я откладываю на завтра то, что должен сделать сегодня.
3. Я охотно записался бы добровольцем для участия в каких-либо боевых действиях.
4. Бывает, что иногда я ссорюсь с родителями.
5. Тот, кто в детстве не дрался, вырастает «маменькиным сыночком» и ничего не может добиться в жизни.
6. Я бы взялся за опасную для жизни работу, если бы за нее хорошо платили.
7. Иногда я ощущаю такое сильное беспокойство, что просто не могу усидеть на месте.
8. Иногда бывает, что я немного хвастаюсь.
9. Если бы мне пришлось стать военным, то я хотел бы быть летчиком-истребителем.
10. Я ценю в людях осторожность и осмотрительность.
11. Только слабые и трусливые люди выполняют все правила и законы.
12. Я предпочел бы работу, связанную с переменами и путешествиями.
13. Я всегда говорю только правду.
14. Если человек в меру и без вредных последствий употребляет возбуждающие и влияющие на психику вещества - это вполне нормально.
15. Даже если я злюсь, то стараюсь не прибегать к ругательствам.

16. Я думаю, что мне бы понравилось охотиться на львов.
17. Если меня обидели, то я обязательно должен отомстить.
18. Человек должен иметь право выпивать столько, сколько он хочет.
19. Если мой приятель опаздывает к назначенному времени, то я обычно сохраняю спокойствие.
20. Мне обычно затрудняет работу требование сделать ее к определенному сроку.
21. Иногда я перехожу улицу там, где мне удобно, а не там, где положено.
22. Некоторые правила и запреты можно отбросить, если испытываешь сильное сексуальное (половое) влечение.
23. Я иногда не слушаюсь родителей.
24. Если при покупке автомобиля мне придется выбирать между скоростью и безопасностью, то я выберу безопасность.
25. Я думаю, что мне понравилось бы заниматься боксом.
26. Если бы я мог свободно выбирать профессию, то стал бы дегустатором вин.
27. Я часто испытываю потребность в острых ощущениях.
28. Иногда мне так и хочется сделать себе больно.
29. Мое отношение к жизни хорошо описывает пословица «Семь раз отмерь, один раз отрежь».
30. Я всегда покупаю билеты в общественном транспорте.
31. Среди моих знакомых есть люди, которые пробовали одурманивающие токсические вещества.
32. Я всегда выполняю обещания, даже если мне это невыгодно.
33. Бывает, что мне так и хочется выругаться.
34. Правы люди, которые в жизни следуют пословице: «Если нельзя, но очень хочется, то можно».
35. Бывало, что я случайно попадал в драку после употребления спиртных напитков.
36. Мне редко удается заставить себя продолжать работу после ряда обидных неудач.
37. Если бы в наше время проводились бои гладиаторов, то я бы обязательно в них поучаствовал.
38. Бывает, что иногда я говорю неправду.
39. Терпеть боль назло всем бывает даже приятно.

40. Я лучше соглашусь с человеком, чем стану спорить.
41. Если бы я родился в давние времена, то стал бы благородным разбойником.
42. Если нет другого выхода, то спор можно разрешить и дракой.
43. Бывали случаи, когда мои родители, другие взрослые высказывали беспокойство по поводу того, что я немного выпил.
44. Одежда должна с первого взгляда выделять человека среди других в толпе.
45. Если в кинофильме нет ни одной приличной драки - это плохое кино.
46. Когда люди стремятся к новым необычным ощущениям и переживаниям - это нормально.
47. Иногда я скачаю на уроках.
48. Если меня кто-то случайно задел в толпе, то я обязательно потребую от него извинений.
49. Если человек раздражает меня, то я готов высказать ему все, что о нем думаю.
50. Во время путешествий и поездок я люблю отклоняться от обычных маршрутов.
51. Мне бы понравилась профессия дрессировщика хищных зверей.
52. Если уж ты сел за руль мотоцикла, то стоит ехать только очень быстро.
53. Когда я читаю детектив, то мне часто хочется, чтобы преступник ушел от преследования.
54. Иногда я просто не могу удержаться от смеха, когда слышу неприличную шутку.
55. Я стараюсь избегать в разговоре выражений, которые могут смутить окружающих.
56. Я часто огорчаюсь из-за мелочей.
57. Когда мне возражают, я часто взрываюсь и отвечаю резко.
58. Мне больше нравится читать о приключениях, чем о любовных историях.
59. Чтобы получить удовольствие, стоит нарушить некоторые правила и запреты.



60. Мне нравится бывать в компаниях, где в меру выпивают и веселятся.

61. Меня раздражает, когда девушки курят.

62. Мне нравится состояние, которое наступает, когда в меру и в хорошей компании выпьешь.

63. Бывало, что у меня возникало желание выпить, хотя я понимал, что сейчас не время и не место.

64. Сигарета в трудную минуту меня успокаивает.

65. Мне легко заставить других людей бояться меня, и иногда ради забавы я это делаю.

66. Я смог бы своей рукой казнить преступника, справедливо приговоренного к высшей мере наказания.

67. Удовольствие - это главное, к чему стоит стремиться в жизни.

68. Я хотел бы поучаствовать в автомобильных гонках.

69. Когда у меня плохое настроение, ко мне лучше не подходить.

70. Иногда у меня бывает такое настроение, что я готов первым начать драку.

71. Я могу вспомнить случаи, когда я был таким злым, что хватал первую попавшуюся под руку вещь и ломал ее.

72. Я всегда требую, чтобы окружающие уважали мои права.

73. Мне понравилось бы прыгать с парашютом.

74. Вредное воздействие алкоголя и табака на человека сильно преувеличивают.

75. Я редко даю сдачи, даже если кто-то ударит меня.

76. Я не получаю удовольствия от ощущения риска.

77. Когда человек в пылу спора прибегает к «сильным» выражениям - это нормально.

78. Я часто не могу сдерживать своих чувств.

79. Бывало, я опаздывал на уроки.

80. Мне нравятся компании, где все подшучивают друг над другом.

81. Секс должен занимать в жизни молодежи одно из главных мест.

82. Часто я не могу удержаться от спора, если кто-то не согласен со мной.

83. Иногда случалось, что я не выполнял домашнего задания.

84. Я часто совершаю поступки под влиянием минутного настроения.

85. Мне кажется, что я неспособен ударить человека.

86. Люди справедливо возмущаются, когда узнают, что преступник остался безнаказанным.

87. Бывает, что мне приходится скрывать от взрослых некоторые свои поступки.

88. Наивные простаки сами заслуживают того, чтобы их обманывали.

89. Иногда я бываю так раздражен, что стучу по столу кулаком.

90. Только неожиданные обстоятельства и чувство опасности позволяют мне по-настоящему проявить себя.

91. Я бы попробовал какое-нибудь одурманивающее вещество, если бы твердо знал, что это не повредит моему здоровью и не повлечет наказания.

92. Когда я стою на мосту, то меня иногда так и тянет прыгнуть вниз.

93. Всякая грязь пугает или вызывает сильное отвращение.

94. Когда я злюсь, то мне хочется кого-нибудь ударить.

95. Я считаю, что люди должны отказаться от всякого употребления спиртных напитков.

96. Я бы мог на спор влезть на высокую фабричную трубу.

97. Временами я не могу справиться с желанием причинить боль другим людям.

98. Я мог бы после небольших предварительных объяснений управлять вертолетом.

## **Обработка результатов**

### **1. КЛЮЧИ ДЛЯ ПОДСЧЕТА ПЕРВИЧНЫХ «СЫРЫХ» БАЛЛОВ**

#### **Мужской вариант**

1. Шкала установки на социально-желательные ответы

2(нет), 4(нет), 6(нет), 13(да), 21 (нет), 23 (нет), 30(да), 32(да), 33(нет), 38(нет), 47(нет), 54(нет), 79(нет), 83(нет), 87(нет).

2. Шкала склонности к преодолению норм и правил

1(нет), 10(нет), 11(да), 22(да), 34(да), 41(да), 44(да), 50(да), 53(да), 55(нет), 59(да), 61 (нет), 80(да), 86(нет), 88(да), 91(да), 93(нет).

### 3. Шкала склонности к аддиктивному поведению

14(да), 18(да), 22(да), 26(да), 27(да), 31 (да), 34(да), 35(да), 43(да), 46(да), 59(да), 60(да), 62(да), 63(да), 64(да), 67(ла), 74(да), 81 (да), 91 (да), 95(нет).

4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению

3(да), 6(да), 9(да), 12(да), 16(да), 24(нет), 27(да), 28(да), 37(да), 39(да), 51(да), 52(да), 58(да), 68(да), 73(да), 76(нет), 90(да), 91 (да), 92(да), 96(да), 98(да).

### 5. Шкала склонности к агрессии и насилию

3 (да), 5(да), 15(нет), 16(да), 17(да), 17(да), 25(да), 37(да), 40(нет), 42(да), 45(да), 48(да), 49(да), 51 (да), 65(да), 66(да), 70(да), 71 (да), 72(да), 75(нет), 77(да), 82(нет), 89(да), 94(да), 97(да).

### 6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций

7(да), 19(да), 20(да), 29(нет), 36(да), 49(да), 56(да), 57(да), 69(да), 70(да), 71 (да), 78(да), 84(да), 89(да), 94(да).

### 7. Шкала склонности к деликвентному поведению

18(да), 26(да), 31 (да), 34(да), 35(да), 42(да), 43(да), 44(да), 48(да), 52(да), 55(нет), 61 (нет), 62(да), 63(да), 64(да), 67(да), 74(да), 86(нет), 91 (да), 94(да).

## 2. ПРОИЗВОДИТСЯ ПРОЦЕДУРА ПОДСЧЕТА ПЕРВИЧНЫХ («СЫРЫХ») БАЛЛОВ И ИХ ПЕРЕВОДА В СТАНДАРТНЫЕ Т-БАЛЛЫ

Каждому ответу при соответствии с ключом один балл. Затем по каждой шкале подсчитывается первичный суммарный балл, который затем при необходимости подвергается коррекции в связи с действием фактора специальной желательности в соответствии с процедурой, описанной выше. Затем производится перевод «сырых» баллов в стандартные Т-баллы. В том случае если у пользователя имеются набранные им специализированные тестовые нормы, то перевод в стандартные Т-баллы производится по формуле:

$$10x(X_i - M)$$

$$T = \frac{\quad}{S + 50}, \text{ где}$$

S + 50, где

X<sub>i</sub> - первичный («сырой») балл по шкале;

M - среднее значение первичного суммарного балла по шкале в выборке стандартизации;

S - стандартное отклонение значений первичных баллов в выборке стандартизации.

### 3. ВАРИАНТЫ КОЭФФИЦИЕНТОВ КОРРЕКЦИИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЗНАЧЕНИЙ «СЫРОГО» БАЛЛА ПО ШКАЛЕ №1.

#### **Мужской вариант методики**

1. В случае если первичный балл по шкале № 1 меньше или равен 6 баллам для «обычных» испытуемых, то коэффициент коррекции составляет:

Для шкалы № 2 = 0,3

Для шкалы № 3 = 0,3

Для шкалы № 4 = 0,2

Для шкалы № 5 = 0,2

Для шкалы № 6 = 0,3

Для шкалы № 7 = 0,2.

2. В случае если первичный балл по шкале №1 меньше или равен 6 баллам для «деликвентных» испытуемых, то коэффициент коррекции составляет:

Для шкалы № 2 = 0,3

Для шкалы № 3 = 0,5

Для шкалы № 4 = 0,3

Для шкалы № 5 = 0,2

Для шкалы № 6 = 0,3

Для шкалы № 7 = 0,5.

3. В случае если первичный балл по шкале №1 больше 6 баллов как для «обычных», так и для «деликвентных» испытуемых, то коэффициент коррекции составляет:

Для шкалы № 2 = 0,7

Для шкалы № 3 = 0,6

Для шкалы № 4 = 0,4

Для шкалы № 5 = 0,5

Для шкалы № 6 = 0,3

Для шкалы № 7 = 0,5.

#### **Женский вариант методики**

1. В случае если испытуемые относятся к подвыборке «обычных» испытуемых, то коэффициент коррекции составляет

Для шкалы № 2 = 0,4

Для шкалы № 3 = 0,4  
 Для шкалы № 4 = 0,2  
 Для шкалы № 5 = 0,3  
 Для шкалы № 6 = 0,5  
 Для шкалы № 7 = 0,4.

2. В случае если испытуемые заведомо относятся к подвыборке «деликвентных» испытуемых, то коэффициент коррекции составляет:

Для шкалы № 2 = 0,4  
 Для шкалы № 3 = 0,4  
 Для шкалы № 4 = 0,3  
 Для шкалы № 5 = 0,4  
 Для шкалы № 6 = 0,5  
 Для шкалы № 7 = 0,5.

Таблица 1

**Тестовые нормы для СОП**

Шкалы	Нормальная выборка	
	М	S
1	2,27	2,06
2	7,73	2,88
3	9,23	4,59
4	10,36	3,41
5	12,47	4,23
6	8,04	3,29
7	7,17	4,05

Таблица 2

Таблица норм при переводе «сырых» баллов в Т-баллы

«сырой балл»	Т – баллы						
	Шкалы						
	1	2	3	4	5	6	7
0	35		26				30
1	44	27	28	24	24	26	32
2	50	31	30	26	27	30	34
3	55	34	33	29	29	33	37
4	58	37	35	32	31	37	39
5	62	40	37	35	34	40	41
6	65	43	39	37	36	44	43
7	67	46	42	40	39	48	46
8	70	50	44	43	41	51	48
9	74	53	46	45	43	55	50
10	85	56	48	48	46	58	53
11	89	59	50	51	48	62	55
12		63	53	54	51	65	57
13		66	55	56	53	69	59
14		69	57	59	55	73	62
15		72	59	62	58	77	64
16		75	62	64	60	81	66
17		78	64	67	62	85	68
18		81	66	70	65		71
19		84	68	72	67		73
20		87	70	75	70		75
21		90	72	78	72		77

22			74	81	74		79
23			76	84	77		81
24			78	87	79		83
25			80	90	81		85
26			82		83		87
27			84		85		
28					87		
29					89		

### Описание шкал и их интерпретация

#### 1. Шкала установки на социальную желательность (служебная шкала)

Данная шкала предназначена для измерения готовности испытуемого представлять себя в наиболее благоприятном свете с точки зрения социальной желательности.

Показатели от 50 до 60 Т-баллов свидетельствуют об умеренной тенденции давать при заполнении опросника социально-желательные ответы. Показатели свыше 60 баллов свидетельствуют о тенденции испытуемого демонстрировать строгое соблюдение даже малозначительных социальных норм, умышленном стремлении показать себя в лучшем свете, о настороженности по отношению к ситуации обследования.

Результаты, находящиеся в диапазоне 70-89 баллов говорят о высокой настороженности испытуемого по отношению к психодиагностической ситуации и о сомнительной достоверности результатов по основным шкалам. О восприятии ситуации как экспертной также свидетельствует одновременно с умеренно высокими показателями по шкале № 1 резкое их понижение по основным диагностическим шкалам и повышение их по шкале женской социальной роли.

Для мужской популяции превышение суммарного первичного балла по шкале социальной желательности значения 11 первичных баллов свидетельствуют о недостоверности результатов по основным шкалам.

Показатели ниже 50 Т-баллов говорят о том, что испытуемый не склонен скрывать собственные нормы и ценности, корректировать свои ответы в направлении социальной желательности.

Отмечено также, что младшие подростки (14 лет и младше) способны длительное время следовать установке на социально-желательные ответы.

Одновременно высокие показатели по служебной шкале и по основным шкалам (кроме шкалы 8) свидетельствуют либо о сомнительной достоверности результатов, либо о диссоциации в сознании испытуемого знаемых и реальных норм поведения.

## **2. Шкала склонности к преодолению норм и правил**

Данная шкала предназначена для измерения предрасположенности испытуемого к преодолению каких-либо норм и правил, склонности к отрицанию общепринятых норм и ценностей, образцов поведения.

Результаты, лежащие в диапазоне 50-60 Т-баллов свидетельствуют о выраженности вышеуказанных тенденций, о неконформистских установках испытуемого, о его склонности противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, о тенденции «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть.

Показатели, находящиеся в диапазоне 60-70 Т-баллов, свидетельствуют о чрезвычайной выраженности неконформистских тенденций, проявлении негативизма и заставляют сомневаться в достоверности результатов тестирования по данной шкале.

Результаты ниже 50 Т-баллов по данной шкале свидетельствуют о конформных установках испытуемого, склонности следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения. В некоторых случаях при условии сочетания с достаточно высоким интеллектуальным уровнем испытуемого и тенденции скрывать свои реальные нормы и ценности такие оценки могут отражать фальсификацию результатов.

## **3. Шкала склонности к аддиктивному поведению**

Данная шкала предназначена для измерения готовности реализовать аддиктивное поведение. Результаты в диапазоне 50-70 Т-баллов по данной шкале свидетельствуют о предрасположенности испытуемого к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, о склонностях к иллюзорно-



компенсаторному способу решения личностных проблем. Также эти результаты свидетельствуют об ориентации на чувственную сторону жизни, о наличии «сенсорной жажды», о гедонистически ориентированных нормах и ценностях.

Результаты свыше 70 Т-баллов свидетельствуют о сомнительности результатов или о наличии выраженной психологической потребности в аддитивных состояниях, что необходимо выяснять, используя дополнительные психодиагностические средства.

Показатели ниже 50 Т-баллов свидетельствуют либо о невыраженности вышеперечисленных тенденций, либо о хорошем социальном контроле поведенческих реакций.

#### **4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению**

Данная шкала предназначена для измерения готовности реализовать различные формы аутоагрессивного поведения. Объект измерения, очевидно, частично пересекается с психологическими свойствами, измеряемыми шкалой №3.

Результаты, находящиеся в диапазоне 50-70 Т-баллов по шкале №4 свидетельствуют о низкой ценности собственной жизни, склонности к риску, выраженной потребности в острых ощущениях, о садо-мазохистских тенденциях.

Результаты свыше 70 Т-баллов свидетельствуют о сомнительной достоверности результатов.

Показатели ниже 50 Т-баллов по данной шкале свидетельствуют об отсутствии готовности к реализации саморазрушающего поведения, об отсутствии тенденции к соматизации тревоги, отсутствии склонности к реализации комплексов вины в поведенческих реакциях.

#### **5. Шкала склонности к агрессии и насилию**

Данная шкала предназначена для измерения готовности испытуемого к реализации агрессивных тенденций в поведении.

Показатели, лежащие в диапазоне 50-60 Т-баллов, свидетельствуют о наличии агрессивных тенденций у испытуемого. Показатели, находящиеся в диапазоне 60-70 Т-баллов, свидетельствуют об агрессивной направленности личности во взаимоотношениях с другими людьми, о склонности решать проблемы посредством насилия, о тенденции использовать унижение партнера по общению как

средства стабилизации самооценки, о наличии садистических тенденций.

Результаты свыше 70 Т-баллов говорят о сомнительной достоверности результатов.

Показатели, лежащие ниже 50 Т-баллов свидетельствуют о невыраженности агрессивных тенденций, о неприемлемости насилия как средства решения проблем, о нетипичности агрессии как способа выхода из фрустрирующей ситуации. Низкие показатели по данной шкале в сочетании с высокими показателями по шкале социальной желательности свидетельствуют о высоком уровне социального контроля поведенческих реакций.

#### **6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций**

Данная шкала предназначена для измерения склонности испытуемого контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций (ВНИМАНИЕ! Эта шкала имеет обратный характер).

Показатели, лежащие в пределах 60-70 Т-баллов, свидетельствует о слабости волевого контроля эмоциональной сферы, о нежелании или неспособности контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Также это свидетельствует о склонности реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении, без задержки, о несформированности волевого контроля своих потребностей и чувственных влечений.

Показатели ниже 50 Т-баллов по данной шкале свидетельствуют о невыраженности этих тенденций, о жестком самоконтроле любых поведенческих эмоциональных реакций, чувственных влечений.

#### **7. Шкала склонности к деликвентному поведению**

Название шкалы носит условный характер, так как она сформирована из утверждений, дифференцирующих «обычных» подростков и лиц с зафиксированными правонарушениями, вступавших в конфликт с общепринятым образом жизни и правовыми нормами.

На наш взгляд, данная шкала измеряет готовность (предрасположенность) подростков к реализации деликвентного поведения. Выражаясь метафорически, шкала выявляет «деликвентный потенциал», который лишь при определенных обстоятельствах может реализоваться в жизни подростка.

Результаты, находящиеся в диапазоне 50-60 Т-баллов, свидетельствуют о наличии деликвентных тенденций у испытуемого и о низком уровне социального контроля.

Результаты выше 60 Т-баллов свидетельствуют о высокой готовности к реализации деликвентного поведения.

Результаты ниже 50 Т-баллов говорят о невыраженности указанных тенденций, что в сочетании с высокими показателями по шкале социальной желательности может свидетельствовать о высоком уровне социального контроля.

Также необходимо учитывать, что содержание и структура деликвентного поведения у юношей и девушек существенно различаются и соответственно различаются пункты, входящие в шкалу деликвентности для женского и мужского видов методики.

# **Социальное закаливание как фактор профилактики употребления психоактивных веществ**

Монография

(под научной редакцией М.И. Рожкова)

Редактор С.Ю. Родонова

Подписано в печать 18.12.2006. Формат 60X84 1/16

Объем 10 п.л. Тираж 300

Заказ 07-02

Издательство

Ярославского государственного педагогического университета  
имени К.Д. Ушинского (ЯГПУ)

150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108