Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Государственный университет просвещения»

К. А. Воробьева

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА АСОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Монография

Москва
ГУП
2023

УДК 316.624.2
ББК 88.5
В75

Печатается по решению кафедры общей и педагогической психологии Государственного университета просвещения

Рецензенты:

В. С. Агапов – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии учебно-научного комплекса психологии служебной деятельности Московского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. Я. Кикотя;

М. О. Резванцева – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии Государственного университета просвещения.

Воробьева, К. А.

В75 Психологическая структура асоциальной направленности личности : монография / К. А. Воробьева. – Москва : ГУП, 2023. – 360 с.
ISBN 978-5-7017-3444-7.

Проблематика издания посвящена актуальным и востребованным темам теоретической и прикладной психологии, связанным с профилактикой асоциальной направленности личности обучающихся. В монографии представлена психологическая концепция феномена асоциальной направленности личности обучающихся, рассматриваются вопросы, тесно связанные с культурно-исторической концепцией Л. С. Выготского, которая остаётся актуальной в современной психологии и педагогике. Затронуты вопросы воспитания личности обучающихся в ситуации нестабильности, психологические факторы риска формирования девиантного и делинквентного поведения подростков, а также рассмотрены основные направления профилактической работы в образовательных учреждениях.

Профессионально-методическая направленность содержания монографии, наличие конкретных психолого-педагогических технологий, примеров упражнений для групповой работы с обучающимися «группы риска» позволяют использовать материалы монографии в деятельности широкого круга специалистов.

УДК 316.624.2
ББК 88.5

Все материалы публикуются в авторской редакции.
За содержание материалов ответственность несёт автор.

ISBN 978-5-7017-3444-7

© К. А. Воробьева, 2023
© Оформление. ГУП, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 7

ГЛАВА 1. АГРЕССИЯ, АГРЕССИВНЫЕ УСТАНОВКИ И ИХ ФОРМИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ 11

1.1. Агрессия и подходы к исследованию её генезиса в отечественной и зарубежной психологии 11

1.2. Виды и формы агрессии в подростковом возрасте 20

1.3. Генезис агрессивных установок личности: анализ основных подходов 24

1.4. Особенности формирования агрессивных установок личности у подростков 33

1.5. Влияние внутрисемейных особенностей на формирование асоциальной личности и девиантного поведения в подростковом возрасте 39

1.6. Образовательная среда как фактор риска формирования девиантного поведения современных подростков из полных и неполных семей 46

1.7. Влияние СМИ на формирование агрессивных установок личности подростка 51

1.8. Влияние информационной среды на генезис асоциальной направленности личности и девиантного поведения молодёжи 59

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ 68

2.1. Принципы и подходы к изучению асоциальной направленности личности 68

2.2. Асоциальная направленность личности в подростковом возрасте 78

2.3. Особенности структуры личности с асоциальной направленностью в подростковом возрасте 85
2.4. Асоциальная направленность личности как результат деформации основных сфер личности и криминализация подростков 89
2.5. Личностные и возрастные особенности детей и подростков, склонных к девиантному поведению 95
2.6. Личностные особенности подростков, занимающих различные позиции в структуре кибербуллинга..... 106
2.7. Подростковые девиации и особенности личности девиантных подростков 114
2.8. Пандемия как травмирующее событие для психологического здоровья молодого поколения 120
2.9. Интернет-зависимость у подростков: причины возникновения и принципы профилактики в условиях семьи 129
2.10. Возрастные и половые особенности асоциальной направленности и девиантного поведения в детском и подростковом возрасте 134
ГЛАВА 3. ПРОГРАММА И МЕТОДЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ АСОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ 143
3.1. Программа и методики эмпирического исследования психологической детерминации структурной организации асоциальной направленности личности молодого поколения 143
3.2. Отклоняющееся поведение как фактор психологического неблагополучия личности 162
3.3. Исследование склонности к отклоняющемуся поведению у студентов, обучающихся в военных институтах: профилактика, психологическое сопровождение 165

3.4. Девиантное поведение обучающихся как следствие ограниченных возможностей здоровья: причины, алгоритм работы психолога образования, направления профилактики..... 176
ГЛАВА 4. СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ С АСОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ 192
4.1. Особенности консультирования подростков с суицидальным риском 192
4.2. Социально-психологические проблемы подростков «группы риска» и пути их разрешения в реальном и виртуальном пространстве 204
4.3. Психологическая работа с обучающимися с признаками социально-педагогической запущенности на базе образовательного учереждения..... 217
4.4. Специфика консультирования детей и подростков с признаками социально-психологической дезадаптации как ресурс обеспечения безопасного взаимодействия в образовательном учреждении 223
4.5. Особенности консультирования родителей детей и подростков, склонных к девиантному поведению 232
4.6. Особенности психологического консультирования подростка 233
ГЛАВА 5. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФИЛАКТИКЕ АСОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ..... 240
5.1. Организация системы профилактики и коррекции девиантного поведения обучающихся в образовательной среде: рекомендации специалистам, работающим с «группой риска».... 240
5.2. Профилактика и коррекция асоциальной направленности личности подростков: направления работы и условия эффективности 250

5.3. Основные групповые формы работы с детьми дошкольного возраста со склонностью к девиантному поведению: методы психокоррекции искусством 254
5.4. Особенности психокоррекционной и консультативной работы с детьми и подростками «группы риска» 262
5.5. Основные подходы к профилактике и коррекции девиантного поведения подростков: основные пути, стратегии и организация в условиях современной школы 273
5.6. Психологическое сопровождение учащихся с высоким уровнем социального риска: возможности профилактики 286
5.7. Актуальные проблемы профилактики девиантного поведения и обеспечение психологической безопасности подростков в образовательном процессе 288
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 295
ЛИТЕРАТУРА 302

ВВЕДЕНИЕ

Состояние и тенденции преступности и правонарушений среди несовершеннолетних за последнее десятилетие привлекает внимание различных специалистов. Это происходит на фоне сложившейся в нашей стране экономической и политической нестабильности, напряжённости, транзитивности общества, сопровождающихся деформацией института семьи, доминированием неполных семей, увеличением числа молодёжи с асоциальной направленностью личности и девиантным поведением. Преступность среди несовершеннолетних заметно растёт, изменяется её характер, правонарушения фиксируются в более раннем возрасте. Статистика постоянно фиксирует рост насильственных преступлений среди несовершеннолетних, при возрастании жестокости и цинизма молодого поколения (Ю. М. Антонян, М. М. Бабаев, И. Б. Бойко, Е. М. Борисова, Л. В. Зубова, В. Н. Кудрявцев, А. Б. Фомина и др.). О негативной ситуации свидетельствует анализ состояния здоровья подростков, которые находятся в трудной жизненной ситуации, связанной с экономическим положением семьи, состоянием психического и физического здоровья её членов, морально-психологическим климатом в ней и низким воспитательным потенциалом родителей. Увеличение числа разводов, дефицит родительской любви, отсутствие взаимопонимания, утрата базового чувства безопасности и доверия к миру у подростков способствует росту девиантного поведения и проявления асоциальной направленности личности в молодёжной среде. Асоциальная направленность личности молодого поколения находит своё выражение в применении насилия ради самоутверждения и снятия напряжения.

Возникновение новой платформы для проявления асоциальной направленности личности связано с пользовательской активностью подростков в интернет-среде, которая часто способствует возникновению различных поведенческих девиаций. Антигуманные

принципы интернет-среды формируют асоциальную направленность и девиантное поведение подростков, вызывая серьёзные общественные опасения. В неформальные молодёжные объединения асоциальной, нац-экстремистской направленности чаще попадают подростки из семей группы риска.

Отсутствие необходимого адекватного методологического инструментария для работы с подростками с асоциальной направленностью, учитывающего современные тенденции, препятствует решению локальных задач по выявлению и профилактике девиантного поведения несовершеннолетних. Выявление структурной организации асоциальной направленности личности позволяет определить социально-психологические механизмы формирования асоциальной направленности личности, которые предоставят возможность специалистам объективно подходить к разработке программ профилактики асоциальной направленности личности и девиантного поведения обучающихся. Чёткая дифференциация подростков по типам направленности личности позволяет создать эффективные методы и практико-ориентированные подходы к коррекции и профилактике.

Таким образом, проблема исследования состоит в отсутствии единой концепции психологической детерминации структурной организации асоциальной направленности личности молодого поколения и необходимости разработки психолого-педагогических рекомендаций по профилактике и коррекции девиантного поведения подростков с учётом специфики образовательной среды. Проблема асоциальной направленности личности является продуктом сложного взаимодействия целой системы внешних и внутренних факторов детерминантов, которые встроены в её структурную организацию.

В связи с поставленной выше проблемой в монографии изложена психологическая концепция феномена асоциальной направленности личности обучающихся. Уделено значительное внимание анализу современных психологических представлений о природе асоциальной направленности в разных возрастах, а также изучению социально-психологических факторов, влияющих на формирование асоциальной

направленности и девиантного поведения обучающихся, таких как внутрисемейные особенности, образовательная среда, СМИ и интернет.

Подробно обсуждаются принципы и подходы к изучению асоциальной направленности личности, различные теоретико-методологические подходы и концепции девиантного поведения, специфика агрессивного поведения в подростковом возрасте, личностные особенности детей и подростков, склонных к реализации девиантных форм поведения.

Рассматриваются актуальные проблемы, связанные с социализацией молодёжи в условиях современной виртуальной среды. Отмечаются особенности влияния виртуальной среды на эмоциональное и личностное развитие современных детей и подростков. Раскрывается влияние интернет-среды на различные аспекты жизнедеятельности молодого поколения. Описывается ряд рисков виртуальной среды, связанных с открытостью и избыточностью информации, с неограниченностью контактов, реализацией девиантных форм поведения, с формированием интернет-зависимости.

Монография имеет практико-ориентированную направленность. В ней психологи и педагоги найдут ответы на вопросы, связанные с преодолением специалистами трудностей психологического консультирования детей и подростков с признаками социально-психологической дезадаптации в ситуации неопределённости. В работе представлены возможности эффективного использования потенциала образовательной среды в реализации профилактической работы с обучающимися с высоким социальным риском. Заслуживают особого внимания проработанные автором теоретико-методологические аспекты диагностики и программы исследования асоциальной направленности личности обучающихся. Освещены актуальные проблемы профилактики асоциальной направленности личности, предложены способы их разрешения.

В монографии представлены и проанализированы результаты многочисленных эмпирических исследований асоциальной направленности личности, а также предложены психологические

рекомендации и практические советы по организации и проведению профилактики асоциальной направленности личности и проблемного поведения обучающихся.

Профессионально-методическая направленность содержания монографии, наличие конкретных психолого-педагогических технологий, примеров упражнений для групповой работы с обучающимися «группы риска» позволяют использовать материалы монографии в деятельности широкого круга специалистов.

ГЛАВА 1.
АГРЕССИЯ, АГРЕССИВНЫЕ УСТАНОВКИ И ИХ ФОРМИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

1.1. Агрессия и подходы к исследованию её генезиса в отечественной и зарубежной психологии

Проблема агрессии уже долгое время является центральной в зарубежной и отечественной психологии. В зарубежной психологии агрессию, вне зависимости от формы ее проявления, рассматривают как поведение, которое направлено на причинение вреда или ущерба другому живому существу, имеющему все основания избегать подобного с собой обращения (А. Бандура, Л. Берковиц, Р. Бэрон, Дж. Доллард, Н. Зильманн, К. Лоренц, Р. Миллер, З. Фрейд и др.). В отечественной психологии агрессию рассматривают как результат определенного поведения, которое имеет отрицательные правовые, нравственные, эмоциональные аспекты (В. А. Аверин, В. П. Зинченко, Н. Д. Левитов, Б. Г. Мещеряков, Л. М. Семенюк, Л. В. Сенкевич, А. А. Реан, Т. Г. Румянцева и др.).

Проанализируем определения агрессии, предложенные представителями разных подходов, изучающих феномен агрессии.

Представители целевых подходов определяют агрессию с точки зрения её функциональности, то есть как инструмент успешной эволюции, самоутверждения, доминирования и т. д., например, Л. Валзелли считал, что «агрессия может быть определена как

специфически ориентированное поведение, направленное на устранение или преодоление всего того, что угрожает физической и (или) психической целостности живого организма» [L. Valzelli, 1974].

В подходах, основанных на оценке последствий агрессии, акцент делается на характере ущерба для её жертв. Х. Кауфман определял агрессию как физическое действие (или угрозу такого действия) со стороны одной особи по отношению к другой, которая уменьшает свободу или генетическую приспособленность последней (цит. по: [Д. В. Жмуров, 2007]). Д. Мацумото писал, что агрессия – это любой поступок, причиняющий боль другому человеку (физически или психически) [Д. Мацумото, 2002]. Л. Берковиц определяет агрессию как любую форму поведения, нацеленную на причинение физического или психологического ущерба [Л. Берковиц, 2002].

В подходах, акцентирующих внимание на оценке намерений агрессора, агрессия определяется как вид поведения (физического или символического), в основе которого всегда есть мотивированное намерение причинить кому-либо вред (физический или психологический) [А. Айхорн, 2001; Л. Берковиц, 2002]. Х. Хекхаузен определял агрессию как множество разнообразных действий, нарушающих физическую или психическую неприкосновенность человека, наносящих ему материальный (и моральный) вред, препятствующих осуществлению им своих намерений, противодействующих его интересам или же приводящих к его уничтожению. Другими словами, агрессивные действия по своим последствиям всегда приводят к намеренному причинению вреда другому человеку [Х. Хекхаузен, 2003].

В рамках нормативного подхода одно из наиболее распространенных определений агрессии – это мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояния напряженности, страха, подавленности и т. п.) [Большой

психологический словарь, 2003; С. Н. Ениколопов, 2010]. Х. Дельгадо утверждал, что агрессия «…есть поведенческая реакция, характеризующаяся проявлением силы в попытке нанести вред или ущерб личности, или обществу» [Х. Дельгадо, 1971]. Т. Г. Румянцева отмечала, что нормативный подход к агрессии объединяет в себе ее трактовки, как в терминах последствий, так и намерений причинить ущерб [Т. Г. Румянцева, 1991].

В рамках подходов, уделяющих основное внимание эмоциональной составляющей агрессии, агрессия определяется как проявление недружелюбия, враждебности, неприязненного отношения, ненависти [С. Н. Ениколопов, 2010].

Также есть подходы, синтезирующие в определении агрессии разные взгляды на данный феномен. В этом случае агрессия рассматривается как целенаправленное разрушительное поведение, нарушающее социальные и общественные нормы, наносящее вред объектам нападения, причиняющее физический ущерб людям и вызывающее у них психический дискомфорт и отрицательные переживания (страха, напряжённости, подавленности и т. д.) (см., например, [Л. М. Семенюк, 1998]).

Теперь перейдём к анализу понятия, которое очень часто используется как синоним агрессии, а именно – *агрессивность*. С точки зрения С. Н. Ениколопова смешивание этих понятий связно с недостаточным раскрытием их в содержательном плане [С. Н. Ениколопов, 2010].

Агрессивность представляет собой качество (свойство) личности, которое определяет её готовность к агрессивному поведению [Л. М. Балабанова, 1998; С. Н. Ениколопов, 2010; Д. В. Жмуров, 2007 и др.]. Н. Д. Левитов описывал состояние агрессивности как стеничное переживание гнева с потерей самоконтроля [Ю. Б. Можгинский, 1999].

С. Н. Ениколопов отмечал, что если многие исследователи понимают агрессию как процесс, который имеет определённую организацию и функцию, то агрессивность рассматривается как предрасположенность к агрессивному поведению, выступающую как

компонент более сложной структуры психических свойств человека [С. Н. Ениколопов, 2010].

Дж. Барефут выделял в структуре агрессивности три компонента: 1) когнитивный – представлен предубеждениями относительно человека и социума, их недоброжелательности, враждебности и др.; 2) аффективный – эмоции гнева, раздражения, обиды, презрения, негодования, отвращения и др.; 3) поведенческий – включает различные формы проявления агрессивности, т. е. собственно агрессию [J. C. Barefoot, 1992].

По С. Н. Ениколопову агрессивность представляет собой комплексное психологическое образование, которое: 1) включает в себя эмоционально-волевую и ценностно-нормативную сферы личности; 2) детерминирует, направляет и обеспечивает реализацию агрессивного поведения. Такой подход, по его мнению, позволяет выявить роль, значение и пределы влияния различных ее компонентов в многообразии форм и проявлений агрессии [С. Н. Ениколопов, 2010].

Личность с выраженным свойством агрессивности характеризуется низким уровнем «социальной тревоги», т. е. отсутствием страха за последствия и негативную оценку своего деяния [F. Dorsky, S. Taylor, 1972], недостаточностью внутреннего локуса контроля [C. Williams, F. Vantress, 1969], а также с высокой импульсивностью, эмоциональной неуравновешенностью [Д. В. Жмуров, 2007]. Есть данные, что лица с высоким уровнем агрессивности склонны наделять окружающих более низкими нравственными характеристиками, приписывать им дурные и враждебные намерения [С. А. Щербаха, 2003]. Ряд авторов связывает агрессивность с авторитарностью, доминированием, лидерством [Э. Фромм, 1994], с уровнем самооценки [С. А. Кулаков, О. В. Черемисин, Э. Г. Эйдемиллер, 1991].

По различным основаниям выделяют следующие формы агрессивности: 1) ситуативная – непродолжительное эмоциональное состояние, связанное с готовностью действовать враждебно в конкретной ситуации; 2) личностная – устойчивая черта характера

человека, выражающая склонность к агрессивному поведению [А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, 1990]; 3) деструктивная – готовность совершать разрушительные асоциальные действия; 4) конструктивная – обусловливает некоторые формы псевдоагрессии или ориентирована на общественно-одобряемое поведение [Д. В. Жмуров, 2007]; 5) дефицитарная – нереализованная агрессивность, которая проявляется в психосоматике и (или) различных формах аддиктивного поведения [В. М. Блейхер, И. В. Крук, 1996, т. 1]; 6) сверхценная – тенденция позитивно оценивать проявления собственной агрессивности и придавать им особое значение [В. М. Блейхер, И. В. Крук, 1996, т. 1].

Разведение понятий агрессии и агрессивности представляется нам важным, так как не за каждым агрессивным действием непременно стоит агрессивность личности. И наоборот – агрессивность не обязательно проявляется в явно агрессивных действиях. Агрессивность как личностное свойство в поведении может быть обусловлена достаточно сложным взаимодействием ситуативных и трансситуативных (личностных) факторов [Л. М. Балабанова, 1998].

Отмечается, что агрессивность может свидетельствовать о потенциально агрессивном способе восприятия и интерпретация человека, то есть с агрессивными установками [Л. М. Балабанова, 1998; Д. В. Жмуров, 2007 и др.].

Достаточно часто в литературе в качестве синонимов понятия агрессия используются понятия «насилие», «враждебность», «жестокость», «интолерантность». Мы проведем анализ этих понятий, поскольку это позволит как углубить рассмотрение феномена агрессии, так и обозначить границы использования данных терминов.

Первое понятие – это *насилие*, которое понимается как применение силы, приводящее к ущербу, наносимому основным человеческим потребностям или жизни, понижающему уровень их удовлетворения ниже потенциально возможного (см., например, [Социальная энциклопедия, 2000; С. Н. Ениколопов, 2001]). Й. Галтунг выделяет три формы насилия: прямое, структурное и культурное.

Наиболее доступное для эмпирического наблюдения является прямое насилие со всеми видами жестокости (в формах убийства, телесных повреждений, десоциализации из собственной культуры, репрессии и др.). Структурное насилие Й. Галтунгом определяется как эксплуатация, при которой нижестоящие могут умереть от голода или оказаться в нищете, а также внедрение в сознание или ограничение информации, маргинализация [J. Galtung, T. Höivik, 1971].

Культурное насилие представляет собой те аспекты культуры, которые могут быть использованы для оправдания прямого и структурного насилия, вследствие чего они начинают восприниматься как справедливые [С. Н. Ениколопов, 2001].

Следующее понятие, которое мы считаем необходимым рассмотреть, – это *жестокость*. По своему первоначальному смыслу жестокость предполагает отсутствие жалости, сострадания к жертве, в отношении которой совершаются агрессивные действия. Как уже было написано выше, жестокость представляют собой одну из форм реализации насилия. Однако в более узком смысле жестокость представляет собой особое качество, сугубо социального происхождения [Ю. М. Антонян, 2009]. Жестокое поведение, считает Ю. М. Антонян, это – «умышленное, осмысленное причинение субъектом другому существу мучений и страданий ради них самих или ради достижения других целей, например, самоутверждения, подчинения своей власти и пр., либо как угроза такого причинения. Это насильственные действия, совершая которые субъект осознавал или предвидел подобные последствия» [Ю. М. Антонян, 1995, с. 61]. В специальной литературе выделяют такие проявления жестокости: 1) преднамеренные; 2) импульсивные (непреднамеренные); 3) сознательные или неосознанные; 4) официально санкционированные или преступные [Л. М. Балабанова, 1998].

К психологическим свойствам личности, способствующим проявлению жестокости, относят, как правило: 1) неспособность к сопереживанию (эмоциональная или интеллектуальная); 2) эгоцентризм; 3) эмоциональная холодность; 4) интеллектуальная

тупость; 5) фанатизм; 6) охваченность доминирующей идеей; 7) внушаемость; 8) гипертимность; 9) маниакальный аффект или глубокая депрессия; 10) профессиональные деформации [Л. М. Балабанова, 1998].

Понятие *враждебность* определяется как негативное отношение к объектам окружающей действительности [С. Н. Ениколопов, А. В. Садовская, 2000; С. О. Кузнецова, 2017], которое может сопровождаться негативными чувствами и негативной оценкой людей и событий [A. Buss, A. Durkee, 1957], а также желанием причинить вред окружающим [Оксфордский толковый словарь по психологии, 2002].

В некоторых определениях акцент ставится на когнитивном характере данного явления и, по сути, речь идёт о враждебной атрибуции, объективной или предвзятой. Предвзятая атрибуция враждебности отличается от объективной тем, что в первой определяющую роль играют собственные агрессивные проекции, недоверие и предрассудки, тогда как во втором случае оценка намерений другого человека менее субъективна за счет предшествующего анализа [Д. В. Жмуров, 2007]. При этом в процессе атрибуции выделают следующие этапы: 1) определяется человек, который несет ответственность за предполагаемое агрессивное поведение; 2) проводится анализ его намерений (агрессивное поведение – намеренное или случайное); 3) выясняется его отношение к последствиям агрессивного поведения; 4) если агрессивное поведение и его последствия были намеренными, то выясняются мотивы (А. Рул, М. Фергюсон, 1987) (приводится по: [Х. Хекхаузен, 2003]). В ряде исследований показано, что агрессивным детям и подросткам присущ враждебный стиль атрибуции, при котором неоднозначные намерения партнёра интерпретируются ими как враждебные [K. A. Dodge, 2001].

С. Н. Ениколопов отмечает, что враждебность может иметь разную степень генерализованности. Селективное негативное отношение к какому-либо явлению или человеку присуще большинству людей. Полное отсутствие враждебного отношения может

свидетельствовать либо о личностной дисфункции, либо о личностной незрелости [С. Н. Ениколопов, 2010].

В случае генерализованной враждебности, основанной на неадекватном обобщении, формируется враждебная картина мира, резистентная к изменениям [С. Н. Ениколопов, 2010]. Как следствие, высокий уровень враждебности говорит о предвзятости при оценке новых явлений, событий, отношений с людьми [там же]. В этом контексте мы считаем необходимым провести анализ такого понятия, как интолерантность, так как психологическое содержание, стоящее за этим феноменом, также отражает развитие отношений между людьми по деструктивному сценарию, включая формирование интолерантных установок, отрицание ценностей и норм, разделяемых другими людьми [Г. У. Солдатова и др., 2004].

В рамках многочисленных эмпирических исследований (А. Г. Асмолов, А. А. Леонтьев, Г. У. Солдатова, Е. И. Шлягина и др.) толерантность рассматривается как характеристика, описывающая личность с точки зрения психологической устойчивости, системы позитивных установок, совокупности индивидуальных качеств и системы личностных и групповых ценностей [Г. У. Солдатова и др., 2004].

Рассмотрим некоторые индивидуально-психологические особенности, которые позволяют проводить границу между толерантной и интолерантной личностью.

Интолерантные личности, по сравнению с толерантными, относятся к себе менее критично, не видят своих недостатков и поэтому склонны винить в своих неудачах окружающих. Я-реальное и Я-идеальное у них практически совпадают, что не создаёт потенциала для развития и преодоления себя.

Интолерантный человек опасается своего социального окружения, не может уживаться в согласии, как с другими людьми, так и с собой. Как следствие, он чувствует себя незащищённым, по сравнению с толерантным человеком [Г. Оллпорт, 2003].

Также интолерантные люди склонны перекладывать ответственность за происходящее с ними на других людей. Как следствие этого, у них формируются негативные установки и стереотипы по отношению к другим людям [Г. Оллпорт, 2003].

Интолерантные люди, по сравнению с толерантными, испытывают потребность в определённости, потому что склонны делить людей на «своих» и «чужих», воспринимать все только как чёрное или белое, что является следствием их незащищённости перед миром и людьми [Г. Оллпорт, 2003].

Интолерантные люди склонны ориентироваться на других, как антагонист личностной независимости, присущей толерантным людям. Испытывая приверженность к порядку, в том числе и к социальному, интолерантные люди склонны объединяться в группы по разным основаниям, снижая тем неопределённость и обретая ощущение защищённости в группе «своих» [Г. Оллпорт, 2003].

Анализ данных индивидуально-психологических особенностей в контексте подхода А. Г. Асмолова позволяет нам считать, что интолерантным людям присуща психологическая неустойчивость, они обладают системой негативных установок и ценностей. Это связано с тем, что рефлексия и осознание отношения к иным, к «другим» определяет отношение к тем, кого мы считаем своей референтной группой [Г. У. Солдатова и др., 2004]. То есть при наличии интолерантного, предвзятого и предубеждённого отношения к людям из других социальных, национальных групп, к людям придерживающихся иных культурных норм и правил, у человека может сформироваться устойчивая враждебная картина мира. При этом интолератность может выражаться не только в виде негативных стереотипов и предубеждений, этноцентризме, поиске врага, ксенофобии в разных формах, но в и игнорировании, оскорблениях, пренебрежении, угрозах [Г. У. Солдатова и др., 2004].

1.2. Виды и формы агрессии в подростковом возрасте

Существует достаточно много классификаций, построенных по разным критериям. Мы опишем те из них, которые имеют значение для раскрытия нашей темы.

Во-первых, по *форме* агрессия подразделяется на: 1) физическую – использование физической силы против физического объекта, другого человека, что проявляется в виде наблюдаемых психомоторных актов; 2) вербальную – причинение психологического вреда с использованием вокальных и вербальных компонентов речи; 3) прямую – поведение, непосредственно и преднамеренно направленное против человека или предмета; 4) косвенную – замаскированные агрессивные действия, опосредованно направленные на жертву [Д. Ричардсон, Р. Бэрон, 2014, А. А. Реан, 1996, 1998, 2001 и др.].

Во-вторых, существует разделение на враждебную и инструментальную агрессию. Враждебная агрессия представляет собой поведение, которое возникает из гнева по отношению к «врагу» и сопровождается осознанным намерением нанести ему физический, материальный или психологический ущерб, с целью защиты от угрозы агрессии [Р. Бэрон, Д. Ричардсон, 2014, А. А. Реан, 1996, 1998, 2001; Х. Хекхаузен, 2003 и др.].

По мнению Л. Берковица и некоторых других исследователей, основной причиной враждебной агрессии может являться либо аверсивная стимуляция (жара, атакующее поведение, теснота, возбуждение, личное оскорбление или физическая боль и т. п.), либо определённые особенности личности (например, параноидность), локус контроля и агрессивные установки личности [Л. Берковиц, 2002].

В традиционном понимании *инструментальная агрессия* представляет собой такую форму поведения, которая характеризуется следующими признаками: 1) наличием ясно осознаваемой неагрессивной цели; 2) индифферентным отношением к объекту

агрессии; 3) приобретением навыков инструментальной агрессии опытным путём [Х. Хекхаузен, 2003].

В-третьих, выделяют реактивную и проактивную агрессию. *Реактивная агрессия* представляет собой поведение, которое является ответом на кажущуюся или реальную угрозу, фрустрацию какой-то потребности человека. К причинам возникновения и развития реактивной агрессии относят дефицит и искажение социальных навыков, а также личный опыт жестокого обращения [N. R. Crick, K. A. Dodge, 1996; K. A. Dodge, J. D. Coie, 1987]. К основным характеристикам реактивной агрессии относят защитную направленность и ответный характер на акты агрессии других людей [там же].

Проактивная агрессия возникает в ответ на возможные (или ожидаемые) угрозы для предупреждения ответной агрессии и носит наступательный характер, по сравнению с реактивной агрессией [там же].

Необходимо отметить, что и проактивная, и реактивная формы агрессии могут иметь инструментальный характер, т. е. преследовать цели, не связанные с причинением вреда [Р. Бэрон, Д. Ричардсон, 2014]. В такой трактовке следовало бы признать проактивную и реактивную агрессию подвидами более общей категории агрессии, а именно «инструментальной агрессии», отвергнув тем самым их право на самостоятельное значение [Д. В. Жмуров, 2007].

В ряде исследований показано, что проактивная агрессия связана с социальным доминированием [K. A. Dodge et al., 1991; K. A. Dodge, J. D. Coie, 1987; D. Schwartz et al., 1998].

В-четвертых, существует разделение на «доброкачественную» и «злокачественную» агрессии. Э. Фромм рассматривал агрессию как эволюционно закреплённое поведение, поэтому, по его мнению, стоит бороться только с социально опасными, мешающими приспособлению формами агрессивного поведения [Э. Фромм, 1994]. Недостаток приемлемой агрессии приводит к блокированию самоутверждения и самореализации, к слепому подчинению и не нужной жертвенности. «Доброкачественная» агрессия необходима для разрушения устаревших

образцов, норм, для проведения инноваций. Любая творческая деятельность подразумевает отрицание сложившегося порядка и установление новых правил, теорий, законов.

«Злокачественную» агрессию Э. Фромм определял, как деструктивность, не связанную с сохранением жизни. Он описал виды деструктивности в более широком социальном и культурном контексте. Кроме мстительности и специфического характера, Э. Фромм выделяет экстатическую деструктивность, порождаемую некоторыми религиозными культами, идеологическими движениями, а также оргиями, которые растормаживают подавленные влечения. Последний вид агрессии приводит к служению идеалу разрушения и к хронической ненависти [Э. Фромм, 1994].

В-пятых, выделяют психотическую и трансформированную агрессию. Психотическая агрессия совершается под действием галлюцинаций и бреда и характеризуется нелепостью разрушительных поступков. Жестокое поведение при трансформированной агрессии первоначально адекватно сложившийся ситуации, но в какой-то момент трансформируется в агрессивно-патологические действия с признаками немотивированного садистского насилия. Трансформированная агрессия часто является патологической компенсацией комплекса ущербности и обиды, результатом длительного стресса и глубинного кризиса личности [Ю. Б. Можгинский, 1999].

В-шестых, выделяют классификации агрессии, основанные на степени её выраженности:

- ситуативные агрессивные реакции (в форме краткосрочной реакции на конкретную ситуацию);
- пассивное агрессивное поведение (в форме бездействия или отказа от чего-либо);
- активное агрессивное поведение (в форме разрушительных или насильственных действий) [Е. В. Змановская, 2008].

В-седьмых, по направленности выделяют ауто- и гетероагрессию. Гетероагрессия представляет собой агрессию, которая направлена на других людей или живых существ, ее крайними проявлениями является

убийства, нанесение тяжких телесных повреждений. Гетероагрессия сопровождается злобой, ненавистью, яростью. Аутоагрессия – это агрессия, которая направлена на ментальный образ самого себя и выражается как в самоуничижении, самообвинениях, чувстве злости и ненависти к себе, так и в самоповреждениях, суицидальных попытках. Аутоагрессию принято считать сложным личностным образованием, функционирующем на разных уровнях психики, социального поведения и т. д. Аутоагрессивную личность характеризуют 4 взаимосвязанные структуры: 1) характерологическая (аутоагрессия связана с демонстративностью, невротичностью, склонностью к депрессии, интроверсией и педантизмом); 2) самооценочная (чем выше агрессия к себе, тем ниже оценка собственных способностей, образа тела и т. д.); 3) интерактивная (чем выше аутоагрессия, тем ниже способность к социальной адаптации и навыки установления межличностного взаимодействия); 4) социально-перцептивная (чем выше уровень аутоагрессии, тем позитивнее воспринимаются значимые «другие») [В. М. Блейхер, И. В. Крук, 1996; А. А. Реан, 1996, 1998, 2001; И. К. Заградова, Н. Д. Левитов, А. К. Осинский, 2002; Л. В. Сенкевич, 2005 и др.].

Таким образом, проведённый нами анализ подходов к определению агрессии позволяет нам остановиться на понимании агрессии как мотивированном деструктивном поведении, противоречащим нормам и правилам мирного сосуществования людей, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояния напряжённости, страха, подавленности и т. п.). При этом агрессивные установки представляют собой неосознаваемое состояние готовности личности к агрессивному поведению.

Агрессивность представляет собой комплексное психологическое образование, включающее в себя: 1) эмоционально-волевую и ценностно-нормативную сферы личности; 2) детерминирование, направление и обеспечение реализации агрессивного поведения.

Посредством насилия, жестокости (как одной из форм реализации насилия) и агрессии реализуется специфическое поведение человека, нарушающее социальные нормы и ценности. Враждебность и интолерантность представляют собой негативное отношение к окружающей действительности и определяют формирование у личности подростка негативных установок и системы ценностей.

1.3. Генезис агрессивных установок личности: анализ основных подходов

В *психоаналитическом подходе* природа агрессии рассматривается как инстинктивная и неизбежная. С точки зрения З. Фрейда, в человеке существует два наиболее мощных инстинкта: сексуальный (либидо или Эрос – направлен на упрочнение, сохранение и воспроизведение жизни) и инстинкт влечения к смерти (Танатос – направлен на разрушение и прекращение жизни). З. Фрейд утверждал, что поведение человека является результатом сложного взаимодействия этих инстинктов, между которыми существует острый конфликт.

Более того, по мнению В. М. Лейбина, более глубокому пониманию природы конфликта между Эросом и Танатосом способствует то, что в теории З. Фрейда «Я», представляющее собой сферу сознательного, своеобразный посредник между природным и социальным, на самом деле есть не что иное, как дифференцированная часть «Оно», что приводит к тому, что бессознательные процессы управляют человеком [В. М. Лейбин, 1986]. В. М. Лейбин отмечал, что среди бессознательных влечений есть врождённая склонность к разрушению и стремление к «истязанию самого себя и других людей» [В. М. Лейбин, 1986].

Вследствие этого другие механизмы служат цели направлять энергию Танатоса вовне, в направлении от «Я», так как если она не будет обращена вовне, то это приведёт к разрушению самого человека. Таким образом, Танатос косвенно способствует тому, что агрессия выводится наружу и направляется на других [З. Фрейд, 1926].

Необходимо отметить, что постулат З. Фрейда об инстинкте стремления к смерти является одним из наиболее спорных в теории психоанализа и был, фактически, отвергнут многими его учениками [Р. Бэрон, Д. Ричардсон, 2014].

В рамках *этологического подхода* агрессия рассматривается как инстинктивное стремление. К. Лоренц, основоположник данного подхода, придерживался положения, что агрессивная энергия, которая имеет своим источником инстинкт борьбы за выживание, генерируется в организме спонтанно, непрерывно, в постоянном темпе, регулярно накапливаясь с течением времени [К. Лоренц, 1994].

К. Лоренц выявил закономерность: чем большее количество агрессивной энергии накоплено, тем меньший стимул будет триггером для спонтанного выплеска агрессивного поведения. Однако живые существа наделены возможностью подавлять свои агрессивные стремления, т. е. имеют сдерживающее начало, которое препятствует нападению на представителей своего вида. По сравнению с животными, люди обладают более слабым сдерживающим началом, в связи с этим развитие технического прогресса может привести к уничтожению человека как вида. Тем не менее, ослабление агрессии возможно путём различных действий [Д. Ричардсон, Р. Бэрон, 2014]. Также к сдерживающим агрессию началам Лоренц относил любовь и дружеские отношения [К. Лоренц, 1994].

Эта простая модель критиковалась как этологами, так и психологами не только за рискованный перенос на человека результатов, полученных в исследованиях животных, но и за недостаточную фактическую обоснованность. Но критиками не оспаривается, что человеческая агрессия имеет свои эволюционные и физиологические корни.

В *социобиологическом (эволюционном) подходе* основной акцент в изучении природы агрессии связывается с влиянием генов, так как они обеспечивают адаптивное поведение. Гены «приспособлены» до такой степени, что вносят свой вклад в успешность репродукции, благодаря чему гарантируется их сохранение у будущих поколений [Р. Бэрон,

Д. Ричардсон, 2014]. Таким образом, индивидуумы, скорее всего, будут содействовать выживанию тех, у кого имеются схожие гены, проявляя альтруизм и самопожертвование, и будут вести себя агрессивно по отношению к тем, кто от них отличается или не состоит в родстве, т. е. у кого наименее вероятно наличие общих генов [Р. Бэрон, Д. Ричардсон, 2014].

Критика социобиологического подхода основывается на похожих аргументах, прежде всего вопросе доказательств: до сих пор не обнаружено генов, которые напрямую связаны с агрессивным поведением. Также не найдено подтверждения постулату К. Лоренца об агрессивной энергии [Р. Бэрон, Д. Ричардсон, 2014]. Ещё одно критическое замечание связано с экстраполяцией результатов наблюдения за поведением животных на поведение человека [Р. Бэрон, Д. Ричардсон, 2014].

Обобщая взгляды представителей психоанализа, этологического и социобиологического подходов можно сказать, что агрессия обусловлена природой человека и носит врождённый характер.

Фрустрационная теория была предложена Д. Доллардом, и в ней агрессивное поведение рассматривается как ситуативный, а не эволюционный процесс. Основные положения этой теории звучат так: 1) фрустрация всегда приводит к агрессии в какой-либо форме; 2) агрессия всегда является результатом фрустрации. Фрустрация как блокирование или помехи для определённого целенаправленного поведения провоцирует агрессию, что облегчает проявление или поддерживает агрессивное поведение [Р. Бэрон, Д. Ричардсон, 2014].

Также в этой концепции есть три дополнительных аспекта: 1) степень ожидаемого субъектом удовлетворения от будущего достижения цели; 2) сила препятствия на пути достижения цели; 3) количество последовательных фрустраций. Таким образом, чем в большей степени субъект предвкушает удовольствие, чем сильнее препятствие и чем большее количество реакций блокируется, тем сильнее будет толчок к агрессивному поведению. А если фрустрации

следуют одна за другой, то их сила может быть совокупной и это может вызвать агрессивную реакцию большей силы [там же].

Однако фрустрация не всегда ведёт к агрессии [Л. Берковиц, 2002]. Связь между фрустрацией и агрессией не настолько прямая и однозначная. В связи с чем, Н. Миллер внёс поправки в первое положение концепции фрустрации-агрессии: фрустрация порождает разные модели поведения и агрессия всего одно из них [Р. Бэрон, Д. Ричардсон, 2014]. В частности, «степень замедления в любом акте агрессии варьирует в прямом соответствии с предполагаемой тяжестью наказания, могущего последовать за этим действием» [там же, с. 41]. То есть угроза наказания может быть сдерживающим фактором, однако агрессивное действие будет иметь место, «смещённое» на другого человека. Миллер предложил следующее объяснение: смещённая агрессия будет наиболее вероятно разряжена на тех жертвах, в отношении которых сила торможения является незначительной при достаточно большом сходстве (физическое или перцептивное) с фрустратором [Р. Бэрон, Д. Ричардсон, 2014].

Л. Берковиц внёс существенные поправки и уточнения в данную теорию. Рассматривая посыл к агрессии, он утверждал, что фрустрация представляет собой один из множества стимулов-посылов, которые провоцируют и создают готовность к агрессивным действиям. По его мнению, свойство провоцировать агрессию сходно со схемой выработки условных рефлексов: стимул может приобрести агрессивное значение, только если связан с подкреплённой агрессией или ассоциируется ранее пережитым дискомфортом или болью. Таким образом, подобные стимулы (например, люди с определёнными чертами характера, оружие и т. д.) могут постепенно склонять к агрессивным действиям тех людей, которые были ранее фрустрированы [Л. Берковиц, 2002].

Вторая существенная поправка касается того, что у сильно фрустрированных людей агрессивное побуждение может быть ослаблено только при условии причинения ущерба фрустратору. «Если имеет место катарсис, то он происходит не по той причине, что агрессор выплеснул какое-то количество предположительно не находившей

выхода агрессивной энергии, а потому, что он достиг своей агрессивной цели и тем самым завершил определенную последовательность в виде ответа на подстрекательство к агрессии» (Л. Берковиц цит. по: [Р. Бэрон, Д. Ричардсон, 2014, с. 44]).

Дальнейшая разработка взглядов в этом направлении была проведена Д. Зильманном. Он предложил теорию переносов агрессии, в которой основным конструктом, связанным с агрессией, было возбуждение, имеющее отношение к раздражению симпатической нервной системы, что выражается в усилении реакций «дерись или удирай» (Д. Зильманн цит. по: [Р. Бэрон, Д. Ричардсон, 2014]). Одно из основных положений его концепции связано с тем, что возбуждение от одного источника может переноситься (накладываться) на другой, усиливая или уменьшая силу эмоциональной реакции. В ряде эмпирических исследований было показано, что физическая активность, просмотр фильмов со сценами насилия и жестокости или эротики приводят к возникновению и проявлению агрессии [Р. Бэрон, Д. Ричардсон, 2014, Р. Харрис, 2002].

Таким образом, происхождение агрессивных установок во фрустрационном подходе больше приписывается влиянию окружающей среды, нежели к врожденной предрасположенности.

В *когнитивном подходе* больший упор делается на когнитивные и эмоциональные процессы, как основные независимые детерминанты формирования агрессии и агрессивных установок. Л. Берковиц [L. Berkowitz 1983, 1988, 1989], пересмотрев свою концепцию посылов к агрессии, разработал модель образования когнитивных связей. Согласно этой модели фрустрация (или другие аверсивные стимулы) может провоцировать агрессию только лишь путём формирования негативного аффекта. «Блокировка достижения цели … не будет побуждать к агрессии, если она не переживается как негативное событие» (Л. Берковиц цит. по: [Р. Бэрон, Д. Ричардсон, 2014, с. 46]). Таким образом, посылы к агрессии являются усилителем агрессивной реакции. Однако если блокировка достижения цели человеком не переживается

как негативное и неприятное событие, то весьма вероятно, что фрустрация не приведёт к возникновению агрессии.

Д. Зильман наоборот доказывал, что когнитивные и эмоциональные процессы взаимосвязаны. Он подчёркивал, что когнитивные процессы играют существенную роль в усилении или ослаблении агрессии. Его модель агрессивного поведения строится на том допущении, что когнитивные процессы и физиологическое возбуждение вносят свой вклад в выражение агрессии. При высоком уровне возбуждения, которое является результатом сильной провокации, происходит дезинтеграция когнитивных процессов и, как следствие, человек реагирует на провокацию сильной агрессией. При среднем уровне возбуждения у человека сохраняется возможность контролировать агрессию за счёт развёртывания когнитивных процессов [D. Zillmann, 2006].

Следовательно, в когнитивных моделях потенциально заложена возможность контролировать агрессию путём научения конструктивным и неагрессивным привычкам в ответ на агрессию со стороны других людей.

В *теории социального научения* агрессия рассматривается как приобретённое социальное поведение путём прямого или викарного (через наблюдение за другими) научения.

С точки зрения А. Бандуры агрессия: 1) приобретается или усваивается посредством, как биологических факторов, так и научения; 2) провоцируется воздействием шаблонов (например, возбуждение или внимание), неприемлемым обращением, побудительными мотивами, инструкциями, эксцентричными убеждениями; 3) регулируется внешними поощрениями и наказаниями, викарным подкреплением, механизмами саморегуляции (чувство вины и т. д.) [А. Бандура, 2000].

Таким образом, агрессивные установки могут сформироваться только в определённых социальных условиях, а агрессивные реакции человека усваиваются и закрепляются при непосредственном участии в ситуациях агрессии или наблюдения за ней.

Современные исследователи уделяют внимание не только личностным и ситуативным детерминантам агрессии, но и аспекту, который касается процессов переработки и закрепления социальной информации [С. Н. Ениколопов, 2001]. Модель GAM (General Aggression Model), разработанная Крейгом Андерсоном и его коллегами (1997–2003), включает в себя агрессивные убеждения и установки, агрессивные схемы восприятия, агрессивные ожидания, агрессивные поведенческие сценарии и снижение чувствительности к агрессии. В основе описываемой модели лежат обобщённые теоретические и эмпирические изыскания А. Бандуры, Л. Берковица, Н. Р. Крика и К. А. Доджа, А. Гина, Л. Хьюсмана и М. Л. Келли. На рис. 1 представлена часть этой модели.

Согласно этой модели, каждое социальное воздействие в контексте определённой ситуации оказывает влияние на текущее состояние личности на уровнях возбуждения, когнитивных компонентов и аффектов, которые, в свою очередь, влияют на процессы оценки и принятия решения о выборе в пользу либо осмысленного, либо импульсивного (агрессивного) действия. По мнению авторов модели, социальное воздействие на личность, которое оценивается человеком как враждебное или агрессивное, формирует у него агрессивные схемы восприятия, агрессивные установки и агрессивные поведенческие сценарии, что в итоге приводит к снижению чувствительности к агрессии и насилию [C. A. Anderson, B. J. Bushman, 2002; C. A. Anderson et al., 2003].

По мнению Л. Хьюсмана социальное поведение по большей части детерминировано когнитивными скриптами (сценариями), выученными и закрепленными в период раннего развития. Формирование когнитивного скрипта включает научение, основанное на наблюдении, и на него влияют микросредовые факторы (социальные, культурные, семейные). Блоки выученных ребенком агрессивных скриптов трансформируются в более общие, управляющие антисоциальным поведением уже взрослого человека [С. Н. Ениколопов, 2001]. Тем не менее, не все сценарии актуализируются: перед реализацией человек проводит оценку на соответствие социальным нормам и проверку всех

возможных последствий. Это зависит от истории подкрепления своих агрессивных действий или от искажений в восприятии наблюдаемых сцен агрессивного поведения, от способности осуществления такого сценария и того, насколько сценарий соответствует внутренним стандартам (интериоризованным социальным нормам).

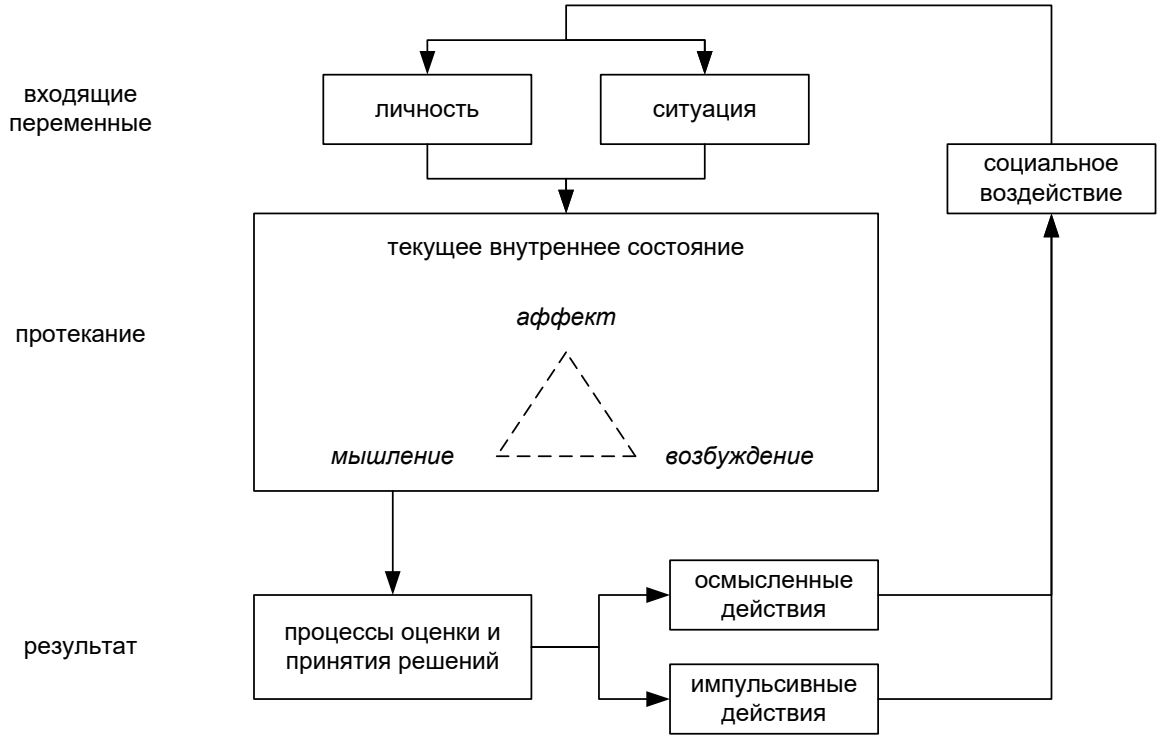


Рисунок 1. Общая модель агрессии [Anderson et al., 2003].

По мнению С. Н. Ениколопова, человек со слабыми или несформированными внутренними запретами на реализацию агрессивного действия с более высокой вероятностью примет агрессивный сценарий поведения [С. Н. Ениколопов, 2001].

В этом контексте представляет интерес определение агрессивного ребёнка, которое Л. Хьюсмен выводит на основании своей теории. «Агрессивный ребенок – это ребенок, привыкший вести себя

агрессивно, регулярно восстанавливающий и реализующий сценарии агрессивного поведения» (цит. по: [С. Н. Ениколопов, 2002]).

Процесс закрепления агрессивного сценария, по мнению Л. Хьюсмена, происходит при включении двух основных процессов: 1) собственное поведение человека (в том числе, разыгрываемое, включённое обучение) и 2) наблюдение за поведением других людей (то есть, научение с помощью наблюдения) [там же].

Сохранение агрессивного сценария в памяти достигается за счёт двух других процессов: 1) первоначальной шифровки наблюдаемого поведения и 2) подкрепления. Под «первоначальной шифровкой» Л. Хьюсмен понимает формирование репрезентации внешнего стимула в памяти ребёнка. При этом конкретный сценарий может быть связан со специфическими ключами в контексте кодирования (при наличии ярких ключей процесс кодирования осуществляется легче), а может быть и не связан с ними.

Для закрепления сценария в памяти ребёнку необходимо периодически его подкреплять. Причём подкрепление может осуществляться от мысленного воспроизведения сцены в фантазиях и до попытки реализации её в жизни. Вполне логично, что подкрепление сценария обеспечивает потенциальную возможность его переоценки. Например, если некоторые сценарии, которые изначально воспринимались ребёнком как подходящие для социальных взаимодействий, получили отрицательное подкрепление при взаимодействии с другими людьми, то в дальнейшем они будут им восприниматься как неподходящие (Л. Хьюсмен цит. по: [С. Н. Ениколопов, 2002]).

Следовательно, для того, чтобы сценарий повлиял на будущее поведение ребёнка, он должен быть: 1) закодирован и закреплён в памяти; 2) актуализирован и положительно подкреплён при столкновении с социальной проблемой. Вероятность использования агрессивного сценария будет выше, если во время его актуализации в среде будут присутствовать те же специфические ключи (в том числе,

цвета, звуки, запахи, предметное окружение и т. д.), что присутствовали и при его кодировании (Л. Хьюсмен цит. по: [С. Н. Ениколопов, 2002]).

Таким образом, современные западные подходы к изучению агрессии кажутся нам более предпочтительными, поскольку позволяют более многомерно подойти к анализу механизмов формирования агрессивных установок у подростков, а также учитывать и индивидуально-личностные особенности, и ситуативные факторы.

1.4. Особенности формирования агрессивных установок личности у подростков

Одним из самых сложных периодов в онтогенезе человека является подростковый возраст. Этот статус связан с изменением *социальной ситуации развития подростков* – их стремлением приобщиться к миру взрослых, ориентацией поведения на нормы поведения и ценности этого мира [Г. В. Акопов, 2001; Я. Гилинский, 2001; Ю. А. Клейберг, 2001; Р. С. Немов, 1995; Л. Ф. Обухова, 2001; Ф. Райс, 2000; И. В. Шаповаленко, 2005; Т. И. Шульга, 1999].

Понятие социальной ситуации развития было введено Л. С. Выготским в психологию в противовес представлениям о среде как факторе, механически определяющим формирование личности [Л. С. Выготский, 1984]. Им была сформулирована идея социальной ситуации развития как «системы отношений между ребенком и социальной действительностью» [Т. Н. Миронова, 2009, с. 176], как единицы анализа динамики развития ребёнка, происходящего в течение данного периода и определяющего «целиком и полностью те формы, и тот путь, следуя которому ребёнок приобретает новые и новые свойства личности» [Л. С. Выготский, 1984, с. 258–259]. Результатами такого развития являются психические новообразования, которые перестраивают всю структуру сознания ребёнка, в том числе и систему его отношений к миру, другим людям, самому себе. В связи с этим, характерным для подростка новообразованиями являются «чувство

взрослости», а также развитие самосознания, интереса к себе как к личности, к своим возможностям и способностям.

Т. В. Драгунова и Д. Б. Эльконин придают «чувству взрослости» решающее значение, как в возникновении кризисных переживаний, проявляющихся в виде агрессии, так и в развитии личности в целом. Д. Б. Эльконин понимал под «чувством взрослости» «отношение подростка к самому себе как к уже взрослому» [Д. Б. Эльконин, 1997, с. 299]. Однако подросток хочет, чтобы и другие относились к нему как к взрослому. За таким отношением с его точки зрения скрываются «… более частные потребности: уважения, доверия и такта, признания человеческого достоинства и права на определенную самостоятельность. Факт их существования наиболее ярко проявляется в случаях отсутствия желаемого подростком отношения и выражается в обидах и различных формах протеста: непослушании, грубости, упрямстве, противопоставлении себя взрослым или товарищам, в столкновениях и конфликтах» [там же]. При этом Д. Б. Эльконин подчёркивал, что «чувство взрослости» может носить не вполне осознаваемый характер [там же].

Позиция Т. В. Драгуновой в отношении данного новообразования заключается в том, что «… для нас новое представление подростка о себе и стремление войти в мир взрослых есть стержневая особенность, являющаяся структурным центром личности в этот период развития, ее аффективно-потребностным ядром, определяющим содержание и направление социальной активности подростка, систему его социальных реакций и специфических переживаний» [Т. В. Драгунова, 1997, с. 391]. С её точки зрения, проблема возникновения кризисных переживаний у подростков заключается в том, что желание подростков расширить свои права наталкивается на то, что: 1) родители и учителя оказываются к этому не готовы; 2) прежний опыт взрослых, заключающийся в направляющей и контролирующей функции, инертен; 3) подростки не умеют действовать самостоятельно [Т. В. Драгунова, 1997].

К. Н. Поливанова полагает, что «чувство взрослости» проявляется в требовании самостоятельности, независимости и расширении своих прав со стороны подростков [К. Н. Поливанова, 2000]. Однако ее наблюдения показали, что путь уступок со стороны взрослых по отношению к подростку для удовлетворения его потребности в самостоятельности приводит к устранению повода для конкретного конфликта [К. Н. Поливанова, 2000]. Переживание данного кризисного периода она связывает с развитием рефлексии у подростков, которая представляет собой «… интериоризацию конфликта между желаемым и реальным» [К. Н. Поливанова, 2000, с. 151].

Одним из центральных положений культурно-исторической теории Л. С. Выготского является то, что развитие личности предполагает опору не только на уже сформировавшиеся стороны его личности, но и на те, которые находятся ещё на стадии созревания, на «зону ближайшего развития» ребёнка и представляют собой динамическое состояние его развития [Л. С. Выготский, 1956]. Для подростка «зона ближайшего развития» – это сотрудничество с взрослым в пространстве проблем самосознания, личностной самоорганизации и саморегуляции, интеллектуальной и личностной рефлексии [Л. С. Выготский, 1983]. Именно в этот период формируются убеждения и нравственные ценности, жизненные планы и перспективы, происходит осознание самого себя, своих возможностей и способностей, формируются общие взгляды на жизнь и на отношения между людьми, жизнь приобретает определённый смысл.

Как отмечает А. П. Новгородцева, при всестороннем рассмотрении взрослости как чувства, необходимо обращать внимание на эмоционально-лабильный характер подростничества, который характеризуется резкими перепадами настроения, повышенной раздражительностью, агрессией, яростью, гневом, тревогой. В основе таких внешних эмоциональных проявлений лежат внутриличностные конфликты, присущие подростковому возрасту. Первый из них – *конфликт доверия к миру*. Развитие сознания и мышления открывает путь к самостоятельному взгляду на мир и даёт возможность

подростку сравнить себя с окружающими людьми, которые имеют иные взгляды на мир, иной способ мышления и чувствования. Подростку становится очевидно, что взрослые люди, которым он ещё вчера доверял, оказываются несовершенны, и он начинает испытывать разочарование, тревогу, недоверие, отстранённость [А. П. Новгородцева, 2006]. В неблагоприятной социальной ситуации развития этот комплекс переживаний может привести к противопоставлению себя всему миру взрослых и породить внутренний конфликт – конфликт доверия к миру [А. П. Новгородцева, 2006].

Второй конфликт – *противоречивых потребностей* – касается переживания вследствие столкновения двух разнонаправленных потребностей: потребности в дистанции и независимости и потребности в зависимости и поддержке. Острота этого конфликта заключается в том, что: 1) сами подростки его не осознают; 2) обе потребности существуют одновременно и требуют одновременного удовлетворения. Зачастую конфликт остаётся неразрешённым, так как значимые взрослые удовлетворяют либо потребность в зависимости и поддержке, либо в дистанции и независимости, что приводит не только к бурным эмоциональным реакциям подростков, но и к развитию неврозов и кризисов [там же].

Третий конфликт – *двойственных чувств* – заключается в том, что подростки очень часто испытывают амбивалентные чувства по отношению к взрослым людям, друзьям и знакомым. С развитием самосознания подросток начинает осознавать, что одновременно «любит и ненавидит своих родителей» [А. П. Новгородцева, 2006, с. 46]. Такое открытие вынуждает их активно сопротивляться такой двойственности отношений, но реальность снова и снова ставит их перед этой неразрешимой проблемой. В итоге они встают перед необходимостью каким-то образом разрешить этот конфликт. Часть подростков может принять свою «негативность» и начать себя вести ещё более нетерпимо, вызывающее, агрессивно и грубо во всех ситуациях (невротическая защитная реакция). Другая часть подростков, неуверенных и крайне чувствительных к отношению к себе со стороны

окружающих, избирают другую невротическую стратегию – из страха быть виноватыми они могут проявлять чудеса изворотливости. Подростки-интроверты для разрешения конфликта двойственности могут уйти в невротическое самокопание, неудовлетворенность собой и формирование чувства вины [там же].

Таким образом, проявления подростковой агрессии, связанные с внутриличностными конфликтами, могут привести к тому, что подростки будут искать способ удовлетворения своих потребностей в доверии, поддержке посредством общения со своими сверстниками, которое имеет огромное значение и находится в центре личной жизни подростка, во многом определяя все остальные стороны его поведения и деятельности, в том числе и учебной.

Особое значение в установлении эффективных взаимоотношений со сверстниками играют индивидуально-психологические особенности личности подростка. Большинство из тех, кто испытывает затруднения в общении, отличаются качествами, блокирующими успешное межличностное взаимодействие. Эти качества представляют собой следующие группы, которые обусловлены: природно-генотипическими свойствами (импульсивность, застенчивость, ригидность, неуравновешенность); характерологическими особенностями (нерешительность, неуверенность, замкнутость, закрытость, напористость, конфликтность, равнодушие, цинизм); семейной ориентацией по отношению к окружающим (формирование эгоцентризма, эгоизма, агрессивных установок по отношению к другим людям); отсутствием коммуникативного контакта (несформированность коммуникативных умений на основе плохо развитой рефлексии) [Т. В. Андреева, 2004; И. С. Кон, 1980].

Поведение подростков, по сути, является коллективно-групповым. Типичная черта подростковых и юношеских групп – это чрезвычайно высокая конформность. Отстаивая свою независимость от взрослых, подростки зачастую абсолютно некритически относятся к мнениям собственной группы и её лидеров. Неокрепшее, диффузное «Я» нуждается в сильном «Мы», которое свою очередь, утверждается в

противоположность каким-то «Они». Это проявляется и в желании занять определённое место в референтной группе, добиться самоутверждения, осознания себя человеком, которого нельзя унижать, подавлять. При этом референтными группами для части подростков становятся различные компании с асоциальной направленностью, где задиристость, агрессивность довольно часто рассматриваются как доказательства «крутости» [Д. Байярд, 1991; С. В. Кривцова, 2004; А. С. Коповой, 2002]. Тем более, для некоторых подростков участие в драках, утверждение себя в глазах окружающих с помощью кулаков является устоявшейся линией поведения, отражающей нормы, принятые в определённых социальных группах [И. А. Горькова, 2000; М. И. Еникеев, 2001; Л. М. Семенюк, 1998а, б].

Е. В. Змановская отмечает, что любая подростковая группа имеет свои ритуалы и мифы. Ритуалы укрепляют чувство принадлежности к группе и тем самым дают подросткам ощущение безопасности, а мифы используются группой для оправдания её внутригрупповой и внешней агрессии. Таким образом, насилие в любых формах, подкреплённое групповым мифом, переживается подростками как утверждение своей силы, как героизм и преданность группе. Иногда инициаторами агрессивного поведения являются подростки-аутсайдеры, которые при помощи агрессии стараются самоутвердиться [Е. В. Змановская, 2008; Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева, 2004].

Таким образом, агрессия подростков формируется в основном как форма протеста против непонимания взрослых из-за неудовлетворённости своим положением в обществе, что проявляется в соответствующем поведении. Вместе с тем на развитие агрессии в подростковом возрасте могут влиять природные особенности его темперамента (например, возбудимость и сила эмоций), способствующие формированию таких черт характера, как вспыльчивость, раздражительность, неумение сдерживать себя, низкая самооценка. Естественно, что в состоянии фрустрации подросток с такой психической организацией ищет выхода внутреннему напряжению, в том числе и в агрессивных формах поведения.

Кроме поведенческих и эмоциональных срывов такая ситуация может приводить к депрессии, нежеланию посещать школу, снижению успеваемости, употреблению табака, алкоголя, наркотиков [И. Фурманов, 1996].

Следовательно, агрессивное поведение детей и подростков является не однородным феноменом, а принимает различные негативные формы в зависимости от возрастных особенностей, индивидуальных целей, причин, обусловливающих его возникновение. Становление личности есть процесс социализации человека, который состоит в освоении им своей родовой, общественной сущности и связан с принятием подростком выработанных в обществе социальных функций и ролей, социальных норм и правил поведения, с формированием умений строить отношения с другими людьми. Например, существует мнение, что склонность к агрессивным действиям может быть сформирована из-за усвоения субкультурного опыта меньшего объёма, но содержащего нормы поведения, допускающие агрессивность [Н. А. Дубинко, 2000].

Далее мы сконцентрируем внимание на наиболее значимых причинах формирования агрессивных установок у подростков, таких как особенности воспитания в семье и воздействие средств массовой информации.

1.5. Влияние внутрисемейных особенностей на формирование асоциальной личности и девиантного поведения в подростковом возрасте

По мнению многих психологов, наибольшее влияние на формирование девиантных форм поведения детей и подростков оказывает характер взаимоотношений в семье (Ю. Б. Гиппенрейтер, О. А. Карабанова, Н. П. Дубинин; М. И. Рожкова, Л. Б. Шнейдер и др.).

Формы проявления агрессии и поведенческих девиаций в семейных отношениях весьма разнообразны и включают в себя прямое

физическое или сексуальное насилие, холодность, оскорбления, негативные оценки, психологическое подавление личности, эмоциональное неприятие ребёнка. Члены семьи могут демонстрировать агрессивное поведение сами или могут подкреплять нежелательные действия подростка, формируя агрессивность как устойчивую черту характера, например, выражая гордость его победой в драке [О. А. Карабанова, 2019; С. Н. Дубинин и др., 2019; М. И. Рожков, 2001].

При анализе факторов семейного воспитания, влияющих на формирование девиантного поведения подростков, необходимо особо отметить такую характеристику семьи, как «полная» или «неполная». Неполные семьи характеризуется специфическими чертами: 1) в большинстве случаев наблюдаются конфликтные, дисгармоничные взаимоотношения между разведёнными родителями; 2) ребёнок фактически не наблюдает реального процесса семейного общения и функционирования; 3) у родителей в неполных семьях чаще по сравнению родителями из полных семей наблюдаются разногласия в вопросах воспитания детей [К. А. Воробьева, 2010].

Важно отметить, что возможны различные варианты становления личности подростков в неполных семьях. С одной стороны, подростки из неполных семей воспитываются в особой социальной ситуации развития, так как родители чаще проявляют неустойчивость семейного воспитания, демонстрируют неразвитость родительских чувств, предъявляют много требований, запретов и санкций или, напротив, не интересуются детьми и ничего не требуют. Тогда подростки начинают переживать собственную незначительность перед родителями, а, как следствие, могут стать зависимыми от мнения окружающих или начать испытывать ненависть к другим людям, обусловленную чувством обиды, гнева на весь мир. Эти чувства могут выражаться посредством различных форм агрессии от выражения негативных чувств через вербальную агрессию до причинения боли обидчику (физическая агрессия), подростки также могут демонстрировать неадекватную самооценку, возникающую под влиянием деструктивного характера

воздействия неполной семьи (Н. П. Дубинин, М. И. Рожков, А. А. Романов, В. М. Целуйко).

С другой стороны, на подростка, воспитываемого в неполной семье, может возлагаться повышенная моральная ответственность, предъявляются множество требований к обязанностям, которые ещё не соответствуют его возрасту и реальным возможностям. Подросток реагирует на эти нагрузки и затруднение полноценного удовлетворения ведущих потребностей, связанных с самоопределением, проявлением различных агрессивных тенденций, таких как вербальная и косвенная агрессия, общий агрессивный настрой [А. Гуггенбюль, 2002].

Н. Аккерман замечает: «… Ребенок представляется частью семьи … Ребенок берет от семьи все, что необходимо для его роста и развития … Можно ли предположить, что в случае, если семья неполная, она не в состоянии дать ребенку “все, что необходимо?”» [Н. Аккерман, 2000, с. 104].

Важным внутрисемейным фактором, оказывающим влияние на формирование личности и поведение подростков, является развод родителей. Его влияние на психологическое состояние детей, их дальнейшую жизнь трудно переоценить. Семья – это самое важное, что есть у подростка¸ несмотря на рост значимости референтной группы в подростковом возрасте. Семья удовлетворяет основные психологические потребности в любви, общении и безопасности. Поэтому разрушение семьи не может не влиять на психологическое состояние подростка. По оценкам самих подростков, среди жизненных событий, вызывающих стресс, развод родителей стоит на 4-м месте после смерти родителей, братьев и сестёр, близких друзей [Л. Берковиц, 2002].

У подростков реакция на развод родителей может выражаться в бунте против условностей, школы, против самих родителей. У более взрослых детей – в эмоциональном напряжении. Подростки часто становятся неуправляемыми, агрессивными, тревожными, теряют самоконтроль, устраивают истерики, плачут, страдают бессонницей и психосоматическими расстройствами, «уходят» в постоянные контакты

со сверстниками, общение в социальных сетях, появляются попытки суицида. В силу эгоцентрического восприятия мира подростка пугают перемены, которые могут произойти в его личной жизни: необходимость перемены места жительства, школы, круга общения, возможные перемены в материальном положении. Подростки могут стыдиться своих семейных проблем перед сверстниками. Они могут испытывать гнев и враждебность по отношению к тому из родителей, на которого возлагается вина за развод, или по отношению к обоим.

Успешность адаптации ребёнка после развода родителей зависит от взаимодействия многих факторов [Г. В. Солдатова, Д. А. Стебаков, О. М. Дерябина, 2007]:

- Семейная атмосфера до развода. Если развод завершает длительный период ссор, тяжёлых переживаний, то он может оказать даже положительное влияние. В таких обстоятельствах развод воспринимается как облегчение.
- Характер развода. Наиболее неблагоприятное влияние на подростков оказывает развод в форме «боевых действий», включающий взаимные обвинения супругов, особенно если родители вовлекают в свою борьбу детей, заставляют их принимать чью-то сторону. Подростки страдают от такого положения и не желают делать выбор между родителями.
- Степень адаптации родителей к факту развода. Умение разведённых супругов приспособиться к новой ситуации оказывает решающее влияние на адаптацию подростка, и наоборот, чем больше беспокойства испытывают родители, тем серьёзнее нарушено душевное равновесие их детей.
- Возможность встречаться с подростком после развода. Если после развода отец (мать) получают возможность беспрепятственно встречаться со своими детьми, негативные последствия сводятся к минимуму (при условии благоприятного влияния на детей).

Отечественные и зарубежные психологи, изучая особенности воспитания в разных семьях, пришли к выводу, что формирование

личностных качеств и возможных поведенческих девиаций детей и подростков напрямую зависит от стиля общения и взаимодействия в их семье (А. Я. Варга, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова, Л. Ф. Обухова, В. А. Петровский, А. С. Спиваковская; В. М. Целуйко, Л. Б. Шнейдер, Э. Г. Эйдемиллер, В. Б. Кэри).

Остановимся на наиболее распространённых стилях семейного воспитания, определяющих особенности отношений подростка с родителями и его возможные поведенческие девиации [А. А. Реан, 2003; Э. Г. Эйдемиллер, 2006].

Демократичные родители ценят в поведении подростка и самостоятельность, и дисциплинированность. Они сами предоставляют ему право быть самостоятельным в каких-то областях своей жизни; не ущемляя его прав, одновременно требуют выполнения обязанностей. Контроль, основанный на тёплых чувствах и разумной заботе, обычно не слишком раздражает подростка; он часто прислушивается к объяснениям, почему не стоит делать одного и стоит сделать другое. Формирование взрослости при таких отношениях проходит без особых переживаний и конфликтов.

Авторитарные родители требуют от подростка беспрекословного подчинения и не считают, что должны ему объяснять причины своих указаний и запретов. Они жёстко контролируют все сферы жизни, причём могут это делать и не вполне корректно. Дети в таких семьях обычно замыкаются, и их общение с родителями нарушается. Часть подростков идёт на конфликт, но чаще дети авторитарных родителей приспосабливаются к стилю семейных отношений и становятся неуверенными в себе, менее самостоятельными.

Ситуация осложняется, если высокая требовательность и контроль сочетаются с эмоционально холодным, отвергающим отношению к ребёнку. Здесь неизбежна полная потеря контакта. Ещё более тяжёлый случай – равнодушные и жестокие родители. Дети из таких семей редко относятся к людям с доверием, испытывают трудности в общении, часто сами жестоки, даже агрессивны, хотя имеют сильную потребность в любви.

Сочетание безразличного родительского отношения с отсутствие контроля – гипоопека (попустительский стиль воспитания) – тоже неблагоприятный вариант семейных отношений. Подросткам позволяется делать все, что им вздумается, их делами никто не интересуется. Поведение становится неконтролируемым. Становясь более взрослыми, такие подростки конфликтуют с теми, кто не потакает им, не способны учитывать интересы других людей, устанавливать прочные эмоциональные связи, не готовы к ограничениям и ответственности. С другой стороны, воспринимая недостаток руководства со стороны родителей как проявление равнодушия и эмоционального отторжения, дети чувствуют страх и неуверенность.

Гиперопека (опекающий стиль воспитания) – излишняя забота о подростке, чрезмерный контроль за всей его жизнью, основанный на тесном эмоциональном контакте, приводит с одной стороны к чрезмерному преувеличению значимости у подростка, с другой – к формированию у него тревожности, беспомощности, запаздыванию социальной зрелости.

Трудности возникают и при высоких ожиданиях родителей, оправдать которые ребёнок не в состоянии. С родителями, имеющими неадекватные ожидания, в подростковом возрасте обычно утрачивается духовная близость. Подросток хочет сам решать, что ему нужно, и бунтует, отвергая чуждые ему требования.

Хаотический стиль воспитания (непоследовательное руководство) – это отсутствие единого подхода к воспитанию, когда нет ясно выраженных, определённых, конкретных требований к подростку или наблюдаются противоречия, разногласия в выборе воспитательных средств между родителями. Непредсказуемость родительских реакций лишает подростка ощущения стабильности и провоцирует повышенную тревожность, неуверенность, импульсивность, а в сложных ситуациях даже агрессивность и неуправляемость, социальную дезадаптацию.

Ещё одним из отягощающих факторов семейного воспитания, оказывающих влияние на личность и поведение подростка, является депривация. Как отмечает Н. В. Федорова, депривация в семье приводит

к деформации эмоциональной и социальной сфер личности подростка. На эмоциональном уровне она проявляется в разрушительной и генерализованной агрессии, в сильно выраженном негативизме, проявляющемся в противодействии установленным социальным нормам; в высокой фрустрированности [Н. В. Федорова, 2006].

В подростковом возрасте семья сохраняет своё значение в качестве источника эмоционального тепла и поддержки. Эта поддержка особенно важна, потому что подросток вступает в фазу интенсивного формирования Я-концепции, нередко сопровождающуюся противоречивыми переживаниями, полярными оценками, острым чувством неполноценности, неумением адекватно и конструктивно реагировать на неудачи. В подростковом возрасте особое значение для психического развития приобретает характер детско-родительских отношений в семье, что связано с необходимостью решения новых задач сепарации и автономного функционирования. В этих условиях именно семья способна обеспечить базисное чувство безопасности, являясь источником постоянной оптимистической поддержки, вселяющей в подростка уверенность в своих силах, источником спокойной, взвешенной оценки качеств подростка, способствовать снижению чувства тревоги, возникающего у подростка в новых или стрессовых ситуациях.

Обобщая анализ изучения комплекса внутрисемейных особенностей, оказывающих влияние на формирование девиантного поведения подростков, мы можем сделать следующие выводы. Амбивалентность требований, воспитательная неуверенность родителей, вынесение супружеского конфликта в сферу детско-родительских отношений, неразвитость родительских чувств к ребёнку, как в полных, так и неполных семьях, способствуют формированию агрессивных установок и склонности к девиантному поведению у подростков. Снижению агрессивности способствуют такие позитивные внутрисемейные факторы, как высокий уровень семейной сплочённости и удовлетворённости родителями атмосферой в семье, благоприятными

отношениями между членами семьи и проявлением любви родителей к подростку.

1.6. Образовательная среда как фактор риска формирования девиантного поведения современных подростков из полных и неполных семей

Девиантные проявления подростков не являются уникальными и новыми, однако их психолого-педагогическое исследование становится особенно актуальным в соответствии с качественными преобразованиями современных общественных отношений и особенностями экономической, политической, духовной жизни. Подростки восприимчивы к негативным внешним средовым воздействиям, по сравнению с другими возрастными группами они более уязвимы, а также интеллектуально и нравственно напряжены [Е. В. Змановская, 2004; А. А. Налчаджян, 2007].

Учёт особенностей влияния образовательной среды при формировании личности подростков, её углублённый и детальный анализ позволит изучить причины девиантного поведения, проанализировать его природу и даст способы коррекции и профилактики [C. A. Anderson, B. J. Bushman, 2002].

По мнению И. С. Кона, отклонения в подростковом возрасте связаны с внутренними трудностями переходного возраста, статусно-ролевой неопределённостью, границами социального положения и перестройкой механизма социального контроля [И. С. Кон, 1979]. Данные причины могут находить отражение во взаимоотношениях подростков со своим окружением. В отношениях с одноклассниками могут возникнуть конфликты на фоне соперничества или буллинга. Очень часто люди, пережившие насилие, сами становятся агрессорами по отношению к более слабым и уязвимым [Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик, 2018].

Анализ агрессивного поведения подростков позволил выделить наиболее типичные психологические детерминанты агрессивного поведения: бессознательная потребность перенести на другого унижение, которому ранее сам агрессор подвергался (реванш за боль, пережитую в прошлом); самозащита; потребность компенсировать подавленные чувства; стремление манипулирования объектом и лидерство любой ценой [Н. А. Сирота и др., 2001].

Общим для случаев применения физического насилия со стороны подростков является неспособность справиться с трудной жизненной ситуацией, а также отсутствие социально-приемлемых моделей поведения и некритичность к собственным поступкам [Р. Бэрон, Д. Ричардсон, 2014].

Целью нашего исследования было определение условий реализации коррекционных и профилактических возможностей влияния образовательной среды на специфику формирования подростковых поведенческих девиаций (на примере подростков из полных и неполных семей).

Объект: девиантное поведение подростков как социально-культурное явление и сфера компетенции педагогической пропедевтики.

Предмет: условия применения психолого-педагогических технологий для коррекции и профилактики девиантного поведения подростков из полных и неполных семей в образовательных учреждениях.

Нами была подготовлена специальная программа эмпирического исследования девиантного поведения подростков из полных и неполных семей, обучающихся в образовательных учреждениях г. Москвы.

Методы исследования: опросник уровня агрессивности Басса-Дарки, опросник «Склонности к отклоняющемуся поведению» для исследования форм агрессивного и отклоняющегося поведения подростков; экспресс-опросник «Индекс толерантности», определяющий уровень толерантности подростков.

Статистическая обработка результатов определялась непараметрическим U-критерием Манна-Уитни.

В исследовании образовательной среды как фактора риска формирования девиантного поведения подростков из полных и неполных семей приняли участие 120 человек в возрасте 13–16 лет (60 подростков из полных семей – 28 мальчиков, 32 девочки и 60 подростков из неполных семей – 38 мальчиков, 22 девочки)[1].

Результаты и их обсуждение. Приведём результаты пилотажного исследования, подтверждающие рост поведенческих девиаций в подростковом возрасте. У подростков из неполных семей выявлены повышенные показатели агрессивных и враждебных реакций по видам агрессии: физическая (U=101, p=0), вербальная (U=196, p=0), косвенная (U=269, p=0,006); негативизм (U=176, p=0), подозрительность (U=268, p=0,006); раздражение (U=175,5, p=0). Между подростками из полных и неполных семей по интегральным индексам враждебности и агрессивности установлены статистически значимые различия. Кроме того, у подростков из неполных семей чаще, чем у подростков из полных семей проявлялась склонность к нарушению норм и правил поведения (U=176, p=0). Кроме того, у подростков из неполных семей значимо выражена склонность к насилию и агрессии (U=197,5, p=0), а также склонность к аддиктивному поведению (U=217, p=0,001).

Проведённое исследование показало, что подростки из неполных семей более склонны к агрессивному и отклоняющемуся поведению по сравнению с подростками из полных семей. При этом не было обнаружено, что состав семьи в полной мере влияет на наличие поведенческих девиаций у подростков. Семья, как и другие общественные институты (образовательное учреждение, референтная группа, СМИ, интернет), также оказывает влияние на социализацию подростков [К. А. Воробьева, 2012].

[1] Данное исследование проводилось в 2010–2012 гг. в г. Москве в качестве пилотажного с целью уточнения эмпирической программы для более детального изучения специфики девиантного поведения в подростковом возрасте, необходимого для разработки эффективной психокоррекционной и профилактической работы со школьниками.

Отметим наличие у подростков интолерантных установок: у «средне-проблемных» подростков в зависимости от ситуации сочетаются толерантные и интолерантные черты. «Мало-проблемные подростки» более толерантны по отношению к окружающему миру. «Проблемные подростки» из полных и неполных семей испытывают чувство незащищенности, ориентируясь на принятое в группе поведение [К. А. Воробьева, 2012].

Наличие низкого уровня эмпатии ведёт к сужению зоны различий с другими людьми за счёт нарушения идентичности. Следует отметить, что гетеро-интолерантность может проявляться в агрессии и соперничестве [Г. Л. Бардиер, 2007].

Таким образом, можно говорить о том, сочетание психологических особенностей личности подростков, склонных к девиантному поведению, с преобладанием недооценки педагогами профилактической работы с ними в образовательном учреждении может способствовать росту поведенческих девиаций у подростков.

Проведя пилотажное исследование, подтверждающее рост поведенческих девиаций в подростковом возрасте у подростков из неполных семей, мы наметили программу эмпирического исследования, включающую комплексную диагностику феномена девиантного поведения и его коррекцию.

На основе пилотажного исследования девиантных форм поведения подростков, растущих в полных и неполных семьях, можно говорить о выявленных наиболее актуальных проблемах образовательной среды, понимая которые можно осуществлять своевременную профилактическую работу с подростками (недостаточная информированность школьных работников о наличии психологических проблем подростков «группы риска»; условное понимание педагогами причин девиантного поведения у подростков; психологические трудности в преодолении педагогами мифов об агрессивных реакциях у подростков; отсутствие необходимых психологических знаний у педагогов о способах построения психокоррекционных и профилактических программ девиантного

поведения подростков; отсутствие систематической работы педагогов с родителями подростков с подключением различных специалистов). В современных образовательных учреждениях необходимо усилить эффективное психолого-педагогическое взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Далее хотелось бы остановиться на некоторых психолого-педагогических рекомендациях по повышению эффективности профилактической и психокоррекционной работы в школе.

Во-первых, необходимо включение в область особого внимания детей и подростков, потенциально входящих в «группу риска» школьной дезадаптации: отсутствуют возрастные специальные нормы детской и подростковой агрессии, поэтому каждый случай требует индивидуального подхода.

Во-вторых, возможные нарушения поведения подростков в школе предупреждаются с помощью мониторингов развития школьников в социальных условиях, например, учащихся ранжируют по «группам риска», исходя из специфики их поведения. В рамках школы педагогов необходимо обучать приёмам обратной связи и адекватным способам реагирования и купирования подростковых агрессивных реакций. В свою очередь они должны предложить подростку несколько стратегий изменения стиля поведения и мирного разрешения конфликтных ситуаций, неагрессивного выражения своего мнения и своих чувств.

В-третьих, психологическая служба в школе должна создать для подростка с девиантным поведением индивидуальную программу поддержки, при этом необходимо учитывать индивидуальную траекторию психосоциального развития и те стороны личности, которые оказались более развитыми, используя ресурсы личности подростка. Поэтому школьным специалистам необходимы знания возрастной психологии и навыки разработки программ коррекции и профилактики девиантного поведения подростков. Важно акцентировать внимание не только на возрастных, но и межкультурных особенностях проявления агрессии в образовательном процессе, учитывая многонациональную аудиторию современных школ.

В-четвертых, существенную роль в эффективности профилактической работы играет собственная агрессия педагогов по отношению к «трудным» подросткам или подросткам из семей мигрантов, что провоцирует повышение ксенофобических и интолерантных установок, а также повышенного психологического напряжённости в классе. Непонимание культурных различий и особенностей адаптации часто мешает педагогам эффективно справляться с проявлениями подростковой агрессии, что приводит к проблемам стигматизации этих учеников в школе.

В-пятых, основной задачей педагогов и психолога в школе является обучение подростков навыкам межличностного общения, приобретения навыков группового, но в то же время ассертивного поведения, адекватного выражения своих чувств и эмоций. Для подростков очень важна принадлежность к определённой группе, поэтому изоляция и непринятие одноклассников, буллинг причиняют подростку психологическую травму, нарушая его безопасность.

Важным акцентом в профилактике и коррекции девиантного поведения подростков является утверждение ценности индивидуальности, отличности от других и ценности разнообразия мира [Г. Л. Бардиер, 2007; М. М. Мишина, Г. М. Мурсалыева, 2018].

В заключении хотелось бы отметить, что образовательная среда обладает наибольшим психолого-педагогическим потенциалом в области коррекции и профилактики агрессивного поведения подростков, а научность, комплексность и системность являются основными психологическими принципами в психокоррекционной педагогической деятельности.

1.7. Влияние СМИ на формирование агрессивных установок личности подростка

Активное развитие средств массовой информации, особенно электронных СМИ, в корне изменили качественный, функциональный и

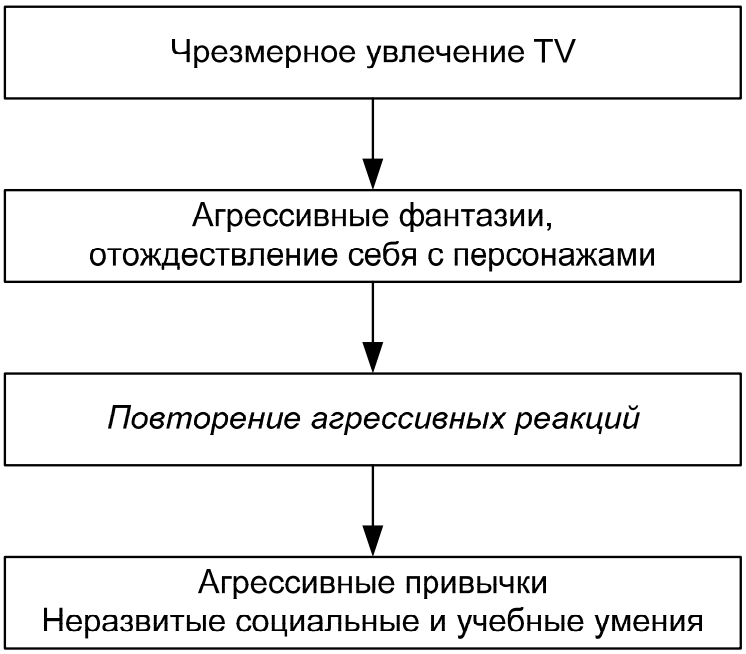
модальный состав межличностных и социальных коммуникаций. Средства массовой информации выполняют манипулятивно-управленческую функцию, влияя на наши культурные и социально-психологические ценности. В этом качестве СМИ являются средством психологической монополии и «духовного принуждения», а люди становятся объектом информационной агрессии. Зная особенности восприятия и переработки информации человеком, можно достаточно эффективно манипулировать общественным мнением, учитывая тот факт, что к 18 годам ребенок успевает провести перед телевизором больше двух лет жизни [Р. Харрис, 2002].

Не только в популярной, но и научной литературе все больше внимания уделяется вопросу влияния СМИ на подростков [Ю. А. Гаспарян, 1999; А. Гуггенбюль, 2002; В. С. Собкин, 2000; L. R. Huesmann, 1996]. Подчёркивается как позитивное, так и негативное влияние СМИ и сцен насилия на самочувствие подростков. В последнее время особый упор делается на негативной стороне этого влияния: воздействие негативных образов на подростковое сознание и желание подражать «привлекательному» преступнику, возникновение устойчивых страхов у детей. В ряде исследований показано, что фильмы и телепередачи, создающие и тиражирующие образы насилия, могут являться важным фактором возрастания уровня насилия у детей и подростков [А. Гуггенбюль, 2002]. В результате просмотра сцен насилия у подростков отмечается повышение уровня физиологического возбуждения [Р. Бэрон, Д. Ричардсон, 2014; В. С. Собкин, 2000; R. Parke et al., 1977]. Если семейные отношения и его общение со сверстниками будут играть роль подкрепления агрессии, агрессивное поведение может стать привычкой, что станет мешать достичь успехов на социальном поприще. Снижение популярности и плохие оценки в школе в настоящее время приведут к тому, что ребёнок начнёт проводить больше времени в соцсетях или играть в компьютерные игры, как раньше проводил больше времени у телевизора [А. Гуггенбюль, 2002]. Поскольку его интеллектуальный потенциал ограничен, то агрессивные действия станут частью его повседневного поведения, ребёнок будет продолжать

учиться воплощать агрессивное поведение в жизнь, будет отпугивать от себя сверстников и вновь приходить к выводу, что телевизор – вещь более приятная. Это и будет циклической моделью воздействия телевидения на развитие агрессивности (рис. 2).

Рисунок 2. Схема циклической модели воздействия телевидения на развитие агрессивности [А. Гуггенбюль, 2002, с. 27].

Средства массовой информации – это не только «окно», через которое человечество смотрит на мир, но и «дверь», через которую идеи



проникают в наше сознание. При этом на характер потребления продукции СМИ влияет социальная ситуация зрителя, слушателя или читателя. СМИ могут либо способствовать гармонии и согласию внутри семьи, либо стать разделительным барьером – все зависит оттого, как его использовать.

Р. Харрис считает, что СМИ можно считать непосредственным отражением нравственности общества. Однако, СМИ могут повышать значимость одних понятий и снижать значимость других, незаметно культивируя их в зрителе, читателе и слушателе [Р. Харрис, 2002].

В ходе просмотра и прослушивания передач, содержащих сцены насилия, мировоззрение зрителя и точка зрения, излагаемая СМИ, сталкиваются, что приводит к постепенному сближению этих реальностей [Агрессивное поведение детей, 2007]. Многочисленные телевизионные программы постоянно демонстрируют насилие в разных видах. Сцены насилия появляются на телеэкранах гораздо чаще, чем в жизни, и телевидение обеспечивает гораздо больше возможностей «испытать» это насилие на себе, нежели обыденная жизнь [А. И. Захаров, 2000].

С. Н. Ениколопов отмечает, что одними из первых за разработку проблемы демонстрируемого теле- и видеонасилия в рамках концепции социального научения принялись А. Бандура, Л. Берковиц, Р. Парке, М. Лефковиц, Л. Хьюсмэн, Л. Эрон, и др. [С. Н. Ениколопов, 2002].

Проведённые исследования показали, что дети склонны имитировать то поведение (в том числе и агрессивное), которое получило на их глазах положительное подкрепление [С. Н. Ениколопов, 2002]. Механизм формирования паттернов агрессивного поведения под влиянием СМИ следующий: дети и подростки имитируют поведение актёров, участвующих в сценах насилия. Отмечается, что точность имитации поведения актёра в значительной степени зависит от результатов этого поведения. Если актёр «вознаграждается» за свои действия, то ребёнок с большой степенью вероятности будет имитировать его поведение, а если наказан – то нет. По мнению С. Н. Ениколопова, это утверждение верно, как для социального, так и для антисоциального поведения. При этом сенситивным периодом для имитации поведенческих паттернов является возраст от 6 до 10 лет [С. Н. Ениколопов, 2002]. Результаты лонгитюдных исследований показали, что ранняя агрессивность является предпосылкой для агрессивного поведения уже во взрослом возрасте, особенно у мужчин. Также было показано, что уровень агрессии в течение всей жизни остаётся приблизительно одним и тем же [С. Н. Ениколопов, 2002].

Применительно к проблеме влияния насилия в СМИ на развитие агрессивных установок и агрессивного поведения наиболее актуальной

является теория когнитивных сценариев Л. Хьюсмена, рассмотренная в предыдущем параграфе. Исходя из её положений, акценты в интересующей нас проблеме могут быть расставлены следующим образом.

1. Ребёнок, который постоянно наблюдает в СМИ сцены насилия и жестокости, совершаемые одними людьми по отношению к другим, может сохранить наблюдаемый им агрессивный сценарий, как подходящий для социального взаимодействия.
2. Обращение к модели переработки информации (то есть, кодирования и закрепления агрессивных скриптов) позволяет понять, почему те сцены насилия, которые дети и подростки оценивают, как нереальные, не используются ими при социальных взаимодействиях. С точки зрения Л. Хьюсмена подросток сохраняет для последующего воспроизведения только те сценарии, которые приносят ему субъективную пользу при решении социальных проблем. Действия же, воспринимаемые им как нереальные и не соответствующие этому требованию, не будут сохранены в памяти. Эта идея была неоднократно подтверждена экспериментально (Л. Р. Хьюсмен, цит. по [С. Н. Ениколопов, 2002]).

С. Н. Ениколопов отмечает, что важным результатом воздействия СМИ на поведение является изменение и формирование агрессивных установок: чем больше человек наблюдает насилия на экране, тем больше он принимает установку на агрессивное поведение.

Ещё один важный аспект в контексте влияния СМИ касается образа социальной реальности, формируемого путём наблюдения за сценами насилия и жестокости в кино, на экране ТВ или в интернете. Чем больше сцен насилия и жестокости, демонстрируемых в СМИ, тем установки на агрессию у определённой части зрителей будут более позитивными, поскольку они воспринимают агрессивное поведение как норму (Л. Р. Хьюсмен, цит. по [С. Н. Ениколопов, 2002]).

В ряде исследований, изучающих влияние СМИ на агрессивные установки, показано, что после просмотра передач со сценами насилия и

жестокости увеличивается число нарушений поведения у подростков. В случае если насильственные действия остаются безнаказанными, то происходит изменение установок на агрессию, что объясняется когнитивной десенситизацией, то есть потерей чувствительности к демонстрации агрессии и насилия в СМИ [С. Н. Ениколопов, 2002]. В частности, у детей, регулярно наблюдающих сцены насилия по телевизору или видео, был обнаружен более низкий уровень физиологического возбуждения в ответ на их показ, чем в контрольной группе [С. Н. Ениколопов, 2002].

С. Н. Ениколопов приводит результаты исследования, проведённого в 80-х годах прошлого века, которые выявили связь между показом в СМИ сюжетов со сценами агрессии и уровнем преступности. В Польше, стоящей на предпоследнем месте по количеству телевизоров и на последнем по числу показов сцен насилия и жестокости, был наименьший процент преступности. В США количество показов сцен насилия в телевизионных программах было максимальным, и они были в тот период времени рекордсменами по преступности [там же].

Подводя итоги этого исследования в 1990 году, авторы делают следующие выводы:

- более агрессивные дети чаще смотрят передачи, содержащие сцены насилия (вне зависимости от социального класса, пола, возраста, IQ или культурных факторов);
- ребёнок научается агрессивным сценариям, наблюдая сцены насилия по телевидению или видео, а его агрессивное поведение провоцирует средовые и когнитивные реакции, которые приводят к большей вероятности увлечения его сценами насилия, демонстрируемыми средствами массовой коммуникации;
- фантазии на темы насилия, как своеобразный когнитивный способ отыгрывания агрессивного сценария, могут увеличивать вероятность того, что ребёнок закрепит и сохранит такой сценарий; при этом фантазии на темы

насилия характерны, в основном, для детей с высоким уровнем агрессивности;

– уровень агрессивности имеет тенденцию передаваться от одного поколения к другому: дети более агрессивных родителей имеют большую склонность усваивать сценарии агрессивного поведения [С. Н. Ениколопов, 2002].

Необходимо отметить, что существует и противоположная позиция, сторонники которой оправдывают насилие в СМИ тем, что насилие является частью и нашей жизни, и нашей культуры, поэтому визуальная демонстрация насилия лишь подготавливает ребёнка к жизни в социуме [С. Н. Ениколопов, 2002]. Например, Дж. Л. Фридман также утверждает, что медианасилие не может оказывать значимого эффекта в связи с тем, что дети понимают нереальность происходящего на экране. Л. Хьюсмен и Дж. Мойз отвечают на это, что дети младше 11 лет не способны к проведению чёткого разделения между фантазией и реальностью (цит. по: [С. Н. Ениколопов, 2002]).

Вклад в развитие агрессивных установок молодёжи могут вносить не только телепередачи и художественные фильмы, но также и электронные СМИ. Например, сервисы, предоставляющие возможность просмотра видеороликов, размещаемых на анонимной основе (YouTube и аналоги); общение в социальных сетях, позволяющее пользователям свободно объединяться в группы по интересам («Одноклассники», «ВКонтакте», Facebook). Самую большую опасность при использовании интернета представляют анонимность размещения информации, невозможность контроля качества контента, скорость распространения информации, поэтому в ряде стран предпринимаются попытки создания «чистого», «защищённого», «неанонимного» сегмента интернета, предназначенного для детей и подростков.

Средства массовой информации существенным образом определяют то содержательное пространство, в котором происходит социализация современного подростка. Именно они задают те идеальные личностные образцы и нормы поведения, характерные для современной массовой культуры, как образцы и нормы, которые

«встраиваются» в подростковую субкультуру. Личностные образцы, этические нормы и поведенческие модели, транслируемые СМИ, присваиваются подростковым сознанием, формируя ценностные ориентации подростка и его реальное поведение. В этой связи, особый интерес представляет анализ как позитивных, так и негативных моделей социального поведения, которые распространяются через каналы СМИ, в том числе и электронные, поскольку это имеет прямое отношение к пониманию содержательного контекста и механизмов социализации.

По данным исследования, проведённого Фондом Развития Интернета в 2009 году, интернет является вторым по значимости источником получения информации у подростков 14–17 лет, опережая телевидение и печатные СМИ [Г. У. Солдатова, А. И. Чекалина, 2009]. При этом большинство опрошенных подростков (60%) проводят в сети 1–3 часа, а десятая часть – от 5 до 10 часов, что может сопровождаться повышенной агрессивностью и вспышками немотивированного насилия [там же].

Обобщая вышесказанное, мы считаем, что влияние информационного потока носит кумулятивный эффект, что приводит к эмоциональной десенсибилизации [Р. Харрис, 2002; Агрессивное поведение детей, 2007] и, как следствие, к кратковременному (агрессивные мысли, аффекты), так и долговременному повышению уровня агрессии в поведении человека [C. A. Anderson, B. J. Bushman, 2002; C. A. Anderson, N. L. Carnagey, J. Eubanks, 2003]. В связи с этим в нашем эмпирическом исследовании мы остановились на более подробном изучении отношения подростков к сценам насилия на телеэкране, которые могут приводить к усвоению моделей агрессивного поведения.

1.8. Влияние информационной среды на генезис асоциальной направленности личности и девиантного поведения молодежи

Проблеме изменения межличностных и социальных коммуникаций в связи с активным развитием и расширением сферы влияния средств массовой коммуникации посвящено много современных исследований [Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик, 2018; Е. А. Брызгалин, А. Е. Войскунский, 2018; К. А. Воробьева, 2018 и др.].

Распространение новых форм общения в виртуальной среде в подростковой среде привело к изменению социальной ситуации подростка. Девиантное поведение подростков также подверглось изменению под воздействием изменившейся социальной среды [Е. В. Змановская, 2004]. Рост социальной напряженности, давление общества и неуверенность в собственных силах и социальных гарантиях толкает часть молодого поколения в сообщества и группировки, в которых они чувствуют себя комфортно, могут рассчитывать на поддержку, самореализацию, выход энергии, силовую и идеологическую защиту.

Те, кто получил первый опыт общения в виртуальном пространстве относительно поздно, имеют опыт общения в реальном мире, в большей степени понимают и представляют себе его преимущества и сложности. Для таких подростков и взрослых общение в виртуальной среде является дополнением к общению в реальной жизни. Однако все чаще в практической работе специалисты социальной службы сталкиваются со случаями, когда у подростка опыт реального общения может быть сильно ограничен или заменен опытом общения в социальных сетях, на тематических форумах и т. п. В этом случае коммуникативные навыки подростка формируются в основном в виртуальном пространстве, и реальное общение становится надстройкой над ним. То есть все чаще подросток сначала попадает в

виртуальное пространство и лишь потом начинает получать опыт общения со сверстниками в компаниях [В. С. Собкин, 2000].

С помощью виртуальных социальных сетей достаточно легко войти в компанию (группу) или сформировать её «под себя» или любые, даже очень своеобразные, интересы и потребности. В ситуации общения в реальной компании её выбор изначально ограничен их доступным количеством, в то время как в сети возможности выбора сообщества практически не ограничены. Также в случае возникновения эмоционального напряжения в реальной компании от подростка требуется проявление навыков адаптации к различным социальным ситуациям и совершение выбора: остаться в компании и подчиниться правилам, сменить компанию или изолироваться. В виртуальном пространстве смена сообщества в случае возникновения эмоционального напряжения легкодоступна [Ю. А. Клейберг, 2018].

Получается, с одной стороны, виртуальное общение позволяет поддерживать автономность личности, легко, безопасно, без последствий экспериментировать с разными ролями и формами общения, но при этом, как отмечают исследователи, может меняться способность к привязанности и лояльности, редуцируются навыки превращения отношений в социально-комфортные. Также отмечается, что отсутствует достаточная и достоверная обратная социальная связь от партнёров по общению, которая необходима человеку для прояснения образа себя. Результаты таких экспериментов сложно присвоить и перенести в реальную, не виртуальную жизнь [А. В. Иващенко, А. А. Кириенко, 2013].

Перемещения общения подростков в виртуальные сообщества имеет ряд особенностей их социализации. Исследователи предполагают, что идентичность таких подростков тяготеет к большей диффузности в силу дефицита адекватной обратной связи; их социальные навыки оказываются развиты значительно меньше, так как менять способ общения оказывается сложнее, чем сменить партнёра по общению; контакт с собственными чувствами и собственной телесностью нарушается в силу вынужденной редукции самовыражения в этих

областях, телесный и эмоциональный опыт оказывается слабо дифференцируемым и трудно выражаемым [А. Г. Асмолов, 2009]. Также, в силу взаимозаменяемости собеседников у подростка может нарушаться способность к привязанности, что, скорее всего, приводит к нарушению способности к эмпатии и децентрации [А. А. Бочавер, К. Д. Хломов, 2014].

Эмоциональная жизнь подростка может уплощаться – виртуальное общение не только позволяет избегать негативных переживаний, но и способствует развитию ангедонии, неспособности ярко испытывать и выражать также позитивные эмоции – радость, удовольствие [В. И. Мищенко, 2015].

Тенденцию изменения ситуации социально-психологической дезадаптации можно описать так: если раньше в подростковом возрасте сигналами о необходимости социально-психологической помощи служили проявления девиантного поведения (употребление психоактивных веществ, правонарушения, драки), то с перемещением ситуаций общения в виртуальное пространство такими сигналами становятся дистанцирование подростка, сложности с распознаванием и выражением своих чувств, депрессивные паттерны поведения, а также перенос девиантного поведения в виртуальную реальность [А. Е. Войскунский, 2018].

Виртуальная среда предоставляет много возможностей пользователям для удовлетворения своих потребностей. В исследованиях отмечается возможность удовлетворения актуализированных нужд (пищевых или сексуальных) с помощью виртуальной среды. Пищевая потребность концентрируется на предвкушении удовольствия и насыщается путем онлайн-покупки желаемых продуктов питания, или вещей. Сексуальная потребность удовлетворяется посредством киберсекса или мастурбацией на картинки и видео эротического содержания. Адекватность киберсекса все ещё вызывает спорные мнения среди специалистов и вероятно, требуется большее количество времени для проведения лонгитюдных исследований. Социальные потребности удовлетворяются через

социальные медиа и поддержкой коммуникации с помощью аудио, видео, текста и графики, средства которой вполне позволяют компенсировать живое общение [А. В. Кондрашкин, К. Д. Хломов, 2012].

Некоторыми исследователями отмечается особая уязвимость подростков к информационному влиянию. При современном уровне развития технических средств происходит ускоренное распространение и популяризация деструктивных моделей поведения в подростковой среде [К. А. Воробьева, 2018].

Психологи отмечают наиболее популярные формы поведенческих девиаций: кибербуллинг, шоплифтинг, секстинг, геронтофобия, киберагрессия, которая имеет множество форм, основными из которых являются троллинг, кибермоббинг и астротурфинг [К. А. Воробьева, 2018; Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик, 2018; Д. А. Черенков, 2015 и др.].

Кибербуллинг – оскорбление, издевательство, унижения, преследования в социальных сетях и форумах.

Шоплифтинг – демонстрация в социальных сетях похищенных товаров из магазинов и повышение статуса за счет большей суммы (ценности) похищенного товара.

Секстинг – пересылка личных фотографий и сообщений интимного, непристойного содержания.

Геронтофобия – форма дискриминации, выраженная в неприязни к пожилым людям, а также страх собственного старения.

Троллинг – процесс размещения провокационных сообщений на виртуальных ресурсах с целью нагнетания конфликтной обстановки путем нарушения правил этического кодекса и порождения ответной негативной реакции у аудитории.

Кибермоббинг – намеренные оскорбления, угрозы, сообщения другим компрометирующих данных с помощью современных средств коммуникации в течение продолжительного времени. Отличается явным антисоциальным характером и насильственными действиями.

Астротурфинг – использование «ботов» (программное обеспечение) или нанятых людей для искусственного управления

общественным мнением. Также является наиболее распространённым способом ведения информационных войн.

Кибесталкинг (cyberstalking; от англ. to stalk – преследовать, выслеживать) – использование интернет-технологий для преследования жертвы через сообщения, направленные в адрес жертвы или членов её семьи.

И это далеко не полный список девиаций, порождаемых в виртуальной среде [К. А. Воробьева, 2018].

А. Е. Войскунский отмечал такое свойство интернет-пространства, как «анонимность». По его мнению, анонимность провоцирует девиации коммуникативного поведения. В крайних проявлениях анонимность способна привести к диссоциативному расстройству или к возникновению альтернативных идентичностей и в последствии конфликт персонажей, идентичностей, как носителя разных ролевых функций, принадлежащих одному и тому же человеку. Поскольку удаётся выявить не всех нарушителей, представление об анонимности способствует рискованным формам поведения [А. Е. Войскунский, 2018].

Черенков Д. А. причиной девиантного поведения в социальных сетях называет виртуальность и анонимность. Ввиду того, что зачастую указание дополнительных сведений о себе не является обязательным для регистрации, участники социальной сети сами решают, насколько откровенными им стоит быть. В то же время существуют социальные сообщества, не предполагающие регистрации своих участников и намеренно принуждающие своих участников выстраивать виртуальные коммуникации анонимно. Несмотря на различную степень анонимности, указание своих достоверных персональных данных не является при регистрации обязательным условием. Это порождает большое количество «фейковых» аккаунтов (аккаунт с поддельной личностью) и ботов (компьютерная программа, способная выполнять определённые действия по заранее заданному алгоритму), выполняющих функции рассылки рекламы, вирусов и спама [Е. В. Змановская, 2004].

Благодаря некоторой степени анонимности, которую себе выбрал сам индивид, у него появляется возможность выражать свои слова и

мысли в желаемой форме, в том числе обходя нормы морали, соблюдаемые в реальной жизни. Это обусловлено прежде всего тем, что в реальном мире индивид значительно ограничен в высказываниях фильтрами морали, нравственности и культуры, а враждебное, агрессивное поведение может помешать успешной социальной адаптации. Виртуальное общение, тем более, если оно строится на анонимной основе, стирает допустимые границы этики взаимодействия; и тогда хамство, ожесточённость, оскорбления становятся для некоторых нормой.

Коновалова А. М. отмечала, что анонимность агрессора заставляет жертву преувеличивать его могущество, чувствовать себя более уязвимым и беззащитным. Особенно уязвимыми здесь становятся подростки, имеющие опыт отвержения и травли. У кибербуллинга есть такое свойство, как непрерывность, жертва доступна агрессору круглосуточно, в отличие от школьной травли. Жертва имеет возможность не только в воспоминаниях, но и при перечитывании угрожающего текста неоднократно возвращаться к ситуации травмы, одновременно испытывая фрустрацию от того, что основная среда общения теперь переживается как небезопасная [А. М. Коновалова, Е. И. Захарова, 2017].

Ещё одной специфической чертой кибербуллинга по сравнению с травлей в реальности, является преобладание письменной формы угроз и унижений. Письменная речь является более осознанной, переписка в интернете, несмотря на скорость, всё же даёт возможность агрессору предварительно обдумать угрозы, собрать доступную информацию о жертве в социальных сетях, что, безусловно, говорит о более продуманных, спланированных действиях агрессора. Стоит отметить, что жертвы кибербуллинга в меньшей степени, чем жертвы травли в реальной жизни, склонны рассказывать о ситуации своим родителям, опасаясь ограничения доступа к компьютеру [А. А. Бочавер, К. Д. Хломов, 2014].

Феномен троллинга напрямую связан с анонимностью и абсолютно невозможен при осуществлении сетевой коммуникации в условиях, отличных от анонимности. Троллинг как агрессивная манипуляция

ставит своей целью порождение ответной негативной реакции конкретной аудитории, а невозможность физически отреагировать на провокационные действия тролля может стать причиной психоэмоциональной дестабилизации лиц, подвергшихся насилию.

Кибермоббинг выражается более антисоциальными и насильственными действиями. Нэнси Виллард выделила классификацию видов кибермоббинга:

- флейминг (оскорбление) – происходит в открытом публичном пространстве посредством оскорбительных комментариев;
- харассмент (домогательство) – целенаправленные систематические кибератаки от незнакомых людей, пользователей социальных сетей, и даже людей из ближайшего реального социального окружения;
- denigration – намеренное выставление жертвы в чёрном свете с помощью публикации фото- или видеоматериалов в интернет-пространстве с целью разрушить отношения или отомстить;
- impersonation – намеренная выдача себя за другого человека, с целью его дискредитации (например, чтобы оскорбить учителя);
- outing and trickery – распространение личной информации, интимных фотографий, финансового положения, рода деятельности с целю оскорбить или шантажировать;
- exclusion (социальная изоляция) – отказ общаться, исключение из группы или игрового сообщества;
- cyberstalking – систематическое (сексуальное) преследование кого-либо, сопровождающееся угрозами и домогательствами;
- cyberthreats – прямые или косвенные угрозы убийства кого-либо или причинения телесных повреждений;

– happy slapping – нападение на прохожего группой подростков, снятое на видео, выложенное в интернет на видеохостинг для обзора многомиллионной аудиторией.

Опасность кибермоббинга обусловлена особенностями интернет-среды: анонимностью, наличием огромной аудитории, возможностью фальсификации данных, действовать удалённо и в любое время [Я. И. Гилинский, 2004].

Кибермоббинг считается проблемой, угрожающей психическому, эмоциональному и даже физическому здоровью пользователей интернета. В результате действий агрессора возможен широкий диапазон последствий от избегания социальных контактов в реальной жизни до возникновения депрессивных состояний и суицидальных намерений.

Согласно исследованиям, основное количество агрессоров и жертв и кибермоббинга выпадает на пубертатный период (возраст между 11 и 16 годами), который характеризуется высокой чувствительностью к оскорблениям, социальным провалам, слухам. Дети и подростки доверчивы, ведомы, легко поддаются манипулятивным уловкам, чаще всего страдают от нападок киберагрессоров, они наименее защищены в интернет-среде [А. Налчаджян, 2007].

Те, кто занимаются кибербуллингом, также недооценивают степень антисоциального поведения и не предполагают ответственность за свои действия. Киберагрессоры используют наивность детей, их желание выделиться в своих целях, продвигая в том числе радикально и общественно опасные идеи путём астротурфинга.

В условиях изменения социальной ситуации развития подростка в сторону его «виртуализации» основной точкой входа в социальную ситуацию подростка становится не улица, а образовательное учреждение. Целью работы с подростками может стать повышение интеграции реального и виртуального общения через перенесение в одну и другую сторону новых коммуникативных навыков, повышение аутентичности «виртуальных субъектов», от лица которых общается подросток, перемешивание виртуальных и реальных знакомств и

увеличения количества реальных друзей [Е. А. Брызгалин, А. Е. Войскунский, 2018].

ГЛАВА 2.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

2.1. Принципы и подходы к изучению асоциальной направленности личности

Направленность составляет важнейшую сторону личности, определяет её социальную и нравственную ценность, жизненную позицию человека.

Б. Ф. Ломов совершенно справедливо отмечает, что «несмотря на различие планы анализа в изучении личности, все подходы выделяют в качестве главной характеристики личности её направленность [Б. Ф. Ломов, 2011].

Большое влияние на теоретико-методологическое осмысление проблемы направленности оказали С. Л. Рубинштейн, К. К. Платонов, А. Г. Ковалев, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев, А. В. Иващенко.

Анализ работ по данной проблеме позволят выделить некоторые точки сочетаемости направленности с другими психологическими образованиями: потребностями и мотивами (С. Л. Рубинштейн, Л. И. Божович, Б. И. Додонов, В. Г. Асеев, А. Н. Леонтьев, А. Г. Ковалев, Т. Е. Конникова, В. Э. Чудновский, М. С. Неймарк, Н. И. Рейнвальд и др.), установками (С. Л. Рубинштейн, Д. И. Узнадзе, А. С. Прангишвили, Ш. А. Надирашвили), феноменом «значимости» (Н. Ф. Добрынин). Структурами «личностного смысла и субъективного пространства

значений» (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник, А. В. Петровский).

Понятие общей направленности отражает стремление исследователей вывести общую интегративную характеристику личности, определить её особенности, отношения, специфику поведения. Направленность, по утверждению Б. А. Сосновского, является стержневой психологической особенностью, поскольку структурирует все другие свойства и проявления, детерминирует их содержание [Б. А. Сосновский, 1992, с. 8–9]; рассмотрение проблемы направленности выливается во взаимосвязь направленности личности с асоциальным поведением.

Направленность характеризует не деятельность. И единичные акты поведения, а субъекта со стороны его разнообразных устремлений. Подобный подход к данной проблеме можно найти у А. Г. Ковалева, который считает, что развитие личности, означает оформление с направленности разрозненных свойств к более сложным интегральным образованиям. Именно данный синтез и характеризует «целостный духовный облик человека». Таким образом, направленность, по А. Г. Ковалеву, является высшим уровнем регуляции деятельности и поведения в соответствии с требованиями ситуации [А. Г. Ковалева, 1960].

Одним из первых исследователей, давших определение направленности личности, был С. Л. Рубинштейн. Он писал: «Направленность личности выражается в многообразии все расширяющихся и обогащающихся тенденций, которые служат источником многообразной и разносторонней деятельности. В процессе этой деятельности мотивы, из которых она исходит, изменяются, перестраиваются и обогащаются все новым содержанием. Описывая личностную направленность, он выстроил иерархию составляющих таким образом, что в качестве основной подструктуры выделил потребности, проявляющиеся в качестве влечений и желаний, установок. К следующей подструктуре относятся интересы. И над всеми этими

подструктурами выделяется последняя подструктура, содержащая в себе идеалы [С. Л. Рубинштейн, 1999, с. 321].

Являясь сторонником деятельностного подхода, А. Н. Леонтьев предлагал раскрывать как саму личность в неразрывной связи с деятельностью, так и направленность как свойство личности, «порождением или результатом, продуктом этой деятельности». И поскольку признаком этой деятельности является наличие мотива, следовательно, направленность есть не что иное, как иерархия мотивов и личностных смыслов, ориентирующих деятельность личности [А. Н. Леонтьев, 1979].

По мнению В. В. Давыдова, потребностно-мотивационная сфера является существенной составляющей деятельности человека. Если признать это положение ведущим, то направленность трудно будет представить, как ведущую характеристику личности. Согласно В.В. Давыдову, направленность можно рассматривать как устойчивую и соподчинённую систему мотивов, определяющую включенность субъекта. В продуктивный тип деятельности, который связан с созданием продуктов, не существующих до этого в действительности, либо в индивидуальном опыте субъекта [В. В. Давыдов, 1976].

Рассматривая вопрос о месте направленности личности в структуре личности, необходимо отметить и концепцию динамической структуры личности, предложенную К. К. Платоновым, который определяет направленность как «высший уровень личности, её первую подструктуру». Причём автор указал, что в самой направленности имеется в свою очередь особый иерархически взаимосвязанный ряд подструктур: влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, индивидуальная картина мира и высшая форма направленности – убеждения [К. К. Платонов, 1986].

На наш взгляд, вышеназванный подход С. Л. Рубинштейна и подход К. К. Платонова к структуре направленности личности являются схожими. Но в отличие от С. Л. Рубинштейна К. К. Платонов включил в понятие «направленность» такие высшие человеческие проявления, как индивидуальная картина мира и убеждения. В свою очередь

С. Л. Рубинштейн свою структуру пополнил таким понятием, как установка. Здесь следует отметить, что многие ученые отводят установкам основополагающую роль в личностной направленности (Б. Ф. Ломов, Д. И. Фельдштейн, Л. И. Божович, В. А. Ядов, Д. И. Узнадзе, В. А. Иващенко, В. Г. Крысько). Именно система установок придаёт направленности устойчивый стабильный характер и проявляется на всех уровнях её структуры. Содержательным к определению направленности является и подход В. Н. Мясищева, который в понятие направленности личности включает цели, мотивы, интересы, идеалы, убеждения и рассматривает направленность как устойчивую доминирующую систему мотивов, определяющую смысл его жизни. Этой же точки зрения придерживаются и другие авторы [В. Н. Мясищев, А. Г. Ковалев, 1957].

Л. И. Божович и сотрудники её лаборатории пришли к выводу, что формирование личности основывается на развитии мотивационной сферы, представляющей собой единую динамическую систему, все элементы которой взаимосвязаны и взаимодействуют. Различные побуждения постоянно складываются и накладываются, оттесняя или усиливая друг друга. В итоге этих процессов вырабатывается результирующая стратегия поведения. В ней отражается главная характеристика личности – направленность, которая определяется совокупностью устойчивых и доминирующих мотивов. «В процессе жизни у ребенка формируются такого рода мотивы, которые приобретают для него ведущее значение и тем самым подчиняют себе все другие мотивы» [Л. И. Божович, 1968, с. 333].

Б. И. Додонов даёт критику направленности личности вышеназванной школы, которая связывает направленность с доминированием одних мотивов над другими, с их устойчивой иерархией. Он считает, что мотивы – это лишь «формы проявления все тех же потребностей, интересов», они образуют направленность посредством связи ее компонентов, а не их сущностных характеристик [Б. И. Додонов, 1973].

В работах Б. М. Теплова по индивидуальным психическим различиям идея направленности отрабатывалась как значимая характеристика психологии личности, которая обнаруживает себя в склонностях личности к определенной деятельности. Конкретизируя данное положение, исследователь отмечал, что в направленности личности следует различать ее качества и формы. Качественные стороны направленности личности включают такие понятия, как широта, интенсивность, устойчивость, действенность. Интенсивность направленности может колебаться от полного безразличия до отчетливо выраженной страсти. К формам направленности относятся интересы, потребности, склонности, идеалы, мировоззрение [Б. М. Теплов, 1961].

Анализируя вышеназванные подходы к проблеме направленности, а также многие другие, которые будут представлены ниже, следует отметить, что все авторы рассматривают направленность как относительно устойчивое иерархическое образование личности. Однако человек, являясь существом социальным, не может существовать вне общества. Поэтому важнейшим для характеристики личности является типичный, преобладающий для неё способ отношения к другому человеку, обществу и к самому себе. К такому выводу приходили многие авторы. Но впервые мы встречаем это у С. Л. Рубинштейна. Первейший из первых условий жизни человека – это другой человек. Отношение к другому человеку, к людям составляют основную ткань человеческой жизни, её сердцевину. Тем самым направленность у него предстаёт как открытость другому для целей самооценивания, то есть укрепление своей индивидуальной неповторимости.

Направленность представляет высшую структуру личности, на уровне которой происходит регуляция поведения и взаимоотношений с другими людьми, построение программы деятельности. Осуществление этого возможно при наличии личностных идеалов, моральных представлений, норм, ценностей, убеждений.

Идеалы, убеждения, ценностные ориентации – всё это в совокупности отражает систему взглядов на объективный мир и место в нём человека, на отношение его к окружающей действительности и

самому себе, а также обусловливает основные жизненные позиции людей и представляет собственное мировоззрение.

Обращает на себя внимание тот факт, что авторы совершенно по-разному определяют идеалы, убеждения, ценностные ориентации, мировоззрение. Интересное понимание направленности, как свойства личности, определяющего характер, у А. Ф. Лазурского. В этом качестве направленность есть некое субъективное отношение к обществу, к другим людям, деятельности, самому себе, постоянно реализующаяся в общественном поведении и закреплённая в образе жизни [А. Ф. Лазурский, 1997].

У С. Л. Рубинштейна обнаруживаем, что идеал может выступать в качестве совокупности норм поведения, иногда это образ, воплощающий в себе наиболее ценные и в этом смысле привлекательные человеческие черты. С. Л. Рубинштейн считает, что идеал – это «предвосхищенное воплощение» того, чем может стать человек, определенная направленность, воплотившаяся в образе-образце и являющаяся стимулом и регулятором его развития. Таким образом, в идеалах человека ярко проявляется его общая направленность. Проявляясь в них, она через них и формируется. В свою очередь идеалы формируются под воздействием общественных оценок [С. Л. Рубинштейн, 1999].

У К. К. Платонова высшей формой направленности являются убеждения, так как они отражают не только знание действительности, но и признание их правильными (неправильными) и субъективно важными (никчёмными) для деятельности. Это синтез знаний, а также интеллектуальных, эмоциональных, волевых проявлений личности. В основе убеждений личности лежат ценностные ориентации, которые представляют идеологические, политические, моральные, эстетические основания оценок личностью окружающей действительности и ориентации в ней [К. К. Платонов, 1986].

А. В. Петровский определяет убеждения как мотивы поведения. Он рассматривает их как «систему мотивов личности, побуждающих её поступать в соответствии со своими взглядами, принципами, мировоззрением [А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, 1990].

Многие авторы, стремясь раскрыть структуру личности, рассматривают ценностные ориентации и социальные установки как проявление её направленности. По мнению Б. Г. Ананьева ценностные ориентации выражают направленность личности на определённые нормы и ценности. Эта направленность характеризуется когнитивными, эмоциональными и поведенческими компонентами. А установка в её связи с направленностью характеризует состояние ценностной личности, которое можно характеризовать как готовность, направленную к определению [Б. Г. Ананьев, 1977].

По мнению А. В. Иващенко, Г. П. Савкиной, Н. В. Фроловой, «именно ценностные ориентации, а именно нравственные ценности, – это высшие духовные ценности, отражающие мотивацию и направленность поведения личности», придающие «личности мировоззренческий смысл». Именно развитость ценностных ориентаций – признак зрелости личности, показатель её социальности и направленности. Формирование ценностных ориентаций, по их мнению, способствует процессу развития личности [А. В. Иващенко, Г. П. Савкина, 1993; А. В. Иващенко, Н. В. Фролова, 1996].

Опираясь на подход Э. Фромма, Л. В. Зубова представляет направленность как личностную ориентацию, подчинённую базовым социальным ценностям. Она отмечает следующее: «Объективное, вне отдельной личности, существование социальных ценностей не дано само по себе, но «проявляется» отдельной личностью всякий раз в ситуации «выбора и оценивания», а такое «проявление» социальных ценностей и есть «присвоение» данной личностью». Необходимо всячески воспитывать и укреплять в обществе ценностный поведенческий компонент, именно тогда поведение личности мотивируется не авторитетами, а собственным выбором и оценивание, т. е. собственными ценностными ориентациями [Л, В. Зубова, А. А. Харькова, 2013].

Выделяя мировоззрение как высшую подструктуру направленности, А. В. Иващенко и Кириенко А. А. пишут, что «мировоззрение – это сложившаяся система убеждений, научных взглядов на природу, общество, человеческие отношения, которые стали

достоянием и отложились в сознании в виде определенных жизненных целей». Именно жизненные цели «как образ конечного результата деятельности», который «составляет существо жизни личности», являются завершающим и всеобъемлющим компонентом структуры направленности [А. В. Иващенко, А. А. Кириенко, 2013].

Говоря о мировоззрении Н. А. Менчинская подчёркивает: «Вся сложность и своеобразие понятия “мировоззрение” заключатся в том, что оно одновременно связано с различными сторонами или “подструктурами личности”, со знаниями и умениями их применять к решению различных задач, с которыми человек сталкивается в своей жизни (т. е. интеллектуальной стороной личности), с направленностью личности – её отношениями, мотивами, оценками, идеалами. При этом степень готовности собственного мировоззрения зависит от направленности личности, моральных качеств. В то же время мировоззрение само определяет направленность жизненных планов, формирование моральных качеств» [Н. А. Менчинская, 2012].

Заслуживает рассмотрения понятие значимости, которое ввёл в своих работах С. Л. Рубинштейн. Раскрывая содержание мотивации, он писал, что мотивация детерминируется через значение предметов и явлений для человека, что входит у человека в систему [С. Л. Рубинштейн, 1999].

Н. Ф. Добрынин в своих исследованиях в основу значимости кладёт потребности, интересы, убеждения и мировоззрение; «при этом самое сила, которая придаёт всей деятельности личности особую значимость и направленность [Н. Ф. Добрынин, 1960].

Интересным является подход Б. И. Додонова, который называет направленностью некоторые особенности переживаний человека в их взаимной связи, характер его эмоционального настроя [Б. И. Додонов, 1973].

Б. Д. Парыгин представляет структуру личности как целостное образование, включающее в себя позицию и направленность личности, понятие нормы, роли и установки, ценностной ориентации [Б, Д. Парыгин, 2003].

Так Б. С. Братусь выделяет смысловые образования в виде единицы сознания личности. Если эти смысловые образования создаются личностью, то они являются личностными ценностями и определяют главные и постоянные отношения человека к миру, к остальным людям, к самому себе, что, на наш взгляд, включает в себя направленность личности [Б. С. Братусь, 1977].

А. Г. Асмолов видит в направленности «ёмкую описательную характеристику структуры личности» и предлагает перейти от принципа анализа структуры личности по элементам к принципу анализа по единицам, ориентируясь на представление о параметрах единиц анализа психики, сформированных ещё Л. С. Выготским [А. Г. Асмолов, 2001].

Таким образом, направленность может быть определена как интегральная характеристика в мотивационной сфере личности.

Теоретическая и экспериментальная разработка проблемы направленности личности ведётся в довольно широком диапазоне – от изучения потребностно-мотивационной сферы, рассматриваемой в общепсихологическом контексте, до изучения системы убеждений, мировоззрения, ценностных ориентаций как социальной активности человека.

Однако, признав направленность «стержнем» структуры личности, психологи не в достаточной мере изучили структуру самой направленности. Вопрос же об основных линиях отношений человека, в которых проявляется направленность его личности, чаще рассматривается только с точки зрения места человека в жизни общества.

Интересным исследованием типов направленности последних лет, на наш взгляд, является классификация Б. С. Братуся, который, исходя из доминирующего способа отношения к себе и другому человеку, выдвигает несколько принципиальных уровней в структуре личности. Первый уровень – эгоцентрический. Он определяется преимущественным стремлением лишь к собственному удобству, выгоде, престижу. Второй уровень – группоцентрический. Человек, стоящий на этом уровне, идентифицирует себя с какой-либо группой, и

отношение его к другим людям зависит от того, входят ли эти другие в его группу или нет. Третий уровень – просоциальный или гуманистический. Устремлённость человека на создание таких результатов, которые принесут главное благо другим людям, обществу, человечеству в целом. Четвёртый уровень – духовный или эсхатологический – связь человека с духовным миром, Богом. По мнению Б. С. Братуся, воспитание этих уровней находит отражение в различных культурах [Б. С. Братусь, 1985].

Опираясь на типологию Э. Фромма, который выделяет соответственно два вида направленности личности – непродуктивный (рецептивный, эксплуатирующий, накапливающий, рыночный) и продуктивный, Л. В. Зубова предлагает собственную типологию личностных ориентаций. Автор выделяет ценностный личностный тип (социальный) и ненормативный личностный тип (асоциальный). Таким образом, речь идёт о социальной и асоциальной направленности личности.

Во всех представленных в современной научной литературе определениях асоциальной направленности говорится об отношении индивида (признание или пренебрежение, несоответствие, выход за пределы) к нормам и традициям, принятым в обществе. Поэтому необходимо развивать у индивида навыки выбора и оценивания, только в этом случае появляться созидающие личности с ценностным сознанием (по Л. В. Зубовой).

Таким образом, анализируя современное состояние проблемы направленности в целом, можно отметить следующее: направленность – это интегральная характеристика личности, определяющая целостность ее структуры: направленность определяет социальную и нравственную ценность личности, её жизненную позицию. Выделяются различные типы направленности, влияющие на нравственную сторону личности: социальная и асоциальная.

2.2. Асоциальная направленность личности в подростковом возрасте

Проблема изучения асоциальной личности привлекает внимание специалистов самых разных направлений. Такой интерес объясняется следующими причинами. Во-первых, в результате сложившейся в нашей стране ситуации на фоне экономической и политической нестабильности, распада семей, разрыва привычных связей между людьми, громадного противоречиям между бедными и богатыми увеличивается количество асоциальных подростков. Во-вторых, ежегодно этими подростками совершаются правонарушения, число которых так же возрастает. Согласно данным тех же исследований, проводимых в больших и малых городах России, подростки стали чаще употреблять алкоголь и наркотики, в том числе «тяжёлые», проявлять агрессивность, совершать преступления. И, в-третьих, статистика неуклонно фиксирует рост насильственных преступлений среди несовершеннолетних, при этом появляются многочисленные данные об их качественном изменении в направлении возрастания жестокости и цинизма (Ю. М. Антонян, М. М. Бабаев, И. Б. Бойко, Е. М. Борисова, Р. Ф. Валеев, Л. В. Зубова, Л. Д. Гаухман, А. И. Долгова).

В психологии подростков для изучения асоциальной направленности личности важнейшим является исследование ценностных ориентаций. Так, в некоторых исследованиях при изучении ценностных ориентаций можно встретить упоминание категории мотивации в понимании Х. Хекхаузена. «Мотивация, в отличие от мотива, выступает регулятором личностного поведения в конкретной ситуации» [Х. Хекхаузен, 2003, с. 132]. Речь идёт о выборе между возможными действиями, об объяснении целенаправленности действий.

Ряд исследователей подчёркивают, что буллинг может стать преморбидом (состояние, предшествующее развитию какого-либо негативного процесса) асоциальной направленности личности, поскольку у жертвы постоянное насилие, унижение и издевательство

формирует скрытое чувство враждебности, агрессии и ненависти [Л. Р. Аптикиева, 2019].

Исследователи Иващенко А. В и Кириенко А. А предлагают следующие общие (то есть обнаруживаемые у всех асоциальных подростков) характеристики асоциальной личности [А. В. Иващенко, А. А. Кириенко, 2013]:

1) ограниченность знаний о социальных нормах, регулирующих поведение людей;
2) наличие в системе убеждений нравственных представлений, носящих асоциальный характер (например, допустимость криминального способа заработка);
3) наличие факторов семейного и школьного неблагополучия (насилие, аддикции, конфликты);
4) толерантное либо позитивное отношение к ряду социальных проблем: пьянству, наркомании, бандитизму;
5) приоритетность материальных ценностей;
6) доминирование потребностей жизненного благополучия и избегание негативных явлений;
7) использование малоэффективных способов взаимодействия с окружающими;
8) снижение социальной и трудовой активности.

Иващенко А. В. и Кириенко А. А. определена связь агрессивных проявлений асоциальной направленности личности подростков с когнитивным, эмоционально-оценочным, ценностно-мотивационным и поведенческим компонентами направленности личности подростка:

– когнитивный компонент отражает ограниченность знаний о социальных нормах, регулирующих поведение людей; наличие в системе убеждений, нравственных представлений, носящих асоциальный характер (допустимость совершения правонарушений и криминальных способов заработка, ради удовлетворения своих потребностей);
– эмоционально-оценочный компонент отражает наличие факторов семейного и школьного неблагополучия (безразличие к членам

семьи, насилие, злоупотребление спиртными напитками, конфликтные отношения с учителями и одноклассниками), сказывающихся на содержательной стороне переживаний подростка; толерантное, либо позитивное отношения к ряду социальных проблем: пьянству, наркомании, стяжательству, бандитизму;

– ценностно-мотивационный компонент свидетельствует о приоритетности материальных ценностей; доминирование потребностей в жизненном благополучии и избегании негативных явлений;
– поведенческий компонент указывает на использование малоэффективных способов взаимодействия с окружающими, снижена социальная и трудовая активность.

Исследователи выделяют основные виды направленности личности в подростковом возрасте [А. В. Иващенко, А. А. Кириенко, 2013; Л. В. Зубова, 2013; Л. Р. Аптикиева, 2019 и др.]:

1. *Социально-пассивная направленность личности*: наличие в системе убеждений нравственных представлений, носящих как социально одобряемый, так и асоциальный характер, наличие неустойчивой оценки взаимоотношений с членами семьи, неудовлетворённость складывающимися отношениями с учителями и одноклассниками; избегание ситуаций выбора между конкурирующими социально одобряемыми и асоциальными мотивами; наличие проблемного поведения (распития спиртных напитков, использования наркотиков).

2. *Корыстная направленность личности:* наличие в системе убеждений нравственных представлений о культе товарно-денежных отношений и нетрудовом способе достижения материального благополучия, наличие противоречий в оценке отношений с членами семьи и в школе, наличие проблемного поведения в форме распития спиртных напитков, использования наркотиков, с целью заполнения свободного времени.

3. *Корыстно-агрессивная направленность личности:* наличие в системе убеждений о нетрудовом способе достижения материального благополучия, о значимости физической силы и насилия, представлений о других людях как объектах, препятствующих или способствующих достижению актуальной цели, проявление толерантного отношения к фактам семейного неблагополучия, частичная и полная потеря связей со школой, стремлении к обогащению любыми доступными способами.

4. *Агрессивная направленность личности:* наличие представлений, носящих противоречивый взаимоисключающий характер как одобряемых, так и неодобряемых обществом (о важности установления добрых отношений с окружающими, о насильственных способах взаимодействия), имеется частичный разрыв отношений с семьей, где подвергается резкой фрустрации потребность в эмоциональной поддержке, частичная потеря связей со школой, наличие проблемного поведения в виде распития спиртных напитков и участия в уличных драках.

Остановимся несколько подробнее на семейном компоненте в развитии асоциальной личности. Для отношений к таким детям со стороны родителей характерны: отсутствие дисциплины, потворство, эмоциональное непонимание, эксплуатация и иногда жестокость. Детство антисоциальных людей нередко отличается безнадзорностью, обилием опасностей и хаоса (хаотическая смесь суровой дисциплины и сверхпотворства; слабая мать и вспыльчивый садистичный отец; алкоголизм и наркотики в семье; семейные разрывы).

В таких нестабильных и угрожающих обстоятельствах подросток не получает чувства защищённости в необходимые моменты развития, что может подтолкнуть его потратить остаток жизни на поиск подтверждения своего всемогущества. Для семей, воспитывающих подростков с асоциальной направленностью личности, в целом нетипично понимание и проговаривание своих чувств (алекситимия). Родители оказываются неспособными отвечать на эмоциональные потребности ребёнка. Подростки могут бессознательно проявлять

неповиновение и ненависть к авторитетам, с возмущением реагируя на ситуацию, когда педагоги или кто-то ещё ограничивают поведение их ребёнка [Э. Г. Эйдемиллер, 2006].

Змановская Е. В. отмечает, что конституциональными предпосылками формированию асоциальной личности (в младенчестве) может выступить большая базальная агрессия или сниженная реактивность нервной системы (более высокий порог возбуждения). Действительно, чтобы чувствовать себя бодро и хорошо, социопат нуждается в резком, более встряхивающем опыте. Особая конституция может объяснять постоянное стремление таких людей к острым ощущениям, их сниженную способность воспринимать педагогическое воздействие и обучаться социально-приемлемому поведению, их невозможность получать удовольствие от обычных для других людей вещей – музыки, природы, хорошей работы [Е. В. Змановская, 2008].

Врождённо гиперактивному, требовательному или рассеянному ребёнку необходимо значительно большее участие отцовской фигуры, чем это принято. Ребёнок, обладающий гораздо большей энергией, чем родители, может усвоить, что можно игнорировать потребности других людей, делая всё, что хочется, умело управляя поведением окружающих [К. А. Воробьева, 2010].

В подростковом возрасте формирование асоциальной личности происходит, как правило, в виде реакции протеста против родителей, учителей, против школы и даже против общества, когда по механизму эмоционального переноса отношение к части, в данном случае к родителям, учителям, распространяется на целое, то есть на всю нравственно-правовую систему, представляемую этой частью. Эта реакция протеста и связанное с ней отрицание общепринятых нравственно-правовых норм приводят подростка к неправильному выбору референтной группы, которая является носителем иных, часто противоположных нравственно-правовых норм [А. Айхорн, 2001].

Асоциальные лица усваивают из окружающего только негативное, отрицательное. К ним буквально липнет всё плохое. Ребёнок или подросток такого типа быстро втягивается в группы старших ребят с

криминальным поведением, усваивает их систему ценностей, жаргон, форму поведения. Таких детей берут на учёт детские комнаты милиции, их поступки разбираются комиссиями по делам несовершеннолетних. Это потенциальные правонарушители. Они перенимают («усваивают») алкоголизм, поскольку он, наряду с курением, хулиганством, правонарушениями, является неотъемлемым атрибутом и нравственной нормой референтной группы.

Основным механизмом саморегуляции асоциальной личности является отыгрывание вовне внутреннего напряжения и негативных чувств. При этом у таких людей возникает моментальное побуждение к действию. Они также не обладают опытом повышения самоуважения через контроль над собственными импульсами.

Психологическое здоровье органически включено в личность и составляет одну из её важнейших характеристик. Основу психологического здоровья составляет полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза, включающее гармоничное развитие между человеком и средой.

Подростковый возраст является критическим периодом в жизни человека. Некоторые психологи подчёркивают, что, поскольку современная система воспитания не включает инициационных обрядов, помогающих подросткам преодолеть сложный период, их необходимо включить в групповые занятия психопрофилактической направленности.

Основные методы, которые предлагаются для групповых занятий [С. В. Кривцова, 2004]:

1. Ролевые игры.

Основываются на понимании развития человека как ролевого. Под ролью понимается функциональная форма, принимаемая индивидом при реакции на ситуацию, в которой присутствуют другие индивиды.

2. Психогимнастические игры.

Игры основываются на теоретических положениях социально-психологического тренинга о необходимости особым образом формировать среду, в которой возможны преднамеренные изменения.

3. Коммуникативные игры.

Направлены на формирование у подростка видеть в другом человеке достоинства и давать другому вербальное и невербальное «поглаживание». Это также игры и задания, способствующие углублению осознания сферы общения. К коммуникативным играм также относятся игры, обучающие умению сотрудничать, а также вербальные и невербальные игры, направленные на развитие воображения.

4. Задания с использованием терапевтических метафор.

Необходимы для саморазвития личности и знания о своих ресурсах и доступа к ним.

5. Задание на формирование «эмоциональной грамотности».

Обучение распознаваний эмоциональных состояний по мимике, жесту, голосу; умение принимать чувства другого человека в конфликтных ситуациях.

6. Когнитивные методы.

Основываются на утверждении о каузальной функции когнитивных факторов при возникновении эмоциональных расстройств. В основе – пересмотр мышления, освобождение его от иррациональных убеждений, т. е. умственного мусора, который вызывает эмоциональную боль.

7. Дискуссионные методы.

Групповая дискуссия, которая позволяет реализовать принцип субъект-объектного взаимодействия, выявить различные точки зрения на какую-либо причину.

Проблема изучения подростков с асоциальной направленностью личности остаётся одной из важнейших в психологии развития, детской и семейной психологии по ряду причин: социально-экономическим (разрыв между бедными и богатыми семьями, «проблема социального лифта» и т. д.), морально-этическими (разрыв поколенческих связей),

правовым (рост подростковой преступности). Агрессия подростков с асоциальной направленностью личности является отражением внешнего неблагополучия, становящегося источником искажений содержания компонентов направленности.

2.3. Особенности структуры личности с асоциальной направленностью в подростковом возрасте

Асоциальная направленность личности в подростковом возрасте отражает негативные содержательные характеристики ценностно-мотивационной сферы, в связи с наличием асоциальных установок, мотивов, убеждений, системы враждебного отношения к социальным ценностям, выступающие причиной девиантного поведения [Л. В. Зубова, 2013; А. В. Иващенко, А. А. Кириенко, 2013].

Асоциальная направленность связана с отрицанием и подменой норм и ценностей общества, с доминированием материальных ценностей, нарушением детско-родительских отношений, трансляцией негативных образцов поведения в СМИ и интернете, имеющих десенсибилизирующий эффект [К. А. Воробьева, 2008; С. Н. Ениколопов, 2010].

Асоциальная направленность, как динамическая, иерархическая система, детерминированная внешними (общественно-политическая и экономическая ситуация в обществе (последствия пандемии и геополитическая напряжённость); официальная государственная политика и идеология, интернет и средства массовой информации); особенности семейной системы; условия организации образовательной среды; референтная группа сверстников и статус в ней) и внутренними факторами: генетика (с ОВЗ и без ОВЗ); мировоззренческие взгляды, отношение к общественным нормам и правилам; склонность реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении, несформированность волевого контроля; деформация мотивационной сферы (готовность к реализации различных форм девиантного

поведения); ориентация личности (на переживания и чувства или на социальные отношения) [К. А. Воробьева, Д. И. Сухарев, 2020].

Асоциальная направленность влияет на основные сферы личности в подростковом возрасте. Когнитивная сфера личности подростков с асоциальной направленностью характеризуется отсутствием понимания основ построения взаимоотношений между людьми, наличием безнравственных ценностных установок, отрицательным восприятием социальных норм и правил, принятых в обществе, принятием норм референтной группы с асоциальным поведением, отсутствием понимания мировоззрения родителей, враждебным отношением к окружающим, преобладанием негативных оценок людей и событий. Эмоционально-волевая сфера личности подростка с асоциальной направленностью характеризуется ориентацией на переживания и чувства или ориентацией на социальные отношения, эмоциональной нестабильностью нервной системы, несформированностью волевого контроля, проявлением негативизма при эмоциональном возбуждении, эмоциональной напряжённостью в отношениях со сверстниками и взрослыми. Особенностями мотивационной сферы таких подростков являются наличие эффекта социальной желательности, проявление асоциальной направленности личности как ответа на трудную жизненную ситуацию, склонности к преодолению норм и правил, к аддиктивному поведению, к саморазрушающему и самоповреждающему поведению, склонность к агрессии, к делинквентному поведению. Жизненной ценностью для подростков с асоциальной направленностью личности является культ силы, а также отсутствие мотивов конструктивного взаимодействия с родителями и сверстниками. Поведенческая сфера подростков с асоциальной направленностью представлена готовностью к использованию физической агрессии против другого лица, снижением уровня интенсивности эмоционального переживания и разрешением проблемы путём отвлечения, неспособностью справиться с ситуацией, сниженными адаптивными возможностями, высокой буллинговой активностью. Асоциальная направленность личности проявляется в девиантном поведении и

развитии неадекватных и социально неприемлемых способов взаимодействия, обретении желаемого социального статуса способами, противоречащими социальным нормам [К. А. Воробьева, 2012].

Для профилактики асоциальной направленности личности и девиантного поведения в подростковом возрасте необходимо систематически сопровождать подростков «группы риска» путём использования актуальных эффективных инновационных технологий для создания безопасной образовательной среды, что позволит своевременно преодолеть проблемы школьной дезадаптации и предотвратить противоправные поступки; снизить проявления поведенческих девиаций [А. С. Коповой, 2002; К. А. Воробьева, 2012].

Индивидуальную и групповую работы по профилактике асоциальной направленности подростков следует выстраивать с учётом деформации определённой сферы личности. Профилактическая работа с когнитивной сферой подростков предполагает расширение их знаний о себе, осознание своих ресурсов, способностей, возможностей; формирование устойчивого позитивного представления о себе, уверенности к себе; развитие знаний о равных правах людей, о нормах и правилах поведения при взаимодействии с представителями разных народов, конвенций и поколений, формирование правосознания и законопослушного поведения подростков, умение защищать свои права, уважать себя и других; осознание административных рисков. Развитие эмоционально-волевой сферы касается формирования умения подростков владеть собственными эмоциями, нивелирования негативных эмоциональных реакций и приобретения эмоциональных реакций позитивного содержания и развития навыков саморегуляции, волевых качеств, рефлексии, повышения осознанности собственных поступков. Мотивационная сфера подростков с асоциальной направленностью требует формирования внутреннего мотива к нормативному правопослушному и толерантному поведению, позитивных мировоззренческих ориентиров; навыков ассертивного поведения, а также разработки плана положительного разрешения трудной ситуации. Психологическая работа с поведенческой сферой

проблемных подростков направлена на формирование у них готовности и умения взаимодействовать с другими людьми, построение позитивных межличностных отношений с окружающими; расширение знаний о способах совладания с жизненными трудностями; развитие навыков принятия решений [К. А. Воробьева, 2022].

Для выстраивания эффективной профилактической работы специалистов, работающих с подростками с проблемным поведением и высоким уровнем социального риска, необходимо активизировать свою профессиональную деятельность в следующих направлениях, а также задействовать онлайн-платформы с целью оказания доступной психологической помощи [М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, М. А. Ковальчук, 2003; К. А. Воробьева, 2022]:

- проведение научных и практико-ориентированных исследований в социальных сетях, форумах и других площадках в интернете;
- разработка и развитие технологий, алгоритмов и приемов онлайн-консультирования всех субъектов образовательного процесса;
- создание онлайн-площадок, привлекательных сайтов психологической и социальной помощи, мобильных приложений самопомощи с учетом возрастных особенностей, потребностей и интересов образовательной и просветительской направленности;
- популизирование знаний и умений, связанных с формированием навыков эффективной коммуникации и совладающего поведения в трудных жизненных сиуациях.

2.4. Асоциальная направленность личности как результат деформации основных сфер личности и криминализация подростков

Направленность личности – это интегральная характеристика личности, определяющая целостность её структуры.

Направленность определяет социальную и нравственную ценность личности, её жизненную позицию. Выделяют разные типы направленности, влияющие на нравственную сторону личности. В зависимости от характера, типа направленности, определяющей избирательность поведения, появляются и нежелательные типы направленности, проявляющиеся в асоциальном поведении.

Асоциальный вид направленности личности отражают негативные содержательные характеристики ценностно-мотивационной сферы, в связи с наличием асоциальных установок, мотивов, убеждений, системы враждебного отношения к социальным ценностям, выступающие причиной отклоняющегося, девиантного, делинквентного поведения.

Асоциальная направленность связана с отрицанием и подменой норм и ценностей общества, с доминированием материальных ценностей, что ведёт к поведению, не соответствующему общественным нормам (бродяжничеству, воровству, наркомании, алкоголизму, токсикомании).

Синонимы асоциальной направленности: антиобщественная, антисоциальная, криминальная, криминогенная, противоправная, антинаправленность.

Характеристика асоциальной личности в подростковом возрасте [К. А. Воробьева, 2012; Л. В. Зубова, 2013]:

1. Когнитивная сфера:

– не осознаёт основ отношений между людьми в обществе в целом и принимает безнравственные ценности;
– не осознаёт нормы и ценности, значимые для отдельной, конкретной социальной группы (принадлежность к асоциальной референтной группе);

– асоциальность никак не связана с уровнем общего культурного развития и вербального интеллекта;
– отсутствие общих ценностей с родителями, отсутствие понимания их мировоззрения родителями (если семья не асоциальная референтная группа).

2. Эмоциональная сфера:

– не осознаёт и не осмысливает собственные переживания и отношения;
– не осознаёт своё объективное место в системе доступных социальных отношений;
– отношение как к норме к наличию проблем и невозможности их разрешения, реакция агрессивного поведения как единственный способ взаимодействия с окружающими;
– особенности системы отношений: желание иметь тёплые доброжелательные отношения с родителями и сверстниками;
– безразличное отношение к школе, учителям;
– прослеживаются эмоциональное напряжение в отношениях со сверстниками и взрослыми;
– отсутствие общих эмоциональных переживаний с родителями и родственниками.

3. Мотивационная сфера:

– система мотивов поведения и деятельности формируется на основе материальных и безнравственных ценностей;
– у личности преобладают материальные и антисоциальные мотивы (вследствие отсутствия системы духовных мотивов), их содержание определяется референтной асоциальной группой или группой принадлежности;
– такие значимые личностные ценности, как «быть культурным и воспитанным», «быть оптимистом», «быть деловым и предприимчивым», «умным и сообразительным», ставятся на последние места и не являются мотивами поведения;
– жизненной ценностью ставят культ силы и желание быть физически сильным;

– стремление к лёгкой жизни;
– нежелание быть добрым и внимательным (юношеский и подростковый возраст);
– отсутствие мотивов конструктивного взаимодействия с родителями и сверстниками;
– отсутствие мотивов реализоваться как личность.

4. Поведенческая сфера:

– проявляется в асоциальном поведении и деятельности через развитие неадекватных и социально неприемлемых способов включения личности в группу, обретения ею желаемого социального статуса способами, противоречащими социальным нормам в системе доступных ей общественных отношений;
– конфликт в среде асоциальной молодёжи является нормой взаимодействия;
– подростки склонны объяснять своё конфликтное поведение желанием развлечься и поиском выхода из конфликтной ситуации.

Формирование асоциальной направленности личности подростка

Общая схема процесса деморализации, с последующей криминализацией детей, подростков по Г. Г. Шиханцову [В. В. Сорочан, 2010]:

– Конфликты с родителями.
– Трудности, неудачи в школе.
– Контакты, сближение с деморализированными сверстниками.

Последовательность может быть разная. Но почти во всех случаях антисоциального поведения несовершеннолетних наблюдается взаимодействие этих трёх элементов.

В иерархии факторов, способствующих формированию асоциальной направленности личности, самым значимым во всех возрастах и видах асоциальной направленности школьников является фактор «семья». На второй позиции СМИ, на третьей – «дворовое сообщество», менее значимым фактором оказалась школа.

Итак, наиболее опасный из всех элементов – дефект социализации в семье. Ибо поведение родителей есть образец для ребёнка. Иногда

семья – главный источник формирования асоциальной направленности у подростка.

Виды неблагополучных семей (семей, провоцирующих детей на совершение правонарушений и преступлений) [Л. Б. Шнейдер, 2006]:

– Криминогенная семья (семья, члены которой совершают преступления).

Как показывают исследования, судимость одного из членов семьи (чаще всего, это отцы или старшие братья) увеличивает вероятность совершения преступления другими членами семьи, прежде всего несовершеннолетними, в 4-5 раз. Каждый четвёртый из осуждённых несовершеннолетних проживал с судимыми братьями и сёстрами.

– Аморальная семья.

В аморальной семье может быть множество отрицательных факторов: правонарушения, совершаемые родителями и иными членами; пьянство и алкоголизм; систематические конфликты, выливающиеся в скандалы и драки; развратное поведение родителей. Дети оказываются заброшенными, у них пропадает привязанность и уважение к родителям, развивается мрачный, озлобленный характер. Вредное воздействие на детей в аморальных семьях оказывают родители, которые не только не пресекают опасное увлечение детей спиртным, но часто сами приобщают их к алкоголю.

Аморальные семьи характеризуются систематическим нарушением нравственных норм, дезорганизацией семейного микроклимата, ссорами, а то и драками между родителями на глазах у детей, что наносит детям сильную психическую травму. Причём такие семьи калечат детей не только нравственно, но и физически.

Дети в таких семьях нередко отстают в учёбе. Болезненно переживая своё положение, они ожесточаются, вступают в конфликт с учителями, одноклассниками. Оказавшись в позиции изолированных или, ещё хуже, пренебрегаемых, не находя понимания и поддержки в семье, в школе, среди одноклассников и педагогов, они начинают искать товарищей на стороне, в уличных компаниях, где собираются точно такие же сверстники.

Формирование личности, как асоциальной, происходит, как правило, в виде реакции протеста ребёнка против родителей, учителей, против школы и даже против общества, когда по механизму эмоционального переноса отношение к части, в данном случае к родителям, учителям, распространяется на целое, т. е. на ВСЮ нравственно-правовую систему, представляемую этой частью.

Эта реакция протеста и связанное с ней отрицание общепринятых нравственно-правовых норм приводят подростка к неправильному выбору референтной группы, которая является носителем иных, часто противоположных нравственно-правовых норм. Асоциальные лица усваивают из окружающего только негативное, отрицательное. К ним буквально липнет все плохое.

– Проблемная семья (с постоянной конфликтной атмосферой).

Главная особенность – соперничество между родителями за главенствующее положение в семье, отсутствие всякого сотрудничества между членами семьи, разобщённость. Конфликтная ситуация создаёт постоянную атмосферу напряжённости, которая является непереносимой для детей, подростков. Они стремятся как можно меньше находиться дома, и проводят большую часть времени на улице. Проблемные семьи во многих случаях создают условия для криминогенного формирования несовершеннолетних, поскольку в них нарушается процесс социального контроля, отсутствуют эмоциональные связи между родителями и детьми.

– Неполная семья (дефект в структуре).

Отсутствие одного из родителей в структуре семьи, к сожалению, становится весьма распространённым явлением в современном обществе. В одних семьях дети не видят, а потому не знают своего отца или свою мать с момента рождения. В других они теряют кого-либо из них в сознательном возрасте.

Негативным фактором в этих семьях будет явление эмоционального дискомфорта, который испытывает ребёнок. Эмоциональный дискомфорт – комплекс психологических реакций и переживаний, которые порождают у детей и подростков чувство

собственной неполноценности, «ущербности», зависти, эмоционального голода. Повышается интерес к своим собственным переживаниям, пренебрежение к переживаниям взрослых, недоброжелательство к отцу или матери, бросившим семью.

Как и в проблемных семьях, здесь дефекты правовой социализации проявляются в ослаблении или даже отсутствии надлежащего социального контроля, в ослаблении эмоциональных связей подростка и родителя.

– Псевдоблагополучная семья (семья с неправильными методами воспитания).

Псевдоблагополучная семья, или, как её определяют психотерапевты, псевдосолидарная семья, отличается ярко выраженным деспотическим характером, безоговорочным доминированием одного из родителей, полным подчинением ему остальных членов семьи, наличием жёстких взаимоотношений (держать всех в «ежовых рукавицах»), применением физического наказания как основного средства воспитания.

Особый вред развитию личности ребёнка, тем более подростка, наносят частые физические наказания. Частое физическое наказание вызывает у ребёнка, подростка состояние фрустрации. Накапливающаяся у него обида, раздражительность, злобность вымещается на доступных ему объектах, прежде всего, на сверстниках. В результате этого у него развивается агрессивное поведение во всех фрустрирующих ситуациях. Судебная практика показывает, что в подобных семьях дети часто убегают из дома, бродяжничают, совершают кражи и другие преступления.

Процесс приобщения к асоциальной среде

Процесс приобщения к асоциальной среде начинается с младшего школьного возраста (первичная адаптация).

В младшем подростковом возрасте:

– начинают воспринимать нормы из асоциальной среды на более глубинном уровне (совершая социально позитивный поступок, не испытывают от этого удовлетворение);

– не порывают связи с семьей и школой, однако авторитет значимых взрослых не сохраняется, отношения характеризуются конфликтностью;
– преобладают в поведении конкретные нормы, господствующие в асоциальной среде;
– возрастает доверие к информации, транслируемой асоциальной средой;
– успешно осваивают способы обогащения, принятые в асоциальной среде;
– характерна неадекватная рефлексия поведения;
– недостаточный уровень эмпатии и самоконтроля.

В старшем подростковом возрасте:

– более полно осваивают ценности, нормы поведения и общения в асоциальной среде;
– ослабляют связи с семьёй (если семья не сама по себе асоциальная референтная группа) и школой, более авторитетными становятся представители асоциальной среды;
– формируются тесные связи с асоциальными сверстниками;
– испытывают большое доверие к информации из криминальной среды;
– расширяют опыт асоциального поведения (бродяжничество, воровство, суицидальность, грабёж, вандализм);
– отмечается низкий уровень эмпатии и самоконтроля, отсутствие рефлексии своего поведения.

2.5. Личностные и возрастные особенности детей и подростков, склонных к девиантному поведению

В отечественной литературе под девиантным поведением толкуется [Е. В. Змановская, 2008]:

1. Поступок, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе

нормам, «будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали».

2. Социальное явление, выраженное в массовых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам.

Существенными признаками девиантного поведения являются [Е. В. Змановская, 2008; Л. В. Сенкевич, 2005; В. С. Собкин, А. В. Федотова, 2022]:

1. Отклонение от социальных стандартов. К таким девиациям относят любые действия, которые не соответствуют действующим правилам, законам и установкам социума. При этом надо знать, что социальные нормы могут со временем меняться.

2. Обязательное порицание со стороны общественности. Личность, проявляющая такое поведенческое отклонение, всегда вызывает негативные оценки от других людей.

3. Деструктивность. Выражается в возможности наносить ощутимый урон личности либо окружающим людям.

4. Регулярно повторяющиеся действия (многократные). К примеру, осознанное регулярное воровство денег ребёнком из кармана родителей является формой девиаций – делинквентным поведением.

5. Медицинская норма. Девиации всегда рассматриваются в пределах клинической нормы.

6. Социальная дезадаптация. Любое поведение человека, отклоняющееся от нормы, всегда вызывает либо усиливает состояние дезадаптации в социуме.

7. Выраженное возрастное и половое разнообразие. Один вид девиаций по-разному проявляет себя у людей разного пола, возраста.

Подростковый период представляет собой достаточно напряжённый этап развития, связанный с высокой стрессовой нагрузкой. Продолжается бурное развитие как в физиологическом плане, так и в психологическом, который связан с формированием Я-концепции, обретением взрослости. Культура поведения в

подростковом возрасте включает систему знаний, норм, ценностей и образцов поведения, принятых в обществе в целом и в микросреде подростка. Это важное условие удовлетворённости его отношений с окружающим миром, залог психического, физического, эмоционального, социального и интеллектуального развития личности. Несформированность ценностно-смысловой сферы, высокая тревожность, ярко выраженный внутренний конфликт, отсутствие социальной поддержки и низкий уровень культуры при неблагоприятных условиях могут привести к возникновению девиантного поведения [Л. Ф. Обухова, 2001].

Можно выделить следующие виды девиантного поведения у несовершеннолетних [В. С. Собкин, А. В. Федотова, 2022]:

1. Злоупотребление алкоголем и ранний алкоголизм, которые обусловливаются тем, что подросток стремится к экспериментированию и желает показать свое «Я» в окружении своих сверстников.

2. Употребление наркотиков, токсикомания. Как и пьянство, подростковый наркотизм связан с психическим экспериментированием, поиском новых ощущений. Токсикомания – заболевание, которое вызвано потреблением токсических веществ (таблетки, транквилизаторы, вдыхание ароматических веществ бытовой химии).

3. Компьютерная зависимость. В нашем современном мире эта проблема занимает первое место, также проявляется игромания и интернет-зависимость. Подростки часто прогуливают школу, становятся замкнутыми и не желают общаться со сверстниками.

4. Агрессия – это причинение морального, физического и материального вреда другим людям. Агрессия часто выражается в семейных потасовках, либо в избиении слабых, неуверенных в себе людях. Подростковая агрессия, чаще всего следствие общей озлобленности и понижение самоуважения в результате пережитых неудач.

5. Воровство выражается недостаточностью воспитанности или же большой избалованностью. Подросток хочет получить то, что ему, возможно, не смогли купить или дать родители.

6. Бродяжничество или побеги из дома, они совершаются под влиянием своих товарищей.

7. Суицидальное поведение – это любая активность, целью которой становится прекращение своей жизни.

Девиантное поведение имеет сложную природу и обусловлено разнообразными воздействующими факторами, такими как экономические, социальные, демографические, культурологические и др.

Девиантное поведение имеет сложную природу и обусловлено многочисленными факторами, которые взаимодействуют между собой [Е. В. Змановская, 2008; С. Ю. Тарасова, А. К. Осницкий, С. Н. Ениколопов, 2016]:

1) биологические факторы (речь идет о неблагоприятных физиологических или анатомических особенностях организма ребенка (нарушенное умственное развитие, дефекты слуха, зрения, речи, нарушения нервной системы));

2) психологические факторы (психопатологии или акцентуации характера, что выражается в виде нервно-психических заболеваний, психопатий, неврастений, пограничных состояний, определяющих неадекватную реакцию личности);

3) социально-психологические факторы (включают в себя дефекты семейного, школьного и общественного воспитания, основанные на игнорировании половозрастных и индивидуальных особенностей детей и подростков, что приводит к нарушению процесса социализации).

Важнейшими причинами отклонений в психосоциальном развитии ребёнка могут быть неблагополучные семьи, определённые стили семейных взаимоотношений, которые ведут к формированию отклоняющегося поведения учащихся, а именно:

- конфликтный стиль воспитательных влияний, часто доминирующий в ситуациях развода, длительного раздельного проживания детей и родителей;

– дисгармоничный стиль воспитательных и внутрисемейных отношений, когда не выработаны единый подход, общие требования к ребёнку;
– асоциальный стиль отношений в дезорганизованной семье. Для неё характерно систематическое употребление алкоголя, наркотиков, проявление немотивированной «семейной жестокости» и насилия [В. М. Целуйко, 2003].

Также одной из причин возникновения девиантного поведения подростков можно назвать не складывающиеся отношения со сверстниками, положение изгоя в классе, отвержение со стороны учителей, родителей.

Девиантные подростки характеризуются, по мнению А. В. Ковалевской, некоторой задержкой психического развития, педагогической или социальной запущенностью, различного рода девиациями, нежеланием признавать авторитеты, неспособностью планировать свою жизнь [А. В. Ковалевская, З. Н. Ганчарик, 2013].

Е. Б. Усова отмечает такие особенности эмоционально-волевой сферы девиантных подростков, как импульсивность, раздражительность, вспыльчивость, агрессивность, конфликтность, которые создают трудности в общении подростков с окружающими. Подростки с девиантным поведением чаще и более непосредственно выражают свою агрессию по сравнению со сверстниками, соблюдающими общественные нормы поведения. Они в меньшей степени доброжелательны по отношению к окружающим, не чувствуют вины за проявления агрессии, учитывая в своём поведении больше внешние, а не внутренние ограничения [Е. Б. Усова, 2010].

Помимо социальных факторов учёные рассматривают индивидуально-психологические особенности как факторы формирования девиантного поведения подростков (Д. И. Фельдштейн, Е. В. Змановская, Н. М. Иовчук, А. А. Северный, Ю. А. Клейберг, В. Д. Менделевич, Е. Г. Дозорцева, Ю. В. Зарецкий, Н. С. Смирнова, И. А. Фурманов, Е. А. Поляков, К. В. Сыроквашина, А. Б. Холмогорова и др.). Детям и подросткам с девиантным поведением присущи сложности

ориентации в ситуациях социального взаимодействия, в планировании своего поведения, оценивании последствий своего поведения, реактивное реагирование в эмоционально насыщенных ситуациях взаимодействия, недостаток осознанности регуляции собственной деятельности и др. [Е. В. Змановская, 2008].

Д. А. Леонтьев отмечал нарушение у делинквентных подростков временной перспективы, планирования, целеполагания и внутренней регуляции жизнедеятельности, упрощённое мировоззрение, направленность на удовлетворение сиюминутных потребностей. И. А. Чехова, описывая психологические особенности подростков, склонных к бродяжничеству, также отмечает ограниченность временной перспективы ближайшим будущим, тогда как у подростков группы нормы временная перспектива, как правило, связана с отдалённым будущим [Д. А. Леонтьев, 2007].

По данным С. Н. Панцырь, для большинства подростков с девиантным поведением характерны преобладание внешнего локуса контроля, низкий уровень развития рефлексии и недостаточная сформированность самоидентичности, негативное самоотношение. В целом подросткам с девиантным поведением свойственно в меньшей степени задумываться над происходящим, над причинами своих действий, над их последствиями [С. Н. Панцырь, А. П. Новгородцева, 2013].

У подростков с зависимым поведением в большей степени, чем у нормативных подростков, выражен личностный эгоцентризм как возрастная особенность, который рассматривается в качестве фактора риска аддиктивного поведения. Н. Р. Сидоров подчеркивает снижение регулирующей роли сознания в социальном взаимодействии у девиантных подростков, что является важной психологической предпосылкой нарушения поведения [Н. Р. Сидоров, 2009].

Толерантность к неопределённости у девиантных подростков отличается от таковой у нормативных сверстников и представляет собой гедонистическую направленность и импульсивность в сочетании с ригидностью, нетерпимостью и негибкостью. Переживание риска у

девиантных и нормативных подростков отличается по своей природе. У нормативных он отражает стремление к развитию и получению нового опыта, у девиантных – склонность к рисковому поведению и поиску ощущений. Поиск новизны, быстрая пресыщаемость сочетаются с потребностью в безопасности [В. А. Ясная, И. И. Замуруева, 2012].

У подростков с девиантным поведением есть стремление ориентироваться на идеальную Я-концепцию и нежелание что-либо изменять в своей реальной Я-концепции. При этом подростки с девиантным поведением тяготеют к самокопанию. Высокая внутренняя конфликтность сопряжена с низким уровнем рефлексии и выраженным внешним локусом контроля. Им присуща индивидуалистическое, эгоистическое отношение к группе сверстников, нереалистичная самооценка [С. Н. Панцырь, А. П. Новгородцева, 2013].

Подростки, употребляющие психоактивные вещества, занижено оценивают свой потенциал, не имеют чётких целей и планов на будущее, руководствуются ситуационными побуждениями, для них характерна общая неудовлетворённость своей жизнью при сниженной оценке собственной успешности [Психологические основы профилактики наркомании в семье, 2001].

Девиантное поведение также проявляется и у детей с особыми образовательными потребностями. Коснёмся проявления девиантного поведения и личностных характеристик у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Дети с ЗПР не способны полностью осознавать, анализировать ситуации взаимодействия. В сложных ситуациях у них проявляются агрессивность, грубость, конфликтность, драчливость, эмоциональная несдержанность, пренебрежение. Выражена ситуативность поведения, ригидность аффективных состояний, преобладание физической агрессии во взаимодействии со сверстниками, свойственна вспыльчивость, мстительность, подозрительность, неуступчивость, они не владеют способами сотрудничества (Ю. А. Королева, О. К. Агавелян, И. К. Йокубаускайте, С. О. Ларионова).

С. О. Ларионова подчёркивает, что в основе отклоняющегося поведения детей младшего школьного возраста с ЗПР доминантой являются нарушения произвольной регуляции поведения, низкий уровень самоконтроля, отсутствие самокритичности. Внутренние регуляторы поведения оказываются сформированными и не соответствуют возрастным требованиям. Способствует формированию девиантного поведения детей с ЗПР то, что они отличаются внушаемостью, поддаются общему настроению, попадают под негативное влияние старших школьников, нарушающих дисциплину. Чувства стыда и раскаяния у них неглубоки и кратковременны [С. О. Ларионова, 2016].

Л. С. Выготский отмечал, что решает судьбу личности не дефект, а его социальные последствия. Современные исследователи подтверждают, что особенности поведения не являются специфическими, детерминированными первичным дефектом при ЗПР, а имеют социальный характер [Л. С. Выготский, 1983].

Кроме того, на каждом возрастном этапе человек решает возрастные задачи. Соответственно на каждом из этапов мы обнаруживаем разные доминирующие потребности. Неудачи в решении задач текущего и предыдущего этапов развития и в удовлетворении доминирующих потребностей ведут к искажению развития личности. В обобщённом виде этапы развития представлены в табл. 1 [А. А. Реан, 2002].

Таблица 1

Этапы развития личности (концепция Э. Эриксона)

Возраст	**Результат развития**	**Нормальная линия развития**	**Аномальная линия развития**
0–1 год; мать	Доверие – недоверие к	Доверие к людям: взаимная любовь и признание родителей	Недоверие к людям: результат плохого обращения матери с

Возраст	Результат развития	Нормальная линия развития	Аномальная линия развития
	окружающим людям	и ребёнка, привязанность, удовлетворение потребностей детей в общении и других жизненно важных потребностей.	ребёнком, игнорирования, пренебрежения им, лишения любви. Слишком раннее или резкое отлучение ребёнка от груди, его эмоциональная изоляция.
1–3 года; родители	Автономия – зависимость	Самостоятельность, уверенность в себе: ребёнок смотрит на себя как на самостоятельного, но ещё зависимого от родителей человека.	Сомнение в себе, гипертрофированное чувство стыда: ребёнок чувствует свою неприспособленность, сомневается в способностях, испытывает недостатки в развитии элементарных двигательных навыков. Слабо развита речь, развито желание скрыть свою ущербность от окружающих.
3–6 лет; родители, братья, сестры	Инициатива, уверенность в себе – чувство вины	Активность: живое воображение, активное изучение окружающего мира, подражание взрослым, включение в полоролевое поведение.	Пассивность: вялость, отсутствие инициативы, инфантильное чувство зависти к другим детям, подавленность, отсутствие признаков полоролевого поведения.
6–12 лет; школа, соседи, знакомые	Трудолюбие – чувство неполноценности	Трудолюбие: выраженное чувство долга и стремление к достижениям, развитые	Чувство неполноценности: слабо развитые трудовые навыки, избегание сложных

Возраст	Результат развития	Нормальная линия развития	Аномальная линия развития
		коммуникативные умения. Ставит перед собой и решает реальные задачи, нацеленность фантазии и игр на активное усвоение инструментальных и предметных действий, ориентация на задачу.	заданий, соревновательных ситуаций, острое чувство неполноценности, обречённости. Конформность, рабское поведение, чувство тщетности прилагаемых усилий при решении разных задач.
13–18 лет; группа сверстников	Идентичность – смешение ролей	Жизненное самоопределение: развитие временной перспективы – планов на будущее, самоопределение: каким быть, кем быть? Активный поиск себя и экспериментирование в разных ролях. Чёткая гендерная поляризация в формах поведения. Лидерство в группах сверстников и, при необходимости, подчинение им.	Путаница ролей: смещение и смешение временных перспектив, мысли не только о будущем, но и о прошлом. Концентрация душевных сил на самопознание, сильно выраженное стремление разобраться в себе в ущерб отношениям с внешним миром. Полоролевая фиксация. Смешение форм полоролевого поведения.

Л. М. Семенюк в своём исследовании определила группы девиантных подростков, различая их по особенностям агрессивного поведения и по личностным особенностям [Л. М. Семенюк, 1998].

К *первой группе* относятся подростки, для которых характерны аморальные, примитивные потребности, эгоистичность, равнодушие,

неуживчивость, циничность, вспыльчивость, эгоцентричность, дерзость, преобладание физической агрессии.

У подростков, относящихся ко *второй группе*, отмечаются потребность в свободе, достатке, удовольствиях, что сочетается с широким кругом интересов, таким подросткам свойственен обострённый индивидуализм, желание занимать высокое социальное положение за счёт других людей. Они характеризуются быстрой сменой настроения, импульсивностью, лживостью, раздражительностью; проявления физической агрессии ситуативны.

Подросткам *третьей группы* свойственно ощущение конфликта потребностей, узкий характер интересов, реакции приспособленчества, притворства, лживости; состояние апатии, отсутствие мотивации успеха; преобладание косвенной и вербальной агрессии.

Подростки *четвёртой группы* отличаются слабо выраженным осознанием своих потребностей, отсутствием определённых интересов, ограниченностью круга общения, безвольностью, мнительностью, заискиванием перед более сильными; преобладанием вербальной агрессии и негативизмом.

Проявления активности подростков с девиантным поведением во многом определены их ситуационными потребностями, которые не включены в более широкий осмысленный контекст социального функционирования. Предпосылки для формирования отклоняющегося поведения создают такие особенности личности детей, как недостаточная способность к прогнозированию, импульсивность, неспособность откладывать немедленное вознаграждение, стремление к новым ощущениям и склонность к риску. Неопределённость окружения, отсутствие чувства безопасности, навыков успешной адаптации к социальной ситуации являются значимым фактором формирования отклоняющегося поведения.

2.6. Личностные особенности подростков, занимающих различные позиции в структуре кибербуллинга

Современное поколение подростков осваивают интернет-пространство достаточно рано. Сейчас интернет-пространство – естественная среда обитания подростков, которая имеет как позитивное, так и негативное влияние на процесс социализации. Акты киберагрессии чаще всего происходят именно в социальных сетях и мессенджерах. Кибербуллинг может выйти за границы интернета в реальную жизнь в виде других проявлений травли, когда агрессор и объект травли находятся в одной школе, в одном районе или городе и представлять серьёзную угрозу психологическому здоровью личности подростка. Для решения проблемы буллинга и кибербулинга в подростковой среде востребована стратегия развития воспитательного потенциала образовательной организации, основными направлениями которой будут являться: повышение психолого-педагогической компетенции педагогов в профилактике буллинга и кибербуллинга; индивидуальные консультации детей и подростков школьными психологами; формирование положительных взаимоотношений подростков в классе; правовое просвещение детей и родителей в отношении ответственности за участие в травли; создание службы по информационной безопасности в образовательной организации [К. А. Воробьева, 2022].

В настоящее время стремительно развивается интернет-пространство, и благодаря этому большая часть жизнедеятельности и общения молодёжи происходит в виртуальной среде. С появлением интернета для людей открывается все больше возможностей для образования, развлечений, новых знакомств, поддержания контакта с другими людьми в режиме «онлайн», а также осведомлённости о том, что происходит в мире. С одной стороны, такие возможности дают человеку больше свободы для выражения своих чувств, эмоций и желаний, каждый может примерить на себя любую социальную роль, при этом не

боясь получить негативную оценку со стороны окружающих. В то же время, виртуальная среда и общение имеют свои специфические особенности такие, как: анонимность, дистантность, безнаказанность, бесконтрольность, снижение пределов нравственных границ, максимальную скорость передачи информации, а также большое количество свидетелей, тем самым создавая высокий уровень социального риска. Особенно ему подвержены дети младшего, среднего и старшего школьного возраста [Е. А. Макарова, Е. Л. Макарова, Е. А. Махрина, 2016].

В связи с этим, мы решили рассмотреть такое явление, как кибербуллинг. Кибербуллинг в основном проявляется через психологическое воздействие на человека – насилие, связанное с действием на психику, наносящее психологическую травму путём оскорблений или угроз, преследование, запугивание, которыми умышленно причиняется эмоциональная неуверенность, страх, которые сопровождаются внутренним дискомфортом [Г. В. Солдатова, А. И. Чекалина,2009].

Проблема кибербуллинга является одной из наиболее актуальных в настоящее время не только в России, но и за рубежом. На сегодняшний день кибербуллинг является универсальным способом для того, чтобы человек самоутвердился в обществе. Среди подростков популярно самоутверждение за счёт унижения других людей в глазах окружающих. Вследствие этого у всех участников кибербуллинга возникают трудности в социализации, что может препятствовать их реализации себя в будущем [О. Л. Глазман, 2009].

К проявлению девиантной активности в виртуальной среде можно отнести не только кибербуллинг, но и хакерство (поиск уязвимых мест в сети или компьютере для получения доступа к той или иной информации с целью получения признания; нарушение режима секретности (рассекречивание персональных данных других людей, которые хранятся в компьютерных базах); диффамация (распространение в интернете ложной информации о человеке или группе лиц); кибертерроризм (применение высоких технологий для совершения

террористического акта); троллинг (размещение в интернете провокационных сообщений для того, чтобы спровоцировать конфликт и остаться безнаказанным) [Л. В. Мардахаев, М. Э. Гречкина, 2019].

Особое значение для снижения рисков киберагрессии имеет разработка и создание профилактических программ, которые должны быть направлены на формирование навыков уверенного поведения при столкновении с киберагрессией, на предупреждение возникновения различных причин и условий, которые способствуют формированию не только агрессивного, но и виктимного поведения, а также на помощь в формировании у детей и подростков навыков самозащиты, которые будут эффективны в борьбе с киберагрессией. Важно проводить профилактическую работу не только с подростками, но и с их родителями [К. А. Воробьева, 2022].

Цель исследования: выявление личностных особенностей подростков из разных регионов, занимающих различные позиции в структуре кибербуллинга.

Объект исследования: особенности кибербуллинга у подростков, проживающих в разных регионах России.

Предмет исследования: личностные особенности подростков из разных регионов, занимающих различные позиции в структуре кибербуллинга.

Исследование проводилось совместно с Черкасовой П. В., студенткой Института психологии имени Л. С. Выготского.

Выборка включает в себя 80 респондентов в возрасте от 15 до 17 лет, проживающих в Москве и Екатеринбурге.

Были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Различные ролевые позиции в структуре кибербуллинга у подростков из разных регионов будут иметь свою специфику.

2. Структура кибербуллинга будет иметь свою специфику в зависимости от возраста.

3. У подростков с определённой позицией в структуре кибербуллинга будут выявлены различные личностные особенности.

Для проведения исследования нами были использованы следующие методики: авторская анкета, которая включает в себя вопросы о знании, что такое кибербуллинг, столкновении с ним в виртуальном пространстве, определении позиции подростка в структуре буллинга; «Методика изучения девиантной активности в реальной и виртуальной среде» А. А. Шарова; опросник «Типология киберагрессии» С. С. Антипиной; «Индивидуально-типологический опросник» (ИТО) Л. Н. Собчик.

Статистическая обработка данных проводилась при помощи пакета данных IMB SPSS 23. Для проверки распределения данных на нормальность использовался критерий Колмогорова-Смирнова, для анализа различий между группами был использован непараметрический критерий Манна-Уитни.

Результаты проведённого исследования позволяют сделать выводы о том, что разницы между позициями, которые подростки занимают в структуре кибербуллинга, не зависимо от возраста и региона, в котором они проживают, практически нет.

1. Гипотеза о том, что у подростков ролевая позиция в структуре кибербуллинга будет иметь свою специфику не подтвердилась, так как не было выявлено значимых различий. Общие черты у групп «Жертвы» из города Москвы и города Екатеринбурга были выявлены по проявлению импульсивно-ответной киберагрессии, произвольно-ответной киберагрессии, произвольно-инициативной киберагрессии и импульсивно-инициативной киберагрессии. При выявлении индивидуально-типологических особенностей у групп «Жертв» различных черт не было обнаружено. Общими чертами жертв являются: экстраверсия, спонтанность, агрессивность, ригидность, интроверсия, сензитивность, тревожность и лабильность.

При сравнении групп «Агрессоры» из города Москвы и города Екатеринбурга по типологии киберагрессии значимых различий не было обнаружено, общими чертами являются использование импульсивно-ответной киберагрессии, произвольно-ответной киберагрессии, произвольно-инициативной киберагрессии и импульсивно-

инициативной киберагрессии. У групп «Жертвы» также не было выявлено различий в индивидуально-типологических особенностях. Общими чертами являются проявление экстраверсии, спонтанности агрессивности, ригидности, интроверсии, сензитивности, тревожности и лабильности.

При сравнении групп «Наблюдатели» из города Москвы и города Екатеринбурга по типологии киберагрессии различий обнаружено не было, но есть сходства в проявлении импульсивно-ответной киберагрессии, произвольно-ответной киберагрессии, произвольно-инициативной киберагрессии и импульсивно-инициативной киберагрессии. При сравнении групп «Наблюдателей» по индивидуально-типологическим особенностям различий не было обнаружено, сходствами являются проявление экстраверсии, спонтанности, агрессивности, ригидности, интроверсии, сензитивности, тревожности и лабильности.

2. Гипотеза о том, что структура кибербуллинга будет иметь свою специфику в зависимости от возраста подтвердилась частично. Так, при сравнении группы «15-16 лет» и группы «17 лет» на выявление девиантной активности в реальной и виртуальной среде различий обнаружено не было, но общими чертами стали проявление антисоциальной и асоциальной реальной активности, аутодеструктивной реальной активности, антисоциальной и агрессивно-асоциальной виртуальной активности и аутодеструктивной реальной активности.

При выявлении типологии киберагрессии различий не было обнаружено. Общими чертами является проявление импульсивно-ответной киберагрессии, произвольно-ответной киберагрессии, произвольно-инициативной киберагрессии и импульсивно-инициативной киберагрессии.

При выявлении индивидуально-типологических особенностей между группой «15-16 лет» и группой «17 лет» различие были обнаружены по фактору «Агрессивность» и по фактору «Лабильность».

Но также были обнаружены сходства в проявлении экстраверсии, спонтанности, ригидности, интроверсии, сензитивности и тревожности.

3. Гипотеза о том, что у подростков с определённой позицией в структуре кибербуллинга будут различные черты, не подтвердилась, так как были обнаружены только схожие черты. Так у группы «Жертвы» схожими индивидуально-топологическими особенностями являются экстраверсия, спонтанность, агрессивность, ригидность, интроверсия, сензитивность, тревожность и лабильность.

У группы «Агрессоры» схожими индивидуально-типологическими особенностями также являются экстраверсия, спонтанность, агрессивность, ригидность, интроверсия, сензитивность, тревожность и лабильность.

И у группы «Наблюдатели» схожие индивидуально-типологические особенности проявляются в экстраверсии, спонтанности, агрессивности, ригидности, интроверсии, сензитивности, тревожности и лабильности.

Как показало наше исследование, не зависимо от того, в каком регионе проживают подростки и к какой возрастной группе они относятся, различия между их личностными особенностями будут незначительными.

Профилактика кибербуллинга

Возможно для того, чтобы в нашем исследовании было больше явных различий, следовало бы его проводить на большем количестве респондентов из разных учреждений, отличающихся по их профилю (школа, лицей, гимназия), чтобы оценить вклад специфики образовательного учреждения в реализацию киберагрессии. Или сравнивать подростков из крупных и малых городов. Однако выявленные общие черты личности подростков, занимающих различные позиции в структуре кибербуллинга, позволят определить мишени для разработки профилактической программы для молодёжи, вовлечённой в интернет-среду. На сегодняшний день как в отечественной, так и в зарубежной литературе наблюдается дефицит исследований для

проверки эффективности профилактический программ. Большая часть разработок является экспериментальными.

Дети в настоящее время рано начинают активно осваивать интернет. Есть определённые правила безопасности, которые дети нащупывают самостоятельно, часто имея печальный опыт. Как можно помочь ребёнку подготовиться к рискам, которые есть в интернет-среде – рассказать про технику безопасности:

1. Приватность. Личное в интернете максимально легко становится общественным: каждый, кто видит фотографию, может сохранить себе ее на компьютер. В настройках конфиденциальности в социальных сетях все это есть: пользователь может выбирать, что и кому он готов показать или рассказать. Техника безопасности в данном пункте включает в себя два навыка: умение разбираться в настройках приватности и вдумчиво обращаться с личной информацией.

2. Нейтральность. Следует соблюдать нейтральность в общении с задирами, быть эмоционально отстранёнными в диалоге, не выдавать силы своей реакции. Это обеспечит безопасность: если будет разбирательство, кто организовал травлю, то при прочтении переписки будет легко понять – кто был виновен в разжигании агрессии, а кто вёл себя нейтрально.

3. Просить помощи. Подростки не всегда хотят сразу обо всем рассказывать родителям. Из-за этого дети терпят травлю в интернете, и никто из близких может не догадываться об этом. Подросткам необходимо рассказать, что травля в интернете – запретный и негативный приём, и нет необходимости терпеть это. Важно обратиться за помощью к взрослым.

4. Общение с администраторами социальных сетей, обращение за помощью в техническую поддержку сайтов. В социальных сетях сейчас активно разрабатывается программа противостояния издевательствам в интернете, есть различные способы. Всегда можно написать администраторам форумов или социальных сетей о том, что происходит травля. Подростку стоит рассказать о конкретных способах обращения за технической поддержкой.

5. Френд-зона. Это сообщество различных людей, которых мы добавляем к себе в друзья в интернете. Часто это совсем незнакомые нам люди и нет необходимости рассказывать личную информацию незнакомым людям. В ряде случаев необходимо добавлять в друзья только тех людей, в которых уверен.

6. Техническая безопасность. Аккаунты часто взламывают с целью хулиганства, чтобы позлить и обидеть подростка. Поэтому необходимо регулярно менять свои пароли в аккаунтах.

7. Реакции на провокации и издевательства над другими. Подростки очень эмоциональны, их легко спровоцировать, обидеть. Важно научить детей быть внимательными к своей безопасности в интернете, обучить их критически относиться к действиям друзей, не вовлекаться в издевательства над кем бы то ни было. Иногда кажется, что издеваться над плохим человеком можно, и он сам это заслужил. Важно донести до ребёнка, что издеваться нельзя над кем бы то ни было, даже если человек тебе не нравится или неприятен – это не повод начинать травлю [А. А. Вихман, 2021].

Ещё для профилактики киберагрессии исследователи предлагают использовать различные цифровые ресурсы. Существует несколько направлений для проведения профилактических работ.

1. Профилактика интернет-зависимости и проблемного использования интернета. Важно перенаправить избыточную активность в интернете на цифровую социализацию и защиту от более продвинутых интернет-пользователей, в том числе и сверстников. Обучение, направленное на применение информационно-коммуникативных технологий, позволит найти баланс между действиями «агрессора» и «жертвы», что снизит негативные проявления киберагрессии и ее последствия [С. Н. Ениколопов, 2002].

2. Родительский контроль является одним из важнейших действий для снижения последствий киберагрессии. Основная задача родителей – стать посредником между интернет-средой и ребёнком, а также установить контакт со своим ребёнком по совместному обучению и применению интернет-этики и безопасному использованию интернет-

пространства в целом. В качестве защитных механизмов на случай появления онлайн-рисков на компьютер могут быть установлены информационные фильтры или настройки конфиденциальности [Г. В. Солдатова, А. И. Чекалина, 2009].

3. Помощь в интернет-пространстве. «Жертвам» агрессии зачастую трудно рассказать своему окружению – родителям и учителям – о том, что они столкнулись с проблемой киберагрессии. В поддержку детям и подросткам созданы специальные сайты, направленные на борьбу с такими последствиями киберагрессии, как тревога и депрессия. Такие онлайн-программы направлены на восстановление и улучшение психологического благополучия личностей, ставших «жертвой» кибербуллинга. Они учат «жертв», как следует себя вести при столкновении с киберагрессией. Преимуществом такой формы профилактики киберагрессии является то, что она может быть использована в любое время и в любом месте, оказать помощь большому количеству пользователей, составить индивидуальный подход и алгоритм для решения проблемы. К сожалению, в России данная форма помощи практически не используется [Я. И. Гилинский, 2006].

Следует помнить, что эффективность решения данной проблемы зависит не от отдельно взятых людей, а от совместной работы всех участников образовательного процесса: администрации школьных учреждений, учителей, психологических служб, родителей и, конечно же, самих учеников.

2.7. Подростковые девиации и особенности личности девиантных подростков

На сегодняшний день в психологии девиантного поведения выделены типично подростковые девиации [С. О. Ларионова, 2016; Ю. М. Антонян, 2009]:

– Дисморфомания – представляет собой болезненную убежденность в собственной непривлекательности. Неудовлетворенность своим телом превращается в бредовые переживания, зачастую никак не связанные с реальными физическими несовершенствами. Синдром может привести к ненависти даже к своим привлекательным чертам.
– Дромомания – это импульсивное влечение к перемене мест, которое может уничтожить жизнь человека. Под дромоманией принято понимать влечение к побегам из дома, скитанию и перемене мест, наблюдается при различных психических заболеваниях.
– Пиромания – это психическое расстройство, характеризующееся навязчивым влечением к совершению поджогов и наблюдению за пожаром.
– Гебоидное поведение (синдром) – это психическое расстройство, возникающее у лиц мужского пола в молодом возрасте. Характеризуется патологическим искажением черт и проявляется нравственным огрубением (вплоть до тупости), стремление к самоутверждению, приводящих к поведению, противоречащему общепринятым нормам, а также противоправные действия, распространенные среди несовершеннолетних: наркомания, токсикомания, алкоголизм, угон автотранспорта, побеги, домашние кражи, хулиганство, подростковый вандализм, агрессивное и аутоагрессивное поведение, сверхценные увлечения и др.
– Поведение на основе застенчивости – неспособность эффективно и результативно действовать в присутствии других людей, характерно наличие страха быть неверно понятым, надоедливым и неинтересным или ощутить предвзятое отношение со стороны сверстников. Приводит к замкнутости и аутизации, а также игнорированию своих потребностей и интересов, возможен полный отказ от действий, направленных на удовлетворение нужд. Скорее свойственно подросткам женского пола и девушкам.

Змановская Е. В. рассматривает виды отклоняющегося поведения, не прибегая к делению по возрастным подгруппам [Е. В. Змановская, 2008]:

1) *агрессивное* – тенденция (стремление), проявляющаяся в реальном поведении или фантазировании, с целью подчинения себе других людей или доминирования над ними, соответственно имеет две формы: латентную (скрытую) и явную;

2) *делинквентное* – действия конкретной личности, отклоняющиеся от установленных в данном обществе и в данное время законов, угрожающие благополучию других людей или социальному порядку и уголовно наказуемые в крайних своих проявлениях;

3) *зависимое* – стремление полагаться на кого-то или на что-то в целях получения удовлетворения или адаптации, симбиотическая зависимость;

4) *суицидальное* – осознанные действия, направляемые представлениями о лишении себя жизни, включают в себя суицидальные действия (попытки и завершение суицида) и суицидальные проявления (мысли, представления, переживания).

Далее мы рассмотрим более подробно следующие подростковые девиации и их возможные причины [Е. М. Евтушенко, И. Р. Хох, Р. Р. Халфина, 2021]:

1. *Суицидальное поведение* у подростков является следствием неприятия ситуации, как в семье, так и в отношениях со сверстниками. Атмосфера равнодушия, ненависти, несправедливости создает ощущение потерянности и одиночества. Чувство вины, невозможность выполнения предъявляемых требований со стороны родителей и педагогов, низкая самооценка также являются предпосылками к суициду.

Суицид в подростковом возрасте от взрослого отличается большей спонтанностью и низким процентом летального исхода. Основной мотив – наказание. Виновный может быть прямо указан в посмертной записке или на него указывают косвенно (самоубийство совершается в его присутствии или рядом с его местом жительства, работы). Как

правило, акту совершения самоубийства предшествуют ярко созданные в воображении картины раскаяния обидчиков. Однако у подростков нет в понимании связи между своим поступком и смертью. 89% опрошенных свидетельствуют о том, что у них не было желания умереть, у них было желание уйти.

2. *Делинквентный тип поведения – мелкий* хулиганский проступок, который в крайних своих проявлениях представляет собой уголовно наказуемое деяние. От криминальных действий отличается незначительностью проступка. Его можно охарактеризовать как действие, намерение которого были невинны.

3. *Реакции группирования со сверстниками с асоциальной направленностью*. Стремление к группированию является естественным видом подросткового поведения, свидетельствующим о том, что психофизиологического развитие данного ребёнка идёт нормально. Проблемы возникают в тех случаях, когда подросток идентифицирует себя с какой-либо группой, имеющую асоциальную направленность.

4. *Сексуальная распущенность*. Борясь за «свободу и независимость», подростки ломают границы, установленные социумом, не задумываясь о тех социальных установках, которые лежат в основе моральных норм и впоследствии станут основой их жизни. Подростковая сексуальная распущенность может иметь три основных причины. Первая: бунт, стремление к свободе, поиск себя, самоутверждение. По сути, имеет позитивное начало, как всплеск творческой энергии, которому нужно не мешать, а принять и направить. Вторая: поиск тепла, защищенности, принятия. Данная мотивация будет присутствовать у подростков из неблагополучных семей, семей с нарушенной системой взаимоотношений. Третья: сексуальная распущенность как маска, цель которой спрятать – низкую самооценку, неуверенность в себе, невозможность раскрыть свой творческий потенциал.

5. *Побеги* (*бродяжничество*). Причины побегов из дома весьма разнородны. Как правило, подростки совершают их из чувства протеста

на какое-либо действие или в ответ на оскорбления в семье или школе, моральное и физическое насилие. Провоцирующим моментом также может оказаться страх наказания за какой-либо проступок. Побег может быть следствием романтических побуждений.

6. *Подростковые аддикции.* Аддикция (addiction, англ.) – пагубная привычка, зависимость от чего-либо или кого-либо. Применительно к подросткам мы можем говорить именно об аддиктивном поведении зависимой личности, характерными признаками которой являются:

- неспособность принимать решения без советов других;
- готовность предоставлять возможность принимать другим важные для него решения;
- готовность соглашаться с другими из страха быть отвергнутым, даже если другие не правы;
- затруднение начать какое-либо дело самостоятельно;
- готовность добровольно идти на выполнение унизительных работ с целью приобрести поддержку и любовь окружающих;
- плохая переносимость одиночества, готовность предпринимать значительные усилия, чтобы его избежать;
- ощущение опустошенности и беспомощности, когда обрывается близкая связь;
- страх быть отвергнутым;
- лёгкая ранимость, податливость любой критике или неодобрению со стороны.

К факторам, которые могут инициировать возникновение аддиктивного поведения у подростков, относят [Е. Б. Усова, 2010]:

- неблагополучная атмосфера в семье;
- отношение к данному виду поведения в группе сверстников, к которой принадлежит подросток;
- интеллектуальный уровень подростка;
- наличие/отсутствие личностных качеств, позволяющих противостоять негативному влиянию;
- наследственность;
- низкая информированность о последствиях;

– тип акцентуации характера.

Известна и ныне популярна точка зрения И. А. Невского о том, что отклонения у подростков вызваны не какими-то жёсткими личностными конструктами, а некими *особенностями*, предрасполагающими к формированию тех или иных девиантных или делинквентных элементов в поведении [Н. В. Кулагина, 2016].

В исследовании Н. В. Майсак установлено, что личностные особенности подростков с девиантным и нормативным поведением сходны в основных характеристиках – в уровне напряжённости, повышении экстравертированности, эмоциональной возбудимости, связанных с началом подросткового кризиса, – но отличаются своеобразием личностных черт. В то время как подростку с нормативным поведением свойственны социальная лабильность, операциональная напряжённость, эмпатия, общительность, ориентация на социальные нормы и ценности, интеллектуальность, а также позитивный образ родителей, свидетельствующий о положительно окрашенных взаимоотношениях в семье, подросток с девиантным поведением имеет некоторые особенности [Н. В. Майсак, 2001]:

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

У подростков с девиантным поведением, в отличие от нормативных подростков, отмечается значительно более выраженный противоречивый характер самоотношения. Подростки с девиантным поведением тяготеют к самокопанию, связанному с чувством вины, что тем не менее не приводит к развитию Я-концепции, к конструктивной работе над собой. Высокая внутренняя конфликтность сопряжена с низким уровнем рефлексии и выраженным внешним локусом

контроля – неразвитой способностью брать ответственность за собственное развитие на себя.

Подросткам с девиантным поведением, в отличие от нормативных подростков, присущи так же индивидуалистическое, эгоистическое отношение к группе сверстников, нереалистичная самооценка, преобладание защитных механизмов по типу регресс и вытеснение, что препятствует осознанию собственных внутренних конфликтов, при формировании неадекватной логики восприятия реальности происходящего.

2.8. Пандемия как травмирующее событие для психологического здоровья молодого поколения

Пандемия COVID-19 стала одним из самых тяжелых глобальных кризисов XXI века и оказала влияние на каждого, независимо от того, переболел ли он сам или его близкие, участвовал ли он в борьбе с инфекцией или же ощутил ее влияние в социальной сфере. В свете того, что пандемия COVID-19 продолжает бушевать во всем мире, вопросы исследования её влияния на психологическое здоровье человека, а также разработка стратегий психологической помощи остаются актуальными [Н. В. Кузина, 2021].

Основные психологические проблемы, вызванные пандемией

Первенство в исследованиях психологического состояния населения принадлежит китайским учёным, так как именно с этой страны началось распространение вируса. В дальнейшем каждая страна так или иначе осуществляла свои исследования, в основном в виде опросов. В связи с тем, что государства проводили достаточно обособленную политику в области борьбы с новой коронавирусной инфекцией, на сегодняшний день не опубликованы исследования, которые можно было бы назвать глобальными. Тем не менее ***среди факторов, ухудшающих психологическое состояние человека*** во время пандемии, можно выделить ***наиболее характерные для всех***

стран (то есть говорить о них в глобальном контексте) [Е. В. Бачило, 2020]:

1) бессонница или расстройства сна;

2) тревога или тревожное расстройство;

3) депрессия;

4) посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР);

5) агрессия;

6) контрпродуктивное поведение;

7) суицидальные мысли;

8) домашнее насилие;

9) чувство одиночества;

10) злоупотребление алкоголем и психоактивными веществами.

Обзор литературы, подготовленный Е. В. Рябцевой под научным руководством О. А. Харьковой, позволил выявить семь ключевых аспектов влияния пандемии COVID-19 на психологическое здоровье россиян, отмеченных отечественными авторами (см. табл. 2).

«Многие авторы, – пишет Е. В. Рябцева, – говорят о важности психологического и психиатрического сопровождения лиц, столкнувшихся с последствиями пандемии. Подчеркивается необходимость реорганизации соответствующих служб, расширение доступности психологической помощи, в том числе в новых дистанционных форматах» [Е. В. Рябцева, 2021, с. 40].

Исследования также показывают, что наиболее часто симптомы тревожного и депрессивного расстройства проявляются среди медицинских работников, нежели среди работников других отраслей.

Таблица 2

Ключевые аспекты влияния пандемии COVID-19 на психологическое здоровье россиян

Авторы и название работы	Ключевые аспекты
Акименко Г. В., Селедцов А. М., Кирина Ю. Ю. «Пандемия и психология неопределенности»	Высокая степень неопределенности и утрата контроля над ситуацией способствуют возникновению тревожных и депрессивных расстройств
Андронникова О. О. «Поле современной психотерапии, или К чему приводит пандемия»	Базовая стратегия жизнедеятельности человека сменилась с «Развития» на «Выживание», что приводит к возникновению и укреплению чувства «выученной беспомощности» и соответствующих психических реакций
Медведев В. Э., Доготарь О. А. «COVID-19 и психическое здоровье: вызовы и первые выводы»	Негативное воздействие пандемии на психическое здоровье требует расширения доступа всех категорий населения к качественной психологической и психиатрической помощи, а также подбора программ фармакотерапии
Никульченкова Е. В., Черник В. А., Вольвач В. Г. «Негативное влияние на психологическое состояние человека информационного воздействия в условиях пандемии COVID-19»	Возникло новое явление – «корона-психоз», развивающийся у людей в период домашнего карантина на фоне негативного влияния информационного фона
Протько Н. Н., Патеюк И. В. «Психическое здоровье в условиях вспышки COVID-19»	«Пандемия страха» (информация оказывает на человека сильный психотравмирующий эффект)
Розенова М. И., Екимова В. И., Огнев А. С., Лихачева Э. В. «Страх как кризис психического здоровья в условиях глобальных рисков и перемен»	Страх служит индикатором целостности психического здоровья человека
Сорокин М. Ю., Касьянов Е. Д., Рукавишников Г. В. и др. «Психологические реакции населения как фактор адаптации к пандемии COVID-19»	Психические реакции населения рассмотрены как факторы адаптации к пандемии

Сорокин М. Ю. и соавторы опубликовали результаты исследования социально-психологических факторов в контексте адаптации населения к пандемии [Психологические реакции населения, 2020]. ***Среди факторов, с которыми был ассоциирован наивысший уровень психологического стресса***, можно выделить следующие:

1) необходимость самоизоляции;

2) соблюдение социальной дистанции;

3) необходимость использования антисептических средств;

4) информационный стресс.

В связи с тем, что информационный стресс как один из основных факторов, влияющих на психологическое состояние человека в условиях пандемии, упоминается практически во всех источниках, можно говорить о крайней необходимости регулирования этой области с целью уменьшения пагубного влияния СМИ на психологическое здоровье населения.

Влияние пандемии на психическое здоровье

Все большее внимание исследователей уделяется изучению влияния пандемии на психическое здоровье. Отмечается, что у инфицированных пациентов могут возникать острая реакция на стресс, расстройства адаптации, смешанное тревожное и депрессивное расстройство, обсессивно-компульсивное расстройство, невротическое расстройство, острые экзогенные психотические реакции [К. А. Воробьева, 2022].

К психическим нарушениям постковидного синдрома (ПКС) относят астению, когнитивные нарушения, тревогу, депрессию, бессонницу, стрессовые расстройства, образующие в случае сочетанной симптоматики особый клинический астеноневротический синдром, сопровождающийся депрессией и когнитивной дисфункцией. Этот феномен расценивается как осложнение COVID-19 и вирусное поражение ЦНС в связи с системными сердечно-сосудистыми и дыхательными нарушениями и психосоциальными стрессовыми факторами. Своеобразный психоневрологический ПКС обозначен термином «мозговой длинный КОВИД» (Brain Long COVID) [Н. Н. Горач, В. Ф. Филатова, 2020].

При обследовании контингентов инфицированных и находящихся на вынужденной самоизоляции как способ реагирования на стресс были выявлены негативные защитные реакции, склонность к формированию алкогольной зависимости и суицидоопасных кризисных состояний.

Выделены негативные способы психологической защиты [Т. П. Айсувакова, Э. М. Ахмедова, Н. В. Горбунова, Л. Н. Давыдова и др., 2021]:

1. «Отрицание» факта заболевания – психологический защитный механизм, который дает время для активизации защитных психологических ресурсов, но длительный период отрицания заболевания приводит к негативным последствиям.

2. «Агрессия» – характеризуется реакциями гнева, чувством общего напряжения, конфликтностью, неприятием ситуации необходимой изоляции. Нарушение привычного образа жизни, ограничение свободы передвижения провоцируют агрессивное поведение и поиск виновных.

3. «Избегание» – проявляется сокращением контактов с окружающими, быстрой истощаемостью психических процессов, равнодушным безразличием к собственной судьбе, отказом от медицинской помощи.

4. «Подозрительность» – отмечается настороженность в отношении окружающих, непреодолимая убежденность в том, что заболевание возникло вследствие контактного заражения в больнице. Возможны высказывания о том, что заражение умышленное или, наоборот, что инфекция отсутствует, что результаты анализов искажены, правда скрывается, а требования соблюдения режима изоляции или госпитализация в медицинское учреждение не обоснованы.

Исследователи отмечают, что уже в первую волну пандемии принятые медико-гигиенические и социальные государственные меры по сдерживанию распространения вируса коснулись практически всех социальных групп, однако отсутствие или противоречивая информация вызывает акции протеста во многих странах. Многочисленные публикации в период COVID-19 выявляют избыточную тревогу, вызванную неопределенностью, нестабильностью доходов и финансовыми проблемами, страхом за жизнь и здоровье свое и близких, усталостью от тягостной самоизоляции, дистанцированными, а нередко и конфликтными отношениями с близкими.

Предикторы нарушения психического здоровья

Изменение социально-экономического и профессионального статуса, снижение доходов, объективная вероятность нарушения личных

прав в целях борьбы с распространением инфекции, ограничение свободы передвижения являются факторами, приводящими к повышению тревоги, страха, усилению психопатологической симптоматики, увеличению числа тревожных и депрессивных расстройств. Изучению восприятия времени во время пандемии посвящены работы английских, французских и итальянских психологов [В. К. Агарагимова и др., 2021].

Отмечается, что замедление времени в настоящем периоде и ускорение его в будущем может свидетельствовать о депрессивных тенденциях, проявлении синдрома «отложенной жизни». Основными факторами, связанными с ощущением замедления времени, являются стресс, скука и грусть из-за бездействия, низкий уровень счастья, депрессия, молодой возраст, неудовлетворенность социальным взаимодействием, отсутствие положительных эмоций и одиночество [Н. В. Кузина, 2021].

Период пандемии представляет собой особую экстремальную ситуацию, характеризующуюся неопределенностью, скрытой угрозой для жизни и длительностью, вызывающую сложные психологические переживания, нередко связанные с синдромом «отложенной жизни». Коронавирусная угроза воспринимается как мощный стрессовый фактор, влияющий на психологическое благополучие и психическое состояние людей.

Ограничение социальных контактов приводит к разным видам депривации: сенсорной (недостаточность разнообразных визуальных стимулов), эмоциональной (дефицит эмоциональных отношений), социальной (недостаточность коммуникаций), когнитивной (дефицит информации), двигательной. Психологическое содержание изоляции заключается в обособлении человека или группы людей от привычных условий жизни и общения с другими людьми. Наблюдаются галлюцинации, бредовые идеи, тревога и страх, потребность в активности, скука, нарушения внимания. При этом отмечается, что на переживание депривации влияют индивидуальные особенности личности. Исследования людей, находящихся в изолированных

условиях, выявляют нарастание межличностных конфликтов, усиление раздражительности, неадекватную оценку событий [А. Н. Алехин, Е. А. Дубинина, 2020].

Семейные отношения в период пандемии

Противоречивая информация выявлена при анализе семейных исследований в период пандемии COVID-19. Так, более половины участников опроса отметили, что стали проводить больше времени с родственниками. При этом большинство опрошенных считают, что их семейные отношения не изменились. Семейные отношения ухудшились у 11,3%, в то же время почти такое же количество респондентов сообщили об улучшении отношений с близким окружением. Как отмечают исследователи, необходимость постоянного нахождения дома повлияла на рост домашнего насилия и, как следствие, может оказывать влияние на рост числа суицидов. Вместе с тем высказывается мнение, что изменение на поведенческом уровне в виде роста числа жертв домашнего насилия является не прямым следствием ситуации пандемии, а отражением психологически неблагополучных супружеских отношений задолго до эпидемии. Режим самоизоляции и карантина, спровоцировавший рост тревоги на индивидуальном и семейном уровнях, снижение социальных контактов выступают дополнительным отягощающим условием [Н. В. Кузина, 2020]

Изучение последствий эмоциональной депривации свидетельствует о том, что отсутствие близких контактов на разных этапах развития человека негативно сказывается на состоянии психического здоровья. Дефицит эмоционального взаимодействия вызывает нарушение психического функционирования, например, невозможность поддержания адекватных отношений с окружающими. Длительное отсутствие эмоциональных переживаний может стать причиной развития депрессии, апатии, разных фобий [Д. И. Островский, Т. И. Иванова, 2020].

Эпидемия COVID-19 привела к тому, что более 1,5 млн детей, в том числе и в России, потеряли одного или обоих родителей, бабушек и дедушек, других значимых близких людей, что признается как «скрытая

пандемия сиротства». Дети и подростки, женщины и пенсионеры, люди с хроническими соматическими заболеваниями и психическими расстройствами попали в группы повышенного риска [А. Н. Алехин, Е. А. Дубинина, 2020].

Для супружеских взаимоотношений в условиях самоизоляции и увеличения плотности семьи создается особая ситуация: факторы, подготавливающие почву к острому побуждению совершить агрессивные действия, усиливаются, а сдерживающие факторы и попытки противостоять этому побуждению ослабевают. Хотя речь идет о насилии в отношении женщин, в группе риска так же находятся мужчины и дети [К. А. Воробьева, 2021].

Однако в России, по статистическим данным МВД РФ за 2020 г., на 9,5% снизилось число преступлений на семейно-бытовой почве (на 15,8% – фактов умышленного причинения тяжкого вреда здоровью, на 13,5% – вреда средней тяжести, на 10% – легкого вреда здоровью). В условиях COVID-19 изучение преступлений с целью предупреждения и пресечения действий организованных преступных групп (телефонное и кибермошенничество, мошенничество в сфере бесконтактных платежей) позволяет выделить основные виды мошеннических действий и оценить их стрессовую опасность на современном этапе для всех категорий населения.

Следствием перехода в режим карантина и самоизоляции стало увеличение количества разводов в мире. Причем в некоторых странах, например, в Китае, наблюдался весьма существенный прирост – около 50% в 2020 г. по сравнению с аналогичным периодом 2019 г. В России число зарегистрированных разводов по данным за январь-сентябрь 2021 г. составило 483,6 тыс., что на 22,2% больше в сравнении с соответствующим показателем в 2020 г. [Д. И. Островский, Т. И. Иванова, 2020].

Таким образом, психологические исследования свидетельствуют о том, что пандемия является фактором риска нарушения психического здоровья. Это ситуация, в которой предъявляются большие требования к адаптационным возможностям человека в различных сферах его

жизни. Недостаточность психологической информации о проблемах и специфике нарушений психического здоровья населения в период продолжающейся пандемии, высокая потребность в оказании эффективной психологической помощи свидетельствуют о необходимости и перспективах развития исследовательской проблематики медицинскими психологами в совместной работе с представителями других специальностей [Н. Н. Горач, В. Ф. Филатова, 2020; А. А. Расулев, 2020; А. Н. Алехин, Е. А. Дубинина, 2020].

Исходя из особенностей функционирования семейных систем можно предположить, что последствия неблагоприятных обстоятельств будут серьезными, что требует проведения дальнейших научно-практических исследований и внедрения полученных результатов в программы улучшения качества жизни всех поколений населения.

Исследования, которые касались изучения психологического благополучия и переживания стресса у российских школьников, позволили выявить, что 80% школьников заметили у себя негативные психологические последствия дистанционного обучения и самоизоляции, 69,2% школьников сидели дома. Только 13,4% школьников благополучно прошли адаптацию к данным мерам. У 55,8% обнаружены нарушение сна, у 26,8% школьников наблюдались головные боли. Для 44,2% характерным стала неоднократная смена настроения в течение дня, 13,1% испытывали подавленное состояние, а 32,5% сохраняли положительное настроение [Н. В. Кузина, 2021; В. К. Агарагимова и др., 2021].

Таким образом, можно утверждать о том, что пандемия COVID-19 оказала отрицательное влияние на состояние психики и социальное здоровье обучающихся.

2.9. Интернет-зависимость у подростков: причины возникновения и принципы профилактики в условиях семьи

В современном технологичном мире к каждому вступающему в жизнь молодому человеку, уже с очень юного возраста предъявляются, требования диджитальной грамотности, в рамках этих требований он должен владеть методами, способами получения информации, отсеивания ее и работы с ней в интернете, а также осознавать не только преимущества, но и угрозы с этим связанные.

В условиях динамичного развития, и стремительного наращивания доли присутствия виртуальности в нашей жизни, исследователи изучают интернет как пространство не только для социализации, но и с точки зрения того, какой вред он может нанести развитию личности. Анализируя последствия длительного пользования интернетом, неминуемо влекущие за собой сужение круга интересов, уход от реальности в виртуальный мир и развитие зависимости, клинические психологи и психиатры одними из первых пришли к выводу о существовании патологически выраженного характера влияния интернета в процессе социализации молодых людей, особенно в подростковый период [С. Н. Ениколопов, 2002].

По итогам опросов подавляющее большинство, около 70%, студентов и школьников относят увлечения, связанные с компьютером и интернетом к своим главным интересам. Наиболее увлеченные дети могут проводить за компьютером до 18 часов в день. В большинстве современных семей, где работа родителей тоже связана с компьютером отсутствуют ограничения времени пребывания в сети, а контроль за потребляемым контентом снижен [Г. В. Солдатова, А. И. Чекалина, 2009].

Пандемия перенесла много активностей, требующих еще большей вовлеченности в интернет, в онлайн-мир, что в большей степени ведет к развитию интернет-зависимости. Зависимость в свою очередь

сопровождается усугублением социальной дезадаптации и специфическими нарушениями психики.

Вопросы профилактики в связи с этим стоят достаточно остро, именно профилактика интернет-зависимости позволяет вовремя избежать этих проблем. Сама зависимость от компьютера влечёт за собой негативное влияние на эмоциональное, психическое и физиологическое здоровье ребёнка, выраженное в нарушении режима, излишней раздражительности и бессоннице, возможной агрессии. Из-за длительного нахождения в статичной позе может развиться сколиоз и снизиться зрение [Г. В. Солдатова, А. И. Чекалина, 2009].

В настоящее время ученые выделяют несколько видов зависимостей, имеющих одинаковую психофизиологическую природу, и на ряду с алкогольной, табачной, наркотической, трудовой стоят игровая (к ней относятся азартные игры и интернет-зависимость от игр – геймерство), и информационная (здесь так же речь идёт о зависимости от интернета, от так называемого сетевого серфинга).

В качестве ведущих факторов развития аддиктивного поведения выделяют [А. А. Реан, 2003]:

- биологические (особенности организма, наличие патологической почвы);
- психологические (особенности личности, психотравмы);
- социальные (внесемейные и внутрисемейные).

Учитывая специфику развития различных зависимостей, можно определить средство спасения от ее патологических форм.

Ниже перечислены потребности подростка, на почве удовлетворения которых в виртуальном пространстве формируется зависимость [Е. А. Брызгалин, А. Е. Войскунский, 2018]:

- автономия и самостоятельность;
- самореализация и признание;
- принадлежность к группе по интересам в любви и обладании;
- познание, потребность изучения интересного и нового.

К причинам развития компьютерной зависимости так же относят:

- недостаточное внимание родителей, отсутствие доверительных связей в семье;
- недостаточная уверенность в себе и своих силах;
- негативный опыт социализации;
- недостаток общения со сверстниками и значимыми людьми;
- комплексы;
- отсутствие увлечений и хобби, требующих физического присутствия и вовлечения;
- стремление адаптироваться и быть принятым через действия формата «быть как все».

Можно выделить следующую симптоматику, указывающую на развитие интернет-зависимости у подростков [Я. П. Гилинский, 2006; Е. А. Брызгалин, А. Е. Войскунский, 2018]:

- создание подростком виртуального образа, далекого от реальности;
- чрезмерное влечение к компьютерным играм и соцсетям;
- превалирование общения в сети перед реальным;
- злоупотребление временем нахождения в сети в ущерб урокам и прежним увлечениям;
- острая необходимость постоянного взаимодействия с окружающим миром с помощью интернета;
- пренебрежение своим внешним видом, гигиеной;
- обман родителей и близких с целью увеличить свое нахождение в интернете;
- синдром отмены: беспокойство, раздражительность при невозможности выйти в сеть.

Для профилактики интернет-зависимости в её социальном формате важна комплексность (организация воздействия на различных уровнях социального пространства, семьи и личности). В соответствии со спецификой аддиктивного поведения ученые выделяют следующие принципы психопрофилактической работы [И. А. Горьковая, 2020]:

- адресность (учёт возрастных, половых и социальных характеристик);

- массовость (приоритет групповых форм работы);
- позитивность информации;
- минимизация негативных последствий;
- личная заинтересованность и ответственность участников;
- максимальная активность личности;
- фокус внимания на будущее (оценка последствий поведения, актуализация позитивных ценностей и целей, планирование будущего без девиантного поведения).

Общество может влиять на масштабы развития аддиктивного поведения интернет-зависимости у подростков через социальную поддержку медицинскую и психологическую помощь [Н. А. Сирота и др., 2001].

Многие дети начинают осваивать гаджеты и доступ в интернет уже с 3 лет, но не у всех них в дальнейшем появляется зависимость. Так как семья – важная институция, в которой ребенок приобретает свой основной способ взаимодействия с миром, на наш взгляд, важно начинать профилактику именно с анализа внутрисемейной ситуации (исключив влияние биологических факторов).

Нередко чрезмерная тяга к виртуальному миру появляется у детей, которые предоставлены сами себе и не научились получать удовольствие от хобби, чтения, спорта. Тогда подросток в погоне за положительными эмоциями выбирает самый простой путь: сериалы, вредную еду, компьютерные игры. Все это доставляет удовольствие без усилий и быстро вызывает привычку [А. Е. Войскунский, 2018].

Исследователи выделяют этапы зависимости [А. В. Кондрашкин, К. Д. Хломов, 2012]:

Доклинический этап. У ребенка обозначается и закрепляется потребность играть, проводить много времени в сети, но компьютерной зависимости еще нет. Проблема обычно в неумении общаться и отдыхать, развлекаться без гаджетов. В доклиническом этапе подростку легко переключиться с игры на интересный досуг.

Клинические изменения личности. Подросток постоянно хочет играть, находиться в социальных сетях, он потерял навык расслабляться

иначе, интерес к виртуальным развлечениям превалирует. В таких случаях могут начаться прогулы школы, ложь родителям, карманные деньги уходят на дополнительные платные опции в игре. На этом этапе нужны меры в виде замены интернет-развлечениям. Например, в этом может помочь совместный досуг в виде спорта или туризма, которые не предполагают наличие гаджетов.

Клиническая зависимость. Подросток больше не может легко оторваться от игры. Весь его интерес, время и средства поглощены игрой, игровые тематики присутствуют почти во всех темах общения подростка. Если по каким-то причинам у него нет возможности сесть за компьютер, возникает синдром отмены: подавленность, раздражительность, тревожность. Подросток проявляет равнодушие к семейным делам, может проявлять безразличие к близким. На этой стадии нужна помощь психотерапевта.

Структурные изменения личности. Для стадии десоциализации, характерно безразличие к своему внешнему виду, способность подолгу обходиться без еды и сна, несмотря на плохое самочувствие. Зависимый человек охладевает к происходящему во внешнем мире, его ничего не интересует. Если его пытаются отвлечь – следует агрессивная реакция. В такой ситуации помощь требуется срочно.

В семье огородить ребенка от влияния интернета поможет собственный пример родителей: если родитель сам демонстрирует привязанность к интернету, ребёнок будет следовать по его стопам. Родителям следует демонстрировать устойчивый интерес к совместному хобби или досугу и получение радости, вовлекать подростка в семейные мероприятия и подчеркивать важность его участия, показывая, что в жизни есть масса интересных занятий (исключая интернет, важно дать достойную замену) [К. А. Воробьева, М. М. Мишина, 2020].

С подростком необходимо делать акцент на важности его собственных интересов и увлечений в реальной жизни. Важно поощрять их и помогать реализовывать и хвалить даже за небольшие достижения. Необходимо вовремя отслеживать изменения, связанные с проявлением интернет-зависимости, и понимать – корень в его реакциях на

жизненные события. При наличии чрезмерного увлечения компьютером стоит сразу обозначить границы и уточнить использование интернета только лишь как дополнительную функцию, привилегию. Это следует сделать в самом начале. Оптимальное время нахождения за компьютером 2-3 часа в день. Важно не просто запрещать или препятствовать использованию интернета, но и объяснить негативные последствия, а также обговорить потребности, цели и рамки его использования. В период именно подросткового возраста родителям важно уделять внимание формированию у подростка навыков эффективной и осознанной стратегии совладания со своими эмоциями, чувствами и контролем поведения.

2.10. Возрастные и половые особенности асоциальной направленности и девиантного поведения в детском и подростковом возрасте

Вопрос половых и возрастных особенностей асоциальной направленности и девиантного поведения – один из основополагающих как в картине девиаций, так и в картине возрастной нормы. Под последней подразумевается модель поведения, система предписаний, которых должен придерживаться индивид, чтобы его признали соответствующим определенному возрасту.

К числу наиболее ярких проявлений отклоняющегося поведения в детском и подростковом возрасте следует отнести акселерацию и ретардацию психического и поведенческого развития. Рассмотрим их подробнее.

Акселерация. Проявляется ускорением развития, часто психосексуального. В таких случаях ребенок может проявлять формы сексуального поведения, не свойственные своему возрасту, а в норме встречающиеся на более поздних этапах развития. В самом раннем возрасте это может проявляться в качестве мастурбационного поведения у младенца.

Ретардация. Суть явления состоит в отставании (в параллель акселерации) в поведенческом и психическом развитии, а также в задержке в образовании возрастных стереотипов поведения. Сюда относится психический инфантилизм, для которого характерно сохранение в психике ребенка старшего возраста (или взрослого) элементов, свойственных детям младшего возраста. Типичной характеристикой этого явления бывает наличие таких черт, как неспособность отличить идеальные цели и реальные, эгоцентризм, наивность и излишняя прямота, обидчивость, неспособность прогнозировать, склонность к выраженным аффективным реакциям, колебания настроения и др.

Отдельной темой для изучения возрастной специфики является агрессивное поведение, как одна из форм отклоняющегося поведения. Принято считать, что в большей степени оно свойственно молодым людям и лицам зрелого возраста [М. Л. Борискин, И. В. Улексикова, 2019].

Термин юношеская агрессивность подразумевает биопсихосоциальный феномен, для которого свойственен определенный стереотип реакций или устойчивое поведение подростков, связанное с осознанными и произвольными действиями насильственного характера. Результатом юношеского отклоняющегося агрессивного поведения являются: ущерб, вред окружающим людям, живой природе, предметам. Объект агрессии такого подростка включён в его конфликтные взаимоотношения с окружающим миром.

К типологическим чертам отклоняющейся агрессивности несовершеннолетних следует отнести [О. А. Самылова, 2017]:

а) имеет какой-либо личностный смысл для подростка;

б) является следствием дистресса, фрустрации потребностей или результатом конфликта (как межличностного, так и внутриличностного);

в) чаще всего идёт рука об руку с нарушениями развития;

г) подросток осознает и руководит собственным состоянием.

Как правило, отклоняющееся агрессивное поведение в большей степени свойственно юношам, нежели девушкам, что специалисты

связывают в первую очередь с гендерной социализацией, в рамках которой мужчинам приписывается и «прощается» более агрессивный способ решения жизненных проблем, конфликтов. В детском же возрасте агрессия мальчиков нередко поощряется, например, на детской площадке или в школе многие родители советуют «дать сдачи» обидчику и так далее. Девочки же с раннего возраста воспринимают модель поведения, в которой они должны вести себя более скромно. А. Б. Крючкова доказала эмпирическим путём, что около 80% юношей полагают, что многие жизненные неурядицы требуют в ответ агрессивного поведения. Более того, примерно такое же количество юношей полагают, что агрессивное поведение может быть частью мужественности. Статистика показывает, что преступления, совершенные в результате агрессии, в 90% случаев среди подростков и молодых людей совершаются юношами. Среди девушек, отмечает А. Б. Крючкова, агрессия преобладает в форме аутоагрессии [А. Б. Крючкова, 2010].

Нередко психологи сталкиваются в работе с феноменом аутоагрессии или суицидального поведения. Это явление у разных представителей возрастных групп также имеет собственную специфику. Так, например, возраст оказывает значимое влияние на такие показатели, как частота, результат и причины суицидальных действий. Более молодые лица, преимущественно до 30 лет, чаще совершают покушения на самоубийство, тогда как в зрелом возрасте частота попыток ощутимо сокращается. При этом количество совершенных самоубийств в зрелом и пожилом возрасте превышает аналогичные показатели молодого и подросткового возраста. Акты самоубийства среди возрастной группы, особенно среди пожилых людей, как правило, тщательно спланированы, они не несут в себе манипулятивных смыслов. В отличие от них молодые люди нередко совершают покушения на самоубийство в демонстративно-манипулятивном ключе. К сожалению, эти попытки могут приводить к летальному, но не запланированному исходу, что составляет уже иную статистику [Н. Г. Тормосина, 2013].

С другой точки зрения специалисты выделяют несколько пиков суицидальной активности среди людей разных возрастов. Первый рост этих показателей наблюдается в группе 18–25 лет (хотя в последнее десятилетие идёт тенденция к «омоложению» этой группы). Ключевые факторы связаны с переживаниями на почве неуверенности в себе и низкой самооценки, чувством одиночества, разочарованием в романтических отношениях, социальной изоляцией по тем или иным причинам, конфликтами и т. д. Далее год от года в соответствии друг с другом растёт показатель завершённых самоубийств и снижается показатель манипулятивных покушений на самоубийство. К частым причинам суицида зрелого возраста относят измены партнёра, ревность. Пожилые люди приходят к печальному решению свести счёты с жизнью, как правило, из-за чувства одиночества и беспомощности, а также в результате диагностирования неизлечимой болезни или борьбы с ней [Н. Г. Тормосина, 2013].

Типичным возрастом формирования аддиктивного поведения является подростничество. Около половины случаев первого употребления, например, наркотических средств приходится на возраст 15–17 лет, чуть меньше половины случаев на возраст 11–14 лет и только по одному проценту приходится на возраст до 10 лет и после 20 лет. Такое распределение связано в первую очередь с мотивацией первого потребления. В случае подростков это, как правило, стремление к новому ощущению, желание вырваться за пределы ограничений. У зрелых и пожилых людей это чаще всего отчаянное желание улучшить психическое самочувствие, попытки избежать дискомфорта или болей [Психологические основы профилактики наркомании в семье, 2001].

Любопытное исследование провели М. Г. Дьячкова и Э. А. Мордовский в попытках определить взаимосвязь основных форм аддиктивного поведения у подростков и молодёжи, а также их влияние на формирование полового поведения у лиц приведённого возраста [М. Г. Дьячкова, Э. А. Мордовский, 2011] (см. табл. 3).

Таблица 3

Взаимное влияние девиантных форм поведения подростков и молодых людей

	Города				Сельские районы			
	Употребляли алкоголь в последние 30 дней	Курили в последние 30 дней	Употребляли психоактивные и/или наркотические вещества	Доля респондентов, %	Употребляли алкоголь в последние 30 дней	Курили в последние 30 дней	Употребляли психоактивные и/или наркотические вещества	Доля респондентов, %
Девушки	+	+	+	13,7	+	+	+	4,3
	+	+	-	18,6	+	+	-	24,1
	+	-	+	4,6	+	-	+	0,7
	+	-	-	24,7	+	-	-	22,0
	-	+	+	2,0	-	+	+	0,0
	-	+	-	5,2	-	+	-	12,1
	-	-	+	0,5	-	-	+	0,7
	-	-	-	30,7	-	-	-	36,1
Юноши	+	+	+	25,3	+	+	+	19,3
	+	+	-	18,2	+	+	-	22,8
	+	-	+	5,3	+	-	+	4,1
	+	-	-	16,1	+	-	-	15,2
	-	+	+	1,1	-	+	+	3,1
	-	+	-	5,5	-	+	-	10,3
	-	-	+	1,1	-	-	+	1,0
	-	-	-	27,4	-	-	-	24,2

По результатам исследования Дьячковой М. Г. и Мордовского Э. А. выяснилось, что каждый четвёртый юноша – городской житель и каждый пятый юноша – сельский житель имеют все три формы девиантного поведения. Среди девушек показатели несколько иные: две из трёх привычек имеет каждая четвёртая девушка вне зависимости от проживания. В итоге можно сказать, что половина респондентов имеет 2-3 формы исследуемого авторами девиантного поведения.

В той же статье авторы говорят и о другой проблеме – употреблении алкоголя или психоактивных веществ подростками и молодыми людьми перед половым актом. Они приводят на этот счёт данные, отражённые на рис. 3.

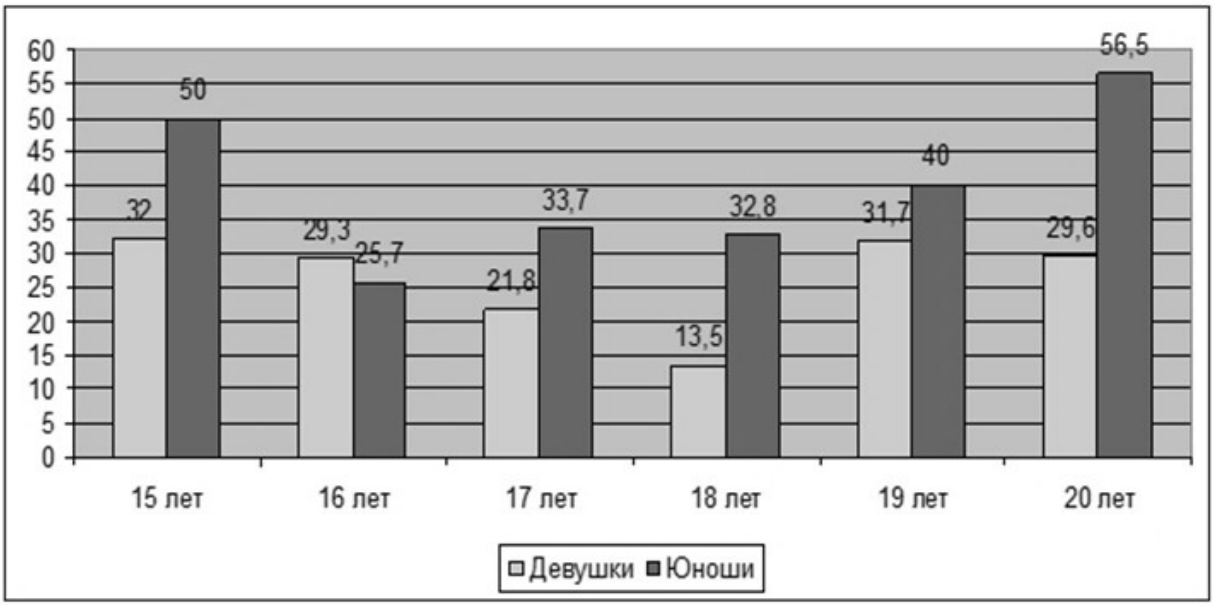


Рисунок 3. Доля респондентов, употребляющих алкоголь или психоактивные вещества перед половым актом в зависимости от пола, в % [М. Г. Дьячкова, Э. А. Мордовский, 2011].

Сексуальность и связанные с ней девиации и перверсии также отличаются по возрастной характеристике, что вполне логично, учитывая, что сексуальность как таковая претерпевает изменения в

рамках онтогенеза человека. Так, в дошкольном возрасте сексуальные девиации связаны с невозможностью контроля сексуального интереса ребёнка, стереотипизацией девиантного поведения, отсутствием критики по отношению к ситуации (например, мастурбационные действия в публичном месте) и т. д. В рамках нормального развития сексуальности дети проявляют признаки вуайеризма (подглядывания), но в рамках девиации они могут стереотипно подглядывать за сексуальной жизнью родителей, подсматривать за сверстниками, родителями и учителями в туалете. Дошкольники с девиацией сексуального поведения могут также заставлять других детей обнажаться при помощи угроз и шантажа. В большей степени сексуальным и перверсиям девиациям подвержены мальчики и мужчины, нежели девочки и женщины.

В подростковом возрасте сексуальные отклонения чаще связывают с парафилиями – возбуждением от атипичных ситуаций или объектов.

Характерной чертой большинства девиаций подросткового возраста являются групповая структура и неустойчивость. Как правило, эти отклонения сопряжены со сверхценными психологическими и психопатологическими увлечениям. Во взрослом возрасте более типичны девиации, не связанные со сверхценными увлечениями.

Пожалуй, наименее «восприимчивыми» к возрасту девиациями можно назвать аморальное поведение. При этом в современном мире тенденция идёт к угасанию межполовой разницы в статистике представителей.

Такой тип девиантного поведения, как проституизация, в абсолютном большинстве случаев представлен женщинами разного возраста. Нередко проституизация идёт рука об руку с другими типами отклоняющегося поведения, например, с аддикциями и т. д.

Возвращаясь к теме общих половых особенностей девиантного поведения, нельзя не отметить статью О. А. Самыловой [О. А. Самылова, 2017], в которой автор приводит данные результатов тестирования СОП, проведённого на мальчиках и девочках (см. рис. 4 и рис. 5).

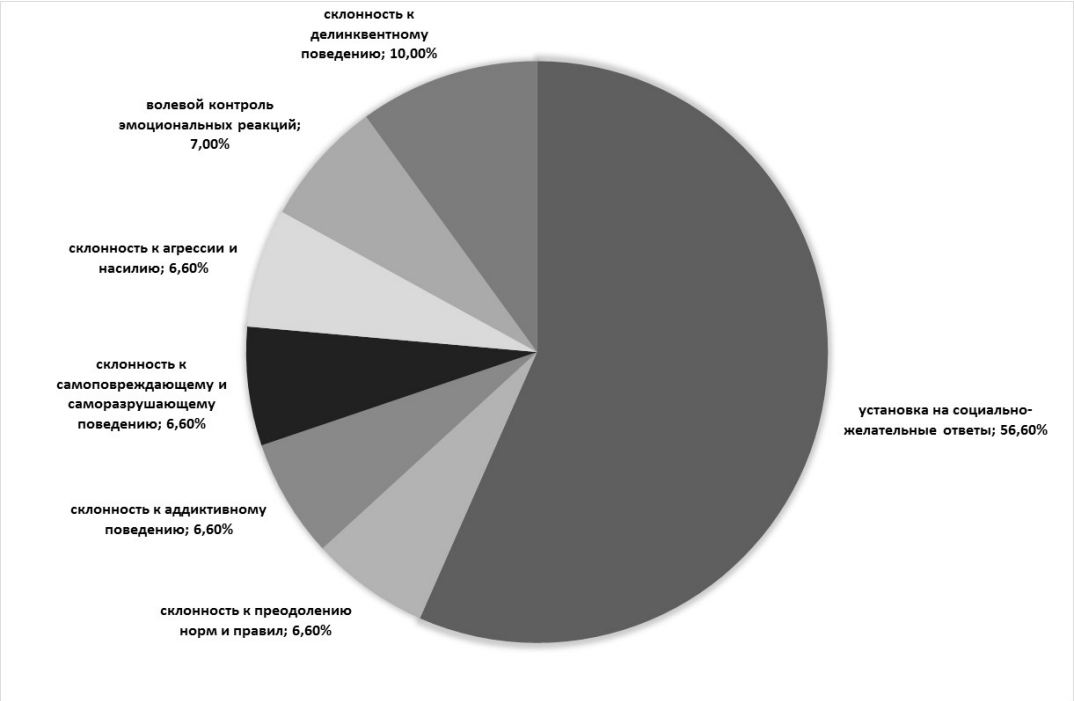


Рисунок 4. Сравнительная оценка уровня девиантного поведения у девочек по тесту СОП [О. А. Самылова, 2017].

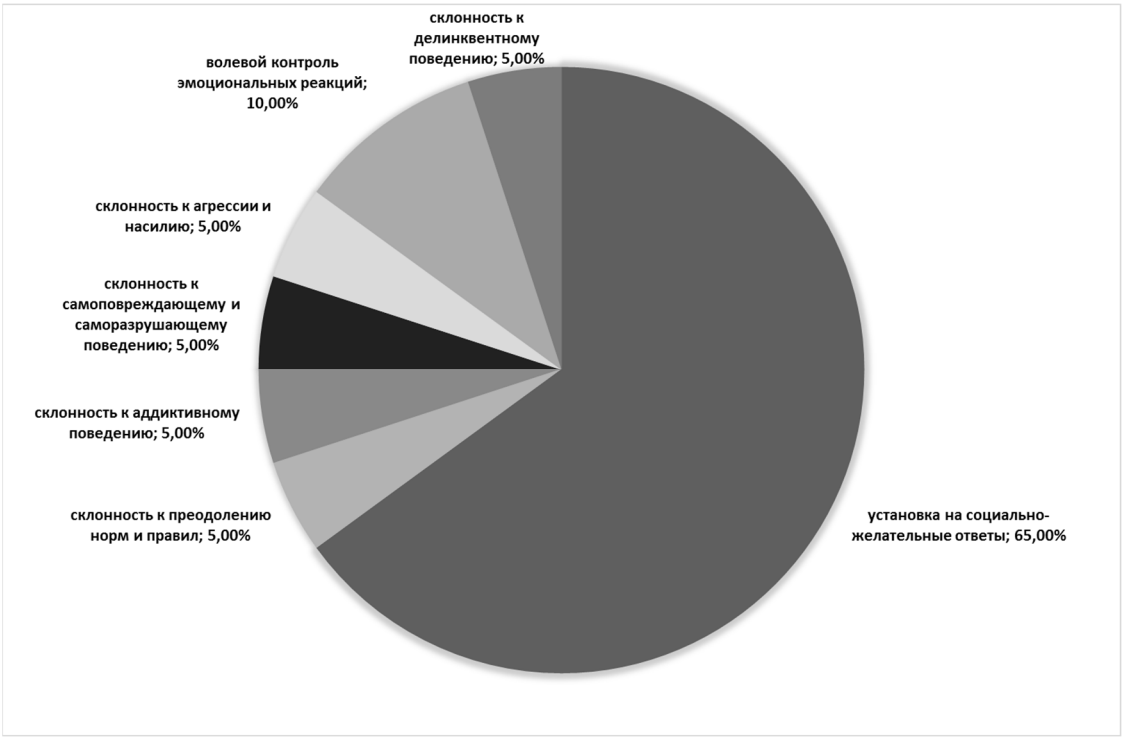


Рисунок 5. Сравнительная оценка уровня девиантного поведения у мальчиков по тесту СОП [О. А. Самылова, 2017].

Таким образом, О. А. Самылова, как и многие авторы, настаивает на том, что на современном этапе развития общества нет существенной межполовой разницы в большинстве видов девиантного поведения, несмотря на то, что некоторые из них по-прежнему в большей или меньшей степени представлены одним из полов [О. А. Самылова, 2017]. При этом есть разница в самоотношении, которую выявила в своём исследовании Королева М. П. Так, мальчики и мужчины с риском девиации характеризуются негативным самоотношением, в то время, как девочки и женщины проявляют недостаток рефлексии и критичности [М. П. Королева, 2018].

ГЛАВА 3.
ПРОГРАММА И МЕТОДЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ АСОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

3.1. Программа и методики эмпирического исследования психологической детерминации структурной организации асоциальной направленности личности молодого поколения

Основываясь на результатах проведённого теоретического анализа научной литературы и разработки модели психологической детерминации структурной организации асоциальной направленности личности молодого поколения, нами было проведено эмпирическое исследование, позволяющее раскрыть динамику, типологические различия структурной организации и особенности проявления изучаемого феномена. Системное психологическое изучение проявления феномена асоциальной направленности личности на разных этапах онтогенеза предполагает чёткое представление общей теоретической картины, оптимальную связь предмета исследования и применяемых методик.

Анализ динамики проявления асоциальной направленности личности и выявление её типологических различий основывается на разработанной программе эмпирического исследования. Основу программы эмпирического исследования составили теоретические положения, способствующие поиску путей раннего выявления и

профилактики асоциальной направленности личности молодого поколения.

Реализация программы позволила выявить возрастные и половые различия асоциальной направленности личности и соотношение различных компонентов её структурной организации.

При реализации программы эмпирического исследования проявления изучаемого феномена решаются следующие задачи: подбор методик, направленных на изучение проявления асоциальной направленности личности; установление взаимосвязи определённых психологических компонентов, их показателей и уровней развития изучаемого феномена; разработка системы оценки параметров и подбор методик их определения; выявление возрастных и гендерных различий проявления феномена асоциальной направленности личности; определение типологии структурной организации асоциальной направленности личности; разработка основных направлений для профилактики асоциальной направленности личности молодого поколения.

Процедура эмпирического исследования состояла в подборе и применении комплекса методик, раскрывающих компоненты психологической детерминации структурной организации асоциальной направленности личности молодого поколения (табл. 4).

Таблица 4

Система параметров оценки, показателей и методик эмпирического исследования асоциальной направленности личности молодого поколения

Показатели	Методики
Когнитивный	
1. Принятие женской социальной роли	Опросник «Склонность к отклоняющему поведению» (А. Н. Орел); 8 шкала «Принятие женской социальной роли»
2. Негативные оценки людей и событий	Опросник уровня агрессивности А. Басса и М. Перри в адаптации С. Н. Ениколопова,

Показатели	Методики
	Н. П. Цибульского (Лаборатория клинической психологии НЦПЗ РАМН); шкала враждебности
3. Психологическая поддержка и помощь матери сына	Тест «Подростки о родителях» ADOR Э. Шафер, модификация З. Матейчика, П. Ржичана; шкала «Позитивный интерес матери сыном»
4. Доверительные отношения сына с отцом	Тест «Подростки о родителях» ADOR Э. Шафер, модификация З. Матейчика, П. Ржичана; шкала «Позитивный интерес отца сыном»
5. Гиперопека дочери матерью	Тест «Подростки о родителях» ADOR Э. Шафер, модификация З. Матейчика, П. Ржичана; шкала «Позитивный интерес матери дочерью»
6. Осознание границ отношений отца с дочерью	Тест «Подростки о родителях» ADOR Э. Шафер, модификация З. Матейчика, П. Ржичана; шкала «Позитивный интерес отца дочерью»
7. Чувство вины у сына, связанное с жертвенной позицией у матери	Тест «Подростки о родителях» ADOR Э. Шафер, модификация З. Матейчика, П. Ржичана; шкала «Директивность матери сыном»
8. Авторитет отца и доминирование в отношении сына	Тест «Подростки о родителях» ADOR Э. Шафер, модификация З. Матейчика, П. Ржичана; шкала «Директивность отца сыном»
9. Жесткий контроль со стороны матери по отношению к сыну	Тест «Подростки о родителях» ADOR Э. Шафер, модификация З. Матейчика, П. Ржичана; шкала «Директивность матери дочерью»
10. Подчиненность дочери нормам, правилам и законам морали	Тест «Подростки о родителях» ADOR Э. Шафер, модификация З. Матейчика, П. Ржичана; шкала «Директивность отца дочерью»
11. Агрессивность и чрезмерная строгость матери к сыну	Тест «Подростки о родителях» ADOR Э. Шафер, модификация З. Матейчика, П. Ржичана; шкала «Враждебность матери сыном»
12. Скептическое отношение к достижениям сына и отвержение со стороны отца	Тест «Подростки о родителях» ADOR Э. Шафер, модификация З. Матейчика, П. Ржичана; шкала «Враждебность отца сыном»
13. Отгороженность от всех членов семьи и доминирование над ними у матери	Тест «Подростки о родителях» ADOR Э. Шафер, модификация З. Матейчика, П. Ржичана; шкала «Враждебность матери дочерью»
14. Сверхтребовательность и эмоционально отвергающее отношение отца к дочери	Тест «Подростки о родителях» ADOR Э. Шафер, модификация З. Матейчика, П. Ржичана; шкала «Враждебность отца дочерью»
15. Диктат и отсутствие эмоциональной привязанности матери к сыну	Тест «Подростки о родителях» ADOR Э. Шафер, модификация З. Матейчика, П. Ржичана; шкала «Автономность матери сыном»

Показатели	Методики
16. Деспотичность отца по отношению к сыну	Тест «Подростки о родителях» ADOR Э. Шафер, модификация З. Матейчика, П. Ржичана; шкала «Автономность отца сыном»
17. Отсутствие заботы и опеки матери по отношению к дочери	Тест «Подростки о родителях» ADOR Э. Шафер, модификация З. Матейчика, П. Ржичана; шкала «Автономность матери дочерью»
18. Отгороженность отца от проблем семьи	Тест «Подростки о родителях» ADOR Э. Шафер, модификация З. Матейчика, П. Ржичана; шкала «Автономность отца дочерью»
19. Чередование силы и сверхальтруизма в воспитании сына со стороны матери	Тест «Подростки о родителях» ADOR Э. Шафер, модификация З. Матейчика, П. Ржичана; шкала «Непоследовательность матери сыном»
20. Противоречивые непредсказуемые формы воспитания со стороны отца к сыну	Тест «Подростки о родителях» ADOR Э. Шафер, модификация З. Матейчика, П. Ржичана; шкала «Непоследовательность отца сыном»
21. Резкие переходы воспитательных воздействий матери по отношению к дочери (принятие – эмоциональное отвержение)	Тест «Подростки о родителях» ADOR Э. Шафер, модификация З. Матейчика, П. Ржичана; шкала «Непоследовательность матери дочерью»
22. Непредсказуемость с противоречивыми тенденциями в воспитании дочери со стороны отца	Тест «Подростки о родителях» ADOR Э. Шафер, модификация З. Матейчика, П. Ржичана; шкала «Непоследовательность отца дочерью»
23. Когнитивная поглощенность	Шкала проблемного использования интернета Р. Дэвиса в адаптации Э. Губенко, А. Б. Холмогоровой; шкала «Когнитивная поглощённость»
Эмоционально-волевой	
1. Ориентация на переживания и чувства	Личностный опросник Г. Айзенка; Интроверсия
2. Ориентация на социальные отношения	Личностный опросник Г. Айзенка; Экстраверсия
3. Эмоциональная стабильность нервной системы	Личностный опросник Г. Айзенка; Нейротизм
4. Несформированность волевого контроля	Опросник «Склонность к отклоняющему поведению» (А. Н. Орел); шкала волевого контроля эмоциональных реакций
5. Проявление негативизма при эмоциональном возбуждении	Опросник уровня агрессивности А. Басса и М. Перри в адаптации С. Н. Ениколопова,

Показатели	Методики
	Н. П. Цибульского (Лаборатория клинической психологии НЦПЗ РАМН); «Гнев»
6. Компульсивное использование интернета	Шкала проблемного использования интернета Р. Дэвиса в адаптации Э. Губенко, А. Б. Холмогоровой; шкала «Компульсивное использование»
7. Недостаточная саморегуляция	Шкала проблемного использования интернета Р. Дэвиса в адаптации Э. Губенко, А. Б. Холмогоровой; шкала «Когнитивная поглощенность»
8. Физиологический и психологический дискомфорт, связанный с невозможностью выйти в интернет	Шкала проблемного использования интернета Р. Дэвиса в адаптации Э. Губенко, А. Б. Холмогоровой; шкала «Негативные последствия»
9. Потеря интереса к жизни и депрессивные состояния	Шкала проблемного использования интернета Р. Дэвиса в адаптации Э. Губенко, А. Б. Холмогоровой; шкала «Регуляция настроения»
Мотивационный	
1. Направленность личности (социальная, асоциальная)	Степень «проблемности» 1) социальная 2) «группа риска» с нестойкими признаками проблемного поведения) 3) асоциальная
2. Эффект социальной желательности	Опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел); 1 «Шкала установки на социально-желательные ответы»
3. Деструктивные реакции в межличностных отношениях	Опросник уровня агрессивности А. Басса и М. Перри в адаптации С. Н. Ениколопова, Н. П. Цибульского (Лаборатория клинической психологии НЦПЗ РАМН); «Общий уровень агрессии»
4. Интернет как регулятор настроения	Шкала проблемного использования интернета Р. Дэвиса в адаптации Э. Губенко, А. Б. Холмогоровой; шкала «Регуляция настроения»
5. Асоциальная направленность личности как ответ на трудную жизненную ситуацию	Наличие субъективной трудной жизненной ситуации

Показатели	Методики
Поведенческий	
1. Склонность к преодолению норм и правил	Опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел); 2 шкала «Склонность к преодолению норм и правил»
2. Склонность к аддиктивному поведению	Опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел); 3 шкала «Склонность к аддиктивному поведению»
3. Склонность к саморазрушающему и самоповреждающему поведению	Опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел); 4 шкала «Склонность к саморазрушающему и самоповреждающему поведению»
4. Склонность к агрессии и насилию	Опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел); 5 шкала «Склонность к агрессии и насилию»
5. Склонность к делинквентному поведению	Опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел); 7 шкала «Склонность к делинквентному поведению»
6. Склонность к использованию физической агрессии против другого лица	Опросник уровня агрессивности А. Басса и М. Перри в адаптации С. Н. Ениколопова, Н. П. Цибульского (Лаборатория клинической психологии НЦПЗ РАМН); «Физическая агрессия»
7. Снижение уровня интенсивности эмоционального переживания и разрешение проблемы (отвлечение)	Методика «Копинг-поведения в стрессовых ситуациях» С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер в адаптации Т. А. Крюковой; «Копинг, ориентированный на эмоции»
8. Неспособность справиться с ситуацией (непродуктивная стратегия поведения)	Методика «Копинг-поведения в стрессовых ситуациях» С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер в адаптации Т. А. Крюковой; «Копинг, ориентированный на избегание»
9. Конструктивная оценка трудной жизненной ситуации (продуктивная стратегия поведения)	Методика «Копинг-поведения в стрессовых ситуациях» С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер в адаптации Т. А. Крюковой; «Копинг, ориентированный на решение проблемы»
10. Позиция в структуре буллинга (жертва, инициатор, помощник, защитник, наблюдатель)	Методика на выявление буллинг-структуры Е. Г. Норкиной; позиция в структуре буллинга

Показатели	Методики
11. Антисоциальная и асоциальная реальная активность	Методика изучения девиантной активности в реальной и виртуальной среде (А. А. Шаров); 1 шкала «Антисоциальная и асоциальная реальная активность»
12. Аутодеструктивная реальная активность	Методика изучения девиантной активности в реальной и виртуальной среде (А. А. Шаров); 2 шкала «Антисоциальная и асоциальная реальная активность»
13. Онлайн-поведение, противоречащее социальным нормам и правилам	Методика изучения девиантной активности в реальной и виртуальной среде (А. А. Шаров); 3 шкала «Антисоциальная агрессивно-асоциальная виртуальная активность»
14. Онлайн-поведение, направленное на самоповреждение	Методика изучения девиантной активности в реальной и виртуальной среде (А. А. Шаров); 4 шкала «Аутодеструктивная виртуальная активность»
15. Дисфункциональные формы поведения с негативными последствиями в повседневной жизни	Шкала проблемного использования интернета Р. Дэвиса в адаптации Э. Губенко, А. Б. Холмогоровой; шкала «Когнитивная поглощённость»
16. Предпочтение онлайн-коммуникаций реальным лицом к лицу	Шкала проблемного использования интернета Р. Дэвиса в адаптации Э. Губенко, А. Б. Холмогоровой; шкала «Предпочтение онлайн-коммуникаций»
17. Семейные конфликты, ощущение социального контроля	Шкала проблемного использования интернета Р. Дэвиса в адаптации Э. Губенко, А. Б. Холмогоровой; шкала «Негативные последствия»

При составлении программы, выборе методов исследования и при интерпретации полученных эмпирических данных мы опирались на основные концептуальные положения и современные требования научной психологии. Критериями отбора диагностических методик выступают: простота и доступность в использовании и обработке полученных результатов, получение большого массива разнообразных данных об особенностях проявления асоциальной направленности личности. Параметры оценки выделялись на основе разработанной теоретической модели психологической детерминации структурной организации асоциальной направленности личности молодого поколения.

Для исследования структурной организации асоциальной направленности личности по *когнитивному компоненту* используется Опросник «Склонность к отклоняющему поведению» (А. Н. Орел); шкала «Принятие женской социальной роли», опросник уровня агрессивности А. Басса и М. Перри в адаптации С. Н. Ениколопова, Н. П. Цибульского (Лаборатория клинической психологии НЦПЗ РАМН); шкала «Враждебность»; тест «Подростки о родителях» ADOR Э. Шафер, модификация З. Матейчика, П. Ржичана; Общая шкала проблемного использования интернета Р. Дэвиса в адаптации Э. Губенко, А. Б. Холмогоровой; шкала «Когнитивная поглощённость».

Опросник «Склонности к отклоняющемуся поведению» («СОП», А. Н. Орел, 1999) является стандартизированным тестом-опросником, предназначенным для измерения готовности (склонности) подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения. Объектом приложения методики являются социальные и личностные установки. Тест-опросник представляет собой набор специализированных психодиагностических шкал, направленных на измерение готовности (склонности) к реализации отдельных форм отклоняющегося поведения.

Существует два варианта методики, ориентированных на девочек и мальчиков. Имеется возможность коррекции полученных результатов с учетом фактора социальной желательности. Предназначен для обследования лиц старшего подросткового и младшего юношеского возрастов. Мужской вариант тест-опросника включает 98 неповторяющихся пунктов утверждений, а женский – 108.

Шкала «Принятие женской социальной роли» применяется только в женском варианте методики и предназначена для измерения степени принятия женской социальной роли. Результаты, находящиеся в диапазоне 50-60 Т-баллов, свидетельствуют об адекватном уровне принятия респондентом женской социальной роли, о возможности реализовывать как специфические женские, так и традиционно мужские поведенческие стереотипы, о нежёсткой ориентации на специфические женские ценности.

Результаты свыше 60 Т-баллов свидетельствуют о высокой готовности (предрасположенности) к реализации традиционно женских форм полоролевого поведения, о неприятии открытой агрессии как способа достижения жизненных целей. Кроме того, такие результаты говорят о преобладании в системе ценностей традиционных женских ценностей, об ориентации на традиционное полоролевое разделение труда. В сочетании с высокими показателями по шкале № 1, повышенные результаты свидетельствуют о конформности, выраженной установке на демонстрацию социально одобряемых форм поведения.

Результаты ниже 50 Т-баллов говорят о неприятии женской социальной роли, об отвержении традиционно женских ценностей и готовности (предрасположенности) к реализации мужских поведенческих стереотипов, о принятии мужской системы ценностей и относительно высокой степени принятия собственной и чужой агрессии.

Опросник уровня агрессивности А. Басса и М. Перри в адаптации С. Н. Ениколопова, Н. П. Цибульского (Лаборатория клинической психологии НЦПЗ РАМН). Сокращенное название методики: BPAQ (Buss-Perry Aggression Questionnaire, 1992). Методика предназначена для диагностики агрессивных и враждебных реакций человека. Агрессивное поведение рассматривается как противоположное адаптивному. Высокий уровень агрессивности личности влияет на социальное поведение, способствует проявлению соперничества, конфронтации в отношениях и конфликтов с окружающими людьми, препятствует успешности деятельности. В агрессивных проявлениях можно выделить три основных компонента: поведенческий компонент – физическая агрессия – самоотчёт о склонности к физической агрессии в поведении; эмоциональный компонент – гнев – самоотчёт о склонности к раздражительности; когнитивный компонент – враждебность – включает в себя подозрительность и обидчивость. Наличие враждебности говорит о доминировании у респондента негативных оценок людей и событий.

Опросник «Подростки о родителях» (**ПОР**) – методика психологической диагностики детско-родительских отношений,

раскрывающая содержательный характер и специфику воспитательной практики родителей с точки зрения подростков 13–18 лет. Методика позволяет описать отношения с родителем (отдельно с матерью и отцом) по наиболее общим проявлениям: доброжелательность, враждебность, автономия, директивность и непоследовательность.

Опросник представляет собой сделанную в НИПНИ им. Бехтерева (Л. И. Вассерман, И. А. Горьковая, Е. Е. Ромицына) русскоязычную адаптацию методики чехословацких авторов Э. Матейчика и П. Ржичана ADOR (Adolescent o Rodičoch: Matějček, Říčan, 1983), которая, в свою очередь, является переработанной модификацией методики CRPBI (Child's Report of Parental Behavior Inventory), разработанной Эрлом Шафером (Earl S. Schaefer) в 1965 г. Необходимо отметить, что российская адаптация не включала в себя рестандартизацию: используются нормативные данные, полученные чешскими авторами на своей выборке.

Общая шкала проблемного использования интернета 3 (GPIUS-3) Р. Дэвиса в адаптации Э. Губенко, А. Б. Холмогоровой – третья версия шкалы проблемного использования интернета, разработанная на основе второй усовершенствованной версии шкалы (Generalized Problematic Internet Use Scale 2, далее GPIUS2, см.: [S. E. Caplan, 2010]) [А. А. Герасимова, А. Б. Холмогорова, 2018].

Общая шкала проблемного использования интернета *GPIUS-3* является современным инструментом измерения когнитивных процессов и особенностей поведения человека в сети, учитывая его непосредственный пользовательский опыт. Понятие «проблемное пользование интернетом», больше соответствует современным тенденциям дифференцированного подхода к пользованию интернетом без стигматизации этого процесса, ставшего уже неотъемлемой частью культуры современного информационного общества. Шкала включает 15 утверждений с 7-бальной оценкой согласия, каждое из которых относится к одному из пяти факторов проблемного использования интернета: предпочтение онлайн-общения – отдается предпочтение онлайн-коммуникациям, а не общению лицом к лицу; регуляция

настроения – мотивацией выхода в сеть служит улучшение эмоционального состояния; когнитивная поглощённость – отражает неконтролируемое регулярное мысленное возвращение в онлайн-пространство; компульсивное использование – отражает трудности планирования своего пребывания в сети; негативные последствия – отражает влияние интернета на повседневную жизнь.

Для исследования асоциальной направленности личности по *эмоциональному компоненту* используется личностный опросник Г. Айзенка, опросник «Склонность к отклоняющему поведению» (А. Н. Орел); шкала «Волевой контроль эмоциональных реакций», опросник уровня агрессивности А. Басса и М. Перри в адаптации С. Н. Ениколопова, Н. П. Цибульского (Лаборатория клинической психологии НЦПЗ РАМН); шкала «Гнев»; Общая шкала проблемного использования интернета Р. Дэвиса в адаптации Э. Губенко, А. Б. Холмогоровой.

Третий личностный опросник Г. Айзенка EPI (Eysenck Personality Inventory) опубликован в 1963 г. и содержит 57 вопросов, 24 из которых направлены на выявление экстраверсии-интроверсии, 24 других – на оценку эмоциональной стабильности-нестабильности (нейротизма), остальные 9 составляют контрольную группу вопросов, предназначенную для оценки искренности испытуемого, его отношения к обследованию и достоверности результатов. В России адаптирован А. Г. Шмелевым.

Первый из этих факторов биполярен и представляет характеристику индивидуально-психологического склада человека, крайние полюса которой соответствуют ориентации личности либо на мир внешних объектов (экстраверсия), либо на субъективный внутренний мир (интроверсия).

Второй фактор – невротизм (или нейротизм) – описывает некоторое свойство-состояние, характеризующее человека со стороны эмоциональной устойчивости, тревожности, уровня самоуважения и возможных вегетативных расстройств. Фактор этот также биполярен и образует шкалу, на одном полюсе которой находятся люди,

характеризующиеся чрезвычайной устойчивостью, зрелостью и прекрасной адаптированностью, а на другом – чрезвычайно нервозный, неустойчивый и плохо адаптированный тип.

Опросник «Склонности к отклоняющемуся поведению» («СОП», А. Н. Орел, 1999).

Шкала волевого контроля эмоциональных реакций предназначена для измерения склонности респондента контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. 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. Кроме того, 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 жёстком самоконтроле любых поведенческих эмоциональных реакций, чувственных влечений. На наш взгляд, данная шкала измеряет готовность (предрасположенность) подростков к реализации девиантного поведения и асоциальную направленность личности. Данная шкала выявляет «девиантный потенциал» в асоциальной направленности личности, который лишь при высоких социальных рисках может реализоваться в жизни подростка. Результаты, находящиеся в диапазоне 50-60 Т-баллов, свидетельствуют о наличии девиантных тенденций у респондента и о низком уровне социального контроля. Результаты выше 60 Т-баллов свидетельствуют о высокой готовности к реализации девиантного 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.

Опросник уровня агрессивности А. Басса и М. Перри в адаптации С. Н. Ениколопова, Н. П. Цибульского (Лаборатория клинической психологии НЦПЗ РАМН); шкала «Гнев».

Общая шкала проблемного использования интернета 3 (GPIUS-3) Р. Дэвиса в адаптации Э. Губенко, А. Б. Холмогоровой.

Для исследования асоциальной направленности личности по *мотивационному компоненту* мы использовали опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел); шкала «Установки на социально-желательные ответы»; опросник уровня агрессивности А. Басса и М. Перри в адаптации С. Н. Ениколопова, Н. П. Цибульского (Лаборатория клинической психологии НЦПЗ РАМН); «Общий уровень агрессии»; Общая шкала проблемного использования интернета Р. Дэвиса в адаптации Э. Губенко, А. Б. Холмогоровой; шкала «Регуляция настроения».

Опросник «Склонности к отклоняющемуся поведению» («СОП», А. Н. Орел, 1999).

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 свидетельствует об умеренной тенденции давать при заполнении опросника социально-желательные ответы. Показатели свыше 60 баллов свидетельствуют о тенденции респондента 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 респондента по отношению к психодиагностической ситуации и о сомнительной достоверности результатов по основным шкалам. О восприятии ситуации как экспертной одновременно с умеренно высокими показателями по шкале № 1 также свидетельствует их резкое понижение по основным диагностическим шкалам и повышение 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 респондент не склонен скрывать собственные нормы и ценности, корректировать свои ответы в направлении социальной желательности. Отмечено также, что младшие подростки (14 лет и младше) не способны длительное время следовать установке на социально-желательные ответы.

Опросник уровня агрессивности А. Басса и М. Перри в адаптации С. Н. Ениколопова, Н. П. Цибульского (Лаборатория клинической психологии НЦПЗ РАМН); шкала «Общий показатель агрессии».

Общий показатель агрессии – интегративный тестовый показатель, средний уровень агрессивности – умеренно выраженная тенденция к деструктивным реакциям в области межличностных отношений. Средний показатель направленности на устранение и разрушение препятствий, преодоление того, что препятствует процессу индивидуального развития.

Общая шкала проблемного использования интернета 3 (GPIUS-3) Р. Дэвиса в адаптации Э. Губенко, А. Б. Холмогоровой; шкала «Регуляция настроения».

Для исследования асоциальной направленности личности по *поведенческому компоненту* мы использовали опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел); шкала «Склонность к преодолению норм и правил», шкала «Склонность к аддиктивному поведению», шкала «Склонность к саморазрушающему и самоповреждающему поведению», шкала «Склонность к агрессии и насилию», шкала «Склонность к делинквентному поведению»; опросник уровня агрессивности А. Басса и М. Перри в адаптации С. Н. Ениколопова, Н. П. Цибульского (Лаборатория клинической психологии НЦПЗ РАМН); шкала «Физическая агрессия»; методика «Копинг-поведения в стрессовых ситуациях» С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер в адаптации Т. А. Крюковой; методика на

выявление буллинг-структуры Е. Г. Норкиной; позиция в структуре буллинга; методика изучения девиантной активности в реальной и виртуальной среде А. А. Шарова; Общая шкала проблемного использования интернета Р. Дэвиса в адаптации Э. Губенко, А. Б. Холмогоровой; шкала «Когнитивная поглощённость», шкала «Предпочтение онлайн-коммуникаций», шкала «Негативные последствия».

Опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел).

Шкала «Склонность 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 нонкомформистских 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 нонконформистских 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.

Шкала «Склонность 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. Кроме того, эти результаты свидетельствуют об ориентации на чувственную сторону жизни, о наличии «сенсорной жажды», о гедонистически ориентированных нормах и ценностях. Показатели свыше 70 Т-баллов свидетельствует о сомнительности результатов либо о наличии выраженной психологической потребности в аддиктивных 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

Шкала «Склонность к саморазрушающему и самоповреждающему 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.

Шкала «Склонность 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 партнёра по

общению как средство стабилизации самооценки, о наличии садистических тенденций. Показатели 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.

Шкала «Склонность к делинквентному поведению» Название шкалы носит условный характер, так как шкала 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 делинквентного поведения. Выражаясь метафорически, шкала выявляет «делинквентный потенциал», который лишь при определённых обстоятельствах может реализоваться в жизни подростка. Результаты, находящиеся в диапазоне 50-60 Т-баллов, свидетельствуют о наличии делинквентных тенденций у испытуемого и о низком уровне социального контроля. Результаты выше 60 Т-баллов свидетельствуют о высокой готовности к реализации делинквентного 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. Необходимо также учитывать, что содержание и структура делинквентного поведения у юношей и девушек существенно отличаются и, соответственно, различаются пункты, входящие в шкалу делинквентности для женского и мужского видов методики.

Опросник уровня агрессивности А. Басса и М. Перри в адаптации С. Н. Ениколопова, Н. П. Цибульского (Лаборатория клинической психологии НЦПЗ РАМН); шкала «Физическая агрессия».

Методика «Копинг-поведения в стрессовых ситуациях» С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер в адаптации Т. А. Крюковой (2001); Адаптированный вариант теста копинг-стрессового поведения включает перечень заданных реакций на стрессовые ситуации и нацелен на определение доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий. Тест позволяет выявить показатели по следующим шкалам: копинг, ориентированный на решение задачи; копинг, ориентированный на эмоции; копинг, ориентированный на избегание. И две дополнительные субшкалы: субшкала отвлечения и субшкала социального отвлечения. Мы использовали три основные шкалы.

Проблемно-ориентированный копинг может включать в себя как агрессивные межличностные усилия, направленные на изменение ситуации, так и холодные, рациональные, преднамеренные усилия, направленные на разрешение проблемы. Проблемно-ориентированный копинг включает в себя следующие приемы: 1) предварительный анализ проблемы; 2) фокусирование на проблеме и поиск возможных способов ее решения; 3) тайм-менеджмент (стремление более эффективно распределять свое время); 4) выбор личных приоритетов; 5) обращение к собственному опыту решения аналогичных проблем; 6) стремление к контролю ситуации; 7) ориентация на необходимость решения проблемы; 8) практическая реализация своих планов.

Эмоционально-ориентированный копинг подразумевает **эмоциональное** дистанцирование и самоконтроль; он ориентирован на мысли, чувства и действия человека, которые могут снизить физическое и психологическое давление стрессора, и, в первую очередь, на поиск социальной поддержки. Ко второму стилю, ориентированному на эмоции, относятся: 1) внутренняя агрессия; 2) внешняя агрессия, направленная на других; 3) фиксация на переживании своей беспомощности, невозможности справиться с ситуацией; 4) сосредоточение на собственных недостатках; 5) раздражение или апатия; 6) переживание непосильного нервного напряжения, эмоционального шока.

Копинг, ориентированный на избегание, может выражаться в отвлечении от стрессовой ситуации или социальном отвлечении. К отвлечению относят: 1) стремление получить удовольствие от вещей, не имеющих отношения к конкретной ситуации, а именно: приятных покупок, любимой еды, чтения книг, просмотра телевизора, прогулки по любимым местам; 2) стремление находиться в одиночестве, отдалиться от тревожащей ситуации или, наоборот, стремление находиться в группе людей. Социальное отвлечение реализуется через: 1) стремление выговориться, поделиться своими переживаниями с близкими людьми; 2) обращение за профессиональной помощью

Методика на выявление буллинг-структуры Е. Г. Норкиной предназначена для определения ролей и позиций, занимаемых подростками в структуре буллинга. Состоит из 25 вопросов, три из которых позволяют узнать о наличии насилия в классе, как со стороны учеников, так и педагогов. По итогам диагностики в соответствии с классификацией О. Л. Глазман класс разделяется на:

1. *Инициаторов (обидчиков),* характеризуются как индивиды, обладающие высоким потенциалом общей агрессивности. Они «нападают» не только на своих жертв, но и на педагогов и родных.

2. *Помощников инициатора* характеризуются стремлением помогать и подражать «обидчику». Они пользуются прямым буллингом, именно они обзывают и бьют.

3. *Защитников «жертвы»,* как правило, защитники обладают наибольшим авторитетом среди одноклассников. Они реже всех проявляют буллинг по отношению к сверстникам и реже подвергаются буллингу.

4. *Жертв.* Такие дети испытывают психологическое насилие, изолированность и одиночество, ощущение опасности и тревоги. «Жертвам» буллинга свойственно проявление симптомов депрессии, высокий уровень тревожности и иные сходные отрицательные эмоциональные проявления.

5. *Наблюдателей (свидетелей).* В ситуациях буллинга в роли «свидетелей» находится большинство детей во всем своем многообразии и разнородности.

Таким образом, данная методика дает возможность определить «буллинг-структуру» в классе, для дальнейшей работы по профилактике школьного буллинга.

Методика изучения девиантной активности в реальной и виртуальной среде (А. А. Шаров); методика является валидным и надежным психометрическим инструментарием, позволяющим оценить выраженность реальной и виртуальной девиантной активности, выявить взаимосвязь той и другой в молодёжный среде.

Методика включает четыре шкалы: антисоциальная и асоциальная реальная активность; аутодеструктивная реальная активность; антисоциальная и агрессивно-асоциальная виртуальная активность; аутодеструктивная виртуальная активность.

Общая шкала проблемного использования интернета 3 (GPIUS-3) Р. Дэвиса в адаптации Э. Губенко, А. Б. Холмогоровой; шкала «Когнитивная поглощенность», шкала «Предпочтение онлайн коммуникаций», шкала «Негативные последствия».

Таким образом, реализация программы эмпирического исследования проявления феномена асоциальной направленности личности позволяет выявить меж- и внутрикомпонентные связи в его структуре, типологические различия и её психологическую детерминацию.

3.2. Отклоняющееся поведение как фактор психологического неблагополучия личности

Взгляды ученых в вопросе факторов и причин, лежащих в основе отклоняющегося поведения, разнятся. Однако несомненным остается факт, что психологическое благополучие напрямую связано с отклоняющимся поведением. Чем ниже уровень психологического

благополучия, тем больше личность стремиться проявлять паттерны отклоняющегося поведения.

Е. Н. Пашкова и В. П. Михайлова выделяют следующие факторы отклоняющегося поведения [Е. Н. Пашкова, В. П. Михайлова, 2004]:

- **Биологические факторы.** Физиологические или анатомические особенности ребенка могу провоцировать такие проблемы, как: задержка умственного развития, отклонения нервной системы, нарушения речи.
- **Психологические факторы**. Психопатологии или акцентуации характера. Примерами отклоняющегося поведения будут: неврастении, пограничных состояниях, повышающих возбудимость нервной системы.
- **Социально-психологические факторы**. Учитывая тот факт, что школа, семья или общество, участником которого является ребенок, не всегда внимательны к особенностям психического и физиологического развития, дети страдают от того, что не могут найти свое место в обществе, не могут социализироваться.

Рассмотрим факторы, которые могут привести к отклоняющемуся поведению в подростковом возрасте.

- Потребность в самоутверждении, самоуважении.
- Эмоциональная нестабильность.
- Постоянное желание испытать риск.
- Отклонение в психическом развитии.
- Проблемы с самооценкой.
- Склонность к агрессивному поведению.

Ю. Е. Алешина и Е. В. Лекторская, изучая процесс усвоения половой роли, пришли к выводу о том, что многочисленные проявления отклоняющегося поведения подростков мужского пола связаны со сложностями становления половой идентичности, маскулинности [Ю. Е. Алешина, Е. В. Лекторская, 1989].

Т. В. Буйневич говорит о значительном росте женского (подросткового) отклоняющегося поведения, он объясняет это тем, что

девушки не готовы принять свою социальную роль, вместо этого, они «примеряют» на себя мужскую роль, совершая соответствующие поступки [Т. В. Буйневич, 2014].

Классификация причин отклоняющегося поведения Л. Б. Шнейдер [Л. Б. Шнейдер, 2020]:

- стремление получить сильные впечатления;
- заболевания;
- повышенная возбудимость, импульсивность, неумение контролировать себя;
- неблагополучная ситуация в семье;
- стремление к самостоятельности и независимости;
- недостаток знаний родителей о том, как справляться с трудными педагогическими ситуациями;
- отставание в учебе;
- пренебрежение со стороны сверстников;
- непонимание взрослыми трудностей детей;
- недостаточная уверенность ребенка в себе;
- отрицательная оценка взрослыми способностей детей;
- стрессовые жизненные ситуации;
- напряжённая социально-экономическая ситуация в жизни ребёнка (плохая обеспеченность, безработица родителей);
- примеры насилия, жестокости, безнаказанности, получаемые из СМИ;
- чрезмерная занятость родителей;
- конфликты с родителями;
- обилие запретов со стороны родителей (педагогов);
- постоянные нарекания, брань в семье;
- слабость интеллектуальной сферы ребенка;
- повышенная коммуникативность детей;
- низкий уровень эмоционально-волевого контроля;
- влияние улицы.

Д. И. Фельдштейн и Э. Эриксон связывали отклоняющееся поведение с трудностями переходного возраста. Подросткам сложно

справиться с физиологическими и психологическими особенностями своего организма [Д. И. Фельдштейн, 2004; Э. Г. Эриксон, 1996].

А. Бандура, А. Е. Личко, В. А. Петровский, Л. Б. Шнейдер, Э. Г. Эйдемиллер причинами отклоняющегося поведения считали противоречия, обусловленные перестройкой механизмов социального контроля: детские формы контроля, основанные на соблюдении внешних форм и послушания, уже не действуют, а взрослые способы, предполагающие сознательную дисциплину и самоконтроль, еще не сложились и не окрепли [А. Бандура, 1999; Л. Б. Шнейдер, 2020].

К индивидуально-личностным факторам, способствующим отклоняющемуся поведению, относятся: локус контроля, низкий уровень самоуважения, негативное самовосприятие. Локус контроля – понятие, характеризующее локализацию причин, исходя из которых человек объясняет свое поведение и наблюдаемое им поведение других людей. У девиантных подростков локус контроля, как правило, экстернальный (его еще называют внешним, проявляется в том, что человек перекладывает ответственность с себя на внешние факторы: судьбу, случайности, обстоятельства) [А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский,1990; А. Е. Личко, 2010].

3.3. Исследование склонности к отклоняющемуся поведению у студентов, обучающихся в военных институтах: профилактика, психологическое сопровождение

На современном этапе развития Вооруженных Сил Российской Федерации большое внимание уделяется адаптации студентов, проходящих обучение в военных институтах, к новым для них жизненным условиям и освоению навыков своей будущей профессии [В. И. Вдовюк, С. М. Фильков, 2003]. Изменение привычного образа жизни – всегда стресс, а нервное напряжение, переживаемое студентами – долгий и сложный психологический процесс.

Первокурснику предстоит преодолеть не только трудности, связанные с определением собственной роли в большом новом коллективе, но и быть готовым к серьезным физическим, нервным и психологическим нагрузкам, связанным с приспособлением непосредственно к специфическим требованиям вуза, учебной программе, уставам и нормативным актам, определяющим их учебную и профессиональную деятельность [В. И. Вдовюк, С. М. Фильков, 2003; А. В. Лопань, 2004].

Неумение адаптироваться к новой социальной ситуации развития, может спровоцировать повышение уровня тревожности, снижение стрессоустойчивости и, как результат, проявление агрессивного поведения [А. В. Лопань, 2004; О. С. Васильева, Я. Б. Радишевская, 2005]. Невзирая на то, что условия для успешной адаптации студентов создаются администрацией и кураторами военных институтов, проблема отклоняющегося, в частности агрессивного, поведения остается, и, на наш взгляд, продолжает быть актуальной и до конца не изученной, особенно на базе военных институтов.

Кроме того, существует проблема недостаточной разработанности методологии изучения данного феномена в образовательной среде студентов-военных и разработки психолого-педагогических рекомендаций по проведению с ними воспитательных работ с целью профилактики отклоняющегося поведения [К. А. Воробьева, 2020].

Целью исследования является анализ склонности к отклоняющемуся поведению студентов, обучающихся в военных вузах.

Исследование проводилось на базе военного института в г. Москве в 2020-2021 гг. В исследовании приняли участие студенты следующих направлений подготовки: судебная деятельность, прокурорская работа, правовое обеспечение военной деятельности, правовое обеспечение национальной безопасности. 45 человек (из них 3 девушки и 42 юноши) в возрасте 18–20 лет.

Нами были сформулированы следующие ***гипотезы***:

1. Отклоняющееся поведение будет сильнее выражено у студентов-военных с неустойчивым типом нервной системы;

2. У большинства студентов будет отсутствовать выраженная склонность к отклоняющемуся поведению, так как они проходят особый комплексный отбор при поступлении в военные институты;

3. Отклоняющееся поведение студентов напрямую связано с выраженностью агрессии.

Для решения цели и задач нашего исследования мы использовали следующие методы: опросник склонности к агрессии Басса-Перри (BPAQ-24 Buss-Perry Aggression Questionnaire); определение склонности к отклоняющемуся поведению (А. Н. Орел); копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер; адаптированный вариант Т. А. Крюковой); личностный опросник Айзенка EPI (Eysenck Personality Inventory); «Методика на выявление буллинг структуры» Е. Г. Норкина.

Обсуждение основных результатов. Интерпретацию результатов исследования мы начали с анализа ответов студентов на вопросы авторской анкеты, касающиеся факторов, влияющих на процесс их адаптации к условиям учебно-служебной деятельности. Практически каждый первокурсник отметил недостаток времени для отдыха после учебы (95% респондентов; n=43). Каждый второй курсант сталкивается с высокими психологическими нагрузками (72% респондентов; n=31), высокими физическими нагрузками (70% респондентов; n=30), наличием трудностей в семье, в том числе с тоской по близким (57%; n=24). Реже всего студенты-военные сталкиваются с игнорированием руководством курса существующих проблем (14% первокурсников; n=5).

Далее мы провели обследование студентов-военных с помощью психодиагностических методов.

Для проверки гипотез исследования был проведён корреляционный анализ с применением критерия ранговой корреляции Спирмена с целью выявления связи между уровнем нейротизма и показателями агрессии, отклоняющегося поведения, копинг-поведения и позиций в структуре буллинга.

Корреляционный анализ (табл. 5) показал статистически значимую взаимосвязь между показателем нейротизма и склонности к агрессии и насилию. Данная связь является обратной, то есть, чем выше нейротизм, тем ниже склонность к агрессии и насилию. Этот результат опровергает первую гипотезу – отклоняющееся поведение (склонность к агрессии и насилию) становится более выраженной с понижением выраженности нейротизма.

Таблица 5

Корреляции со шкалой нейротизма

		Склонность к агрессии и насилию
Нейротизм	Коэффициент корреляции	-,320
	Знач. (2-сторон)	,044

Также был проведен анализ различий между группами с различным типом темперамента и позицией в структуре буллинга с помощью критерия Крускала-Уоллиса (табл. 6). Значимые различия были обнаружены по ролям в буллинге – инициатор и жертва.

Таблица 6

Анализ различий по темпераменту

	Инициатор	**Жертва**
Хи-квадрат	9,055	13,421
ст.св.	3	3
Асимпт. знач.	,029	,004

Исходя из рангов (табл. 7), можно сделать вывод, что роль инициатора в большей степени характерна для сангвиника (невыраженный нейротизм), в меньшей – для холерика (выраженный нейротизм). Этот результат также опровергает первую гипотезу. Роль

жертвы в большей степени характерна для холерика, в меньшей – для меланхолика. Здесь крайние значения свойственны для лиц с выраженным нейротизмом.

Таблица 7

Ранги по группам

Позиция в буллинге	Тип темперамента	Средний ранг
Инициатор	сангвиник	28,23
	флегматик	19,44
	холерик	13,20
	меланхолик	22,90
Жертва	сангвиник	24,92
	флегматик	19,33
	холерик	29,50
	меланхолик	11,00

Исходя из полученных результатов, первая гипотеза частично опровергается – отдельные показатели отклоняющегося поведения такие, как склонность к агрессии и насилию и роль инициатора в структуре буллинга, сильнее выражены у студентов с устойчивым типом нервной системы.

Для проверки третьей гипотезы был проведен корреляционный анализ для выявления связей между шкалами агрессии и следующими показателями: копинг-поведение, роль в структуре буллинга, склонность к отклоняющемуся поведению.

Из таблицы корреляций (табл. 8) мы видим, что обнаружено несколько значимых корреляций между показателями. Гнев прямо связан с копингом, ориентированным на избегание, то есть чем сильнее выражен гнев, тем сильнее выражен данный копинг. Это может объясняться тем, что при выраженном избегании в стрессовых ситуациях агрессия не реализуется в физическом плане и остается в форме гнева, как сильного эмоционального переживания.

Враждебность прямо коррелирует с такими показателями, как склонность к преодолению норм и правил, и роль в буллинге «помощник». Таким образом, чем сильнее выражена враждебность, тем сильнее склонность к преодолению норм и правил, и тем более выражена роль помощника в буллинге. Эти корреляции подтверждают третью гипотезу.

Между физической агрессией и другими показателями не было обнаружено значимых корреляций.

Таблица 8

Корреляции для шкал агрессии

		Гнев	**Враждебность**
Склонность к преодолению норм и правил	Коэффициент корреляции		,324
	Знач. (2-сторон)		,044
КОИ	Коэффициент корреляции	,308	
	Знач. (2-сторон)	,045	
Помощник	Коэффициент корреляции		,341
	Знач. (2-сторон)		,027

Также отдельно были рассмотрены корреляции для шкалы склонности к агрессии и насилию со шкалами методики «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел). Исходя из полученных данных (табл. 9), прямые корреляции отмечены между склонностью к агрессии и насилию и следующими показателями: склонность к преодолению норм и правил, склонность к аддиктивному поведению, склонность к самоповреждению, волевой контроль поведения и склонность к делинквентному поведению. Таким образом, чем выше склонность к агрессии и насилию, тем выше склонность к преодолению норм и правил, аддиктивному поведению, самоповреждению, делинкветности, и тем слабее контроль поведения. Этот результат позволяет сделать вывод о достоверности третьей гипотезы, так как

обнаружена прямая корреляция между шкалой агрессии и большинством шкал отклоняющегося поведения.

Таблица 9

Корреляции для склонности к агрессии и насилию

		Склонность к агрессии и насилию
Склонность к преодолению норм и правил	Коэффициент корреляции	,423
	Знач. (2-сторон)	,007
Склонность к аддиктивному поведению	Коэффициент корреляции	,661
	Знач. (2-сторон)	,000
Склонность к саморазрушающему и самоповреждающему поведению	Коэффициент корреляции	,592
	Знач. (2-сторон)	,000
Волевой контроль эмоций	Коэффициент корреляции	,608
	Знач. (2-сторон)	,000
Склонность к делинквентному поведению	Коэффициент корреляции	,696
	Знач. (2-сторон)	,000

Выводы

1. Первая гипотеза не подтвердилась – отклоняющееся поведение (склонность к агрессии и насилию, а также роль инициатора в буллинге) сильнее выражена у студентов-военных с устойчивым типом нервной системы.

2. Вторая гипотеза подтвердилась – у большинства студентов-военных отсутствует выраженная склонность к отклоняющемуся поведению.

3. Третья гипотеза подтвердилась – отклоняющееся поведение у студентов напрямую связано с выраженностью агрессии.

Мы провели анализ полученных результатов и на его основе разработали психолого-педагогические рекомендации для

психологического сопровождения и профилактической работы со студентами военных институтов, так как склонность к проявлению агрессии и отдельных форм отклоняющегося поведения у них вызывает особое беспокойство администрации военных вузов.

На основе полученных нами данных мы можем предложить следующие психолого-педагогические рекомендации по психологическому сопровождению студентов-военных с целью своевременного выявления групп риска и профилактики отклоняющегося поведения.

Руководящему составу и куратору курса:

- Кандидаты, желающие поступить в военный институт, должны проходить строгий комплексный профессиональный отбор. Психологи и психиатры должны проводить не только тесты на профессиональную пригодность, но и быть уверенными в психологическом здоровье и готовности кандидата к военной службе. Отбор и распределение молодых людей должны соответствовать психологической пригодности кандидата, который должен обладать набором определённых личностных качеств и профессиональных компетенций.

- Ответственность за организацию и проведение воспитательных работ и их психологическое сопровождение во время образовательного процесса со студентами должна быть закреплена в нормативно-правовых документах. В планировании воспитательных работ должны быть отражены приоритетные направления, различные виды деятельности и предполагаемые результаты психологической работы с будущими военными. По итогам работ должны быть сделаны выводы о достижении поставленных целей и решении поставленных задач.

- В настоящее время в среднем рекомендуется проводить воспитательные работы 2 раза в неделю по одному часу (время зависит от воинского направления), однако мы считаем – этого времени недостаточно, и оно должно быть увеличено как минимум вдвое и мероприятия должны быть разнообразными с учетом потребностей

студентов-военных, их личностных особенностей и личной включенностью каждого из них в творческий процесс саморазвития.

– В ежедневном распорядке дня должно быть время отдыха. Для культурного и интеллектуального обогащения казармы должны иметь библиотеки и кабинеты информатики.

– Для поддержания оптимального психоэмоционального состояния, психологического благополучия и работоспособности подчинённых соблюдать режим труда и отдыха; направлять курсантов на психопрофилактические и психокоррекционные мероприятия к психологу-куратору.

– Предлагаем ввести обязательный выходной день, в который студенты могут быть освобождены от всех обязанностей. В этот день должны быть организованы культурно-массовые мероприятия, такие как походы в музеи, театры или спортивные стадионы.

Руководителю взвода и куратору курса:

– Необходимо обращать внимание на формирование активного ядра коллектива и внедрение коллективистских форм принятия решений.

– Куратору курса своевременно сообщать психологу информацию о конфликтах в коллективе, особенностях поведения студентов-военных, их проблемах, сложных жизненных ситуациях, а также к психологу-куратору института направлять студентов, совершивших дисциплинарные нарушения для индивидуальной психологической работы.

Начальнику отдела психологической работы и психологу-куратору:

– Изучение психологического благополучия и личностных особенностей студентов должно проводиться регулярно на протяжении всего срока обучения и быть направлено на снятия психологического напряжения, формирования навыков конструктивного межличностного взаимодействия, обучение навыкам саморегуляции.

– Выявление ведущих копинг-стратегий в трудной жизненной ситуации, а также профилактики отклоняющегося поведения должно

быть одним из приоритетных направлений психологического сопровождения студентов в военных институтах.

– Психолог-куратор должен работать не только с молодым составом, но и с руководящим для поддержания здоровой психологической обстановки в коллективе и повышения компетентности руководящего состава в вопросах успешной адаптации студентов к обучению в военном вузе, способах формирования устойчивой мотивации к обучению и последующей военной службе.

– Психологу необходимо взаимодействовать со студентами, повышая уровень их осведомленности в вопросах специфики учебной и служебной деятельности в институте при поступлении: трудности адаптации к дисциплине, распорядку дня и необходимости несения нарядов.

– Психологу и руководящему составу военных институтов и факультетов осуществлять комплекс мероприятий воспитательной, социальной работы, информационной пропаганды с курсантами с целью формирования престижности и позитивного образа военного.

– Психологу и руководящему составу военных институтов формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективах путём развития взаимоотношений между членами коллектива, закреплять позитивные служебные традиции, положительно влияющие на сплочённость коллектива, оказывая моральную и эмоциональную поддержку тем членам коллектива, которые в ней нуждаются, гибкий стиль руководства позволит снизить конфликтные ситуации в коллективе.

– Психологу и куратору курса особое внимание уделять работе с категорией студентов, нуждающихся в повышенном психолого-педагогическом внимании; испытывающих трудности адаптации к требованиям учебно-служебной деятельности, а также тем студентам, которые оказались под давлением родителей при профессиональном самоопределении (решение о поступлении в учебное заведение принято по настоянию родителей).

– Психолог проводит работу не только с потенциальной «группой риска» формирования отклоняющихся форм поведения, но и выявляет первокурсников, имеющих высокий деловой, лидерский потенциал, рекомендует их к рассмотрению возможности назначения на должности младших командиров.

– Психолог проводит систематические тренинги, направленные на развитие управленческого потенциала, совершенствование профессионального мастерства молодых руководителей, повышение эффективности взаимодействия с личным составом (тренинги лидерства).

– Психолог-куратор проводит консультации начальников и заместителей начальников факультетов / институтов по работе с личным составом первых курсов по организации индивидуальной работы с курсантами.

– За основу воспитательного принципа необходимо взять гуманистическое направление и искоренять любые виды проявления отклоняющегося поведения студентов-военных.

Перспективы дальнейшего исследования. Мы бы хотели продолжить данное исследование, и посвятить его изучению ценностно-мотивационного аспекта выбора студентами-военными будущей специализации. Интересным, на наш взгляд, представляется изучение специфики военно-профессиональной социализации студентов, обучающихся в военных институтах.

3.4. Девиантное поведение обучающихся как следствие ограниченных возможностей здоровья: причины, алгоритм работы психолога образования, направления профилактики

В комплексе проблем воспитания и обучения молодого поколения особенно остро сегодня ощущается потребность в психолого-педагогическом анализе содержания, структуры, типологии асоциальной направленности личности и проявлений отклоняющегося поведения обучающихся, в определении путей и средств их своевременного предупреждения формирования противоправного поведения [Н. В. Богданович, В. В. Делибалт, 2020].

Отношения общества к девиантному (в переводе с английского языка deviation – отклонение) поведению имеет давнюю историю, и его трактовка постоянно меняется из-за пересмотра понятий «отклонение» и «норма» и появления новых современных форм девиантного поведения (шоплифтинг, кибербуллинг и др.) [А. Ю. Егоров, 2005]. Особенно остро разработка комплексной программы профилактики асоциальной направленности личности обучающихся стоит в Российской Федерации в связи с чрезвычайно высокими темпами технического прогресса, стремительным информационным потоком, ситуацией напряжённости и неопределённости в отношениях между странами, переживанием последствий пандемии.

В нашей стране вопрос о воспитании и обучении аномальных детей, как общегосударственная задача был поставлен впервые в 20-х гг. XX в. Необходимость своеобразного использования в работе с аномальными детьми того нового, что вносилось в учебно-воспитательную работу массовых учреждений народного образования, была сформулирована Л. С. Выготским [Л. С. Выготский, 2004]. Эти положения развивались в дальнейшем самим Л. С. Выготским и другими передовыми дефектологами. Исследования А. Р. Лурия, В. И. Лубовского, М. С. Певзнер и др. показали, что у умственно отсталых имеются довольно грубые нарушения в условно рефлекторной

деятельности, нарушения взаимодействия процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой нарушений психической деятельности ребёнка, включая процессы познания, эмоции, волю, личность в целом.

Дизонтогенез личности в семейной, образовательной и виртуальной средах наиболее отчётливо проявляется при анализе отдельных форм девиантного поведения, например, у части подростков с ЗПР фиксируются нарушения поведения [И. А. Коробейников, 2002]. В основе отклоняющегося поведения лежат, прежде всего, нарушения его произвольной регуляции, низкий уровень самоконтроля [В. И. Лубовский, 1971].

Девиантное поведение имеет сложную природу и обусловлено разнообразными дизонтогенетическими факторами, среди которых ключевое значение имеют биологические факторы (отягощённая наследственность и преморбидное состояние, резидуальная органическая церебральная недостаточность или «минимальная мозговая дисфункция» (minimal brain dysfunction – MBD); психологические факторы (психопатологии или акцентуации характера); социально-психологические факторы (семейные – стили родительского воспитания и характер детско-родительских отношений; школьные – социальный статус обучающегося в коллективе); социально-экономические факторы (социальная напряженность, обострение геополитических отношений между странами, последствия пандемии); морально-этические факторы (сниженный морально-нравственный потенциал общества, отсутствие определённой системы ценностей, отрицательное отношение к нормам и правилам, принятым в обществе) [K. Catlin, 2021]. Эти факторы оказывают деструктивное влияние на развитие и социализацию личности обучающихся, определяя её асоциальную направленность.

Специалисты, занимающиеся психологическим сопровождением детей и подростков, склонных к девиантному поведению, выделяют факторы риска патологического криза при формировании асоциальной

направленности личности обучающихся [А. А. Реан, 2018; M. Franklin, 2019]. В предпубертатном возрасте среди диагностических критериев патологического криза большое место занимает асинхрония соматопсихического развития, варианты которой тесно связаны с типом расстройства поведения «диссоциация между истинным возрастом и психофизической ретардацией»; расхождение между усиленным физическим ростом и задержкой психического и полового созревания; диссоциация между акселерацией физического и полового созревания и ЗПР (сохранение инфантильности черт, которые приводят к снижению адаптивных способностей личности, склонности к избеганию трудных жизненных ситуаций, не реагированию на порицание; несформированности волевых установок, слабости функции самоконтроля и саморегуляции) [К. А. Воробьева, 2012; Е. В. Змановская, 2010]. Как результат воздействия перечисленных детерминантов асоциальной направленности личности у обучающихся обнаруживаются педагогическая запущенность и признаки социально-психологической дезадаптации, которые проявляются в незрелости эмоциональной, волевой и личностной сфер, низком уровне познавательной активности, демонстрации различных форм девиантного поведения [Т. М. Попова, 2013].

Таким образом, определяющим фактором, влияющим на поведение личности, являются внутренние, биологические условия (наследственно-генетические особенности; врождённые свойства индивида) [Ю. А. Клейберг, 2020]. Ещё в конце XIX в. итальянский врач-психиатр Ч. Ломброзо сформулировал теорию, согласно которой существует прямая связь между преступным поведением и биологическими особенностями человека. Он утверждал, что «криминальный тип» есть результат деградации к более ранним стадиям человеческой эволюции и его можно определить по характерным антропометрическим чертам (выступающая нижняя челюсть, редкая борода, пониженная чувствительность к боли, сплющенный нос, приросшие мочки ушей и др.) [А. Ю. Егоров, С. А. Игумнов, 2005].

Американский врач и психолог Уильям Х. Шелдон подчёркивал зависимость между типами темперамента (и поведения) и типами соматического строения человека. Он считал, что у людей определённого строения тела (эктоморфный, мезоморфный, эндоморфный) присутствуют характерные личностные черты. Наиболее склонны к девиациям с оказались мезоморфы [Е. В. Змановская, 2010]. Результаты генетических исследований, проведённые У. Пирсом в 60-е гг. XX в., позволили ему сделать вывод, что наличие лишней Y-хромосомы у мужчин определяет их предрасположенность к криминальному поведению. Среди заключённых такая аномалия встречается в 15 раз чаще, чем обычно [З. В. Мальцева, 2017].

К другим биологическим факторам, оказывающим влияние на формирование девиантного поведения, исследователи относят уровень гормонов (тестостерона), повреждения головного мозга, органические заболевания мозга, особенности нервной системы, незрелость нейронной сети [Т. М. Попова, 2013]. А. Е. Личко основными биологическими факторами, влияющими на формирование поведения у подростков, считает: генетический фактор, органическое поражение головного мозга (СДВГ, ММД), акселерацию и инфантилизм [И. А. Коробейников, 2002].

Ведущие специалисты в области генетики и криминологии подчёркивают, что биологические особенности личности неспецифичны и сами по себе не порождают преступности, но влияют на динамику поведения человека, являясь условием, морфологической и психофизиологической базой восприятия человеком социальной природы. Это в полной мере относится к любой из форм девиантного поведения [St. K. Johnson, 2020; K. Catlin, 2021].

Проблема исследования детерминации асоциальной направленности личности обучающихся крайне актуальна в контексте обеспечения психологической безопасности образовательной среды и организации образовательного процесса обучающихся с ОВЗ, так как с каждым годом увеличивается количество детей с особенностями развития. Это в первую очередь связано с более качественной

диагностикой. Однако были расформированы некоторые специальные учреждения для обучения детей и подростков с ОВЗ. Остаётся открытой проблема внедрения инклюзии в систему образования России, так как она связана с несовершенством законодательной базы, отсутствием всероссийской программы социальной интеграции детей с ОВЗ и отсутствием достаточного количества компетентных специалистов [А. А. Реан, 2018].

Поэтому *целью* нашего исследования стало изучение особенностей девиантного поведения и личностных особенностей студентов с ОВЗ, некоторые результаты которого мы хотели осветить далее [К. А. Воробьева, Д. И. Сухарев, 2020].

Описание выборки. В исследовании участвовали студенты с ОВЗ из Московского государственного гуманитарно-экономического университета (60 человек в возрасте 17-18 лет) и студенты без ОВЗ из Российского государственного гуманитарного университета, Института психологии им. Л. С. Выготского (60 человек, в возрасте 17–18 лет).

Методики исследования**.** Для определения особенностей отклоняющегося поведения использовалась методика «Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению» (А. Орел), опросник агрессивности (А. Басс и М. Перри), методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (адаптированный вариант методики Н. С. Эндлера, Д. А. Паркера), пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста).

Статистическая обработка данных проведена с SPSS 23.0.0.0, статистически значимыми признавались различия при $p \leq 0{,}05$.

Основные результаты исследования

При разделении групп на лиц с ОВЗ и без ОВЗ, были получены следующие результаты: 43% лиц с ОВЗ демонстрируют выраженную склонность к агрессии и насилию, что свидетельствует о наличии у них агрессивных тенденций, 10% имеют агрессивную направленность личности во взаимоотношениях с другими людьми, склонность решать проблемы посредством насилия, а также у них отмечаются тенденция использовать унижение партнера по общению как средство

стабилизации самооценки. Мы предполагаем, что длительное ограничение возможностей в самореализации студентов и стигматизация породили стремление у них противопоставлять себя социуму. Полученные данные подтверждаются результатами исследования эмоциональной сферы, для исследования которой использовался опросник диагностики агрессивности Басса-Перри. В результате, у лиц с ОВЗ отмечается средний индекс агрессии, тогда как лица без ОВЗ не используют физическую силу как способ разрешения трудностей.

Около половины респондентов без ОВЗ (47%), имеют предрасположенность к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, склонны к иллюзорно-компенсаторному способу решения проблем (употребление алкоголя, курения, длительное пребывание в сети).

Интересно то, что у студентов без ОВЗ отмечается наличие делинквентных тенденций. Предположительно, такой результат может быть связан с либо с процедурой исследования, либо с особенностью прохождения подросткового кризиса данных студентов, в котором проявление различных девиантных форм поведения, негативизма и склонностью к отрицанию социальных ценностей и законов является специфической нормой для всех подростков.

У большинства респондентов, как с ОВЗ (60%), так и без ОВЗ (63%), не выражен волевой контроль эмоциональных реакций, что свидетельствует о жёстком самоконтроле. При этом 17% лиц с ОВЗ имеют слабый волевой контроль эмоциональных реакций, что проявляется в нежелании или неспособности контролировать свои эмоции, поскольку, острая потребность в понимании, внимании к своим проблемам и потребностям, а также возможности снять напряжение эмоциональным отреагированием, с одной стороны, и невозможности разрешить эти проблемы, с другой, вызывает у них потребность вывести проблему в иную плоскость – эмоционально окрашенную и остро актуальную реакцию.

Корреляционный анализ факторов склонности к отклоняющемуся поведению показал, что, как у студентов с ОВЗ (0,803), так и у лиц без ОВЗ (0,725), аддикции и делинквентное поведение имеют высокую корреляционную связь, что указывает на взаимосвязь готовности реализовать предрасположенность к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния и склонностью совершения противоправного поведения в обоих подгруппах. То есть склонность к различным формам отклоняющегося поведения характерна для всех подростков, независимо от состояния здоровья. Однако можно предположить, что формирование аддиктивного и делинквентного поведения у студентов с ОВЗ происходит в неразрывной связи с симптомами психического дизонтогенеза, что обусловливает необходимость анализа их соотношения в каждом конкретном случае для разработки личностно-ориентированной профилактической программы с учётом воспитательно-педагогических ресурсов инклюзивной образовательной среды для предотвращения закрепления поведенческих девиаций.

При этом у лиц с ОВЗ склонность к агрессии и насилию положительно связана с волевым контролем эмоциональных реакций (r=0,761), склонностью к делинквентному (r=0,632) и аддиктивному поведению (r=0,632), следовательно, можно предположить, что ограниченные возможности здоровья являются предпосылкой для жёсткого самоконтроля, аддиктивного и деликвентного поведения. Важно отметить, что делинквентное поведение положительно связано с самоповреждающим поведением (r=0,714) и склонностью к преодолению социальных норм и правил (r=0,602), таким образом, девиантное поведение – явление комплексное и сложное, выполняющее компенсаторную функцию в случае преодоления трудной жизненной ситуации или социальной дезадаптации путём реализации аутоагрессии и противоправного поведения как следствие недостаточно сформированной системы саморегуляции.

Таким образом, мы выяснили, что склонность к девиантному поведению у студентов с ОВЗ в данном исследовании проявляется в виде агрессии и повышенного самоконтроля как средства разрешения

внутриличностных конфликтов, стабилизации эмоционального состояния и способа противостоять навешиванию ярлыков, что впоследствии оказывает влияние на его поведенческие и личностные особенности.

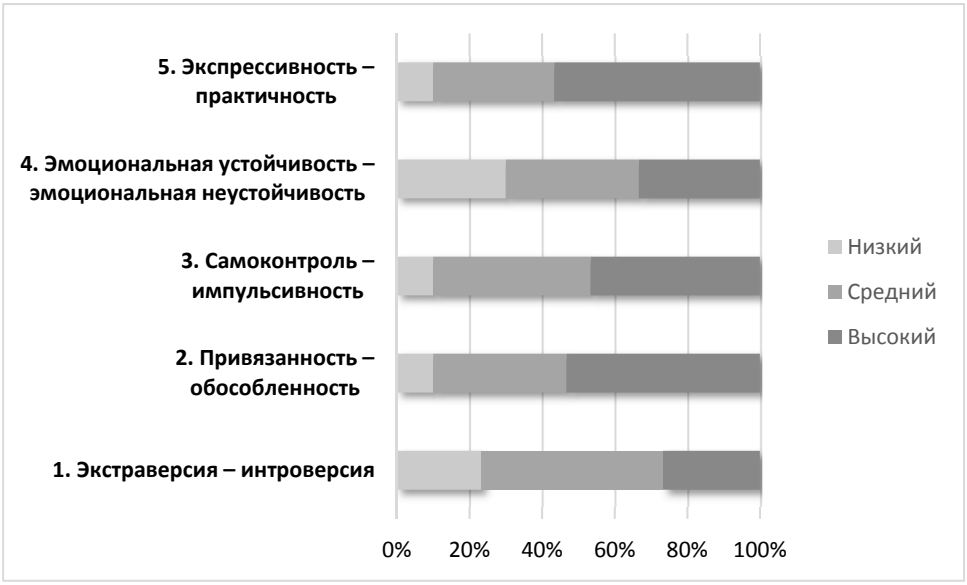


Рисунок 6. Диаграмма выраженности личностных факторов у лицс ОВЗ.

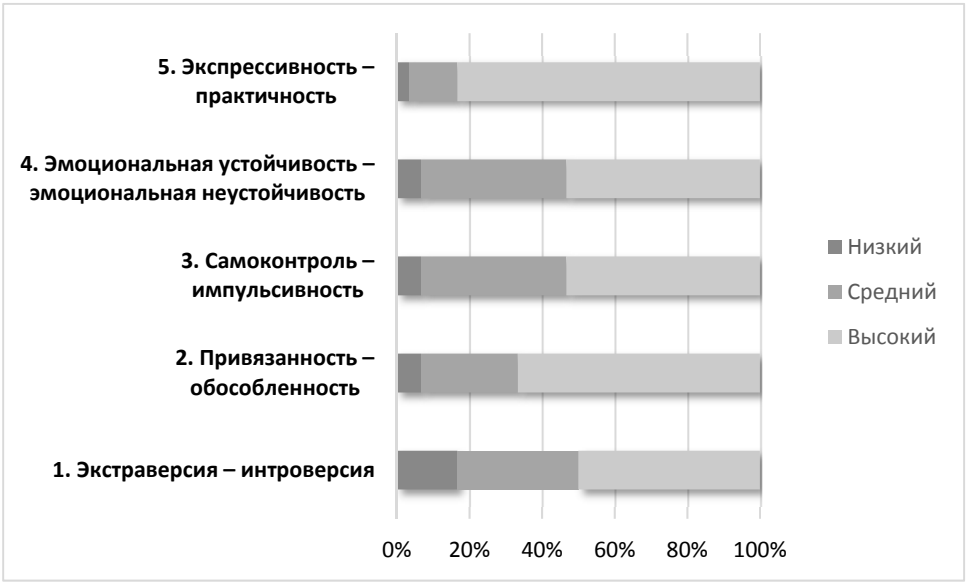


Рисунок 7. Диаграмма выраженности личностных факторов у лиц без ОВЗ.

Анализ черт личности студентов проводился с помощью русскоязычной версии опросника Big Five Inventory (в адаптации Хромова А. Б.), результаты которого отображены в диаграммах на рис. 6 и рис. 7. У студентов без ОВЗ (83%) были выявлены высокие показатели по шкале «экспрессивность», которая характеризуется эмоциональностью, беззаботностью, интересом к познанию разных сторон жизни, недостаточностью внимания к выполнению повседневных дел и обязанностей, что указывает на недостаточный волевой контроль и слабые навыки самоорганизации. Показатели по шкале «эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость» отражают преобладание выраженности эмоциональной неустойчивости у 53% студентов. Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты без ОВЗ склонны доверять своим чувствам и интуиции, легко и беззаботно относятся к жизни, им не свойственен повышенный контроль своих эмоций и импульсивных влечений, вероятно, эти особенности и способствуют делинквентным тенденциям.

У лиц с ОВЗ шкала контроля над эмоциональными реакциями, находится на среднем и низком уровне и характеризуется как эпизодически проявляющаяся эмоциональная нестабильность. Вместе с тем, «практичность» выражена реалистичным взглядом на жизнь, рациональными объяснениями и практической выгодой, в связи со сложившимися обстоятельствами студентам с ОВЗ необходимо адаптироваться в образовательной среде, брать на себя ответственность за организацию своего образовательного процесса, адаптироваться в новой социальной ситуации развития, в отличие от лиц без ОВЗ, у которых процесс адаптации проходит легче в силу адекватных ресурсов развития и достаточно сформированных навыков взаимодействия.

Обсуждение результатов. Сравнительный анализ личностных особенностей всех студентов с помощью критерия Манна-Уитни выявил значимые различия по следующим шкалам «эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость», «экспрессивность – практичность».

Изучение стратегий совладающего поведения студентов позволило заключить, что большинство студентов с ОВЗ в трудных жизненных ситуациях склонны использовать проблемно-ориентированные коппинг-стратегии, которые предполагают конструктивный анализ ситуации и рассмотрение адекватного алгоритма разрешения ситуации. В данном случае можно говорить об активных попытках лиц с ОВЗ повысить адаптированность к негативным факторам окружающей среды путём трансформации когнитивной оценки сложившейся ситуации (например, поиск информации и способов для решения возникших проблем или тренировка навыков саморегуляции). При этом у лиц без ОВЗ отмечается незначительное преобладание эмоционально-ориентированных коппинг-стратегий, цель которых – снижение физического и психологического влияния стрессоров. В состав данной копинг-стратегии входят действия и мысли, которые дают чувство облегчения, но они не направлены на устранение проблемы [А. А. Реан, 2018].

В результате исследования нами было установлено, что склонность к девиантному поведению у лиц с ОВЗ и лиц без ОВЗ представляет собой сложный полифакторный характер. Мотив поведения студентов непосредственно связан с особенностями личности, склонностями и преобладающими копинг-стратегиями.

Нами были установлены статистически значимые различия в склонности к отклоняющемуся поведению у студентов с ОВЗ и без ОВЗ по следующим шкалам: склонности к аддиктивному поведению, к агрессии и насилию, волевого контроля эмоциональных реакций, эмоциональной устойчивости – эмоциональной неустойчивости, экспрессивности – практичности, готовности реализовывать физическую агрессию в отношении окружающих. Одной из характерных особенностей психического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья является своеобразие в становлении личности и самосознания, проявляющиеся по-разному при разных вариантах дизонтогенеза [З. В. Мальцева, 2017]. К ним обычно относятся:

повышенная внушаемость и низкая критичность к асоциальным поступкам людей, склонность к совершению противоправных действий, трудности регуляции эмоций в виде импульсивности и аффективной возбудимости, склонность и готовность реализовывать агрессию для решения проблем, неадекватная самооценка, недостаточно сформированные коммуникативные навыки [Т. М. Попова, 2013].

Однако лица с ОВЗ, в отличие от лиц без ОВЗ, более реалистично оценивают свои возможности, более эмоционально устойчивы, хорошо осознают требования действительности, практичны, адекватно оценивают собственные недостатки, так как им необходимо приспосабливаться в новой образовательной среде, они способны брать на себя ответственность за свои решения и возможности адаптироваться в новой социальной группе, в отличии от лиц без ОВЗ, которые имеют адекватные ресурсы развития, достаточную саморегуляцию, развитые навыки межличностного взаимодействия.

Склонность к девиантному поведению у студентов с ОВЗ проявляется в виде агрессии и жесткого самоконтроля, как средство разрешения внутриличностных конфликтов, стабилизации эмоционального состояния, способа избавиться от стигматизации.

Лица с ОВЗ в трудных неопределенных ситуациях склонны использовать проблемно-ориентированные коппинг-стратегии путем трансформации когнитивной оценки сложившейся ситуации. Лица без ОВЗ более эмоциональны, беззаботны, импульсивны, склонны к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем (употребление алкоголя, курение, проблемное использование интернета), что служит основанием для проведения профилактической психологической работы по развитию ассертивных личностных качеств у студентов. Лица без ОВЗ в трудных неопределенных ситуациях больше склонны использовать эмоционально-ориентированные копинг-стратегии, которые далеко не всегда способствуют адекватной когнитивной оценке проблемной ситуации, но позволяют снять психоэмоциональное напряжение.

Таким образом, у лиц с ОВЗ отмечается выраженная интеграция связей показателей склонности к отклоняющемуся поведению, можно предположить, что ограниченные возможности здоровья являются предпосылкой для жесткого самоконтроля, аддиктивного и делинквентного поведения, как защитной реакции на стигматизацию. Формирование аддиктивного поведения у подростков с ОВЗ происходит в неразрывной связи с симптомами психического дизонтогенеза, что обусловливает необходимость анализа их соотношения в каждом конкретном случае, поскольку именно такой анализ будет наиболее эффективен для разработки системы профилактических мероприятий.

Таким образом, студентов с ОВЗ со склонностью к агрессии и насилию психологам образования необходимо обучать социально-важным навыкам эффективного межличностного взаимодействия (развитие их коммуникативных умений, формирование навыков конструктивного разрешения конфликтных ситуаций), мотивировать на здоровый образ жизни, развивать творческий потенциал, активизировать личностные ресурсы. Тогда как у лиц без ОВЗ профилактика асоциальной направленности личности должна быть направлена на предотвращение возникновения и закрепления аддиктивного поведения с учетом таких личностных особенностей, характерных для них, как эмоциональность, беззаботность, импульсивность, склонность к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем, предрасположенность к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния посредством алкоголя, сигарет, длительного использования интернета в качестве способа снятия напряжения и развлечения. Помимо этого, в обоих подгруппах отмечаются преобладание непродуктивных копинг-стратегий, в связи с чем возникает объективная необходимость для формирования у них продуктивных стратегий совладения со стрессом. Успешность инклюзивного образования определяется успешностью социально-психологической адаптации студентов с ОВЗ, предусматривающей обязательный учет их особых познавательных потребностей, создание условий для повышения качества образования

для инвалидов, включая создание для них образовательных программ и оптимизацию уровня взаимодействия студентов с ОВЗ со сверстниками и педагогами [К. А. Воробьева, Д. И. Сухарев, 2020].

Результаты проведенного исследования указывают на необходимость профилактики асоциальной направленности личности и девиантного поведения в рамках психолого-педагогического сопровождения студентов. Независимо от состояния здоровья студентов в обоих подгруппах необходимо проведение комплекса психолого-педагогических мер для профилактики девиантных форм поведения и неэффективных копинг-стратегий.

Результаты исследований В. И. Лубовского легли в основу нашей работы над общими вопросами организации обучения студентов с ОВЗ, создания для них специальных условий обучения [В. И. Лубовский, 2006].

Также мы проанализировали проблему психологической диагностики аномального развития обучающихся и разработали алгоритм действий психолога образования, который выглядит следующим образом:

1. Групповое изучение индивидуально-личностных и особенностей поведения обучающихся (сбор информации об отклонениях – заполнение матрицы).

2. Психодиагностика нарушений, особенностей развития и заполнение диагностической карты.

3. Анализ полученных данных, выявление причин отклонений, определение типа асоциальной направленности личности и уровня социального риска студента.

4. Определение основных направлений работы в зависимости от выявленного типа направленности личности обучающегося и нарушенного компонента личности (когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационный, поведенческий).

5. Планирование индивидуальной и групповой работы с обучающимися.

6. Реализация плана работы, применение в работе с обучающимися основных приемов психолого-педагогического воздействия.

7. Анализ динамики развития, корректировка программы профилактики асоциальной направленности личности обучающихся, разработка психологических рекомендаций для преподавателей.

Основными задачами психологической профилактики асоциальной направленности и девиантного поведения студентов является [Ц. П. Короленко, 2012]:

- предупреждение суицидального поведения и формирование у студентов ценностного отношения к жизни;
- профилактика конфликтов и неконструктивного взаимодействия, профилактика насилия и агрессии среди студентов;
- профилактика правонарушений и аддиктивного поведения, формирование у студентов навыков ответственного и безопасного поведения.

Исходя из анализа связи профиля образовательного учреждения (вуза) с индивидуально-психологическими характеристиками личности, нами разработаны основные направления профилактической работы с обучающимися с ОВЗ в зависимости от нарушения конкретного компонента личности [К. А. Воробьева, 2022]. *Когнитивный компонент* (установки, знания, представления обучающихся о воспитании родителей, особенности восприятия и оценки среды, людей и самого себя) предполагает профилактическую работу, направленную в первую очередь на расширение знаний студентов о себе, осознание своих ресурсов, способностей, возможностей и месте в жизни; способствование устойчивому позитивному представлению о себе, уверенности к себе; развитие знаний о равных правах людей, знаний о нормах и правилах поведения при взаимодействии с представителями разных народов, конвенций и поколений, установку на поведение в рамках законности, формирование правосознания и законопослушного поведения подростков, умение защищать свои права, уважать себя и других; осознание административных рисков, опасность проблемного

поведения для жизни и здоровья. *Эмоционально-волевой компонент* (умение владеть собственным эмоциональным состоянием и своими действиями, способность проявлять выдержку, прилагать волевые усилия для подчинения социальным нормам и правилам; способствует формированию эмоционального отношения личности к объектам среды, людям, самому себе) предполагает следующие мишени для профилактической работы: нивелирование негативных эмоциональных реакций и приобретение эмоциональных реакций позитивного содержания, формирование контроля эмоциональных реакций и развитие навыков саморегуляции; развитие волевых качеств, повышение критичности к деструктивному поведению, повышение осознанности собственных поступков; развитие рефлексии (осознание своего внутреннего мира; развитие способностей к самоанализу). *Мотивационный компонент* (совокупность устойчивых мотивов, целей, регулирующих поведение, мотивационная готовность к реализации различных форм отклоняющегося поведения) возможно скорректировать, проводя профилактическую работу в следующих направлениях: формирование внутреннего мотива к нормативному правопослушному и толерантному поведению подростков, формирование позитивных мировоззренческих ориентиров; установка на сотрудничество и компромисс, умение принимать чужую точку зрения, уважение человеческого достоинства и ценность своей и чужой жизни, уважение прав других, принятие других такими, какие они есть, умение признавать равенство людей; формирование навыков ассертивного поведения; поддержка при построении позитивной жизненной перспективы; разработка плана положительного разрешения трудной ситуации, расширение поведенческого репертуара. *Поведенческий компонент* (действия, которые предпринимает человек, исходя из системы представлений о себе, социальных установках в отношении себя и окружающих; способствует осуществлению выбора стратегии и тактики поведения личности), коррекция которого возможна при помощи формирования готовности и умения взаимодействовать с другими людьми, построения позитивных

межличностных отношений с окружающими; расширения знаний о способах совладания с жизненными трудностями; развития навыков принятия решений.

ГЛАВА 4.
СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ С АСОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ

4.1. Особенности консультирования подростков с суицидальным риском

Главная особенность подросткового возраста – резкие, качественные изменения, затрагивающие все стороны развития личности. Центральное новообразование этого периода – становление нового уровня самосознания, Я-концепции, выражающейся в стремлении понять себя, свои возможности и особенности своё сходство с другими людьми и своё отличие – уникальность и неповторимость. Традиционно подростковый возраст рассматривается как период отчуждения от взрослых. Ярко выражены не только стремление противопоставить себя взрослым, отстаивать свою независимость и права, но и ожидание от взрослых помощи, защиты и поддержки, доверие к ним [Е. В. Змановская, 2008; Л. М. Семенюк, 1998].

Важный фактор психического развития в этом возрасте – общение со сверстниками, которое выделяют в качестве ведущей деятельности этого периода, ведущим аспектом является стремление к общению со сверстниками и появление в поведении признаков, свидетельствующих о желании отстаивать свою самостоятельность, независимость, личную автономию. Для понимания подросткового возраста, выбора правильного направления и форм работы необходимо иметь в виду, что

этот возраст относится к так называемым критическим периодам жизни человека, или периодам возрастных кризисов. Л. С. Выготский подчёркивал, что за всяким негативным симптомом кризиса «скрывается позитивное содержание, состоящее обычно в переходе к новой и высшей форме». Позитивный смысл подросткового кризиса заключается в том, что, благодаря ему, благодаря борьбе за независимость, проходящей в относительно безопасных условиях и не принимающей крайних норм, подросток удовлетворяет потребность в самопознании и самоутверждении [Л. С. Выготский, 1982–1984].

Кризис подросткового возраста может проходить через 3 фазы:

1) негативную, или предкритическую, – фазу ломки старых привычек, стереотипов, распада сформировавшихся ранее структур;

2) кульминационную точку кризиса, в подростковом возрасте это, как правило, лет 13, хотя возможны индивидуальные вариации;

3) посткритическую, т. е. фазу формирования новых структур, построения новых отношений, и т. п. [Л. С. Выготский, 1982–1984].

Эрик Эриксон отмечает, что во время подросткового кризиса индивид глубоко вовлечён в процесс интеграции эгоидентичности. Идентификация по Эриксону включает преемственность с индивидуальным прошлым, чувством постоянства, а также целостное ощущение Я, включающее цели, задачи и стиль жизни наряду с сексуальной идентификацией [Э. Г. Эриксон, 1996]. Диффузия идентичности, которая до определённой степени наблюдается у всех подростков, особенно выражена у подростков с психологическими проблемами; она характеризуется чувством неуверенности, беззащитности и бесцельности [Г. В. Старшенбаум, 2005]. В. Л. Хайкин выделяет три типа суицидальной предиспозиции у подростков: 1) предиспозиция эмоционального отвержения преобладает у подростков 12–16 лет; 2) предиспозиция избежания с самоустранением, где используются инфантильные способы психологической защиты, преобладает у подростков 14–18 лет; 3) агрессивно-оппозиционная предиспозиция чаще наблюдается у подростков 14–16 лет [В. Л. Хайкин, Д. В. Григорьев, 2013].

Психологический компонент суицидального поведения представляет собой паттерн, состоящий из пяти психологических характеристик. Первая из них: эгоцентризм. В подростковом возрасте он развит очень сильно. Мир подростка большей частью состоит из него самого, когда ребенок попадает в тяжелые жизненные условия, то начинает переживать, страдать, замыкаться на себе. Эгоцентризм здесь приобретает характер отрицания себя. Второй психологический механизм, формирующий суицидальное поведение, – аутоагрессия. В подростковом возрасте уровень агрессии повышается. Если формируется негативное отношение к себе, то агрессия направляется на самого себя. С точки зрения составляющей аутоагрессии здесь присутствует эмоциональный компонент: тревога, чувство вины, депрессия. Подросток часто не понимает, что с ним происходит, не может и не умеет поделиться своими ощущениями. Ещё одна составляющая аутоагрессии – заниженная самооценка. Третий психологический механизм – пессимистическая установка [В. Л. Хайкин, Д. В. Григорьев, 2013].

Подростки, склонные к суицидальному поведению могут быть адекватно приспособленными к школе и полностью свободными от внешних проблем, но в то же время может переживать хаотический кризис идентичности и борьбу за независимость. Хотя среди подростков часты попытки самоубийства, лишь немногие достигают поставленной цели. Однако процент самоубийств в этой группе в настоящее время возрастает. Обычной является цель повлиять на поведение значимого человека, и лишь небольшое желание умереть. Нередко случается, что молодые люди кончают с собой, даже если их основной целью является манипулирование и контроль над другими людьми, без желания умирать [А. П. Новгородцева, 2006].

В суицидальных попытках подростков можно выделить следующие категории:

1. Сигнал дистресса («Заметьте меня, я очень нуждаюсь в вашей помощи»).

2. Попытка манипуляции другими (например, 14-15-летняя девушка может принять большую дозу таблеток, чтобы заставить своего мальчика вернуться к ней).

3. Попытка наказать других (возможно, сказать родителям: «Вы пожалеете, когда я умру»).

4. Манифестация психического расстройства (попытка восстановить контакт с любимым человеком, который умер; реакция на отказ; результат переполняющей вины или стыда; стремление избежать столкновения с чрезвычайно болезненной ситуацией; ЛСД или другие наркотики могут вызывать галлюцинации и переживания, которые приводят к попыткам самоубийства среди подростков) [Л. В. Сенкевич, 2005].

Среди причин суицида выделяется депрессия. Депрессивными называются аномальные состояния психики человека, сопровождающиеся подавленностью, чувством тоски, безысходностью, отчаянием. Во время депрессии, как её типичное следствие, у подростка появляется безразличие к тому, что происходит с ним и вокруг него, значительно и на длительное время снижается работоспособность. Он оказывается не в состоянии контролировать свои эмоции, разумно управлять своим поведением. Осознание этого и неблагоприятных последствий депрессии еще более осложняет, делает тяжёлым психологическое состояние подростка [О. Я. Гаврилова, О. А. Ульянина, 2021].

Существуют определённые факторы, повышающие риск суицида [Л. В. Сенкевич, 2005]:

- Время года (ноябрь, апрель наиболее распространённые месяцы для самоубийств).
- Часы (вечернее, ночное и утреннее время).
- Дни (выходные, праздники).
- Пол (на одну попытку самоубийства среди юношей приходится три попытки среди девушек, но на одно завершённое самоубийство девушек – три среди юношей).

– Возраст (особое внимание на возрастной период 15–19 лет, пики в основном 17-18 лет, но известны суициды до и после 12 лет).
– Доход (низкий материальный достаток в семье).
– Социальный статус семьи (полная семья уменьшает вероятность самоубийств среди детей, развод – повышает; высокий образовательный и культурный уровень родителей уменьшает риск появления аутоагрессивных попыток ребёнка, а в семьях низкого социального статуса такой риск среди детей увеличивается).
– Морально-психологическая обстановка (в условиях тяжёлой морально-психологической обстановки в классе, в семье, подростковой группе вероятность самоубийств детей возрастает).

Основные факторы риска для самоубийства:

1) наркотическая и алкогольная зависимость;
2) прежняя попытка самоубийства;
3) депрессия или другое расстройство настроения;
4) сужение сознания, безнадёжность;
5) антисоциальное или агрессивное поведение;
6) семейная история суицидального поведения;
7) стыд, унижение, провалы, отвержение;
8) доступ к огнестрельному оружию, колющим, режущим предметам и т. п. [Е. М. Евтушенко, И. Р. Хох, Р. Р. Халфина, 2021].

Рассматривая специфику суицидальных проявлений у подростков в латентной стадии, следует отметить, что в сфере аддиктивного поведения среди подростков суицид занимает особое место: прежде всего, по причине длительного латентного периода, который сопровождает стадию подготовки к суициду. Определённую взаимосвязь между аддикциями личности и акцентуациями характера наблюдают многие исследователи. А. Е. Личко также указывает на зависимость суицидального поведения от наличия определенных типов заострений. По данным автора наибольший процент подростков (50%),

демонстрировавших суицидальное поведение, относились к истероидному типу [Г. В. Старшенбаум, 2005].

Мотивами суицидального поведения подростков является самоустранение, защита от кризисов, низкие самооценка и самопринятие, отсутствие поддержки в конфликтной ситуации. Е. Вроно отмечает, что подросток часто переживает проблемы трёх «Н»: непреодолимость трудностей, нескончаемость несчастья и непереносимость тоски и одиночества. Отчаявшийся подросток вынужден бороться с тремя «Б»: беспомощность, бессилие и безнадёжность [Г. В. Старшенбаум, 2005].

К суициду могут привести как насмешки и постоянное чувство неполноценности у подростков с плохой успеваемостью, так и неожиданная неудача у одарённого подростка, привыкшего к восхищению и неспособного пережить чувство обиды, стыда и вины за то, что подвёл родителей. Многим отличникам свойственна привычка относиться к своим решениям как к единственно правильным и неукоснительно исполнять их. При переживании поражения эта особенность характера часто подталкивает одарённых подростков к отчаянному шагу.

Таким образом, суицидальное поведение подростка – это специфический вариант коммуникации. Зачастую это высшая степень демонстрации (acting out), последний пункт в выражении своих чувств, единственный способ выйти из ситуации и сообщить об этом миру. С точки зрения профилактики суицидального поведения огромная роль отводится ближайшему окружению, то есть семье. Именно она может сформировать адекватную самооценку, построить взаимоотношения с ребёнком на уважении, оказать поддержку, научить справляться с трудными ситуациями. Необходима также просветительская работа с учителями и с другими специалистами, сопровождающими учащегося в образовательно-воспитательном процессе.

К методам диагностики суицидальных намерений относятся: шкала суицидального риска (Лос-Анджелесского суицидологического центра); карта для определения степени суицидального риска

Н. В. Конончук (1983); методика психодиагностики суицидальных намерений А. Кучеры; опросник «Риск суицидных проявлений» А. Кучеры; опросник Б. Любан-Плоцца с соавт. (2000) для определения риска суицида; Н. Пезешкиан (1996) разработал опросник для больных с суицидальными тенденциями, основанный на диагностике четырёх ведущих сфер жизнедеятельности человека: тело/ощущения – профессия/деятельность – контакты – фантазии/будущее [Н. Пезешкиан, 1996].

Косвенными методами диагностики суицидальных намерений у подростков в латентной стадии является т. н. «суицидальные сигналы». Зарубежные психологи «суицидальными сигналами» называют суицидальный способ общения с миром и определяют некоторые его характеристики: высказывания типа «если бы я хотел умереть, я бы сделал это так ...», высказывания об опасениях и невозможности достичь чего-то; творческие работы, несущие тему смерти (стихи, рисунки, школьные сочинения); бессилие. Эти сигналы следует учитывать на фоне некоторых сложных ситуаций, происходящих в жизни подростка: неполная семья или неполноценное общение с близкими людьми, переход на новое место учёбы и трудная адаптация к нему; авторитарные родители; боязнь взросления; преобладание депрессивных черт характера [Е. В. Немолот, 2007].

Оценка суицидального риска проводится также с помощью прямых вопросов. Для уточнения природы кризиса привлекается объективная информация. Принимается во внимание наличие предыдущих кризисов, их связь с травмирующими ситуациями, возрастными кризисами или хронической недостаточностью навыков адаптации, отличие текущего кризиса от прошлых. Разработана авторская программа кризисной терапии, основными компонентами которой являются раскрытие суицидальных переживаний через безусловное принятие подростка и мобилизация личностной защиты посредством актуализации антисуицидальных факторов (родительские чувства, представление о неиспользованных жизненных возможностях,

страх смерти и осуждения и т. п.), а также прошлых достижений в значимых для подростка областях [Г. В. Старшенбаум, 2005].

В индивидуальной форме работы выделяется особая стратегия – кризисное вмешательство, имеющая своей целью реконструкцию нарушенной микросоциальной сферы подростка. Здесь решаются следующие задачи: рассмотрение неопробованных способов решения проблемы (формирование новых значимых отношений подростка с лицами из ближайшего окружения); выявление и коррекция неадаптивных установок; активизация терапевтической установки (повышение собственных возможностей подростка путем переключения на его проявления зрелости и самостоятельности). Большее преимущество, по мнению автора, имеет групповая кризисная терапия. Проживание своих проблем в группе имеет терапевтический характер: группа отражает негативные особенности общения пациента, к тому же в группе подросток сам может оказывать помощь другим участникам. При наличии инициативы семьи подростка, их вовлеченности в кризис, необходимости включения их помощи индивиду, показана семейная кризисная терапия [Е. В. Немолот, 2007].

Данная форма работы предполагает три установки партнеров:

1) продолжение отношений на лучшем, чем до кризиса уровне (формирование эмпатичных отношений);

2) сохранение неустойчивого равновесия (использование различных форм контактов);

3) четкое и окончательное разделение (перестройка сознания индивида в сторону представлений о себе как о самостоятельном существе) [Г. В. Старшенбаум, 2005].

Одним из направлений работы с подобной категорией подростков является психологическое консультирование. Спецификой консультирования суицидальных подростков является быстрое и эффективное воздействие на индивида. Такое вмешательство должно опираться на данные о состоянии наиболее значимых характеристик развития ребёнка на этом возрастном этапе. Отсюда необходим предварительный сбор информации о ребёнке, комплексный

мониторинг показателей здоровья обучающихся, в данном случае, на этапе подросткового периода. Такие сведения позволят выявить группу риска и предотвратить суицидальные намерения в их латентной стадии. В контексте задач, стоящих перед превентивной практикой, важно обратить внимание на одно из важнейших новообразований подросткового возраста – «чувство взрослости». Изучение проблем, возникающих у подростка в совместной деятельности, позволило выделить тот факт, что содержанием ведущей деятельности становится построение системы социальных отношений ребёнка с другими людьми. Данные, полученные при исследовании подростков, показывают неразрывную связь между «чувством взрослости» и особенностями развития самосознания в этом возрасте [В. Э. Пахальян, 2008].

Составляя программу превентивной работы и организуя консультативную практику для учащихся подросткового возраста, также следует обратить внимание на сензитивность к переходу в учебной деятельности на новый, более высокий уровень, когда для подростка раскрывается смысл учебной деятельности как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию, и на тот этап развития, который оказался вне фокуса исследователей подросткового возраста. Для разработки и внедрения в практику превентивных программ важно иметь конкретные данные об особенностях состояния и динамики психологического здоровья личности, отражающие специфику её развития на данном этапе в тех или иных условиях [В. Э. Пахальян, 2008].

Старшенбаум Г. В. были разработаны рекомендации психологу-консультанту по работе с суицидальными подростками. Данные рекомендации не учитывают дифференциацию актуальных и потенциальных суицидальных намерений подростка, но они акцентируют внимание на так называемых «острых» стадиях, когда необходимо активное вмешательство психолога-консультанта. Основные принципы психолога-консультанта, работающего с суицидальным подростком: выяснить, насколько серьёзна проблема; подросток должен чувствовать, что взрослый не боится говорить о суициде; в острой стадии не нужно акцентировать внимание на смысле

жизни; причины суицидальных намерений подростка являются ловушкой для специалиста, в острой стадии не поддавайтесь этой теме, даже если её затрагивает сам подросток (почувствуйте, когда можно прервать подобный монолог); важно разъяснить подростку необходимость избавиться от мыслей о суициде; если риск суицида велик, то директива консультанта должна быть конкретной («я хочу завтра с тобой встретиться и все подробно обсудить»); важно контролировать подростка, пока он находится в таком состоянии; выяснить эволюцию процесса мыслей о смерти и равновесие мыслей «жизнь/смерть»; не разбрасываться на разговоры о будущем и о прошлом, говорить только о настоящем; донести до подростка мысль, что процесс самоубийства необратим [Г. В. Старшенбаум, 2005].

При консультировании в условиях непосредственного суицида (телефонное консультирование) важно учитывать также уровень интенции: присутствие/отсутствие рядом кого-то из близких может предотвратить (ослабить) суицидальную попытку; время попытки (в ночное время риск увеличивается); что уже сделано подростком для ухода из жизни [А. Н. Моховиков, 2005]. Консультант должен обладать следующими навыками: систематическое выслушивание; принятие и позитивное отношение; эмпатия и грамотная вербализация переживаний подростка; активность и личная конгруэнтность; умение проводить диагностическую работу и выявлять подобных подростков косвенными способами. Методы воздействия, наиболее адекватные и эффективные в работе с суицидальными подростками: «Ты-высказывания»; директива, обратная связь, предложение «веера решений»; открытые вопросы; самораскрытие; отражение чувств; свободные ассоциации; языковые замены. Недопустимо применение: советов; анализа и интерпретации ситуации; логического убеждения; наставления и резонёрства; угроз; обращения к подростку как к инфантильной личности; навязывания своего мнения; проявление личной заинтересованности; морализирования. Личностные качества консультанта, необходимые для работы с суицидальными подростками: толерантность, эмпатия, аутентичность, ответственность, гибкость,

психическое и психологическое здоровье; оптимизм [А. Н. Моховиков, 2005].

В процессе консультирования специалистом суицидального подростка обозначаются показатели, свидетельствующие о положительной динамике: гибкость ориентации в складывающейся обстановке; творческий подход к решаемым задачам; учёт в работе позиции подростка, его желаний, потребностей, интересов; умение выстраивать отношения с подростком и его родителями; реализация в работе социально-защитного подхода к подростку и его семье; умение работать в комплексной группе специалистов по решению суицидальных проблем подростка [М. И. Рожков, 2001].

К критериям эффективности консультирования суицидальных подростков относятся: проявление его внимания и эмпатии к окружающим, прощение родных, увеличение доли уважения к ним; появление желаний, интересов, построение жизненной перспективы; увеличение уровня рефлексивности; адекватность эмоций и поведения; снижение затруднений в процессе социализации и достижение более высокого уровня социализации; улучшение межличностных, в том числе близких отношений; принятие подростком ответственности на себя; успехи в учёбе; включение подростка в досуговую деятельность; переход от зависимости к независимости подростка; сколько направлений для развития подростка предложил консультант и сколько возможностей появилось у подростка после совместной работы; может ли консультант применять целенаправленное воздействие; умеет ли консультант создать подходящее окружение для профилактики и коррекции проблем подростка [А. Н. Моховиков, 2005].

Когнитивный критерий:

- знание особенностей развития личности ребёнка и формирования его индивидуальности;
- знание уровня развития современного общества;
- знание семей воспитанников и отношений в них;
- знание проблемы девиантного поведения детей и подростков и причин его порождающих;

– знание особенностей распространения девиантных проявлений в своей школе;
– понимание причин отклоняющегося от нормы поведения детей и подростков на уровне школы.

Процессуальный критерий:

– умение проводить диагностическую работу;
– умение делать социологический анализ особенностей девиантного поведения и его причин на уровне школы;
– умение составлять научно обоснованный прогноз развития поведенческих проявлений на индивидуальном и групповых занятиях;
– навыки владения различными методами и формами профилактической и коррекционной работы.

Критерий психолого-педагогической комфортности отношений:

– гибкость ориентации в складывающейся обстановке;
– творческий подход к решаемым задачам;
– учёт в работе позиции ребёнка, его желаний, потребностей и интересов;
– умение выстраивать отношения с детьми и их родителями на основе доверия, взаимопонимания, творческого диалога;
– реализация в работе социально-защитного подхода к ребёнку и его семье;
– умение работать в комплексной группе специалистов по решению одной проблемы.

Действенно-практический критерий:

– умение анализировать получаемую о ребёнке и его семье или группе детей информацию и организовывать на её основе работу;
– умение организовать профилактическую и коррекционную работу с опорой на активность детей и их родителей;
– обеспечение условий для успешной учёбы школьника;
– организация досуга детей и их семей;

– обеспечение условий для сохранения и поддержания здоровья ребёнка;
– защита прав школьников и их семей;
– умение разрабатывать и реализовывать программы профилактической и коррекционной работы с детьми и подростками и оперативно вносить в них изменения в зависимости от меняющейся ситуации.

Представленные критерии и показатели отражают эффективность деятельности общеобразовательной школы по профилактике и коррекции девиантного поведения детей и подростков [М. И. Рожков, 2003]. Работа, в том числе и консультирование по вопросам суицидальных проблем подростков, должна проводиться в нескольких направлениях: помимо непосредственного воздействия на личность подростка, необходимо вести просветительскую и профилактическую работу с учителями, работающими с подростковым возрастом, и родителями подростков для своевременной их квалификации и предотвращения суицидальных намерений [В. Э. Пахальян, 2008].

4.2. Социально-психологические проблемы подростков «группы риска» и пути их разрешения в реальном и виртуальном пространстве

В последнее время специалисты, работающие с детьми и подростками «группы риска» отмечают недостаточную изученность социально-психологической детерминации асоциальной направленности личности, так как наблюдается тенденция к проявлению новых, современных форм девиантного поведения, в интернет-пространстве в том числе. Знание особенностей личности и их взаимосвязи с социально-психологической детерминацией структурной организации асоциальной направленности личности в подростковом возрасте позволяет разработать эффективные профилактические программы оказания психологического сопровождения подростков с

высоким уровнем социального риска по формированию различных форм девиантного поведения. В параграфе рассмотрены основные функции отделов социальной защиты и психологических служб образовательных учреждений для профилактики девиантного поведения, а также актуальные направления применения онлайн-технологий по оказанию психологической помощи подросткам «группы риска» и их родителям.

Категория «группа риска» является междисциплинарным понятием, поскольку изучается различными отраслями науки. Такой дифференцированный подход к изучению причин попадания в «группу риска» объясняет существование различных классификаций «групп риска». В рамках педагогики и психологии этот термин определяет детей и подростков, испытывающих трудности в обучении, психическом развитии, в социализации, в успешной адаптации.

Подростки «группы риска» – «это категория людей, чье социальное положение по тем или иным критериям не имеет стабильности, кому практически невозможно в одиночку преодолеть те трудности, которые возникли в их жизни и в результате приводят к потере социальной значимости, и иногда и биологической гибели» [Л. Р. Аптикиева, 2019, с. 8].

В одной из классификаций определяются следующие категории детей «группы риска» [А. И. Захаров, 2000]:

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

По особенностям поведения, если рассматривать с точки зрения физиологических процессов, трудных подростков можно разделить на три группы. К первой группе можно отнести психически неустойчивых

подростков, отстающих по физическому и половому развитию от сверстников. Среди характерных для них проблем можно наблюдать незрелость эмоционально-волевой сферы, повышенную внушаемость, импульсивность, сниженный контроль. Ко второй группе следует отнести подростков, у которых часто наблюдается ускоренное половое развитие, повышенная эффективность, возбудимость и агрессивность. К третьей группе относятся подростки с ярко выраженной расторможенностью, сексуальной закрепощённостью, занимающиеся бродяжничеством, употреблением алкоголя и т. д. [А. И. Захаров, 2000].

Аптикиева Л. Р., определяет «группы риска» как категории подростков, выражающие протестное, асоциальное поведение в силу своего возраста и тем самым рискующие закрепить такое поведение и попасть в категорию асоциальных личностей [Л. Р. Аптикиева, 2019].

К категории «группа риска» Аптикиева Л. Р. относит подростков, которые не страдают аномалиями психического и личностного развития, нуждающихся в оказании психологической помощи в связи с затруднениями в общении со взрослыми и сверстниками, в формировании адекватного самосознания и самооценки, умения совладать с собой, своими эмоциями [Л. Р. Аптикиева, 2019].

В силу специфических особенностей возраста, подростки сталкиваются с рядом проблем, характерных для подросткового возраста. Протестное, асоциальное поведение во многом объясняется возрастными особенностями формирования. Л. С. Выготский подчёркивает, что на пути психического развития личности встречается много препятствий и трудностей и весьма остро они проступают в критические периоды [К. А. Воробьева, 2021]. Продолжая мысль Л. С. Выготского, А. И. Захаров полагает, что иррационально и непродуктивно разрешаемое противоречие между личностью и значимыми для неё сторонами действительности приводит к образованию внутреннего конфликта. Затянувшийся конфликт занимает центральное место в жизни личности подростка, оказывается для неё неразрешимым, создаёт аффективное напряжение, усиливает трудности; повышает неустойчивость и возбудимость, углубляет и болезненно

фиксирует переживания, снижает продуктивность и самоконтроль, дезорганизует волевое управление личности в целом в поисках идентификаций (усвоения образцов поведения значимых для подростка людей) [К. А. Воробьева, Д. И. Сухарев, 2020].

Это возраст эмансипации от взрослых, когда падает авторитет родителей и возрастает авторитет группы сверстников. В период взросления у подростков широко распространены реакции протеста. Их содержание – противостояние авторитетам, существующим порядкам, структуре социальных норм [О. А. Карабанова, 2005]. Подросток стремится быть взрослым, подчёркивая свою взрослость во внешнем плане, очень раним и чувствителен к её недооценке взрослыми, поэтому часто проявляет конфликтность и враждебность, как защитную реакцию на воспитательные санкции. Трудновоспитуемость, стремление к протестному и рисковому поведению, которое нередко проявляется в асоциальной направленности личности, является главной специфической особенностью этого возраста по мнению многих специалистов [А. А. Арутюнян, М. Н. Егизарьянц, М. Л. Спирина, 2019; Е. П. Белинская, О. В. Гавриченко, 2018]. Поскольку подростковый возраст сам по себе является нестабильным, чувствительным к неблагоприятным социально-психологическим факторам среды, подросток постоянно находится в зоне повышенной уязвимости.

К социальным факторам группы риска можно отнести [Е. П. Белинская, О. В. Гавриченко, 2018]:

1. Индивидный фактор – проявляется на уровне психофизиологических и психобиологических предпосылок, повышающих риск психосоциальной дезадаптации подростка.

2. Психолого-педагогический фактор – проявляется в дефектах семейного и школьного воспитания.

3. Социально-психологический фактор свидетельствует о неблагоприятной ситуации в важнейших сферах жизнедеятельности подростка.

4. Личностный фактор – проявляется в направленности и избирательности подростка в отношении предпочитаемых норм и

ценностей, среды общения, воспитательных воздействий институтов социализации.

5. Социальный фактор – определяется социально-экономическими условиями.

Д. Е. Мураткина, указывая на семейное благополучие, как важнейший фактор нормального психического и физического развития, выделяет общую проблему для детей и подростков «групп риска» – нарушение социализации, смещение жизненных ценностей и ориентаций, психологическая деформация (снижение эмпатии, способности к пониманию чувств других людей, «эмоциональная глухота»), нарушения поведения, образа жизни. Также автор указывает на несформированность мотивации обучения у детей-сирот, формирование у таких детей психологических качеств, изолирующих их от реального мира [Д. Е. Мураткина, 2014]. Проблемы эмоционально-волевой сферы, изолированность, отсутствие привязанности, порождают неуверенность в себе и недоверие к миру и другим взрослым [А. И. Захаров, 2000].

Подростки из дисфункциональных семей также входят в «группы риска», так как такие семьи часто характеризуются повышенной конфликтностью, хроническими заболевания, в том числе алкоголизацией, что приводит к трудностям в планировании деятельности членов семьи, формированию адекватной системы ценностей, и как следствие, возникновению невротических черт личности и девиантному поведению [Е. П. Белинская, О. В. Гавриченко, 2018].

Чтобы сформировать положительную систему ценностей, где личность и личностные отношения имеют высшую ценность, педагогический коллектив должен организовывать социально-актуальную деятельность. Такая деятельность предполагает развитие социальных мотивов, выходящих за рамки индивидуальных и групповых, способности критически оценивать своё поведение, отношение к людям и к себе, а значит, становление социально ответственного поведения. Таким образом, рассматривая пути решения

проблем детей этой группы риска, большинство практических психологов, работающих с подростками с высоким уровнем социального риска подчеркивают важность вовлечения их в социально одобряемую и признаваемую деятельность, так как в ходе ее реализации меняется личность, ее ценностные ориентиры, установки, приобретаются эффективные навыки взаимодействия [Л. Р. Аптикиева, 2019; О. А. Карабанова, 2005]. Подросток получает возможность успешно социализироваться, приобретает социальный опыт позитивного межличностного взаимодействия, в котором удовлетворяется дефицитная потребность подростков в общении и принятии, так как в большинстве дисфункциональных, неполных семей общение носит формальный характер [О. С. Кузнецова, 2017].

З. Ф. Мухамадеева указывает на тенденцию пополнения категории «группы риска» детьми не только из неблагополучных семей и имеющими социальные факторы риска, но и детьми из благополучных семей. Это связано со снижением воспитательного потенциала семьи и жесткой конкуренцией семьи с другими социальными институтами, такими как школа и интернет [З. Ф. Мухамадеева, 2007]. Жизнедеятельность молодого поколения активно разворачивается не только в реальном, но и виртуальном пространстве. Молодые люди в настоящее время постоянно используют интернет для общения, образования и отдыха. Однако коммуникативная, досуговая, образовательная среда – это только часть обширной сферы виртуального мира. Следует обозначить амбивалентность деятельности в киберпространстве. Деятельность в виртуальном пространстве может служить площадкой для совершения конструктивных и нейтральных практики, но и для девиантной активности [Е. П. Белинская, О. В. Гавриченко, 2018].

Аптикиева Л. Р. говорит о необходимости своевременного выявления подростков, которые могут попасть в категорию личностей с асоциальной направленностью [Л. Р. Аптикиева, 2019]. Знания о социально-психологических детерминантах формирования личности с асоциальной направленностью позволит выстроить более эффективную

коррекционно-профилактическую программу для подростков с повышенным уровнем социального риска [Е. П. Белинская, О. В. Гавриченко, 2018].

Для проведения эффективной коррекционно-профилактической работы необходимо учитывать уровень уязвимости подростков и своевременно выявлять признаки дезадаптации. Для выявления социально-психологической дезадаптации можно использовать следующие признаки: неблагополучная семья, низкая успеваемость, пропуски занятий, длительное переживание внутренних и внешних конфликтов, демонстрация различных форм девиантного поведения форм поведения, наличие трудной жизненной ситуации по субъективным ощущениям, повышенная конфликтность в отношениях с окружающими и др. [Л. Р. Аптикиева, 2019].

Масштабные исследования, проведённые отечественными психологами, направленные на выявление психологических особенностей личности подростков «группы риска» показали, что подростков «групп риска», от подростков с нормативным поведением отличает повышенный уровень агрессивности, выраженность некоторых акцентуаций, чаще всего встречались гипертимный и циклотимный типы [А. А. Арутюнян, М. Н. Егизарьянц, М. Л. Спирина, 2019; О. С. Кузнецова, 2017]. Следовательно, в «группу риска» входили активные, энергичные, неустойчивые подростки, у которых ослаблен волевой контроль за своим поведением, склонные к риску и с повышенной впечатлительностью. Также у большинства подростков «группы риска» наблюдались враждебные и агрессивны реакции (70%), повышенный уровень негативизма, вербальной (55%) и физическая (45%) агрессии, чувства обиды (60%), чувства вины (30%) и подозрительности (28%), повышенный уровень склонности к риску (68%). Результаты были подтверждены статистически. Результаты многих исследований подростков указывают на то, что сам по себе подростковый возраст является фактором риска развития асоциальной направленности личности, а социальные факторы риска только усугубляют ситуацию [Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева, 2004].

Подростковый возраст, как фактор риска, связан не только с гормональными процессами и физиологической перестройкой организма, формированием Я-концепции и системы ценностных ориентаций, переходом к новому формату межличностных взаимоотношений с окружающими, но и с противоречиями, возникающими из-за перестройки механизма социального контроля, поскольку детские формы волевого контроля поведения, которые основаны на внешнем контроле, соблюдении внешних норм и правил поведения, уже не действуют, а взрослые способы, предполагающие сознательную дисциплину и самоконтроль, ещё не окрепли и сформировались недостаточно [Л. Р. Аптикиева, 2019]. Поэтому одной из приоритетных задач психологических служб в образовательных учреждениях является сопровождение «групп риска» и проведение систематической работы, направленной на развитие у них навыков саморегуляции и эффективного межличностного взаимодействия, а также профилактической работы с подростками с асоциальной направленностью личности с высоким уровнем социального риска.

Пути разрешения социально-психологических проблем подростков «групп риска» лежат через реформацию политики относительно вопросов социальной защиты подростков и их семей, оптимизацию функционирования социальных институтов и разделение зон ответственности между ними. Часто решающим оказывается наличие компетентных специалистов и системная своевременная работа с подрастающим поколением. Также важную роль играет социальная профилактика и реабилитация несовершеннолетних с асоциальной направленностью личности с девиантным поведением.

На отделы социальной защиты и психологические службы школ для профилактики асоциальной направленности личности девиантного поведения возложены следующие функции [К. А. Воробьева, 2021; О. С. Кузнецова, 2017]):

1. Исследование социальной инфраструктуры, ее соответствия реальным потребностям разновозрастного населения, проживающего в районе, городе и т. д.

2. Подготовка предложений для местных и вышестоящих органов о мерах социально-экономического и социально-педагогического характера, связанных с удовлетворением потребностей семьи, детей, молодёжи в организации труда, учёбы, досуга.

3. Координация и контроль деятельности других ведомств (народного образования, здравоохранения, правоохранительных органов) по осуществлению мер социальной охраны и защиты детства и мер социальной профилактики.

4. Своевременное выявление подростков «группы риска», осуществление социального патронажа над этой категорией несовершеннолетних, оказание им необходимой социально-правовой, социально-педагогической и медико-психологической помощи, привлечение, по мере необходимости, других органов и социальных институтов для поддержания детей, и подростков групп социального риска.

5. Проведение профилактики буллинга и кибербуллинга в образовательной среде, так как он является наиболее распространенным видом насилия в школах и основным источником виктимизации среди подростков, имеющим тяжёлые последствия как для непосредственных участников буллинга, так и для всей образовательной организации в целом. Буллинг, как предикат асоциальной направленности личности, требует особого внимания различных специалистов с высоким уровнем компетенции, необходимых для сопровождения подростков с высокими социальными рисками.

Мухамадеева З. Ф. указывает на важность реформирования подростково-молодёжных центров, учреждений социально-психологического обслуживания молодёжи, с целью оптимизирования процесса предупреждения асоциальной направленности личности и различных форм девиантного поведения. Она выделяет принципы, которые должны лежать в основе деятельности таких центров [З. Ф. Мухамадеева, 2007]:

1. профилактика преступности среди подростков в сочетании с медико-психологическими и социально-педагогическими приёмами коррекции девиантного поведения;

2. постепенная замена репрессивного механизма ранней профилактикой правонарушений, мерами по социально-психологической адаптации подростков;

3. создание среды общения подростков по месту жительства путём организации одноименных клубов общения.

Особое внимание, на наш взгляд, должно уделяться созданию специализированных центров помощи асоциальным и зависимым подросткам, в связи с широким распространением алкоголизма, наркомании, нарушений пищевого поведения и проблемным использованием интернета.

Мухамадеева З. Ф. определяет структуры, которые должны входить в центры для подростков «группы риска», к ним она отнесла [З. Ф. Мухамадеева, 2007]:

1) центр социальной помощи семье и детям, занимающийся профилактической работой, консультативной помощью, имеющий подразделения по оказанию практической помощи;

2) центр психолого-педагогической помощи подросткам, который помогает в предотвращении эмоционального и психического кризиса, в преодолении конфликтов;

3) служба экстренной помощи по телефону («телефон доверия»);

4) социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних, который осуществляет помощь и поддержку тому, кто оказался в кризисной жизненной ситуации;

5) служба социально-правовой защиты и юридической помощи несовершеннолетним;

6) социальный приют для детей и подростков, который предоставляет временное убежище детям-беспризорникам, беглецам и т. д.

Поскольку «группы риска» составляют подростки с нарушенными процессами адаптации, важно также уделить особое внимание

формированию социальной компетентности подрастающего поколения. Социальная компетенция – это навыки человека, достаточные для выполнения задач того или иного жизненного периода, в котором человек находится [А. А. Арутюнян, М. Н. Егизарьянц, М. Л. Спирина, 2019]. По мере приобретения социального опыта, формируется «Я» концепция, поэтому многие авторы придерживаются мнения, что для предупреждения девиантного поведения следует организовывать условия для приобретения социального опыта путём отыгрывания жизненных ситуаций в ролевых играх, использования техник арт-терапии, применения метода «принятия роли». Прорабатывая разные способы осмысления ситуаций, подросток получает социальный опыт и тем самым повышает свою социальную компетентность, развивает необходимые социальные качества, такие как ответственность, дисциплинированность, внимательность. В групповой работе подростки имеют возможность расширить свой поведенческий репертуар, наблюдая за решениями друг друга. Ещё А. С. Макаренко предлагал использовать систему перспектив, поскольку ребёнок ориентирован на будущее и мечты о том, что он станет взрослым. Это стремление подростков можно использовать для их ориентации на общественные цели, принятие норм и правил, планирование жизненных перспектив, закрепление правового поведения [Л. Б. Шнейдер, 2019].

Для «группы риска» по формированию асоциальной направленности личности с девиантным поведением Т. И. Шульга в модели социальной компетентности предложила чёткую последовательность помощи таким подросткам. Первым этапом является психодиагностика, в неё входит сбор и анализ информации, постановка целей, сосредоточенных на основных элементах, определяющих модель компетенции. В анализ входит рассмотрение патологии, моделей проблемного поведения, стрессовых ситуаций, задач и навыков, гибкости и защитных факторов, анализ компетенций. В анализ компетенции входят систематические беседы о жизни подростка, о его умениях и навыках, расширение вариативности поведения через наблюдение. Вторым этапом является воздействие, которое направлено

на уменьшение проблемного поведения, выполнение возрастных задач, на усиление защитных факторов, активизацию ресурсов личности [Т. И. Шульга, 2017]. Воздействие предполагает обучение навыкам, которые строятся на принципах обратной связи, предоставления инструкции, демонстрации, отработки полученных навыков.

Помимо отработки эффективных навыков межличностного взаимодействия и копинг-стратегий, применяемых в трудных жизненных ситуациях, необходима реализация задачи по развитию правосознания у подростков с высоким уровнем социального риска с применением принципа активности, которая включает в себя актуализацию эвристической деятельности у учащихся. Для успешного включения подростков в эту деятельность, специалистам следует, во-первых, отказаться от распространённой формы передачи готовых знаний подростку о существующих правовых нормах, во-вторых, не следует рассматривать последствия нарушения нормы и проблемного поведения с преобладанием запугивающих эффектов за возможное преступление. Преодоление дефектов правового сознания у подростков «группы риска» предполагает актуализацию рефлексии и критического мышления у подростков, без которых невозможно осмысление собственных действий и их законов [А. А. Арутюнян, М. Н. Егизарьянц, М. Л. Спирина, 2019].

В заключение хотелось бы остановиться на современных технологиях психологической помощи в онлайн-среде, ориентированных на такие наиболее уязвимые категории населения, как дети, подростки, люди с особенностями развития, люди, оказавшиеся к трудной жизненной ситуации. Глобальная сеть открыла возможность для круглосуточного и неограниченного по времени оказания психологической помощи как индивидуальной, так и групповой. Современный образ жизни индивида приводит к возникновению новых проблем, и, как следствие, для их решения требуются новые способы и формы консультирования. Особенно актуально вопрос расширения возможностей и способов оказания психологического сопровождения

встал в период пандемии и самоизоляции, когда возникла потребность в удалённой помощи.

Можно выделить основные способы и примеры применения, такие как экстренная психологическая помощь – наиболее распространённая на данный момент форма работы; взаимодействие с клиентами из труднодоступных регионов, где возможность получения психологической помощи отсутствует или затруднительна; использование онлайн-технологий как дополнительного метода, например, при хроническом болевом синдроме или злоупотреблении психоактивными веществами; как краткосрочная терапия для людей с тревожными и депрессивные расстройствами. Несмотря на технические сложности, имеются свидетельства успешной организации групповой формы терапии. Особую категорию для постоянного психологического сопровождения, в том числе онлайн, представляют родители детей и подростков с особыми потребностями, например, инвалидностью, особенностями развития, проблемным поведением и др. [Г. Г. Федорова, 2017].

В данный момент мы разрабатываем сайт для подростков и их родителей для просвещения по вопросам возрастного развития, успешного прохождения жизненных кризисов, выстраивания гармоничных детско-родительских отношений, а также профилактики асоциальной направленности личности и девиантного поведения. В перспективе планируется разработка специализированного приложения для самопомощи подросткам, оказавшимся в кризисной ситуации.

Таким образом, подростковый период является противоречивым, сложным периодом. Своевременная психологическая помощь с подключением онлайн-ресурсов, поддержка со стороны семьи и образовательного учреждения помогают подросткам справляться с трудными жизненными ситуациями и различными проявлениями девиантного поведения, ведущего к совершению противоправных действий. На фоне современных тенденций остро актуальной оказывается работа в направлении профилактики девиантного

поведения в киберпространстве на уровне с профилактикой девиантного поведения в реальности.

4.3. Психологическая работа с обучающимися с признаками социально-педагогической запущенности на базе образовательного учереждения

Социально-педагогическая запущенность является актуальной проблемой во все времена, данная проблема влияет на благополучие, развитие детей и подростков, связанных с особенностями ситуации их развития. Понятие «социальная» и «педагогическая» могут существовать вместе и раздельно, существуют многие примеры, показывающие, что социально изолированные дети могут быть образованными и наоборот образованные дети могут иметь проблемы с социализацией [Э. А. Агаева, URL].

Для начала стоит разобраться в определениях. Педагогической запущенностью является устойчивое отклонение в учебной деятельности, необразованности, которое влияет на отставание развития от собственных возможностей, школьники могут застревать на ведущей в другом возрасте игровой деятельности. Внешними проявлениями необученности (необразованности) можно считать устойчивую нелюбознательность, ненаблюдательность, интеллектуальную пассивность, неуверенность в себе, слабую работоспособность, повышенную утомляемость на учебно-познавательных занятиях, низкий учебный самоконтроль, низкую успеваемость. Социальная запущенность возникает из-за определённых ситуаций в микросреде ребёнка, вызывая деформации в личности ребёнка, появляется низкий уровень рефлексии в обществе, ребёнку тяжело распознавать и брать на себя социальные роли. Разобрав два понятия, можно сделать вывод о том, что социально-психологическая запущенность – характеристика ребёнка, который не получил надлежащее воспитание, обучение, социальную среду и т. д. Социально-

педагогическая запущенность может проявляться в несформированности свойств самосознания, деятельности и общения, неадекватности «образа Я» [О. С. Кузнецова, 2017].

Существует определённый портрет социально-педагогически запущенных детей, а также факторы, которые влияют на возникновение запущенности и, как следствие, асоциальной направленности личности и девиантного поведения. Чаще всего такие дети воспитываются в семьях с недостаточным социокультурным развитием, возможны дисгармоничные детско-родительские отношения. Группа благополучных сверстников в детском саду или школе чаще всего отвергают таких детей, так как поведение запущенных детей часто реализуется неадекватно ситуации: они не умеют общаться, могут пугаться и избегать, проявлять агрессию, также возможны внешние отталкивающие проявления, например, отсутствие гигиены или неухоженный вид.

А. Е. Личко выделил несколько типов неблагополучных семей, которые могут повлиять на запущенность детей [А. Е. Личко, 1985]:

1. Семьи, в которых недостаточны или отсутствуют воспитательные ресурсы. Такие проблемы могут возникать, когда в семье один родитель, также в полноценной или неполноценной семьях родители могут уделять все внимание работе, сосредоточив все силы на материальном аспекте, за счёт чего ребёнок не получает должного внимания и воспитания. Вероятность развития запущенности ниже, чем в остальных случаях.

2. Конфликтные семьи, в которых возникают частые ссоры, влияющие на развитие ребёнка, также семейные травмы могут повлиять на запущенность.

3. Нравственно-неблагополучные семьи.

4. Педагогически-некомпетентные родители, которые прибегают к неправильным способам воспитания, вызывая у ребёнка протест и т. д.

Социальная и педагогическая запущенность может возникнуть в разные возрастные периоды. В младшем школьном возрасте дети

проявляют неподготовленность к обучению, возникновению трудностей в обучении. К данной проблеме приводит несбалансированность развития психологических качеств, которые возникают по следующим причинам: дефекты воспитания и обучения в детском саду и школе. У школьников с социально-педагогической запущенностью есть потребность в признании, им хочется быть успешными, популярными, сильными, не отставать от сверстников, однако потребность не удовлетворяется, так как такие школьники отвергаются не только сверстниками, но и педагогами, близкими, что ещё больше ухудшает уже имеющуюся проблему. Так как потребность в признании не удовлетворяется, школьники пытаются обратить на себя внимание способами, которые могут быть социально неодобряемы, могут проявляться асоциальные поступки, например, может проявляться агрессия, которая компенсирует неудачи в различных видах деятельности. В дальнейшем подростки из неблагополучных семей с социально-педагогической запущенностью могут прийти к появлению различных форм девиантного поведения, которое запускается от незнания нравственных норм и правил, дети могут попадать в плохие компании, которые подталкивают их на необдуманные поступки [З. Ф. Мухамадеева, 2007].

Степень проявления запущенности может быть разной: от лёгкой до высокой или от латентной до выраженной. При лёгкой (латентной) степени отклонения несущественны, положительные качества ребёнка нивелируют проблемы в поведении, можно подумать, что ребёнок проходит через возрастной кризис. Могут наблюдаться попытки адаптироваться, которым будет мешать недостаток социального опыта. На следующей ступени запущенности будут прогрессировать начавшиеся ранее проблемы в познавательной деятельности и социальном развитии. При выраженной степени запущенности положительные качества ребёнка уступают негативному поведению, к учебной деятельности ребёнок становится безразличен [Т. И. Шульга, Д. Д. Татаренко, 2013].

Можно сделать вывод о том, что диагностировать социально-педагогическую запущенность легче при выраженной и высокой степени запущенности. Диагностику необходимо проводить комплексно, подключая к работе педагога и психолога, проводя работу не только с детьми, но и их родителями. При коррекции необходимо воздействовать на личность запущенного ребёнка с помощью актуальных психотехнологий, определять нарушенные компоненты личности (когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационный, поведенческий).

В работе с детьми с признаками социально-психологической дезадаптации и асоциальной направленностью личности следует выделить следующие направления психологической работы на базе образовательного учреждения [С. А. Щербаха, 2003; Берковиц, 2002]:

1. Выявление трудных подростков и детей группы риска, организация индивидуальной учебно-воспитательной работы с ними

На этом этапе работы необходимо выявление трудных учащихся, основных ресурсов личности, склонностей, способностей, интересов, которые могут быть использованы для воспитания подростков; изучение условий жизни в семье, их ближайшего окружения, личных связей. Важно обеспечить организацию учёта трудных учащихся; планирование индивидуальной работы с ними, проверка эффективности индивидуального подхода путём наблюдения за изменениями личности и поведения учащихся. Основными исполнителями будут являться классный руководитель, преподаватели, родители учащихся, а также другие лица, знающие подростка.

2. Коррекция недостатков нравственного и физического развития

На этом этапе будут решаться важнейшие задачи нравственно-правового воспитания учащихся. Эта работа предусматривается в разделах перспективного плана, где отражается формирование учебного коллектива, формирование у учащихся основ научного мировоззрения и

идейной убеждённости, их нравственное воспитание, эстетическое воспитание, физическое воспитание и укрепление здоровья учащихся.

3. Воспитание правильного отношения к закону и навыков правопослушного поведения

На данном этапе происходит преодоление неуважительного отношения к закону и правовым нормам, борьба с противоправным поведением, посредствам встреч с работниками милиции, суда и прокуратуры, правового просвещения родителей; проведение тематических лекций и бесед. Работа находит отражение в тех разделах перспективного плана, где предусматривается нравственное воспитание учащихся.

4. Работа с академически неуспевающими учащимися

Работа этого направления предусматривает обучение учащихся приёмам и способам самостоятельной учебной деятельности, ликвидация пробелов в знаниях, мотивация интереса к общеобразовательным знаниям, формирование чувства уверенности в своих силах и способностях. Работа будет эффективна при использовании индивидуального подхода к учащемуся на уроке, дополнительных учебных занятий, привлечения учащихся к внеклассным мероприятиям познавательного характера, создания оптимальных условий труда и отдыха подростков в семье, поощрения за успехи в учёбе в атмосфере психологической безопасности.

5. Формирование правильного понимания здорового образа жизни

Целью данного направления работы будет выработка у педагогически запущенных подростков привычки к правильному режиму учения, труда и отдыха, отвлечение от неразумных и вредных для здоровья занятий, воспитание отрицательного отношение к курению, алкоголю, наркомании, формирование необходимых гигиенических навыков и привычек. Работа планируется в связи с решением общих задач физического воспитания учащихся.

6. Работа с родителями педагогически запущенных учащихся

Наиболее важный этап нашей работы – это изучение условий жизни и воспитания учащегося в семье, педагогическое и правовое просвещение родителей, координация воспитательных воздействий на подростков, принятие соответствующих мер к родителям, уклоняющимся от воспитания своих детей, а также отрицательно влияющих на них.

7. Половое воспитание

Наряду с решением общих по отношению ко всем учащимся задач полового воспитания (воспитание правильного отношения к противоположному полу, изучение законодательства о браке и семье, специальных вопросов гигиены, физиологии интимных отношений, а также профилактика ранней беременности) таким детям необходим индивидуальный подход. Также трудности могут вызывать «проблемные» родители. Перед началом коррекционной работы психолог проводит диагностику, исследуя когнитивные процессы, эмоционально-личностную сферу, мотивацию к обучению, интересы, отношения с родителями.

В консультировании часто используют техники на моделирование воспитывающей среды, интеграцию воспитательных усилий различных факторов, создание воспитывающих ситуаций, авансирование личности, педагогическую поддержку, «Я – высказывание» и другие. Упор делается на стабилизацию эмоционального состояния, повышение учебной мотивации, коррекцию межличностных отношений, развитие саморегуляции и психических процессов. Параллельно следует проводить психологическое консультирование родителей по гармонизации детско-родительских отношений. Важной задачей психологов, работающих с детьми с асоциальной направленностью и признаками социально-психологической дезадаптации, является разработка психологических рекомендации для педагогов, связанных с трудностями этой категории детей.

4.4. Специфика консультирования детей и подростков с признаками социально-психологической дезадаптации как ресурс обеспечения безопасного взаимодействия в образовательном учреждении

Образовательная среда является психолого-педагогической реальностью, в рамках которой в специально организованных условиях решаются образовательные задачи и задачи социализации ребёнка, а также осуществляется психологическое развитие личности обучающегося. Образовательная среда современной школы должна способствовать сохранению здоровья, благополучия ребёнка и максимальной реализации его возможностей. Вместе с тем образовательная среда является открытой системой, отражающей все закономерности и тенденции развития окружающей социальной среды, в том числе и проблемы, характерные для современного российского общества. Это порождает ситуации, нарушающие безопасность образовательной среды, что ведёт к ограничению прав детей, предусмотренных Федеральным законом от 24.07.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации». Особую опасность представляют те факторы, которые оказывают непосредственное влияние на систему ценностей и отношений детей и молодёжи к социальным явлениям, окружающим людям и собственной личности. Таким образом, существенным и все более актуальным признаком качественной образовательной среды является её психологическая безопасность, а также проведение своевременного психологического консультирования школьников, имеющих те или иные признаки социально-психологической дезадаптации как ресурса для обеспечения безопасного взаимодействия.

В современном социуме появились новые агенты социализации и новые социально-психологические факторы влияния на становление человека. Все чаще актуализируются вопросы психологического насилия, воздействия информации, наносящей вред здоровью и развитию детей, других факторов, порождающих деструктивное

поведение. Стремительность изменений социальной жизни снижает психологический ресурс сопротивляемости детей и молодёжи негативным воздействиям среды, способствует распространению различных форм отклоняющегося поведения. Повышение частоты их проявления внутри образовательной среды, появление интернет-технологий как новой реальности, где снижен уровень социального контроля, – все это требует поиска новых психолого-педагогических технологий поддержки и сопровождения обучающихся. Социально-психологическую дезадаптацию школьников связывают с ситуациями, характеризующимися нарушениями процесса социализации и сопровождающимися деформацией ценностных и референтных ориентаций школьника, снижением референтной значимости и его отчуждением, проявлением различных форм девиантного поведения и асоциальной направленности личности [Обеспечение психологической безопасности образовательной среды, 2018]. К числу основных факторов дезадаптации исследователи относят вытеснение ребёнка из ситуации личностного роста, развития и пренебрежение его стремлением к самоутверждению и самореализации приемлемым с точки зрения общества способом. Что касается последствий, обусловленных социально-психологической дезадаптацией, то одним из наиболее выраженных является психологическая изоляция школьника в сфере общения с утратой чувства принадлежности к присущей ему культуре [Л. Г. Агеева, 2011]. Исследователи данной проблематики выделяют множество различных признаков социально-психологической дезадаптации. В целом внимание специалистов посвящено изучению трудностей школьника в обучении, связанных с личностным и социальным аспектами [Т. И. Кузьмина, А. О. Чижова, 2019]. Так, в случае младшего школьника речь может идти об эмоциональной неустойчивости, частых жалобах на плохое самочувствие, отсутствии на школьных занятиях и отставании от учебного курса. Для старших школьников наиболее характерными признаками могут выступать девиантный стиль взаимодействия с учителями, проявление избыточной агрессивности и конфликтный характер отношений со сверстниками,

повышенная впечатлительность, резкие всплески эмоциональных реакций, высокий уровень тревожности, негативизм и протестное поведение [Ю. Б. Можгинский, 1999].

Важное значение сегодня имеет цифровая социализация со своими рисками и возможностями одновременно. Выявлено, что представители молодого поколения встречают в интернет-пространстве различные формы девиантной активности. Наиболее выраженными среди них являются следующие: виртуальное попрошайничество 33%, флейминг 16%, секстинг 15%, троллинг 10%, астротурфинг 8%, фишинг 7%. Молодежная аудитория сталкивается в киберпространстве с просьбами о материальной помощи, оскорбительными комментариями и вульгарными сообщениями, фактами передачи информации интимного содержания, провокационными сообщениями, искусственным формированием общественного мнения, попытками получения незаконного доступа к конфиденциальным данным, вариантами знакомств на специализированных сайтах для получения материальной выгоды. Данные формы девиантной активности, по мнению отечественных исследователей, можно отнести к онлайн-рискам киберпространства. Согласно данным опроса интернет-платформы, где чаще всего агрессивное поведение встречается: «ВКонтакте» (46%), Instagram (38%), TikTok (33%) [К. А. Воробьева, 2021].

Рассмотрев важнейшие составляющие дезадаптации, следует перейти к анализу возможных форм и способов работы с целью её преодоления.

А. Н. Леонтьева в своём исследовании отмечает важность учёта дезадаптации, как психологического переходного состояния личности между ситуацией стресса и дальнейшим углублением девиаций различного характера. Исходя из этого, главной целью консультирования является создание условий для переработки накопленного негативного опыта, подразумевающего и опыт первичного реагирования личности на стрессоры адаптации, и опыт последующей негативной оценки собственных действий и реакций. В первом случае под опытом предполагаются те реакции, которые уже завершились как

процесс, во втором же случае опыт предстаёт в качестве продолжающегося личностного процесса реагирования в виде негативной оценки реакций и действий, которые были произведены ранее. Именно вторичный опыт возникает в связи с тем, что адаптация к новым условиям так и не происходит, и разница в представлениях личности о желаемом психологическом состоянии в изменившихся условиях и фактическом состоянии начинает увеличиваться. Согласно А. Н. Леонтьевой, данное разделение имеющегося личностного опыта как раз и должно быть заложено в основу осуществляемой психологической работы [А. Н. Леонтьева, 2017].

Задачи психологического консультирования в ситуации дезадаптации личности можно представить в виде следующей последовательности: 1) уточнение проблемы дезадаптации для конкретной личности, а именно – её социальных и психологических составляющих; иначе говоря, на первоначальном этапе работы происходит поиск уникальности первой и второй части накопившегося негативного опыта в каждом конкретном случае из жизни; 2) информирование личности о сущности психологической дезадаптации как психологического состояния, а также о реальной степени её серьёзности для дальнейшей жизнедеятельности посредством анализа связи первой и второй частей опыта, формирования понимания значения первичного опыта в дальнейших личностных действиях и реакциях, самооценке; 3) оказание текущей психологической помощи по проработке актуального эмоционального состояния человека, что позволит переключиться на приобретение необходимых психологических знаний и умений по решению проблемы дезадаптации; 4) осуществление передачи клиенту элементарных психологических знаний и умений для накопления конструктивного первичного опыта реагирования на изменения внешней среды [А. Н. Леонтьева, 2017].

С точки зрения практикующих психологов, основная цель специалистов, работающих с дезадаптированными детьми, заключается в обеспечении социальной защиты и поддержки, оказании реабилитации

и помощи в жизненном самоопределении. Так, на основе изучения личности ребёнка, его физического и психического состояния и степени образовательной подготовки создаётся индивидуальная программа, в ходе которой для достижения лучшего результата осуществляется сотрудничество консультирующего специалиста с семьёй, классным руководителем, другими учителями, а иногда и с прочими специалистами, оказывающими помощь семье и детям [О. И. Ефремова, 2010].

Ю. Ю. Раянова и Л. С. Гасперская обращают внимание на несколько направлений программы, которая может проводиться с целью профилактики дезадаптации школьников. Одно из таких направлений – работа с семьёй, где главной задачей является информирование родителей о проблеме дезадаптации детей, а также разработка рекомендаций по вопросам воспитания ребёнка с учётом его возрастных и индивидуально-психологических особенностей. Данное направление может быть реализовано с помощью тренингов родительской компетентности, лекционного формата, организации круглых столов, семинаров и индивидуального консультирования. Другое направление предполагает непосредственно работу с учащимися, нуждающимися в специальной поддержке или имеющими выраженные нарушения поведения, связанные с дезадаптацией. Целью психологической работы в этом случае является повышение уровня адаптации и коррекция имеющихся поведенческих нарушений посредством беседы со школьниками, проведения тренинга, консультации, групповой дискуссии, мозгового штурма, а также с помощью привлечения разнообразных развивающих, социальных, ролевых игр и упражнений. Третье направление реализуется путём привлечения к работе педагогического коллектива, основной целью которого является систематическая организация занятий для учащихся в психологически комфортной среде, например, выполнение проектов социальной направленности. Групповая работа может быть направлена на сплочение обучающихся, снятие напряжённости, повышение адаптивности и формирование у них представлений об уверенном и

ассертивном поведении, обучение принятию себя и развитие умения преодолевать трудности, рефлексивных навыков [Ю. Ю. Раянова, Л. С. Гасперская, 2015].

Л. Г. Агеева также отмечает необходимость планомерного и целенаправленного участия всего педагогического коллектива школы. Она говорит об этом в контексте системы социально-психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса как одной из важнейших мер, направленных на решение проблемы дезадаптации учащихся. Данная система содержит два основных компонента: диагностический и коррекционный. В ходе диагностики с помощью опросников становится возможным выявление личностных черт, особенностей поведения, что позволяет школьному психологу разрабатывать психокоррекционную работу с детьми с учётом их нарушений, а также выявлять потенциальную группу риска с ещё незначительными признаками социально-психологической дезадаптации. Коррекционный компонент системы социально-психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса включает в себя такие методы работы, как организация лекционной части для родителей с целью профилактики дезадаптации и девиантного поведения учащихся; использование элементов АРТ-терапии, функциональной музыки, элементов психодрамы, метода темоцентрированного взаимодействия на уроках литературы (умение учащихся представить себя на месте литературных героев, что даёт возможность рассмотреть ситуацию с разных позиций); регуляция двигательной активности и самоконтроля учащихся на уроках физкультуры [Л. Г. Агеева, 2010].

О. И. Ефремова в своём исследовании причин дезадаптации, отмечает, что за консультацией к школьному психологу родители учащихся и педагоги обращаются преимущественно при наличии серьёзных личностных и поведенческих проблем (высокая тревожность, эмоциональная неустойчивость, закрытость и недоверие в общении, низкая учебная мотивация, заниженная или неустойчивая самооценка, повышенная подозрительность и самоконтроль, направленный на

сохранение дистанции в общении и психологическую защиту в форме агрессии и др.). В связи с выявленными проблемами автор разрабатывает общие рекомендации по взаимодействию с дезадаптированными детьми и подростками. Следует остановиться на некоторых из них и рассмотреть более подробно [О. И. Ефремова, 2010].

Итак, довольно часто встречающейся у детей и подростков проблемой дезадаптации является внутреннее напряжение, недоверие, повышенный самоконтроль, в связи с чем в ходе консультации специалист преследует цель актуализации чувства защищённости у ребёнка и его самоутверждения. Для этого психологу крайне важно создать особую психологическую обстановку, наполненную искренней заинтересованностью в мотивах поведения и потребностях ребёнка, терпением, чуткостью и уважением к его личности. Желательно как можно больше поощрять ребёнка, развивать его инициативу. Не следует резко реагировать на демонстративные и порой агрессивные действия, лучше проявить некоторую сдержанность. При организации подвижных игр, направленных на снижение напряжения, желательно актуализировать элемент соревнований, поисковой активности. Необходимо искать формы создания доверительной, позитивной атмосферы в семье и школьном коллективе, где наиболее подходящими станут виды деятельности, способствующие формированию чувства общности, например, клубы по интересам с особыми правилами вступления, условиями членства, а также организация коллективных творческих заданий [Г. В. Старшенбаум, 2005].

Ещё одна не менее распространённая проблема у младших и старших школьников в случае дезадаптации – неадекватно низкая или неустойчивая самооценка. Что касается рекомендаций для её повышения и стабилизации, необходимо давать ребёнку внешние образцы оценивания, включать его в развёрнутую деятельность самоанализа, чаще хвалить и поощрять успехи [К. Н. Поливанова, 2000].

Более специфической проблемой дезадаптации детей и подростков является педагогическая запущенность и связанное с ней отсутствие удовлетворяющей сферы приложения их способностей.

Зачастую такие учащиеся не проявляют свой творческий потенциал в познавательной деятельности, некоторые отличаются задержкой в общем развитии, снижением обучаемости вследствие заниженных требований учителей или неправильной организации процесса обучения. Нередко у них присутствуют барьеры в общении, ослабление мотивационного и контрольно-оценочного звена учения. В связи с этим учителям необходимо создавать условия для их самореализации, искать активные методы обучения, способствующие развитию и подкреплению интереса школьника к знаниям. Целесообразно практиковать проблемные задания, учебные дискуссии, организовывать уроки с данным учеником в роли учителя, поддерживая всяческие проявления старания и интереса, использовать интерактивные технологии обучения [О. И. Ефремова, 2010].

Таким образом, социально-психологическая дезадаптация – сложный феномен, препятствующий нормальному, полноценному функционированию и развитию личности. Проведя анализ исследований с различными рекомендациями по профилактике и преодолению дезадаптации, становится понятно, что это возможно сделать при комплексном подходе, сочетающем оказание своевременной психологической помощи учащимся, а также систематическое проведение информационно-просветительской работы с родителями и педагогами с подключением различных специалистов, работающих с группой риска, для повышения уровня их компетентности [К. А. Воробьева, 2021]. Для достижения оптимального уровня психологической безопасности образовательной среды требуется непрерывный процесс соответствующей деятельности, обеспечивающей сохранение и развитие психических функций, личностного роста и социализации включённых в неё участников, максимальной реализации их способностей во взаимодействии, исключающем психологическое насилие, и неразрывной связи с образовательной программой. Основными ресурсами такой образовательной системы будут выступать механизмы саморегуляции участников образовательных отношений, их способность адаптироваться к новым условиям, возможности

компенсации дестабилизирующих стрессовых воздействий психогенного характера, культура взаимодействия участников образовательных отношений на основе личностно-доверительного общения и общих ценностей, другие ресурсы.

В итоге можно сделать вывод о том, что на практике психолог-консультант должен учитывать психологические особенности подростков, дабы в полной мере понять глубинные смыслы их суицидальных наклонностей. На практике специалист должен выделить несколько разновидностей психологического благополучия подростка, а именно:

- актуальное психологическое благополучие, основывающееся на реальном положении дел человека;
- идеальное психологическое благополучие, которое является своеобразной планкой, от которой следует отталкиваться при работе;
- объективное психологическое благополучие, основу которого составляют мнения окружающих;
- субъективное психологическое благополучие, т. е. ощущение психологического благополучия самими человеком, вне зависимости от мнения и оценок окружающих.

Таким образом, прослеживается вывод о том, что суицидальное поведение подростка в силу его возрастных особенностей имеет существенные отличия от взрослого. Предотвратить подростковый суицид проще, чем помочь подростку, решившемуся на самоубийство. Необходимо чтобы у подростка были доверенные взрослые, то есть те лица, с которыми он может говорить откровенно, рассчитывать на их поддержку и понимание. Подросток должен знать, что ему всегда есть к кому обратиться со своими проблемами.

4.5. Особенности консультирования родителей детей и подростков, склонных к девиантному поведению

В современном обществе все чаще встречается проблема девиантного поведения среди детей и подростков, которое может проявляться в разных формах и с разными признаками. Одной из причин такой тенденции можно отметить тот факт, что организация свободного времени для молодого поколения происходит сейчас менее тщательно, чем раньше. Поэтому дети, представленные сами себе, чаще сталкиваются с влиянием со стороны или с собственной неспособностью конструктивно разрешить протекающие психологические кризисы и фрустрации. Девиантное поведение зачастую проявляется в подростковый период, но иногда оно встречается и в начальной школе у детей, если социальные условия развития считаются ненормальными.

Когда отрицательные факторы влияют на ребёнка продолжительное время, дети не могут справиться с возникшей ситуацией и поведение отклоняется от принятых ранее норм в обществе. Выражаться отклонение может в чрезмерной агрессивности, в замкнутости от окружающих, в появлении вредных привычек и конечно в «уходе» от реального мира. Девиантное поведение протекает с особо сложными последствиями в том случае, если взрослые не оказывают ребёнку соответствующую помощь. В возрасте семи лет дети могут закрепить уже сложившиеся девиантные паттерны поведения, с которыми в будущем им будет довольно сложно расстаться.

Подростковый возраст характеризуется высоким уровнем риска появления девиантного поведения. При этом самыми распространёнными его формами являются:

- преступные действия – нарушение закона;
- употребление вредных веществ, спиртных напитков, наркотических средств, курение;
- зависимость от виртуального мира, занятие проституцией;
- склонность к суицидальному поведению;

– постоянное употребление нецензурной лексики и попытки сбежать от родителей.

Осуществить профилактику девиантного поведения возможно, но только вместе с работой с семьёй ребёнка. Одним из основных факторов появления данного поведения у подростков, многие исследователи считают именно стиль воспитания в доме. Психолог В. Златанова говорит о том, что именно поведение взрослых, их стремление к тотальному контролю детей становится основным фактором к проявлению девиантного поведения [В. Златанова, 2017]. Немаловажную роль играет также взаимоотношение между педагогом и ребёнком, его общение со сверстниками в школе или в другом месте. В случае девиантного поведения консультация психолога должна проходить по особенным правилам. Необходимо чётко понимать, какие методы использовать можно, чтобы выстроить контакт между специалистом и подростком, какие наоборот стоит избегать, так как они могут вызвать сопротивление и свести на нет результаты терапии.

Ребёнок младшего школьного и подросткового возраста с проявлением девиантного поведения должен работать не только с психологом, но также должны привлекаться родители, педагоги и социальные работники. В работе далее рассмотрим современные методы проведения консультации с ребёнком, имеющим признаки девиантного поведения. Также будет рассмотрено психологическое сопровождение в аспекте работе с семьёй ребёнка и педагогами.

4.6. Особенности психологического консультирования подростка

Проблема девиаций в подростковой среде чаще всего актуализируется в период интенсивной социализации, прохождения этапа становления личности – то есть процесс охватывает подростковый период и при правильном подходе проходит после 18 лет. Подросток сталкивается с изменением условий жизни, сфер его

ответственности, с неопределённостью будущего, что полностью меняет его психику, тем самым намечаются новые, ранее неизвестные формы взаимодействия с друзьями, знакомыми его возраста. Подростки получают новый общественный статус, новое место в обществе, вместе с этим у них появляются новые обязательства, к ним предъявляют новые требования [И. А. Горьковая, 2020].

Ребёнок перестаёт тесно взаимодействовать с семьёй, он начинает отдаляться от членов своей семьи, а на его мировоззрения большое влияние начинают оказывать сверстники. Чаще всего в этот период становления возникают проблемы с родителями. Ранее для ребёнка была характерна позиция подчинения: взрослые говорят, он делает, но теперь он стремится перейти в позицию равноценных отношений. Со сверстниками тоже отношения меняются, дети ищут общения с целью получить самоутверждение и принятие, неблагополучная компания сверстников может спровоцировать развитие девиантного поведения. Подростки начинают интересоваться сексуальной жизнью, что может привести к ранним половым контактам.

Во время консультирования детей на данном этапе становления их личности, нужно учитывать все особенности, которые происходят в психике и поведении, чтобы выбрать наиболее подходящий метод психологической работы. Например, Ю. В. Смык, говорит о том, что асоциальная направленность личности и девиантное поведение может стать причиной отсутствия ощущения внутренней безопасности ребёнка, такие дети демонстрируют низкие показатели психологической безопасности [Ю. В. Смык, 2017]. Психологическая безопасность у подростков связана с личной безопасностью, поэтому защитой с психологической точки зрения таких детей будет агрессия достаточно высокого уровня с низким уровнем социальной ответственности. Многие психологи отождествляют два понятия – психологическая безопасность и психологическая защита. Вторая группа учёных, уделяет внимание личной безопасности ребёнка, рассматривая её как основной фактор для минимизации риска появления девиантного поведения у

детей, не достигших возраста 18 лет [А. В. Лобанова, Л. С. Музыченко, 2012].

Необходимо понимать, что работа с такими детьми требует высокого уровня профессионализма от психолога, чтобы решить проблему. Исследователь Н. В. Кулагина выделяет несколько недостатков, которые можно найти во время попытки осуществить профилактику проявления нежелательного поведения [Н. В. Кулагина, 2016]. Основной недостаток – это неимение опыта общения с детьми без споров, конфликтов и повышенного голоса, по ее мнению – это основное умение, которое может привести к результативной консультации ребёнка с девиантным поведением.

Психолог Г. А. Милушева указывает, что при работе с подростками с асоциальной направленностью личности с девиантным поведением, необходимо уделять внимание процессу повышения уровня мотивации к изменению его действий, что может сделать только специалист [Г. А. Милушева, Н. Г. Найденова, 1992]. С такими детьми психологическое консультирование проходит при нестандартных условиях: их приводят к специалисту чаще не по личному желанию, поэтому во время сеанса психологу нужно проявить гибкость, которая позволит минимизировать сопротивление подростка, но при этом даст ему чувство полной безопасности.

В таком случае достаточно продуктивным методом работы можно считать мотивационное интервьюирование, оно строится на поддержке, а не на постоянном давление на ребёнка [С. А. Красненкова, И. И. Маркова, 2018].

Психолог должен обязательно убедить ребёнка и показать ему, что он сам верит в то, что ситуацию можно поменять. Специалист должен дать чёткое понимание, что изменение возможно только в том случае, если подросток самостоятельно будет к ним идти, а роль остальных взрослых – это поддерживать его стремление прийти к лучшему, подарить ему уверенность в том, что он сможет изменить свою жизнь.

Самодостаточность выражается в личной ответственности за успех. Специалист должен показывать ребёнку, что возможность

изменить его поведение есть, это позволит пробудить его внутреннюю мотивацию. Подросток становится уверенным, что он может изменить своё поведение к лучшему и полностью избавиться от девиантного поведения и его последствий [В. Л. Хайкин, Д. В. Григорьев, 2013].

Исследователь М. Р. Битянова основной целью психолога, работающего с подростками, выделяет именно психологическое сопровождение ребёнка, которое выражается в профессиональной работе специалиста, позволяющего создать благоприятные условия, которые помогут ребёнку адаптироваться в новых социальных условиях, будут способствовать гармоничному психологическому развитию ребёнка в образовательной среде [М. Р. Битянова, 1997].

Психологическое сопровождение ребёнка основывается на нескольких этапах: подготовка; диагностика; индивидуальная и групповая работа; повторная диагностика; консультирование [Г. С. Банников, Т. С. Павлова, О В. Вихристюк, 2014].

Проведение профилактики развития девиантного поведения, которая основывается на работе всех участников процесса: учителей, родителей ребёнка, сверстников для достижения поставленной цели. Направляет данный процесс в нужное русло психолог, но он тоже рассматривается, как субъект процесса (рис. 8).

Рисунок 8. Взаимодействие субъектов психологического процесса во время проведения вторичной профилактики девиантного поведения в подростковом возрасте.

Далее необходимо подробно проанализировать основные этапы психологического сопровождения ребёнка для профилактики проявления девиантного поведения [Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева, 2004].

Первый этап – подготовительный или организационно-целевой. Во время данного этапа специалист расписывает цели и задачи по профилактике. Задачи подготовительного этапа:

- выстраивание правильного контакта с субъектами сопровождения: учителями, родителями, ребёнком;
- формулирование цели и задач работы, вместе с субъектами;
- определяется объем работы, и последовательность действий по психологическому сопровождению. Может привлекаться дополнительная информация по сопровождению, документы, планирование работы, составление графика проведения тех или иных профилактических мероприятий, выбор психодиагностических методов и направлений работы.

Второй этап – это этап диагностики. На данном этапе происходит первичное диагностирование уровня и особенностей проявления асоциальной направленности личности и девиантного поведения ребёнка. После получения результатов диагностики они подробно анализируются, интерпретируются психологом, в том числе совместно с подростком.

Третий этап – этап коррекции развития и консультативной работы. Это основной этап, в ходе которого происходит разработка программы сопровождения профилактики девиантного поведения с обязательным учётом психологических особенностей ребёнка, выявленных в процессе психодиагностики. Программа после разработки обсуждается со всеми субъектами работы и утверждается, определяются сроки и зона ответственности всех участников.

Четвёртый этап строится на оценивании результатов от психологического сопровождения. Проводится повторная диагностика с целью определения продуктивности и результативности профилактической работы и при необходимости корректировки будущих мероприятий. Проведённые процедуры помогают выявить динамику изменений показателей асоциальной направленности личности у ребёнка, также рассматриваются положительные факторы динамики поведения ребёнка в контексте взаимодействия их с взрослыми или сверстниками.

Последний пятый этап – это консультативно-методический или итоговый. Основная задача данного этапа – подведение итогов и разработка психолого-педагогических рекомендаций для родителей и педагогов. Основной результат от прохождения психологического сопровождения должен выражаться в снижение уровня девиантного поведения и показателей асоциальной направленности личности, что будет свидетельствовать об улучшение социализации подростка.

Асоциальная направленность личности и девиантное поведение подростков является проблемой для современного российского общества, вызывающей острые социальные реакции. В последние годы наблюдается рост числа новых случаев антиобщественных деяний со стороны детей школьного и подростковых возрастов. Поэтому тщательное изучение причин, факторов и условий, приводящих к асоциальной направленности личности и девиантному поведению в этом возрасте, находится в центре внимания не только государственных и социальных служб, но и психологического сообщества.

Работа с семьями тех лиц, которые совершают антиобщественные действия, также является областью, в которую следует направить усилия, поскольку в ряде исследований в качестве возможного фактора риска, вызывающего девиантное поведение подростков, упоминается характер детско-родительских отношений и стиль воспитания детей. Роль отношений ребёнка с учителем и влияние сверстников в объяснении девиантного поведения также нуждаются в углублённом изучении.

Не менее важным является вопрос о том, как психологи образования должны выстраивать профилактическую работу и консультирование детей и подростков «группы риска». Какие методы консультирования помогают установить терапевтический контакт, а какие из них вызывают резистентность и абстиненцию. Исследовательские усилия должны быть направлены на выявление тех подходов консультирования, которые работают и тех, которые не подходят для консультирования детей с девиантным поведением.

ГЛАВА 5.
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФИЛАКТИКЕ АСОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

5.1. Организация системы профилактики и коррекции девиантного поведения обучающихся в образовательной среде: рекомендации специалистам, работающим с «группой риска»

В современном обществе под девиантным поведением понимается такое поведение, которое отклоняется от общепринятых норм и правил, принятых в обществе, причиняющее реальный вред самой личности, наносящее ущерб ближайшему социальному окружению и сопровождающееся социальной дезадаптацией [Е. В. Змановская, 2008]. Такое поведение может проявляться в различных формах: нарушение законов, агрессивное поведение, употребление наркотиков и алкоголя, сексуальные девиации и т. д. Девиантное поведение может быть вызвано различными факторами, такими как психологические проблемы, социальная изоляция, негативное влияние семьи и окружающей среды, а также одной из причин такого поведения может быть негативное влияние образовательной среды на личность. Образование играет важную роль в формировании мировоззрения, ценностных ориентаций и поведенческих стереотипов у человека. Поэтому необходимо изучить,

какие факторы образовательной среды могут способствовать возникновению асоциальной направленности личности и девиантного поведения, и какие методы могут помочь предотвратить их развитие. Данной проблематикой занимаются многие исследователи из разных областей (М. М. Мишина, К. А Воробьева, О. В. Нагибина, А. П. Кирова, И. А. Баева, И. В. Кондакова, С. И. Улезько, Б. Б Бидова, С. Н. Ениколопов, С. В. Кривцова и др.).

У подростков девиации могут проявляться в аддиктивных, суицидальных, диссоциальных формах, а также в гиперкинестетических расстройствах, в расстройствах поведения, в ограничивающихся семьёй девиациях сексуального характера и т. д. [Д. Коннор, 2005].

Социально-психологический портрет девиантного подростка обычно включает повышенный уровень выраженной агрессивности, тревожности, грубости, лживости, инертности, бедности способов реагирования на стрессовые ситуации, виктимности; отставание в развитии; низкий уровень социализации и др. [К. Н. Поливанова, 2000; В. С. Собкин, А. В. Федотова, 2022].

Для детей подросткового возраста школа является второй по значимости после семьи социализирующей средой, в которой ребёнок не только получает знания, но и узнает правила поведения, усваивает модели, способствующие гармоничной социальной жизни. Согласно исследованию М. М. Мишиной и К. А. Воробьевой к наиболее актуальным проблемам в коррекции девиантного поведения в образовательной среде относятся недостаточная информированность школьных работников о наличии психологических проблем подростков «группы риска»; условное понимание педагогами причин девиантного поведения у подростков; психологические трудности в преодолении педагогами мифов об агрессивных реакциях у подростков; отсутствие необходимых психологических знаний у педагогов о способах построения психокоррекционных и профилактических программ девиантного поведения подростков; отсутствие систематической работы педагогов с родителями подростков с подключением различных специалистов [М. М. Мишина, К. А. Воробьева, 2020].

Согласно проведённому исследованию сочетание психологических особенностей личности подростков, склонных к девиантному поведению, с преобладанием недооценки педагогами профилактической работы с ними в образовательном учреждении может способствовать росту поведенческих девиаций у подростков. Авторы утверждают, что образовательная среда обладает наибольшим психолого-педагогическим потенциалом в области коррекции и профилактики агрессивного поведения подростков и предлагают осуществлять *своевременную профилактическую и психокоррекционную работу* с подростками, в которую входит:

1. Создание отдельной «группы риска» школьной дезадаптации, в которую потенциально входили бы некоторые дети и подростки.

2. Ранжирование учащихся, согласно специфике их поведения, обучение педагогов приёмам обратной связи и адекватным способам реагирования и купирования подростковых агрессивных реакций. Предлагать подростку варианты адекватного стиля поведения и разрешения конфликтов, неагрессивное выражение своих мыслей и чувств.

3. Создание в школах психологической службы, которая будет способна использовать индивидуальную программу поддержки для подростков с девиантным поведением, причём опираясь в работе на ресурсы личности подростка. Поэтому школьным специалистам необходимы знания возрастной психологии и навыки разработки программ коррекции и профилактики девиантного поведения подростков, также важно акцентировать внимание на межкультурных особенностях проявления агрессии в образовательном процессе, учитывая многонациональную аудиторию современных школ.

4. Для проведения эффективной профилактической работы, педагогам необходимо в меньшей степени проявлять агрессию по отношению к «трудным» подросткам, а также к подросткам из семей мигрантов, что провоцирует повышение ксенофобических и интолерантных установок, а также психологической напряжённости в классе.

5. Основной задачей педагогов и психолога в школе является обучение подростков навыкам межличностного общения, приобретению навыков группового, но в то же время ассертивного поведения, адекватного выражения своих чувств и эмоций. Для подростков очень важна принадлежность к определённой группе, поэтому изоляция и непринятие их одноклассниками, буллинг причиняют подростку психологическую травму, нарушая его безопасность [М. М. Мишина, К. А. Воробьева, 2020].

Согласно исследованию О. В. Нагибиной и А П. Кировой необходима организация позитивной профилактики девиантного поведения подростков, основное внимание следует уделить развитию качеств, которые будут выступать как факторы защиты от девиантного поведения, а именно: социальные навыки и умения преодоления стресса; уверенность в себе, развитие адекватного отношения к собственной личности, эмпатии; навыки общения, умение общаться со сверстниками и взрослыми; открытость к мнению и опыту других людей; способность усваивать новые знания и т. д. Авторы утверждают, что в рамках позитивно-направленной профилактики большое значение приобретает подбор инструментов. *Фототерапия* позволит организатору уйти от наставнической позиции, а у участников вызовет желание задуматься о своих целях, мотивах, пойти по пути саморазвития. Фотография может быть использована с целью развития и социализации личности [О. В. Нагибина, А. П. Кирова, 2020].

Согласно исследованию, фототерапия выступает средством, влияющим на три составляющие адаптивного механизма:

- когнитивный: содействие самостоятельной адаптации через осмысление своей социальной принадлежности и роли с помощью фотографического образа, формирование в процессе взаимодействия доверительных отношений с социальным окружением;
- коммуникативный: расширение круга освоения социальных ценностей при контакте с другими индивидами;

– поведенческий: помощь индивиду в овладении навыками самопрезентации.

Рассмотрим роль фототерапии в активизации процесса адаптации, основанной на творческом и созидательном подходе, способном психологически безопасно и комфортно создать условия для поддержания и развития личности. Профилактическая функция фототерапии неоспорима: в данном процессе формируется позитивное восприятие себя и окружающего мира, внутренняя уверенность, осознанность, самопринятие, рефлексия, выступающие основой для позитивного гармоничного развития адаптированной личности, умеющей решать свои проблемы социально приемлемым способом [О. В. Нагибина, А. П. Кирова, 2020].

Баева И. А. с коллегами отводила ключевую роль в процессе профилактики и предотвращения рисков асоциальной направленности личности и девиантного поведения подростков системе образования, поскольку многие риски, возникающие в современном обществе, можно осмыслить и предусмотреть, опираясь на знания о развитии личности подростка, что возможно именно в образовательных учреждениях [И. А. Баева, Л. А. Гаязова, И. В. Кондакова, Е. Б. Лактионова, 2020].

Отношения «ученик-учитель» являются важнейшими в образовательной среде, властный и авторитарный стиль педагогов выделяются как провокативный фактор развития отрицательных реакций со стороны подростков. При нарушении данных взаимодействий происходят нарушения и в системе взаимоотношений внутри подросткового коллектива. Именно конфликтные отношения между педагогом и подростком, сопровождающиеся различными формами психологического насилия приводят к появлению и развитию девиаций у учащихся. При этом в данном случае девиации могут быть не только как ответная, но и как защитная функция психики подростка, направленная на сохранение личностной целостности в травматических условиях. Авторы приходят к выводу о важности установления и сохранения уважительных и доброжелательных отношений между преподавателями и обучающимся в качестве профилактики риска

возникновения девиантного поведения среди подростков [И. А. Баева, Л. А. Гаязова, И. В. Кондакова, Е. Б. Лактионова, 2020].

Одной из мер профилактики возникновения и распространения девиантного поведения в образовательной среде представляется сохранение ее эмоциональной безопасности, где под эмоциональной безопасностью понимается увеличение количества положительных и уменьшение количества отрицательных эмоций, испытываемых подростком во время пребывания в образовательной среде. Соответственно, индикаторами эмоциональной безопасности являются уровни позитивных и негативных эмоций, где основными негативными эмоциями рассматриваются страх, тревожность, неуверенность, а позитивными – радость, удовольствие. Проведённое исследование позволило выявить, что к возникновению отрицательных эмоций приводят переживания, связанные с экзаменами, а к положительным – интеллектуальные и творческие мероприятия, способствующие развитию и проявлению потенциала учащегося. Таким образом, можно сделать вывод, что для поддержания эмоциональной безопасности образовательной среды важно проводить мероприятия, направленные на сокращение переживания ребёнком отрицательных эмоций и увеличение положительных эмоций [И. А. Баева, Л. А. Гаязова, И. В. Кондакова, Е. Б. Лактионова, 2020].

Следует обратить внимание на то, что психологическая безопасность – важнейшее условие полноценного развития ребёнка, сохранения и укрепления его психологического здоровья, поэтому школа должна стать не только местом, где учат и воспитывают, но и психологически безопасным, комфортным пространством, так как дети и подростки проводят там большую часть дня. На школьников оказывает воздействие целая группа факторов: от культурологических, общественных, экономических, демографических до внутрисемейных и школьных [К. А. Воробьева, 2020].

Процесс индивидуальной психологической коррекции с подростками в школе должен быть направлен на осознание адекватных способов выражения себя, своих мыслей и чувств, отношений,

переживаний вербальными и невербальными средствами; осмысление причин межличностных конфликтов; снижение уровня тревожности, раздражительности, обидчивости, подозрительности, эмоциональной неустойчивости и неуверенности в себе; овладение навыками самоконтроля и релаксации, способствующие эффективному общению. При проведении групповой психологической коррекции усилия педагогов и психологов в школе направляются на оптимизацию психоэмоционального состояния подростков, формирование навыков конструктивных межличностных отношений в классе и обучение адекватным эмоциональным проявлениям, апробацию эффективных форм реагирования на конфликтную ситуацию, на повышение уровня толерантности (порога переносимости стрессовых нагрузок), а также на овладение различными способами психофизиологической и психической саморегуляции.

Выделяются следующие моменты, повышающие эффективность профилактической и психокоррекционной работы сотрудников образования с детьми и подростками «группы риска» [К. А. Воробьева, 2020]:

1. Определение и включение в область особого внимания детей и подростков, потенциально входящих в «группу риска» школьной дезадаптации. Информирование школьных работников о наличии социально-психологических проблем этой категории обучающихся и готовность оказывать им индивидуальный подход.

2. Ранжирование учащихся по стадиям и группам риска, исходя из особенностей их поведения. Необходимость обучать педагогов приёмам обратной связи и адекватным способам реагирования и купирования подростковых агрессивных реакций. Обладание достаточным уровнем компетентности для учителей и психологов в вопросах детерминации агрессии, чтобы была возможность предложить подростку несколько альтернативных стратегий изменения стиля поведения и мирного разрешения конфликтных ситуаций, неагрессивного выражения своего мнения и своих чувств.

3. При необходимости, создание для школьника индивидуальной программы психолого-педагогической поддержки. Необходимость школьным специалистам иметь знания о возрастной психологии и межкультурных особенностях проявления агрессии в образовательном процессе для построения программ по профилактике и коррекции девиантного поведения.

4. Контроль собственной агрессии педагогов по отношению к «трудным» детям или детям из семей мигрантов, которая провоцирует повышение ксенофобических и интолерантных установок и общей напряжённости в классе.

5. Обучение подростков педагогом-психологом навыкам межличностного общения с учетом таких основных аспектов, как **мотивационный** (развитие у подростка социальной чувствительности, интереса и любознательности), **когнитивный** (осознание подростком механизмов возникновения агрессивных установок и способов управления ими во взаимоотношениях с другими людьми) и **поведенческий** (развитие способности к гибкому общению, открытости новому опыту, адекватному выражению своих чувств и эмоций).

6. Осуществляя психологическую поддержку личности учащегося в процессе обучения, привлекать к взаимодействию родителей подростка. Исключением может послужить ситуация, когда девиантное поведение школьника не прекращается из-за деструктивного внутрисемейного влияния.

7. Утверждение ценности индивидуальности, отличности от других и ценности разнообразия мира. Для подростков очень важна принадлежность к определённой группе, поэтому изоляция и непринятие одноклассников, буллинг причиняют подростку психологическую травму, нарушая его безопасность. Реакцией на ситуацию психологического неблагополучия в школе может быть защитное агрессивное, вызывающее поведение.

С. И. Улезько и Б. Б. Бидова считают одним из подвидов девиантной активности асоциальное поведение, отличающееся открытым конфликтом с окружающими людьми. Первоосновной чертой

поведенческих девиаций является их аддиктивность – с помощью девиантной активности индивид старается уйти от окружающего мира посредством перемены собственного психического состояния, принимая определённые вещества (наркотики, спиртное), либо в ходе непрерывного погружения в некоторые виды деятельности (азартная игра). Особенность стремления к аддиктивным формам поведения заключается в том, что подобной деятельности сопутствуют сильные эмоциональные переживания и потеря способности выполнять самоанализ и контролировать себя. Помимо этого, стремление к «объекту желаний» внутренне ощущается как конкретное намерение, но далеко не всегда осознается причина влечения, а удовлетворяемая потребность воспроизводится в «расширенном» виде. Авторы указывают на то, что предпосылки поведенческих девиаций сопряжены с эмоциональным состоянием индивида и переменой его статуса в системе общественно-политических координат. В социальной педагогике считается, что аддиктивное поведение формируется в ситуации эмоционального перенапряжения, что и является условием формирования отклонения. При этом ненормативная активность считается последствием недостатков социализации индивида, итогом нарушения идентификации и индивидуализации, из-за чего подобные люди с лёгкостью погружаются в состояние «социальной дезорганизации» [С. И. Улезько, Б. Б. Бидова, 2018].

Педагогика предотвращения компьютерной аддикции обязана опираться на ряд стратегий: диагностическую деятельность для обнаружения обучающихся, входящих в группу риска, посредством регулярного проведения психологических тестов; просветительскую и консультационную деятельность, освещающую опасности и последствия аддикции от видеоигр, методы оптимизации образа жизни; развитие факторов индивидуальной защиты посредством формирования тех элементов внутреннего мира, которые ликвидируют потребность в аддикции; компенсацию черт характера, делающих человека склонным к компьютерной зависимости, формирование обстоятельств, благоприятствующих полной самореализации человека в общественно

одобряемых и личностно полезных видах деятельности; налаживание полезных контактов с родственниками молодых людей – в работе педагога семья обязана считаться основным методом защиты от видеоигровой аддикции; улучшение в образовательном учреждении «среды обитания» индивидов, входящих в группу риска; формирование условий, благоприятствующих компенсации недостатков социализации в иных областях жизнедеятельности и формирование психологической атмосферы, в которой к трудностям обучающихся будет практиковаться внимательное отношение [Г. В. Солдатова, А. И. Чекалина, 2009].

Профилактика, помимо просветительской деятельности, подразумевает регулярную работу в образовательных учреждениях и на уровне семьи. Таким образом, в педагогике предупреждения поведенческих девиаций среди обучающихся следует объединить все используемые методы, построить предупредительную и коррекционную работу, принимая во внимание весь комплекс факторов общественного, индивидуального и психологического характера.

Немаловажным условием успешной профилактики считается выявление всего комплекса обстоятельств появления и формирования психической аддикции – только после этого можно будет подобрать психолого-преподавательские методы влияния, ликвидирующие либо изменяющие обстоятельства, подталкивающие к аддикции и воссоздающие ее.

«Поддерживающие» факторы можно поделить на несколько групп: индивидуально-психологические; межличностные и надличностные. В рамках преподавательской пропедевтики следует соединить данные уровни на основе общей методологии и инструментов s [В. Д. Гатальский, 2011].

Учитывая основные факторы поведенческих отклонений, к первенствующим направлениям преподавательской пропедевтики предотвращения ненормативного поведения в образовательном учреждении относятся [В. Д. Гатальский, 2011]: 1) минимизирование общественно-психологических факторов развития аддиктивного поведения посредством оптимизации среды; 2) компенсация

индивидуальных черт обучающихся, обусловливающих их склонность к отклоняющемуся поведению; 3) увеличение общей эмоциональной невосприимчивости к чужому влиянию и защита от воздействия наружных факторов, обучение индивида методам сохранения нормативных характеристик образа жизни в неблагоприятных обстоятельствах; 4) уведомление обучающихся о разрушительном влиянии на личность любых типов аддикции и их вероятных последствиях, развитие критического мышления в отношении разрушительных, но престижных современных практик; 5) формирование навыков здорового образа жизни; формирование у обучающихся своего мнения об аддикции как олицетворении зла и деградации личности; 6) обучение психологическим методам и технологиям, позволяющим переживать жизненные неудачи и разочарования; 7) развитие умственного потенциала индивида и поддержка в обучении продуктивным методам решения важных личностных проблем; 8) создание положительных программ будущего, включающих продолжение образования, формирование семьи, серьёзное отношение к себе и окружающим.

5.2. Профилактика и коррекция асоциальной направленности личности подростков: направления работы и условия эффективности

Склонность к проявлению асоциальной направленности и собственно асоциальная направленность личности – не одно и то же. Склонность – неустойчивое образование, это мысли, переживания, размышления о возможности реализовать свои потребности через асоциальное поведение. Само собой, проще предупредить развитие асоциальной личности, нежели исправить уже сформировавшуюся. Поэтому важно проводить профилактическую работу, предупреждающую формирование асоциальной направленности личности.

Профилактика подразделяется на:

- первичную (направлена на выявление и устранение негативных факторов, следствием которых является определённое явление, поведение; на повышение устойчивости личности к их влиянию);
- вторичную (своевременное выявление нервно-психических нарушений, их реабилитация; работа с детьми из «группы риска» (имеют выраженную склонность к формированию асоциального поведения без проявления такового в настоящий момент));
- третичную: непосредственное лечение нервно-психических расстройств, вызывающих нарушения поведения, предупреждение рецидивов отклоняющегося поведения у подростков [Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева, 2004].

Наиболее действенной и рациональной является первичная профилактика, представляющая комплекс мероприятий (социальных, образовательных, медико-психологических), направленных на предупреждение развития склонности к асоциальному поведению подростков в школе [К. А. Воробьева, 2020].

Кроме того, именно первичная профилактика направлена на подрастающее поколение, так как это наиболее массовый по воздействию комплекс психолого-педагогический мероприятий, имеющий целью воспрепятствовать формированию асоциального поведения у подростков через формирование у них социальных установок (в противовес асоциальным) и соответствующей позитивной системы жизненных ценностей, в том числе и формирование личной ответственности за свое поведение, за свои действия.

Базовые принципы первичной профилактики:

- Асоциальную направленность и девиантное поведение легче предупредить, чем корректировать.
- Целенаправленное внимание нужно уделять обучению детей жизненно важным навыкам противостояния среде,

провоцирующей асоциальную направленность и девиантное поведение.

– Психолого-педагогическое воздействие должно осуществляться на всех уровнях (должно быть комплексным): личностном, семейном, социальном.

Основными условиями, повышающими эффективность профилактики и коррекции асоциальной направленности личности подростка, являются [Т. В. Буйневич, Э. Л. Ратникова, 2014; А. А. Арутюнян, М. Н. Егизарьянц, М. Л. Спирина, 2019]:

– изучение особенностей личности подростка (их индивидуально-типологических характеристик), выявление негативных качеств личности, с целью дальнейшего воздействия на них;
– формирование установки на исправление, изменение, с опорой на нормально развитые потребности;
– оптимизация отношений подростков с социальной средой: снижение конфликтности, агрессивности, формирование умений конструктивного взаимодействия;
– формирование установки на коллегиальное взаимодействие, партнёрство у субъектов коррекционного процесса, создание общей программы по коррекции, исправлению личности подростка;
– восстановление позитивных качеств, преобладающих до проявления отклоняющегося поведения;
– формирование у подростка стремления, желания компенсировать социальный недостаток повышением активности, деятельности в наиболее успешной области;
– активизация положительной, предметно-практической и полезной в социальном плане деятельности подростка;
– исправление конкретных негативных качеств, особенностей личности подростка;
– создание системы «многостороннего оценивания» (у подростка формируется адекватный эталон оценки своей деятельности, личности, своего поведения в процессе самостоятельной активной

деятельности, когда он сам оценивает себя, других, его оценивают другие – с различной степенью объективности, что даёт возможность подростку выбрать адекватный эталон).

Социально-педагогическое направление профилактики и коррекционной работы: профилактика и коррекция асоциальной направленности осуществляется, опираясь на: а) проведение ранней профилактической коррекционной работы (ориентация на более широкие возрастные границы, например, начиная с младшего школьного возраста); б) организацию работы с семьей подростка (предполагает реализацию программ, направленных на мобилизацию нейтрализирующего потенциала семейной атмосферы; в) организацию досуга подростков – включение их в деятельность образования; ориентацию на коллегиальное взаимодействие со специалистами других профилей (наркологов, психологов инспекторов); д) ориентацию на подростка как активного субъекта организации профилактической и коррекционной работы; е) целесообразность применения в профилактической и коррекционной работе методов, тормозящих формирование криминогенных качеств личности и стимулирующих развитие положительных. Формы и методы работы: конференции, семинары, творческие задания, деловые игры, неформальные беседы, внеклассные мероприятия.

Выделяют основные направления профилактики асоциальной направленности и девиантного поведения детей и подростков [Т. И. Шульга, 1999]:

Психологическое направление включает в себя работу с подростками (оказание психологической помощи в соответствии с их трудностями), родителями, педагогами, инспекторами [Н. А. Бокалина, И. А. Ряскина, 2019].

Основные трудности подростков: мотивационно-смысловые (отсутствие сформированной системы жизненных целей, ценностных ориентаций, перспектив); операционно-поведенческие (отсутствие сформированных средств, способов, адекватных моделей поведения в трудных жизненных ситуациях); информационные (отсутствие

информации о себе, своей личности, об окружающем мире – с целью определения своего места в нем); характерологические (наличие акцентуаций, черт характера, которые обусловливают возможные трудности социализации, мешают позитивному развитию, или, наоборот отсутствие черт, позволяющих справляться с трудными ситуациями, преодолевать их).

Психологическая помощь родителям подразумевает: повышение педагогической грамотности, культуры взаимоотношений; их воспитательный процесс; диагностика семейных отношений, типа воспитания с целью оказания психологической помощи; разъяснение влияния супружеских отношений и типа семейного воспитания на формирование отклонений в поведении детей; оказание помощи в разрешении семейных конфликтов; коррекция неадекватных форм семейного воспитания; оказание помощи в развитии позитивных и преодолении криминогенных качеств подростка, восстановление воспитательного потенциала семьи. Формы работы: семинары, тренинги, неформальные беседы при непосредственном контакте, запланированные встречи.

Психологическая помощь инспекторам, учителям, социальным педагогам обычно включает: повышение психологической грамотности по вопросам формирования личности подростка, проявления криминогенных качеств, асоциальных мотивов поведения; активизация и привлечение их к профилактической и коррекционной работе; снятие личностной тревожности, эмоциональной перегрузки как условие адекватного восприятия профессиональной ситуации взаимодействия специалистов и подростка; стимулирование личностного роста; развитие сензитивности, эмпатии, рефлексии; ориентация на взаимодействие со специалистами других профилей (врачей, психологов, наркологов). Формы работы: семинары, тренинги.

5.3. Основные групповые формы работы с детьми дошкольного возраста со склонностью

к девиантному поведению: методы психокоррекции искусством

В современном обществе количество лиц с девиантным поведением, в том числе среди детей дошкольного возраста, увеличивается, что определяет актуальность изучения психолого-педагогической проблемы девиантного поведения у детей. В дошкольном возрасте дети демонстрируют непослушание, негативизм, упрямство, агрессивное поведение (драчливость, грубость, дерзость, ругательства, разрушительное отношение к вещам), пассивное поведение (подавленное состояние, застенчивость), вспыльчивость (плаксивость, истерики, озлобление), нежелание обучаться, нечестность, отсутствие желания нормально общаться и взаимодействовать в детском коллективе.

В воспитании и социализации детей, в частности детей с отклоняющимся (девиантным) поведением, значимую роль выполняют образовательные организации. Воспитателям, учителям, психологам весьма важно иметь чёткое представление о формах работы с детьми с девиантным поведением в целях его профилактики и коррекции [Н. А. Бокалина, И. А. Ряскина, 2019].

Современные научные разработки по девиантному поведению детей дошкольного возраста представлены многочисленными исследованиями, направленными на изучение характеристик отклоняющегося поведения, причин возникновения девиантного поведения, и методическими рекомендациями по профилактике и коррекции девиантного поведения детей-дошкольников разных возрастных групп.

В психологии девиантным определяется поведение ребёнка, который решает конфликтную ситуацию антиобщественным образом и полностью игнорирует истинную реальность, что приводит к нарушению принятых норм и нанесению ущерба себе и окружающим [С. А. Мигачева, 2009].

В работах Ю. Ю. Комлева и др. указано, что девиантное поведение рассматривается в педагогике как нарушения поведения, не обусловленные нервно-психическими заболеваниями [А. Ю. Феденко, О. В. Шемет, 2017].

На современном этапе развития науки модель девиантного поведения рассматривается с точки зрения комплексной биопсихосоциальной модели, в которой отклоняющееся поведение личности рассматривается как результат сложного взаимодействия социальных, психологических и биологических факторов, действие которых, в свою очередь, преломляется через систему отношений личности [Е. Б. Усова, 2010]. Отклоняющееся поведение ребёнка объясняют состоянием сниженного уровня психологической деятельности либо её спецификой, невозможностью удовлетворить свои социально-психологические потребности, типологическими чертами личности и характера ребёнка, несформированностью базисного чувства доверия к окружающему миру и ощущения безопасности, когда ребёнок систематически испытывает чувство тревожности.

Ю. А. Клейберг отмечает, что девиантные действия выступают: 1) в качестве средства достижения значимой цели; 2) как способ психологической разрядки, удовлетворения блокированной потребности и переключения деятельности; 3) как самоцель в самореализации и самоутверждении [Ю. А. Клейберг, 2004].

Выражается девиантное поведение в эмоциональных нарушениях, нарушениях взаимоотношений со сверстниками, поведенческих отклонениях, нарушении дисциплины, неуспеваемости в обучении. Девиантное поведение имеет разрушительный характер, сопровождается социальной и психологической дезадаптацией, личностной деструкцией.

Д. Н. Погорелов особо подчёркивает, что работа с детьми с отклоняющимся поведением основывается на установлении контакта, который направлен на актуализацию и усиление у ребёнка с отклоняющимся поведением потребности в продолжении общения

([Формы и методы психологического сопровождения детей …, 2017], см. также: [Б. Д. Парыгин, 2003]).

Воспитательные меры при склонности к девиантному поведению направлены на формирование у ребёнка эмоционального благополучия, устранение отчуждения от коллектива, формирование позитивной самооценки, коррекцию симптомов нежелательного развития личности, формирование социально-одобряемого поведения, формирование интереса к учебной и трудовой деятельности.

Групповые формы работы с детьми с девиантным поведением направлены на организацию доверительного общения в детском коллективе, на сокращение социальной дистанции между детьми, на актуализацию переживания положительных эмоций, на самораскрытие личности в сотрудничестве. В групповых формах работы с детьми ребёнок с девиантным поведением удовлетворяет потребность во взаимодействии с детьми, приобретает конструктивный опыт взаимодействия со сверстниками и отрабатывает навыки сотрудничества, конструирования межличностных отношений в совместной деятельности, взаимной ответственности, учёта мнения других, учится как проявлять активность, так и сдерживаться [С. А. Мигачева, 2009].

Работа с детьми дошкольного возраста проводится в форме игры. Игровая работа с детьми с девиантным поведением основана на деятельностном подходе, когда совместно определяются цели и задачи деятельности и организуется совместная деятельность детей и воспитателя, в которой совместно вырабатывается норма поведения, а не предлагается готовый образец.

Методами и приёмами профилактики девиантного поведения детей дошкольного возраста являются разнообразные *игровые психотехнологии* [М. Э. Вайнер, 2004]:

1. Групповые игры, целью которых является устранение неравенства, достижение взаимопонимания, сплоченности, эмоциональное расслабление, формирование чувства близости с

другими людьми, принятие детьми друг друга, формирование чувства ценности других и самоценности.

2. Групповые игры, целью которых является снятие эмоционального напряжения, корректировка аффективного поведения, воспитание произвольного контроля, развитие уверенности в себе, смелости.

3. Игры, целью которых является снижение психофизиологической активности, коррекция эмоциональных нарушений; развитие произвольного контроля за своими действиями, снятие двигательной расторможенности, негативизма, выработка адаптивных поведенческих реакций.

4. Игры с целью коррекции эмоциональной сферы ребёнка, развития способности понимать эмоциональное состояние другого человека и умения адекватно выражать свои эмоции, тренировка способностей воздействия детей друг на друга.

5. Игры, целью которых является развитие смелости, уверенности в себе, снижение тревожности; формирование адекватных поведенческих навыков.

6. Коммуникативные игры и игры с выбором партнёра, не содержащие соревновательной составляющей, позволяют задействовать эмоционально зажатых, малоактивных детей.

7. В играх на формирование поведенческих навыков работа направлена на выработку условно-рефлекторной деятельности с целью купирования психопатологической симптоматики, на формирование навыков адекватных привычек взамен неадекватных, невротических. Приёмы: личный пример, объяснение, пояснение, но ненавязчиво, без излишней дидактики.

8. Сказкотерапия – чтение и обсуждение сказок помогают ребенку сформировать понятия добра и зла, учат правильно оценивать поступки, как свои, так и окружающих, раскрывают их творческий потенциал. Дошкольники отличаются сильно развитым механизмом идентификации: ребёнок идентифицирует себя со сказочным персонажем, чаще всего выбирая положительного героя, поскольку

положение героя более привлекательно. Благодаря этому ребёнок усваивает моральные ценности и нормы.

9. Методы психотерапии искусством, целью которых является изменение психического состояния детей, гармонизация эмоционального состояния, снижение уровня стресса и тревоги, оживление позитивных эмоций, осознание собственных чувств и эмоций, снятие скованности и напряжённости, повышение степени самопринятия и развитие чувства самоценности.

а) Музыкотерапия – прослушивание музыкальных композиций гармонизует собственные биоритмы ребёнка, а оживление эмоций гасит доминантный очаг возбуждения. Такое же воздействие оказывает музицирование на музыкальных инструментах, при котором активизируется деятельность правого полушария. Музицирование также благоприятно воздействует на формирование чувства ритма, дыхательного ритма, игра на клавишных инструментах – на развитие мелкой моторики, что тоже снижает психоэмоциональное перевозбуждение, настраивает на положительные эмоции. Игры-упражнения с использованием музыкальных произведений (например, в игре «Храбрец-удалец» используется музыка Р. Шумана «Дед Мороз», Л. В. Бетховена «Ода к радости», Ш. К. Сен-Санс «Заяц»).

б) Арт-терапия – различные варианты работы с красками и подручным материалом, песком и водой, пальчиками и кистями рук (упражнение «Волшебные ножницы», «Каракули», и др.); возможность деструктивных актов разрывания, комканья, стискивания бумаги позволяет выплеснуть негативные эмоции, а также нацеливает на созидание нового. Арт-терапия одинаково эффективна и с замкнутыми, и с гиперактивными детьми.

в) Игры с сыпучими материалами, песком, крупами (пшено, рис, фасоль, горох, гречка), которые насыпают в большую ёмкость, и дети, запуская туда руки, изображают, как месят тесто, сжимают и разжимают обе руки одновременно или поочерёдно, либо растирают между ручек. Разложив крупы ровным слоем на подносе, кончиками пальцев, ладошками, кулачками рисуют разные рисунки по образцу или словесной

инструкции, сопровождаемые стихами, песенками. Это создаёт положительный настрой, доброжелательную обстановку, вызывает заинтересованность, творческую самостоятельность, ориентирует детей на коммуникацию. Дети могут свободно выплёскивать отрицательные эмоции, не опасаясь за результат, – ничего не повредится, не разобьётся, не сломается, что помогает освободиться от внутреннего напряжения.

г) Игры с водой – способствуют охлаждению гневных чувств и концентрации внимания (например, переливание воды в ёмкости, детская рыбалка в большой ёмкости с водой, пускание корабликов, игрушек в надувном бассейне).

д) Танцевально-двигательная терапия – улучшает восприимчивость, понимание, способность к оценке других; развивает умение понять и выражать себя; развивает самоуверенность и самоуважение благодаря своей побудительности; обучает ребёнка контролю над эмоциональным поведением; формирует навык правильного общественного поведения:

- ритмические игры со словами, построенные на счёте, стихотворном ритме, где проговаривание слов надо совмещать с движением: движения пальцев, рук, корпуса тела, разные виды ходьбы, маршировки, прыжки, приседания (упражнение «Мишка и шарик», «Рыбки-шалунишки» и др.);
- ритмизация движений на материале музыкальных произведений с помощью музыкальных инструментов;
- мимические упражнения, этюды на расслабление и напряжение отдельных групп мышц (упражнение из психогимнастики на снятие стрессовых ситуаций «Снеговик»: детям предлагается «превратиться в Снеговика» – встать прямо, руки в стороны, щеки надуть, замереть и оставаться в таком положении 10 секунд (музыка Ф. Шопена «Зимняя сказка»); воспитатель: «Но вот выглянуло солнышко, солнечные лучики дотянулись до Снеговика, и он начал таять»; ребенок опускает руки, приседает, ложится на пол, расслабляется);

– упражнения на релаксацию (например, «Колокол»: все становятся в круг, на вдохе поднимают обе руки вверх, соединяя их в форме колокола, затем на выдохе руки бросают синхронно вниз, произнося «Бом»; самомассаж и массаж ладошек друг другу (например, шариками и колечками Су-джок)).

Рекомендуется подбирать такие игры, где движения построены на жестах и движениях, выражающих открытое отношение друг к другу, дружелюбие.

е) Куклотерапия, театрализованные игры-постановки, инсценировки – это игры-представления, в которых можно использовать пальчиковые и перчаточные куклы, тряпичные и бумажные куклы, куклы-марионетки, куклы-топотушки, выступать в костюме героя и пр. Игра с куклой в группе позволяет создать обстановку доверия, внушить желаемое настроение; научить детей соотносить свои эмоции и характер с персонажем (куклой); разыграть в игре с куклой «трудную ситуацию», отразить нравственный опыт детей и возможности его саморегуляции. Такая игра хороша для тревожных и робких детей, ведь она позволяет овладеть вербальными и невербальными средствами установления и поддержания контакта, формировать новый опыт взаимоотношений, развивать самоконтроль, самопринятие и принятие других, повысить уверенность в себе.

Занятия проводят фронтально, игры совместно, в соответствии с тематическим планом по образовательной программе или индивидуальным планом развития ребёнка. Продолжительность 20–35 минут. Содержание деятельности и материала необходимо подбирать в зависимости от уровня сформированности навыков детей в движениях, мелкой моторике, речи и т. д.

Таким образом, в групповой работе с детьми со склонностью к девиантному поведению можно выделить два основных направления – это игры (коммуникативные, сюжетно-ролевые, подвижные (без соревновательной компоненты)), которые направлены в первую очередь на формирование контактов и обучение

взаимодействию детей друг с другом, и методы психокоррекции искусством, которые направлены прежде всего на работу с эмоциями, снятие напряжённости и тревожности, агрессивности.

5.4. Особенности психокоррекционной и консультативной работы с детьми и подростками «группы риска»

Психокоррекционную работу осложняет большое разнообразие категории подростков с различными формами отклонения в развитии. Выделяют следующие категории детей группы риска [Н. Т. Басалаева, Т. В. Захарова, 2019]:

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

Основные причины «неблагополучия» и девиантности подростка: пьянство родителей; их асоциальное поведение, тюремное заключение одного из родителей; алкоголизм, наркомания одного или обоих родителей, психические заболевания; семейное насилие; отсутствие постоянного места жительства; побеги из дома; конфликты со сверстниками; чрезмерная опека со стороны взрослых и т. д.

Генезис девиантного поведения может быть обусловлен дефектами воспитания, педагогической запущенностью, индивидуальными факторами (неразвитость высших чувств, гипертрофия возрастных реакций, психические и нервные расстройства, патологическая ложь, низкий самоконтроль и др.) [К. А. Воробьева, 2021]. Но в рамках

рассмотрения факторов, детерминирующих девиантное поведение, всё ещё недостаточно серьёзная роль отводится изучению структуры одного из основных компонентов реагирования на сложные, психологически нагруженные ситуации – системы психологических защит и совладания, неэффективность которой порождает отклонения в поведении, в том числе и отклонения от правовых норм. Психодинамический подход основным источником отклоняющегося поведения называет постоянный конфликт между бессознательными влечениями и социальными ограничениями. Гармоничное развитие личности предполагает наличие оптимальных защитных механизмов, нацеленных на уравновешивание сфер сознательного и бессознательного. То есть речь идёт об уравновешивании личности с самой собой. А. Адлер, раскрывая теорию комплексов и компенсации, причину отклонений в поведении видит в нарушении адекватности взаимодействия индивида и среды. Неспособность налаживать адекватный контакт с окружением ведёт к девиациям. Опираясь на данные исследований и высказанные предположения А. Фрейд, Ю. М. Антоняном, В. Д. Менделевичем, А. Р. Ратиновым и Г. Х. Ефремовой, а также на собственные исследования, мы полагаем, что девиантное поведение связано с отсутствием адекватности восприятия реального мира, отсутствием сформированной и гармоничной системы преодолевающего поведения. Под системой психологической защиты и совладания мы подразумеваем систему, в которую входят комплекс психологических защит, копинг-стратегий и ресурсы личности. Недостаточность системы психологических защит и совладания выражается, как правило, в дисбалансе в сторону преобладания дезадаптивных стратегий совладания и повышенной активации психологических защитных механизмов [Ю. М. Антонян, 2009].

Психологическое консультирование – это особая область практической деятельности психолога, связанная с оказанием помощи в виде советов и рекомендаций, которые рассчитаны на самостоятельную деятельность подростка, воспользовавшись советами он сможет справиться со своей проблемой без посторонней помощи.

Консультирование подростков осуществляется в соответствии с общепринятым алгоритмом [Л. Б. Шнейдер, 2012]:

– установление контакта с подростком;

– запрос подростка: описание трудностей и желаемых изменений в себе, конкретных людях, ситуации;

– диагностическая беседа (поиск причин трудностей);

– интерпретация (словесно высказанная гипотеза консультанта о возможных причинах трудностей подростка);

– реориентация (совместная выработка конструктивных способов преодоления трудностей).

Установление контакта – важный и ответственный этап, который определяет успех дальнейшего взаимодействия. Психолог с помощью вербальных и невербальных средств старается установить доверительную доброжелательную атмосферу общения, построить отношения сотрудничества. Но следует снять напряжение, предупредив подростка, что все происходящее конфиденциально, помимо тех случаев, когда психолог считает его потенциально опасным для него самого себя и окружающих. При возникновении данной ситуации он ставит в известность подростка, а также обсуждает планы оптимального развития событий. На первом этапе необходима коррекция эмоциональных состояний подростка, поскольку девиантное поведение всегда сопровождается негативными эмоциями, тревогой, страхом, агрессией. С первых минут консультирования психолог работает с мотивацией подростка.

Психолог использует приёмы активного слушания:

– открытые вопросы (задавать открытые вопросы, подразумевающие развёрнутый ответ (что, как, где, каким образом));

– уточнение (повторение последнего слова или слов собеседника с вопросительной интонацией, уточняющие вопросы, вопрос-просьба);

– перефразирование (кратко передать смысл сказанного собеседником своими словами);

– отзеркаливание / цитирование (говорить «на языке собеседника», дословное повторение сказанного партнёром);

– суммирование / обобщение (кратко перечислить важные факты, которые выяснились в течение разговора, заново сформулировать основные идеи и чувства, подвести итоги).

Для проведения диагностической беседы часто используются проективные методики: «Несуществующее животное», «Автопортрет», «Дом – дерево – человек», «Рисунок семьи», «Раннее воспоминание», которые позволяют разговорить подростка.

Один из самых трудных моментов – этап интерпретации. Он требует от психолога многих умений: выделять главное, определять своё видение причин; убеждать подростка. Психолог должен помочь подростку увидеть и сформулировать проблему для себя. Эффективным и безопасным способом является не прямое сообщение гипотезы, а косвенное – «анализ чужих проблем». Косвенное предъявление проблемы позволяет снять напряжение, мотивировать активность самого подростка, который может сформулировать чужую проблему на своём языке и сам понять и принять её [Л. И. Максименкова, 2013].

Этап реориентации предполагает направление проблемы в конструктивное русло, нахождение в ней возможностей для будущего развития. Необходимо показать, какую пользу может принести подростку данная ситуация.

В *формировании социально-активного совладающего поведения* подростков можно выделить *три основных направления* [Н. Т. Басалаева, Т. В. Захарова, 2019]:

1. *Формирование стратегий эмоционального совладания.* Подростковый возраст характеризуется выраженной эмоциональной неустойчивостью, резкими колебаниями настроения, быстрыми переходами от экзальтации к субдепрессивным состояниям. Бурные аффектные реакции, особенно часто возникающие в ответ на замечания о «недостатках» внешности подростка или при попытке «ущемить» его самостоятельность, подчас, с точки зрения взрослых, кажутся неадекватными. Эти реакции подростков проявляются в разнообразных

по силе и качеству переживаниях, причём это преимущественно отрицательные эмоции: раздражение, обида, страдание или эмоциональное самоустранение. В связи с этим задачами психокоррекции эмоционального совладания являются:

– обучение пониманию и распознаванию эмоциональных свойств, исследование эмоциональной сферы,

– обучение характерным способам эмоционального реагирования,

– контроль, самоконтроль и коррекция отрицательных эмоциональных состояний, наносящих вред социальному взаимодействию и психическому здоровью в целом.

На этой основе развивается образ «Я» подростка, формируется адекватная самооценка, способность к пониманию себя и других людей. Подростки овладевают навыками самоконтроля, самоанализа, самопомощи, психологической и социальной поддержки. При формировании стратегий эмоционального совладания важно научить подростков говорить о своих чувствах вместо того, чтобы просто замкнуться или проявлять агрессию, аффективную реакцию. Так, техника *«Интегрирующий якорь»* использует якоря-стимулы, чтобы справится с нежелательной эмоциональной реакцией. Это может быть страх, паника, агрессия или любое другое неадаптивное чувство. Техника *«взмаха»* с успехом используется для контроля и устранения фобий и других видов нежелательных эмоциональных реакций, которые запускаются внешними стимулами. Негативное восприятие и переживание ситуации можно изменить также с помощью создания *ресурсного «Образа себя»* с позитивным переживанием и более адаптивным поведением. Хорошо зарекомендовали себя также *проективные изобразительные методы*, способствующие освобождению от негативных переживаний, выражению этих переживаний в рисунках, последующему их наблюдению и пониманию.

2. *Формирование стратегий интеллектуального совладания* предполагает конкретную работу подростков с информацией: переключение мыслей на другие, поиск дополнительной информации,

анализ последствий ситуации, относительность в оценках, а также придание нового конструктивного значения и смысла неприятной ситуации. Для совладания с трудной ситуацией необходимо соблюдать следующие условия: 1) достаточно полно осознавать возникшие трудности; 2) знать способы эффективного совладания именно с ситуацией данного типа; 3) уметь своевременно применить их на практике.

В связи с этим когнитивная работа с мыслями предполагает:

– создание у подростков нескольких вариантов выбора поведенческих реакций, т. к. прежний опыт оказался неадекватным;

– работу в сенсорных системах памяти;

– изменение стрессовых и постстрессовых параметров поведения «изнутри».

Поскольку формирование стратегий интеллектуального совладания требует достаточного уровня развития мышления и рефлексии, коррекционная работа может оказаться достаточно сложной для трудных подростков. Тем не менее, это не может являться основанием для замены или отказа «трудных» когнитивных психокоррекционных методик более удобными для подростка. Как раз наоборот, такие методы будут способствовать развитию познавательной сферы, что позитивно отразиться не только на системе проблемо-совладания, на школьной успеваемости, но и на мотивационно-ценностной стороне личности подростков. В формировании и коррекции стратегий интеллектуального совладания хорошо зарекомендовали себя методы когнитивной психокоррекции, такие как *«Выявление и оспаривание иррациональных убеждений»*, *«Техника проверки обоснованности автоматических мыслей»*, *«Исследование угрожающих последствий»* и др., которые проводятся как в индивидуальной, так и в групповой форме.

3. *Формирование эффективных поведенческих стратегий*. В этом блоке успешно используется широкий круг методов бихевиористической (поведенческой) психокоррекции, имеющих чёткую направленность и предназначенных для изменения

специфических форм поведения. Важным элементом этих методов является систематическая манипуляция внешними воздействиями с целью подкрепления или подавления определённых форм поведения. Соответственно, важнейшей предпосылкой проведения бихевиористической психокоррекции является внимательный анализ факторов, влияющих на поведение конкретного подростка. Методы бихевиористической психокоррекции позволяют подросткам научиться управлять ситуацией и закрепить желательные формы поведения, устранив нежелательные. Кроме того, они способствуют формированию и развитию навыков социального взаимодействия: активному сотрудничеству, поиску социальной поддержки (переключение), формированию коммуникативных навыков и др. Так как индивид включён в очень тесные отношения с другим человеком, то для него важно точно определять, какого рода сообщения ему передаются, чтобы реагировать правильно, выбрать адекватную и конструктивную стратегию поведения. Развитию этого умения способствует ряд методов. Например, метод *«Изменение личной истории»*. Эта техника позволяет подросткам быстро научиться оценивать и переоценивать адаптивные поведенческие ресурсы и интегрировать их в определённые ситуации там, где и когда они необходимы. Благодаря этой технике подросток получает возможность изменить в своём сознании прошлый опыт таким образом, что у него появляются новые ресурсы и новое отношение к случившемуся. В современной практике психокоррекции хорошо известен ещё один метод – *рефрейминг* – процесс, с помощью которого подростки получают новые перспективы, позволяющие воспринимать определённые проблемные ситуации иначе чем прежде и превращать их в позитивные и адаптивные ресурсы для обучения. Такой эффект достигается благодаря контакту подростка со своей внутренней частью личности, которая порождает или блокирует определённое поведение, извлекая при этом вторичную выгоду из данного поведения. Суть переформирования заключается в разведении позитивного намерения и поведения, чтобы найти более приемлемые способы реализации позитивного намерения. Достаточно продуктивна и *«Методика*

поэтапных изменений». Соответственно этой методике основные изменения в поведении достигаются в результате движения процесса, тщательно проградуированного сериями шагов, каждый из которых является таким незначительным, что почти не отличается от предыдущего. Ещё одна из наиболее часто применяемых методик – *«Метод положительного и отрицательного подкрепления»*, использующий принцип запоминания и воспроизведения субъектом конкретных форм поведения, которые сопровождаются приятными последствиями, в то же время систематически неодобряемые формы поведения перестают повторяться. Но, пожалуй, самыми известными и широко используемыми являются *методы тренинга и аутотренинга*, обучающие новым способам преодоления трудных ситуаций и закрепляющие навыки использования подростком активных проблемо-совладающих поведенческих стратегий.

Существует большой арсенал ***методов работы психологов*** разных школ ***при оказании психологической помощи***. Многие из них могут быть успешно применены при индивидуальной и групповой работе с детьми «группы риска» [Н. Т. Басалаева, Т. В. Захарова, 2019]:

1. *Информирование* – расширение (изменение, корректировка) информированности консультируемого, повышение его психологической грамотности в области обсуждаемых вопросов за счёт примеров из обыденной жизни, обращения к литературным источникам, научным данным, опыту других людей.

2. *Метафора* (метод аналогий). Суть метода заключается в использовании аналогий (образов, сказок, притч, случаев из жизни, пословиц, поговорок) для иллюстрации актуальной ситуации (темы, вопроса) консультируемого. Метафора имеет косвенное влияние на установки, стереотипы, мнения человека, позволяет взглянуть на ситуацию как бы со стороны. Благодаря этому снижаются субъективная значимость и ложное ощущение уникальности проблемы. Кроме того, удаётся разрядить излишне напряжённую атмосферу беседы.

3. *Установление логических взаимосвязей.* Психолог вместе с ребёнком (подростком) устанавливает последовательность событий,

выделяет роль внутренних (субъективных) факторов в происхождении событий жизни и их взаимосвязи. Данный способ позволяет расширить и уточнить понимание.

4. *Проведение логического обоснования.* Данный способ позволяет отсортировать возможные способы решения актуальной жизненной задачи для подростка за счет логического анализа, позволяющего прогнозировать (обосновать) последствия (эффективность) разных путей решения.

5. *Самораскрытие.* Психолог косвенно побуждает ребёнка «стать самим собой», делясь собственным личным опытом, выражая терпимое отношение к различным высказываниям, чувствам консультируемого.

6. *Конкретное пожелание.* Пожелание может содержать рекомендацию попробовать какой-либо конкретный способ действия при решении актуальной задачи. Ребёнок (подросток) оценивает ситуацию, приемлемость предлагаемых способов, планирует шаги для их реализации.

7. *Парадоксальная инструкция.* Для того чтобы вызвать чувство протеста и активизировать ребёнка, позволить ему лучше понять происходящее, можно предложить ему: «Продолжай делать то, что ты делаешь. Повтори свои действия (мысли, поступки) по крайней мере три раза ...»

8. *Убеждение.* Данный способ целесообразно использовать на фоне уравновешенного эмоционального состояния, его применение предполагает хорошее развитие образного и абстрактного мышления, устойчивости внимания. Психолог, используя понятные аргументы для подростка, позволяет ему убедиться (утвердиться) в понимании определённых событий, способов, мыслей.

9. *Эмоциональное заражение.* При установлении доверительных отношений психолог становится фигурой для эмоциональной идентификации. За счёт этого он может поменять (откорректировать) эмоциональное состояние ребёнка, заражая его собственным эмоциональным состоянием.

10. *Помощь в ликвидации неконструктивных эмоций.* Применение данного способа особенно актуально при острых эмоциональных состояниях, которые могут выражаться в форме смеха, слез, выговаривания, активного действия (походить, постучать, побить подушку, потопать ногами, нарисовать, почертить, написать). Этот способ снимает напряжение, вызванное негативной эмоцией. Психологу необходимо выдерживать позицию внимательного наблюдателя, который сочувствует, понимает, но не присоединяется к чувствам консультируемого.

11. *Релаксация.* Помощь ребёнку в освоении и осуществлении способов расслабления, достижения внутреннего покоя и комфорта. Может осуществляться в форме медитации, аутотренинговых и релаксационных упражнений.

12. *Повышение энергии и силы.* Данный способ следует применять, когда ребёнок чувствует себя обессиленным, «выжатым», демонстрирует отсутствие сил (энергии). Конкретные двигательные упражнения, перевоплощение, мысленное «подключение» к различным источникам энергии позволяет повысить активность и работоспособность консультируемых, ощутить прилив бодрости и жизненных сил.

13. *Переоценка.* При наличии негативных чувств, мыслей позволяет выработать новый взгляд (отношение) на ситуацию. Переоценка включает выделение негативных переживаний (мыслей, образов), их фиксацию, поиск положительного (трансформацию в положительное), концентрацию на положительном и объединение положительного с негативным с целью изменения (переоценки) негатива.

14. *Домашнее задание.* Действия, о которых договариваются психолог и консультируемый, могут помочь закрепить наметившиеся в ходе консультации изменения, отследить результаты, опробовать новые способы.

15. *Позитивный настрой.* Позволяет укрепить веру в возможности ребёнка по разрешению возникшего затруднения, а также

сконцентрировать сознательные и подсознательные силы для достижения поставленной цели.

16. *Ролевое проигрывание.* Данный способ предполагает моделирование различных реальных и идеальных ситуаций для тренировки (отработки) новых способов поведения в значимых ситуациях.

17. *Анализ ситуаций.* В ходе консультирования можно проводить совместный анализ как реальных жизненных ситуаций, так и ситуаций из жизни других людей, включая литературные примеры. Данный способ вместе с информированием помогает повысить психологическую грамотность, а также развить навыки использования психологической информации при анализе ситуаций.

18. *Внутренние переговоры.* Данный способ может использоваться для устранения внутренних конфликтов. Он предполагает выделение конфликтующих сторон (субличностей), их наименование и осуществление диалога между ними. Психолог не может бороться вместо консультируемого, но он может помочь осознать конфликтную ситуацию и организовать внутренние переговоры, ведущие к компромиссу.

19. *Трансформация личной истории.* Целенаправленное погружение в собственную историю для мысленного субъективного завершения незакрытых событий прошлой жизни, изменения навязанных программ и сценариев. Это способствует также снятию напряжения, создаваемого эффектом незаконченного действия. Если нельзя изменить реальные события жизни, то можно изменить отношение к ним. В тех случаях, когда ребёнок (подросток) страдает от мыслей, что он не сказал или не сделал что-то, можно предложить ему сделать это, актуализировав соответствующую ситуацию в ходе психологической работы (мысленно или реально в игровой модели).

20. *Наполнение смыслом «обыденных» жизненных событий.* Этот способ имеет большое значение для детей, которым жизнь кажется скучной, все занятия неинтересными. Он предполагает работу по повышению значимости происходящих событий, наполнению смыслом

выполняемых действий (аналогично Тому Сойеру, который смог превратить в удовольствие скучное занятие по покраске забора).

При оказании психологической помощи детям и подросткам «группы риска» (подверженным особому риску формирования асоциальной направленности личности) следует помнить, что одни ситуации решаются быстро, а другие требуют времени и терпения. Оказывая психологическую помощь таким обучающимся в разрешении затруднительного для них вопроса, можно использовать различные способы. Тактичность, чувствительность, гибкость, изобретательность, умение отказаться от неработающих способов или модифицировать их – залог успешности воздействия на подростков и психолога образования.

5.5. Основные подходы к профилактике и коррекции девиантного поведения подростков: основные пути, стратегии и организация в условиях современной школы

В современном обществе существуют тенденции принятия разнообразия, люди отстаивают права меньшинств, образовательные организации внедряют инклюзивные технологии, в школьных коллективах обучаются дети с ограниченными возможностями, дети «группы риска» по формированию асоциальной направленности личности.

Специалисты выделяют основные подходы к профилактике асоциальной направленности личности с девиантным поведением [Е. В. Змановская, 2008; А. А. Реан, 2016].

Подходы к организации ранней профилактики девиантного поведения определяются представлениями о причинах и механизмах развития нарушений поведения. Следует отметить, что в научной литературе всегда высказывались две взаимоисключающие точки зрения. Сторонники **биологического подхода** к объяснению поведения человека главной причиной девиантного поведения видели дефектность

биологической природы человека, прежде всего, центральной нервной системы. В связи с чем, конкретные факторы риска развития девиантного поведения усматривались в генетических, биохимических или нейрохимических нарушениях, часть из которых является следствием патологии течения беременности или родов. Сторонники **социокультурного подхода** отрицали существование прямой причинно-следственной связи между теми или иными биохимическими или электрофизиологическими нарушениями и девиантным поведением, не без оснований утверждая, что поведение человека всегда социально опосредованно. С их точки зрения в основе индивидуального девиантного поведения, то есть совершения тем или иным подростком преступления либо начало употребления им спиртных напитков или наркотиков, всегда лежат масштабные процессы, протекающие в обществе. К числу таких процессов можно отнести, например, резкое имущественное расслоение населения, безработицу, аномию и другие. Не случайно поэтому частные формы девиантного поведения нередко называют социальными болезнями.

Можно отметить ещё одну социально-психологическую по своей природе концепцию, так называемую **теорию социального научения**. Причины формирования девиантного поведения личности в данном случае усматриваются в особенностях её микросоциального окружения. Сторонники теории социального научения исходят из того, что все сложные формы социального поведения формируются в процессе взаимодействия ребёнка с его микросоциальным окружением. Иными словами, ребёнок усваивает именно те формы реагирования на определённые социальные ситуации, которые используются в его ближайшем окружении.

Существенным недостатком изложенных выше концепций является их однополярность, при которой для объяснения возникновения девиантного поведения используется только одна причина. Но, отклоняющееся поведение – это сложное социальное явление, которое формируется на основании комплекса причин, как биологического, так и социального характера.

Под **профилактикой** подразумевается научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, направленные на предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных коллизий у отдельных индивидов группы риска, сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья людей, содействие им в достижении поставленных целей и раскрытие их внутренних потенциалов [Е. В. Змановская, 2008].

Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних не может быть рассмотрена в отрыве от профилактической деятельности, осуществляемой на уровне государства и относящейся к социальной профилактике.

Социальная профилактика – совокупность государственных, общественных, социально-воспитательных мероприятий, направленных на предупреждение, устранение или нейтрализацию основных причин и условий, вызывающих различного рода социальные отклонения негативного характера и другие, социально опасные и вредные отклонения в поведении. Ее целью является создание предпосылок для формирования законопослушного, высоконравственного поведения.

Социальная профилактика является необходимым фоном, на котором более успешно осуществляются все другие виды профилактики девиантного поведения несовершеннолетних: психологическая, медицинская, социально-педагогическая и педагогическая.

К задачам **психологической профилактики** относятся: осуществление заботы о психическом здоровье и психических ресурсах людей, работа с малой степенью эмоциональных, поведенческих и учебных расстройств; работа с «группой риска»; работа с несовершеннолетними с ярко выраженными учебными или поведенческими проблемами, когда основной целью профилактики является коррекция или преодоление серьёзных психологических трудностей и проблем.

Медицинская профилактика направлена на устранение неблагоприятных факторов, вызывающих определённое явление, а также на повышение устойчивости личности к влиянию этих факторов;

на раннее выявление и реабилитацию нервно-психических нарушений и работу с «группой риска»; решение специальных задач, таких как лечение нервно-психических расстройств, сопровождающихся нарушениями поведения, а также предупреждение рецидивов у лиц с уже сформированным девиантным поведением.

Социально-педагогическая профилактика – это система мер социального воспитания, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития детей и подростков и соответствующих проявлению различных видов его активности.

Педагогическая профилактика – это система предупредительных мер, связанных с устранением внешних причин, факторов и условий, вызывающих те или иные отклонения в развитии личности.

В современной науке также выделяются понятия общей и специальной профилактики.

Общая профилактика – совокупность мер, направленных на создание благоприятных социально-экономических, социокультурных и социально-педагогических условий, содействующих семье в выполнении ею своих функций по воспитанию физически и социально здоровых детей. По реализации воспитательных функций общеобразовательными учреждениями всех типов, по обеспечению ими полноценного развития интересов и способностей у школьников, занятости общественно полезной деятельностью во внеурочное время.

Специальная профилактика включает коррекционно-реабилитационные меры, направленные на детей группы риска, девиантных подростков, несовершеннолетних правонарушителей. Она предполагает использование разнообразных мероприятий психолого-педагогической поддержки и социально-правовой помощи несовершеннолетним, защиту их от невнимания родителей, жестокости, насилия и негативного влияния асоциальной среды. Коррекционно-профилактическая работа осуществляется в тесном взаимодействии школы, семьи, досуговой среды и неформальных групп, разнообразных социальных институтов и общественных организаций.

Таким образом, профилактику девиантного поведения, можно назвать специальной профилактикой, как систему мер, ориентированных на решение определённой задачи.

Основными формами профилактической работы являются те, которые синтезируют направления деятельности и психологической, и педагогической и основываются на социально-обусловленной потребности педагогов и общества в осуществлении профилактики девиантного поведения несовершеннолетних. В основе такой формы лежит воздействие на социальные факторы с помощью социальной рекламы, специальных программ, выступлений молодёжных кумиров, организации работы с подростками на улице и т. п.

Информирование (лекции, беседы, распространение специальной литературы, видео- и телефильмов) заключается в попытке воздействия на когнитивные процессы личности в целом с целью повышения её способности к принятию конструктивных решений. При работе с аддиктивным поведением, информирование основано на распространении информации о наркотиках. Сторонники этого подхода убеждены, что знания об употреблении психоактивных веществ и их последствиях будут являться эффективным толчком для формирования здорового поведения и отказа от наркотиков. Но некоторые считают, что информирование увеличивает знания, что плохо влияет на изменение поведения.

Активное социальное обучение социально-важным навыкам преимущественно реализуется в форме групповых тренингов. В работе с подростками данная форма представляется одной из наиболее перспективных.

Организация деятельности, альтернативной девиантному поведению связана с представлениями о заместительном эффекте девиантного поведения. Однако следует учитывать, что, если к подростковому возрасту позитивные потребности не сформированы, личность оказывается уязвимой в отношении негативных потребностей и занятий.

Организация здорового образа жизни исходит из представлений о личной ответственности за здоровье, гармонию с окружающим миром и своим организмом (здоровое питание, регулярные физические нагрузки, соблюдение режима труда и отдыха, общение с природой, исключения излишеств).

Активизация личностных ресурсов (активные занятия подростков спортом, их творческое самовыражение, участие в группах общения и личностного роста, арт-терапия) обеспечивает активность личности, ее здоровья и устойчивость к негативному внешнему воздействию.

Минимизация негативных последствий девиантного поведения используется в случаях сформированного отклоняющегося поведения. Она направлена на профилактику рецидивов или их негативных последствий (получение своевременной медицинской помощи наркозависимыми подростками, а также необходимых знаний по сопутствующим заболеваниям и их лечению и т. п.).

Эффективная профилактика асоциальной направленности личности и девиантного поведения – это целенаправленно организуемое с чётким определением средств, форм и методов воспитательное воздействие. Причём предупредительные возможности воспитания намного эффективнее других средств удержания. Так, сами правовые ограничения и запреты, какими бы рациональными и совершенными они не были, не могут воспрепятствовать девиантным поступкам.

Выделяя в общей системе предупреждения девиантного поведения педагогические методы сдерживания, необходимо отметить, что воспитание должно присутствовать в любом общественном институте и включать целенаправленное воздействие на правосознание и нравственные установки подростка и его поведение. Воспитание, решая задачи по формированию заданных качеств и свойств, направлено и на усвоение личностью общественных ценностей, нравственных требований, норм и принципов, т. е. уже изначально предполагает упреждение отклонений в поведении личности. Поэтому вполне правомерно говорить о том, что воспитание в значительной мере

выполняет общую индивидуальную и профилактическую функцию. Для предупреждения отклонения в поведении личности специалистам прежде всего необходимо создать такие условия, при которых воспитательный процесс охватил бы все стороны жизнедеятельности, стал неотъемлемой частью всего бытия, социума, проник во все сферы общественных отношений.

Многообразие подходов к профилактике асоциальной направленности личности и девиантного поведения обучающихся, сложившееся к настоящему времени в нашей стране и за рубежом, подразделяется следующим образом.

Подход, основанный на влиянии социальных факторов. Девиантное поведение объясняется важнейшей ролью социальной среды в развитии человека, которая является источником обратной связи для личности, рассматривается как система поощрений и наказаний. В социуме, прежде всего, следует искать предпосылки девиации.

Как более частные варианты этого подхода можно рассматривать педагогический и правоохранительный подходы. **Педагогический подход** объясняет риск формирования девиантного поведения вредными привычками, педагогической запущенностью, воспитанием в социально неблагополучных семьях. **Правоохранительный подход** в качестве основных признаков риска рассматривает определённые формы поведения: азартные игры, самовольные уходы из семьи, уклонение от учёбы, участие в асоциальных детских и подростковых группах. Профилактика девиантного поведения в рамках этого подхода направлена, прежде всего, на микросоциум, семью, подростковые компании, школьные коллективы.

В рамках **подхода формирования жизненных навыков** девиантное поведение рассматривается как научение определённой форме поведения, которая транслируется конкретной субкультурой. Предметом профилактики является повышение у подростков устойчивости к различным социальным явлениям, в том числе и к предложениям попробовать наркотики.

Подход, **основанный на аффективном обучении, развитии эмоциональной сферы человека**. Считается, что к девиантному поведению предрасположены прежде всего люди с недостаточно развитой эмоциональной сферой, имеющие в структуре своего воспитания так называемый «запрет на эмоции».

Духовно-ориентированный подход понимает девиантное поведение как выражение кризиса духовности в обществе. Цель профилактики девиации – сформировать у подростка нравственное поведение, систему ценностей, из которых девиация была бы исключена.

Представители **досугового (альтернативного) подхода** считают, что профилактика девиации заключается в развитии альтернативной отклоняющемуся поведению деятельности. Для этого необходимо развить такие социальные программы, в которых подростки могли бы реализовывать собственные потребности в острых ощущениях, стремление к риску, повышенную поведенческую активность.

Формирование здорового образа жизни. Основная идея этого подхода – формирование здоровой личности, проявляющей здоровый жизненный стиль, влияющий не только на собственное благополучие, но и способствующий позитивным изменениям среды, социальной и культурной ситуации.

Суть **этнокультурного подхода** состоит в том, что девиация рассматривается в контексте «кризиса культуры» и «кризиса сознания» на современном этапе культурно-исторического развития. Кризис понимается не как «тотальный упадок умирающей цивилизации», а как сложившееся рассогласование внешней и внутренней среды человека.

Каждый из подходов имеет свои возможности и ограничения. Ведущими профилактических программ, как показывает практика, являются либо педагоги, либо психологи, либо социологи, либо врачи, либо обученные волонтёры. Поэтому психологические формы и методы работы они используют только в качестве вспомогательных элементов. Эффективная профилактика асоциальной направленности личности и девиантного поведения обучающихся должна быть направлена на содействие в решении противоречий, конфликтов взросления у

подростков в период интенсивного развития их личности. Профилактика девиантного поведения становится результативной, если образовательная среда содействует подростку в решении задач его взросления. Преобразование внутриличностных противоречий подростка в развивающие его личность побуждения способствуют становлению его субъектности, т. е. личной ответственности и взрослению.

Современная ***концепция первичного, раннего предупреждения асоциальной направленности личности девиантного поведения*** среди детей и подростков основана на том, что в центре ее должны находиться личность несовершеннолетнего и три основные сферы, в которых реализуется ее жизнедеятельность: семья, образовательное учреждение и досуг, включая связанное с ними микросоциальное окружение.

Стратегия первичной профилактики предусматривает активность профилактических мероприятий, направленных на [Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева, 2004]:

- Формирование личностных ресурсов, обеспечивающих развитие у детей и молодёжи социально-нормативного жизненного стиля с доминированием ценностей здорового образа жизни, действенной установки на отказ от девиантных форм поведения.
- Формирование ресурсов семьи, помогающих воспитанию у детей и подростков законопослушного, успешного и ответственного поведения, а также ресурсов семьи, обеспечивающих поддержку ребёнка с отклонениями в поведении, сдерживающих его разрыв с семьёй. Внедрение в общеобразовательной среде инновационных педагогических и психологических технологий, обеспечивающих развитие ценностей здорового образа жизни и мотивов отказа от девиантного поведения.

– Развитие социально-поддерживающей инфраструктуры, включающей семью в микросоциальное окружение ребёнка с девиантным поведением.

Перечисленные условия определяют необходимость стратегического направления профилактики асоциальной направленности личности и отклоняющегося поведения обучающихся. Наиболее адекватной, с учётом всех моментов, является стратегия сдерживания. Ставить сегодня вопрос о полном предупреждении девиантного поведения абсолютно нереально.

Следует уточнить, что негативно-ориентированная профилактика отклоняющегося поведения, т. е. традиционный проблемно-ориентированный подход, акцентирование на отрицательных последствиях девиантного поведения не обеспечивают достижения поставленных целей. Специфические проблемно-ориентированные воздействия, безусловно, необходимы, но недостаточны. Проблема предупреждения асоциальной направленности личности девиантного поведения обучающихся только на их основе принципиально не может быть решена, так как не устраняются причины, порождающие психическую и личностную дезадаптацию и побуждающие детей и молодёжь вновь и вновь обращаться к девиантному поведению.

Именно поэтому стратегическим приоритетом первичной профилактики следует рассматривать создание системы позитивной профилактики, которая ориентируется не на патологию, не на проблему и ее последствия, а на защищающий от возникновения проблем потенциал здоровья – освоение и раскрытие ресурсов психики и личности, поддержку молодого поколения и помощь в успешной 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.

Первичная профилактика девиантного поведения опирается в своей основе на долгосрочную государственную политику, направленную на формирование в обществе непримиримого отношения к отклоняющемуся поведению. Такая политика позволяет надеяться, что противостояние девиации станет действительно общенациональным делом и включит в себя усилия как на правительственном уровне, так и по линии неправительственных структур и движений.

При разработке новой целостной системы первичной профилактики следует исходить из следующих основных условий:

- социально-экономическое и правовое обеспечение государственной системы первичной профилактики;
- этапность формирования государственной системы первичной профилактики с чётким определением стратегических и тактических целей каждого этапа;
- поддержка научных исследований в области профилактики девиантного поведения;
- реализация долгосрочной пропагандистско-информационной кампании против девиантного поведения, ориентированной на детей и молодёжь, образовательную среду и семью;
- целенаправленное и широкое подключение к этой деятельности общественных движений, организаций и граждан;
- стимулирование коммерческих и финансовых структур, заинтересованных в осуществлении мероприятий по профилактике девиации;
- обязательное включение в программу первичной профилактики системы мониторинга не только распространённости девиации, но и эффективности действия системы первичной профилактики на каждом этапе её становления и функционирования.

Целями первичной профилактической деятельности становления государственной системы профилактики девиантного поведения в области злоупотребления психоактивными веществами и наркомании в образовательной среде являются:

– изменение ценностного отношения детей и молодёжи к наркотикам, формирование личной ответственности за своё поведение, обусловливающие снижение спроса на психоактивные вещества в детско-молодёжный популяции;
– сдерживание вовлечения детей и молодёжи в приём наркотических средств за счёт пропаганды здорового образа жизни, формирование антинаркотических установок и профилактической работы, осуществляемой сотрудниками образовательных учреждений.

В связи с вышесказанным, мы считаем необходимым остановиться на возможных **стратегиях профилактики в условиях современной школы**.

В последнее время особую тревогу в обществе вызывает рост числа несовершеннолетних с девиантным поведением. Увеличиваются масштабы и формы девиантного поведения, возраст детей, с фиксируемыми проявлениями девиантного поведения, понизился до младшего школьника.

Психолого-педагогические стратегии профилактики асоциальной направленности личности и девиантного поведения обучающихся выполняют многообразные функции: регулятивно-предупредительную, обеспечивающую, охранительную (защитную), воспитательную, функции контроля и коррекции.

Продуктивность применения психолого-педагогических стратегий по профилактике асоциальной направленности личности и девиантного поведения обучающихся может быть обеспечена при условии обязательного включения следующих составляющих [Н. А. Менчинская, 2012]*:*

– направленность на уничтожение источников дискомфорта как в самом подростке, так в социальной и природной среде, и в то же время на формирование условий для приобретения несовершеннолетним необходимого опыта для решения возникающих перед ним проблем;

– обучение подростка новым навыкам, которые помогут добиться поставленных целей или поддержать состояние здоровья;
– решение ещё не возникших проблем, то есть предотвращение их появления.

Таким образом, имея максимальное полное представление об особенностях социальной ситуации и личности обучающегося с девиантным поведением, специфики окружающей среды, можно выстроить профилактическую работу адекватно обстоятельствам, выбирать психолого-педагогические стратегии с максимально полным учетом возрастных и индивидуальных особенностей подростка, особенностей его физического и психического развития, жизненных ценностей, материального положения семьи, влияния микросоциума, восприятия ими уголовно-правового, культурно-воспитательного воздействия, желания к сотрудничеству. Все профилактические меры, должны быть нацелены на нейтрализацию и устранение социальных причин девиантного поведения, коррекцию личности и образа жизни детей с отклоняющимся поведением, а не на повышение степени контроля и надзора за ними или ужесточение наказаний.

Организация профилактики девиантного поведения важная деятельность образовательных учреждений, требующая особого педагогического внимания. По мнению специалистов, профилактическая работа должна проводиться регулярно и систематически. Особая роль в ее организации принадлежит вопросу межведомственного и сетевого взаимодействия. Важной составляющей в организации такой работы является поддержание и сопровождение воспитательной функции семьи, сотрудничество с родителями.

5.6. Психологическое сопровождение учащихся с высоким уровнем социального риска: возможности профилактики

Социально-психологическое сопровождение носит комплексный характер, который заключается во включении ряда взаимосвязанных видов деятельности специалистов, которые обеспечивают: правовую защиту; социально-педагогическую помощь, социальное воспитание; психологическое сопровождение индивидуального развития; обучение навыкам социальной компетентности.

Комплексное сопровождение подростка как система социально-педагогической помощи предполагает [К. А. Воробьева, 2021]:

1) сочетание социального, правового и психолого-педагогического аспектов данной деятельности;

2) междисциплинарный характер подходов и командных действий социальных педагогов с подключением специалистов из разных ведомств и служб;

3) широкий спектр различных видов деятельности, направленных как на решение актуальных проблем развития подростка, так и на предупреждение возникновения девиантного поведения;

4) особый вид помощи подростку и его семье в решении сложных проблем не только в образовательном процессе, но в других не менее важных сферах жизнедеятельности, педагогическое сопровождение подростков группы риска;

5) индивидуальный и дифференцированный подход в выявлении и решении проблем его личностного и социального развития.

Социально-педагогическое сопровождение подростков из неблагополучных семей, с точки зрения М. И. Рожкова, должно происходить в несколько этапов [М. И. Рожков, 2003]:

1. Формирование банка данных подростков, входящих в «группу риска». В банк данных необходимо включать информацию о проживающих, образовательное учреждение, в котором числится подросток. Формируя банк данных, необходимо уточнить: проводится

ли какая-либо деятельность с подростками, предпринимаются ли какие-либо меры для решения проблемы.

Социальный педагог и педагог-психолог на данном этапе выступают как организаторы взаимодействия между различными организациями, которые могут помочь подросткам. При формировании банка данных соблюдается конфиденциальность жизни ребенка, полученная информация используется только в служебных целях.

2. Диагностика проблем детей и подростков, с помощью которой уточняются особенности каждого ребёнка. Педагог-психолог работает с учителем, родителями, с самим ребёнком. Диагностика предполагает:

- Изучение индивидуальных особенностей ребёнка, выявление его склонностей, потребностей, интересов, трудностей, отклонений в поведении, взаимоотношения со сверстниками и родителями. В случае дисгармоничного развития или возникновения конфликтных ситуаций исследуются причины этих явлений.
- Исследование условий и особенностей взаимоотношений, микросреды и жизнедеятельности ребёнка.

3. Разработка программ социально-психолого-педагогической деятельности с подростком. На основании проведённой диагностики выявляется суть проблемы, подбираются социально-педагогические, психолого-педагогические средства для их разрешения.

Социально-психолого-педагогические программы реализуются как в групповой, так и индивидуальной форме. Индивидуальные программы разрабатываются для оказания социально-психологической помощи и поддержки подросткам, находящимся в социально опасном положении или входящим в «группу риска».

Групповые программы разрабатываются с целью решения проблем группы подростков, имеющих схожие проблемы, выявленные в ходе диагностики.

4. Реализация разработанных программ происходит в зависимости от целей и задач программ. Социальный педагог и педагог-психолог выступают посредниками между семьёй,

образовательным учреждением, различными специалистами социальных служб.

5. Осуществление межведомственных связей. Посредническая функция социального педагога и педагога-психолога при работе с подростками из неблагополучных семей может заключаться в организации их занятости в свободное время, вовлечении в кружки и секции различной направленности, в создании интереса к продуктивной деятельности. Посещение секций, кружков и других дополнительных занятий развивает у школьников активность, любознательность, умение взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Таким образом, социально-психологическое сопровождение представляет собой комплекс превентивных, просветительских, диагностических и коррекционных мероприятий, направленный на проектирование и реализацию условий для успешной социализации ребенка и определение перспектив его личностного роста. Социально-психологическое сопровождение происходит посредством выявления проблем обучающихся, разработки и реализации программ, направленных на гармонизацию внутрисемейных отношений и досуга обучающихся.

5.7. Актуальные проблемы профилактики девиантного поведения и обеспечение психологической безопасности подростков в образовательном процессе

Дети проводят в школе большую часть дня, поэтому сохранение и укрепление психологического здоровья и создание условий для психологической безопасности дело не только семьи, но и педагогов школы. Большинство родителей озабочены проблемами безопасности ребёнка в образовательной среде: родителей волнует, что не всегда в школе обеспечена защита прав и достоинств ребёнка, их волнуют конфликты детей между собой и школьников с педагогами, беспокоит, чувствует ли ребёнок себя в образовательной среде принятым, позитивно оценённым, уважаемым вне зависимости от его

академических успехов и личностных особенностей. Именно поэтому школа должна стать не только местом, где учат и воспитывают, но и психологически безопасным, комфортным пространством. Очевидно, что психологическая безопасность – важнейшее условие полноценного развития ребёнка, сохранения и укрепления его психологического здоровья. Баева И. А. даёт определение психологической безопасности в следующих аспектах [И. А. Баева, С. В. Тарасов, 2021]:

- как система межличностных отношений, вызывающих у участников ощущение принадлежности (референтной значимости среды);
- как состояние образовательной среды, в котором отсутствует психологическое насилие во взаимодействии, которое способствует удовлетворению потребностей в общении личностно-доверительного плана и создаёт референтную значимость среды, а также обеспечивает психическое здоровье всех участников;
- как системы мер, которые направлены на предотвращение угроз для устойчивого развития личности. Исходя из этого, источником психологического комфорта выступает организация межличностных взаимодействий субъектов образовательного процесса, так как давно известно, что одной из основных причин психосоциальных отклонений у детей в школьном возрасте является конфликтное, агрессивное общение со сверстниками в школьном коллективе [И. А. Баева, И. А. Волкова, Е. Б. Локтионова, 2009].

Известно, что девиантное поведение подростков в школе возникает не просто так и чаще всего имеет сложное происхождение. На школьников оказывает воздействие целая группа факторов: от культурологических, общественных, экономических, демографических до внутрисемейных и школьных. Среди разных возрастных групп большинство исследователей рассматривают именно подростков как наиболее восприимчивых к негативным внешним воздействиям, уязвимых и подверженных стрессовым и конфликтным ситуациям

[Е. В. Змановская, 2008; Н. Т. Басалаева, Т. В. Захарова, 2019; К. А. Воробьева, 2021]. В школе девиантное поведение требует не только углублённого и детального анализа, но и нуждается в исследовании не только с точки зрения его природы, но способов его профилактики и коррекции. Особое внимание педагогов и психологов в этой связи привлекло понятие «школьная травля». Одним из первых, кто предложил использование этого термина, был Е. Роланд, который понимал под школьной травлей или буллингом (от англ. bullying – запугивание, физический и/или психологический террор в отношении ребёнка со стороны группы одноклассников) – «длительное физическое или психическое насилие со стороны, индивида или группы в отношении индивида, который не способен защитить себя в данной ситуации». Конфликтные взаимоотношения между одноклассниками, нарушающие психологическую безопасность в школе, безусловно, требуют индивидуальной и групповой коррекции на базе образовательного учреждения [E. Roland, E. Munthe, 1989]. Процесс индивидуальной психологической коррекции с подростками в школе должен быть направлен на осознание адекватных способов выражения себя, своих мыслей и чувств, отношений, переживаний вербальными и невербальными средствами; осмысление причин межличностных конфликтов; снижение уровня тревожности, раздражительности, обидчивости, подозрительности, эмоциональной неустойчивости и неуверенности в себе; овладение навыками самоконтроля и релаксации, способствующими эффективному общению. При проведении групповой психологической коррекции усилия педагогов и психологов в школе направляются на оптимизацию психоэмоционального состояния подростков, формирование навыков конструктивных межличностных отношений в классе и обучение адекватным эмоциональным проявлениям; апробацию эффективных форм реагирования на конфликтную ситуацию; повышение уровня толерантности (порога переносимости стрессовых нагрузок), а также на овладение различными способами психофизиологической и психической саморегуляции.

Остановимся на некоторых принципиальных моментах, повышающих эффективность профилактической и психокоррекционной работы работников образования с детей и подростками «группы риска» [К. А. Воробьева, 2021]:

1. Определение и включение в область особого внимания детей и подростков, потенциально входящих в «группу риска» школьной дезадаптации. Школьные работники должны быть информированы о наличии социально-психологических проблем этой категории обучающихся. Трудность работы педагога по профилактике и коррекции девиантного поведения заключается ещё и в том, что отсутствуют возрастные специальные нормы детской и подростковой агрессии. Каждый случай требует индивидуального подхода.

2. Девиантное поведение подростков в школе предупреждается с помощью мониторингов развития школьников в социальных условиях: учащихся ранжируют по стадиям и группам риска, исходя из особенностей их поведения. Психологам и педагогам необходимо понимать возможные детские агрессивные реакции и преодолеть мифы об агрессии подростков. В рамках школы педагогов необходимо обучать приёмам обратной связи и адекватным способам реагирования и купирования подростковых агрессивных реакций. Учителя и психологи, в свою очередь, должны обладать достаточной компетентностью в вопросах детерминации агрессии, чтобы предложить подростку несколько альтернативных стратегий изменения стиля поведения и мирного разрешения конфликтных ситуаций, неагрессивного выражения своего мнения и своих чувств.

3. Педагог-психолог при необходимости создаёт для школьника индивидуальную программу психолого-педагогической поддержки, при этом учитывается его индивидуальная траектория социального развития и те стороны личности, которые оказались более развитыми, активно используются ресурсы личности подростка. Поэтому школьным специалистам необходимы знания возрастной психологии и принципов научно-методологического построения программ по профилактике и коррекции девиантного поведения для детей и подростков. Важно

акцентировать внимание не только на возрастных, но и межкультурных особенностях проявления агрессии в образовательном процессе, учитывая многонациональную аудиторию современных школьников.

4. Существенную роль играет собственная агрессия педагогов по отношению к «трудным» детям или детям из семей мигрантов, которая провоцирует повышение ксенофобических и интолерантных установок и общей напряжённости в классе. Непонимание культурных различий и особенностей адаптации часто мешает педагогам эффективно справляться с проявлениями детской агрессии.

5. Педагог-психолог обучает подростков навыкам межличностного общения с учётом таких основных аспектов, как мотивационный (развитие у подростка социальной чувствительности, социального интереса и любознательности, осознания ценности других людей и потребности в них), когнитивный (осознание подростком механизмов возникновения агрессивных установок во взаимоотношениях с другими людьми, уменьшение склонности подростка к непринятию, жестокости и насилию по отношению к другим людям, приобретение навыков различения агрессии и уверенности, расширение и усложнение поведенческого репертуара подростка) и поведенческий (развитие способности к гибкому общению, открытости новому опыту, приобретение навыков ассертивного поведения, адекватного выражения своих чувств и эмоций, развитие навыков и умений группового поведения).

6. Психолог школы осуществляет психологическую поддержку личности учащегося в процессе обучения, привлекая к взаимодействию родителей подростка. Исключением может послужить ситуация, когда девиантное поведение школьника не прекращается из-за деструктивного внутрисемейного влияния (родители могут косвенно одобрять агрессивное поведение подростка в отношении сверстника «другой» национальности, поощряя нередко межнациональную рознь). В этом случае родители и педагоги должны получить грамотную психологическую трактовку специалиста агрессивного поведения подростка с подключением, при необходимости, других специалистов

для результативного вмешательства во взаимоотношения в школьном коллективе.

7. Ещё одним важным акцентом в профилактике девиантного поведения подростков является утверждение ценности индивидуальности, отличности от других и ценности разнообразия мира. Для подростков очень важна принадлежность к определённой группе, поэтому изоляция и непринятие одноклассников, буллинг причиняют подростку психологическую травму, нарушая его безопасность. Реакцией на ситуацию психологического неблагополучия в школе может быть защитное агрессивное, вызывающее поведение.

Выводы

1. Образовательная среда обладает наибольшим психолого-педагогическим потенциалом в области коррекции и профилактики агрессивного поведения подростков, попадающих в группу риска совершения агрессивных, а в отдельных случаях – экстремистских и противоправных действий. Снижение агрессивности детей и подростков в системе образования – отдельная задача педагогических кадров (педагогов, психологов, руководителей образовательных учреждений). В последнее время активно разрабатываются практические программы профилактики и коррекции агрессивного поведения детей и подростков в системе образования (поведенческий, когнитивный, этологический, превентивный, семейно-ориентированные подходы и др.) [К. А. Воробьева, 2021].

2. Задача современного образования – не только дать фундаментальные знания, но и адаптировать учеников к современным реалиям, сохранив при этом их психологическое здоровье в условиях психологической безопасности. Важным условием сохранности психологического здоровья школьников является обеспечение психологического комфорта при взаимодействии всех участников образовательной среды. Создание в образовательном учреждении безопасных и удовлетворяющих потребности субъекта условий труда и учёбы может выступить профилактикой различных форм девиантного поведения подростков.

3. Для эффективной работы в системе образования необходимо применять разнообразные методы: информирование, обучение навыкам, релаксационные тренировки, индивидуальную и групповую консультативную работу с родителями агрессивных подростков, сопровождение подростков, имеющих негативные тенденции в динамике проявлений агрессивного поведения.

4. Крайне необходима выработка и внедрение единых стандартов обучения и воспитания; повышение методологического уровня преподавания; выработка единой транслируемой в подростковую среду системы нравственных основ воспитания, организация совместного досуга школьников (выезды на природу, походы в театр, музеи, кино и т. д.), организация профессиональных кружков; детских научно-исследовательских дополнительных занятий по тем или иным предметам и направлениям деятельности и т. д.

В заключении нам представляется важным отметить, что строить организацию психо-коррекционной и профилактической деятельности педагогических работников необходимо на основе научности, комплексности и системности как основных психологических принципов, при тесном взаимодействии специалистов разного профиля в атмосфере психологической безопасности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучению асоциальной направленности личности и девиантного поведения, личности посвящены работы И. А. Агаевой, М. А. Алемаксина, Е. Н. Андреевой, Е. В. Андриенко, С. А. Беличевой, Е. Ф. Бойко, Н. В. Дмитриевой, И. В. Дубровиной, Е. М. Змановской, М. А. Одинцовой, Л. М. Семенюк, А. А. Реана и многих других. На основании анализа многочисленных отечественных и западных исследований, связанных с проблематикой формирования асоциальной направленности личности и её предупреждения, нами были выделены основные условия, повышающие эффективность профилактики асоциальной направленности личности обучающихся:

- изучение особенностей личности подростка (их индивидуально-типологических характеристик), выявление негативных качеств личности с целью дальнейшего коррекционного воздействия на них;
- формирование установки на исправление, изменение, с опорой на нормально развитые потребности и ресурсы личности;
- оптимизация отношений подростков с социальной средой (снижение конфликтности, агрессивности, формирование умений и навыков конструктивного взаимодействия);
- формирование установки на коллегиальное взаимодействие, партнёрство у субъектов процесса профилактики, создание общей программы по коррекции асоциальной направленности личности обучающихся;
- восстановление позитивных качеств, преобладающих до проявления отклоняющегося поведения с опорой на ресурсы и возможности личности (формирование просоциальных установок,

развитие позитивной Я-концепции; положительного отношения к нормам и правилам);

- коррекция конкретных негативных качеств, особенностей личности обучающегося, мешающих успешной социализации и адаптации;
- разработка специальных групповых тренингов и приёмов индивидуальной коррекционной работы с целью формирования социально-психологической компетентности и навыков адекватного межличностного взаимодействия с окружающими у обучающихся, развития у них ответственности за последствия своего поведения.

Профилактическая и психокоррекционная работа с обучающимися «группы риска» по формированию асоциальной направленности личности и девиантного поведения должна проводиться по следующим направлениям:

1. **Социально-педагогическое направление** профилактики и коррекции. Профилактика и коррекция асоциальной направленности осуществляется путём проведения ранней профилактической и коррекционной работы (начиная с младшего школьного возраста), организованной работы педагога-психолога с семьёй обучающегося, направленной на мобилизацию нейтрализующего потенциала семейной атмосферы, повышение воспитательной компетентности родителей, включение подростков в различные виды досуговой деятельности; осуществление взаимодействия между специалистами разных профилей (педиатров, наркологов, инспекторов подразделения органов внутренних дел по делам несовершеннолетних). Данная работа в целом сводится к обеспечению эффективного процесса социализации личности.
2. **Психологическое направление** включает в себя оказание психологической помощи обучающимся в соответствии с их трудностями, психологическое консультирование родителей, педагогов по вопросам специфики возрастного развития

обучающихся, возможных проявлений кризисных этапов. Основными трудностями подростков, с которыми работают педагоги-психологи, считаются мотивационно-смысловые (отсутствие сформированной системы жизненных целей, ценностных ориентаций, перспектив, отрицательное отношение к нормам и правилам, сниженный уровень правосознания); операционно-поведенческие (преобладание агрессивных моделей поведения и неадаптивных копинг-стратегий); информационные (отсутствие информации о себе, своей личности, своих ресурсах и возможностях); характерологические (наличие акцентуаций, черт характера, которые обусловливают возможные трудности социализации, мешают позитивному развитию, приводят к дезадаптации личности, или, наоборот, отсутствие черт, позволяющих справляться с проблемными ситуациями, преодолевать их). Основной задачей этого направления является индивидуально-коррекционная работа с учётом специфики различных типов асоциальной направленности личности.

3. **Психологическая помощь родителям подростков** предполагает повышение воспитательной грамотности, культуры взаимоотношений в семье; диагностику особенностей детско-родительских отношений, стилей воспитания с целью оказания психологической поддержки родителей в кризисный период; разъяснение потенциального влияния характера взаимоотношений и атмосферы в семье на формирование асоциальной направленности личности и отклонений в поведении детей.
4. **Психологическая помощь инспекторам, педагогам, социальным педагогам** подразумевает повышение психологической грамотности по вопросам формирования личности на разных этапах онтогенеза, выявление и устранение причин возникновения асоциальных мотивов поведения у обучающихся; активизацию и привлечение специалистов к профилактической и коррекционной работе в образовательных

учреждениях; снятие личностной тревожности, эмоциональной перегрузки и профессионального выгорания у специалистов; развитие сензитивности, эмпатии, рефлексии у всех участников профилактической работы.

5. **Психологическое сопровождение обучающихся с ОВЗ**, склонных к асоциальной направленности личности. Всё большую актуальность находит компетентностный подход к профессиональной подготовке педагогов и психологов, работающих с детьми с ОВЗ, в связи с тем, что таких детей с особенными образовательными потребностями становится больше. Поэтому необходимо построение эффективной системы специальной подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов в области проблем асоциальной направленности личности и девиантного поведения несовершеннолетних, ресоциализации личности. Система подготовки специалистов должна носить «опережающий» характер, учитывать современные тенденции девиантной активности молодёжи в реальной и виртуальной среде, реализовываться с помощью актуальных практико-ориентированных проёмов и методик с использованием программ профилактики и коррекции, подтвердивших свою эффективность.
6. **Психологическое сопровождение обучающихся «группы риска»** по формированию асоциальной направленности личности и девиантного поведения осуществляется следующим образом: выявление неблагополучных семей; определение причин семейного неблагополучия; создание доверительных отношений «педагог – психолог – подросток», организация взаимодействия с семьёй ребёнка; психологическая и социально-педагогическая поддержка обучающихся «группы риска».

Основными задачами психолого-педагогического сопровождения обучающихся «группы риска» являются:

– выявление причин деформации в развитии обучающихся «группы риска»;

– поиск средств и способов их устранения;
– своевременное выявление обучающихся группы риска;
– преодоление психологического кризиса обучающихся подросткового возраста;
– оказание разносторонней помощи нуждающимся обучающимся;
– повышение самооценки и социального статуса обучающегося среди сверстников;
– нормализация отношений с социальной средой;
– проведение индивидуальных консультаций для формирования установки на изменение образа жизни;
– проведение профилактики буллинга и кибербуллинга в образовательной среде, так как они являются наиболее распространёнными видами насилия в школах и основными источниками виктимизации среди подростков, имеющими тяжёлые последствия.

Таким образом, направленность личности – это интегральная характеристика личности, определяющая целостность её структуры, состоящая из когнитивного, эмоционально-волевого, мотивационного, поведенческого компонентов. Направленность определяет социальную и нравственную ценность личности, вектор её развития, её жизненную позицию. В зависимости от характера, типа направленности, определяющей избирательность поведения, появляются склонности к различным формам девиантного поведения. Своевременная и системная профилактическая и психокоррекционная работа с обучающимися с асоциальной направленностью и девиантным поведением будет более эффективной с учётом нарушенного компонента структуры личности и причин её генезиса.

В связи с этим нами были разработаны психолого-педагогические рекомендации для эффективной профилактики и коррекции асоциальной направленности личности обучающихся в соответствии с деформацией определённого компонента личности. Коррекция *когнитивного* компонента направлена на: расширение знаний подростка о себе, осознание своих ресурсов, способностей, возможностей и места в

жизни; развитие устойчивого позитивного представления о себе, уверенности в себе; развитие знаний о равных правах людей, о нормах и правилах поведения при взаимодействии с представителями разных народов, конвенций и поколений, формирование уважительного отношения к закону и семейным традициям; формирование правосознания и законопослушного поведения подростков, умение защищать свои права, уважать себя и других; осознание административных рисков, пропаганду здорового образа и ценности человеческой жизни. Коррекция *эмоционально-волевого* компонента личности связана с нивелированием негативных эмоциональных реакций и приобретением эмоциональных реакций позитивного содержания; формированием контроля эмоциональных реакций и развитием навыков саморегуляции; повышением критичности к деструктивному поведению и повышением осознанности собственных поступков; развитием рефлексии и эмпатии. *Мотивационный компонент личности* корректируется через формирование внутреннего мотива к нормативному правопослушному и толерантному поведению подростков, формирование у них позитивных мировоззренческих ориентиров; через выявление и опору на положительные, ресурсные стороны личности обучающегося. Исправление *поведенческого компонента* направлено на формирование готовности и умения взаимодействовать обучающихся с другими людьми, развитие у них навыков эффективного межличностного взаимодействия.

Приоритетным направлением должно оставаться возрождение утраченной ценности семьи, посредством проведения мероприятий, направленных на укрепление отношений в семье, организацию посещения учреждений социокультурной направленности, экскурсий, туристических походов для семей. Важно создание эффективной социальной рекламы, направленной не только на оповещение о проблеме, но и демонстрирующей возможные выходы из неё. Необходимо проводить лекции и тренинговые занятия для родителей в школах и в других учреждениях профилактики для повышения родительской компетентности. Следует способствовать формированию

мотивации несовершеннолетних к укреплению нравственности, развитию способности к самостоятельным действиям, решению проблем и принятию ответственности за их последствия, а также развитию навыков совладающего поведения, осознанию обучающимися ценности своей жизни и жизни других людей. Для этого должна быть организована систематическая психолого-педагогическая работа с обучающимися со склонностью к асоциальной направленности личности и девиантным поведением, использованы апробированные формы и актуальные методики психодиагностики. Важно отметить, что свою эффективность в работе с подростками группы риска показали некоторые интерактивные технологии (например, мобильные приложения самопомощи), а также стартапы, которые позволяют не только получать новые знания в разных областях, но и развивать навыки взаимодействия, планирования, организации проектной работы, удовлетворять потребности обучающихся в самореализации. Необходимо отметить, что предложенные рекомендации являются концептуальными. Всегда необходима поправка на национальные особенности, учёт социально-экономической ситуации, правового поля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авидон И., Гончукова О. Сто разминок, которые украсят ваш тренинг. СПб.: Речь, 2010. 256 с.
2. Агаева Э. А. Агрессия как семейный феномен. М., 2005 [Электронный ресурс]. URL: http://www.ya-roditel.ru/professionals/research/files/research-aggression.doc (дата обращения: 25.02.2011).
3. Агеева Л. Г. Социально-психологическая дезадаптация современных школьников и ее причины / М-во образования и науки Российской Федерации, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Ульяновский гос. технический ун-т. Ульяновск: УлГТУ, 2010. 180 с.
4. Агрессивное поведение детей и подростков: методы диагностики и коррекции / под ред. Г. В. Солдатовой, Д. А. Стебакова, О. М. Дерябиной. М.: АСОУ, 2007. 76 с.
5. Агрессия и психическое здоровье = Aggression and menthal health / под ред. Т. Б. Дмитриевой, Б. В. Шостакович. М.: Юридический центр Пресс, 2002. 460 с.
6. Айхорн А. Трудный подросток. М.: Эксмо-Пресс, 2001. 304 с.
7. Аккерман Н. Семья как социальная и эмоциональная единица // Семейная психотерапия: Хрестоматия / сост. Э. Г. Эйдемиллер, Н. В. Александрова, В Юстицкис. СПб.: Питер, 2000. С. 17–27.
8. Акопов Г. В., Быкова Л. Н. Исследование динамики смысложизненных ориентаций // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: материалы III–V симпозиумов. М.: Ось-89, 2001.С. 164–171.

9. Алемаскин М. А. Психологическая характеристика личности подростков-правонарушителей // Вопросы изучения детей с отклонениями в поведении. М.: б. и., 1968. С. 87–99.
10. Алехин А. Н., Дубинина Е. А. Пандемия: клинико-психологический аспект // Артериальная гипертензия. Arterial Hypertension. 2020. № 26 (3). С. 312–316.
11. Алехин А. Н., Локтева А. В. Формирование личности подростка с донозологическими формами алкоголизации // Ученые записки университета Лесгафта. 2013. № 1 (95). С. 7–11.
12. Алешина Ю. Е., Лекторская Е. В. Ролевой конфликт работающей женщины // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 80–88.
13. Алмазов Б. Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск: УрГу, 1986. 150 с.
14. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 380 с.
15. Андреева Т. В. Семейная психология: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2004. 244 с.
16. Андрейчева Д. В., Ятманов В. А. Влияние пандемии COVID-19 на психологическое здоровье населения России // Теория права и межгосударственных отношений. 2021. Т. 1. № 1 (13). С. 198–203.
17. Антилогова Л. Н., Рассудова Л. А. Виды психологической защиты у девиантных подростков // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 3 (50). С. 68–72.
18. Антонян Ю. М. Жестокость в нашей жизни. М.: Инфра-М, 1995. 318 с.
19. Антонян Ю. М., Колышницына Е. Н. Мотивация поведения осужденных: монография. М.: Юнити-Дана; Закон и право, 2009. 143 с.
20. Анцупов А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. М.: Владос, 2003. 208 с.
21. Аптикеева Л. Р. Буллинг как преморбид асоциальной направленности личности подростка // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 2 (214). С. 39–46.

22. Аптикиева Л. Р. Различие подростков «группы риска» и типичных подростков: психолого-педагогический аспект // Вестник Оренбургского государственного университета. 2019. № 3 (221). С. 6–14.
23. Арутюнян А. А., Егизарьянц М. Н., Спирина М. Л. Особенности воспитания социальной компетентности подростков группы риска // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-4. С. 18–22.
24. Асанова Л. Г. Психолого-педагогические условия преодоления агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста // Научное сообщество студентов: сборник материалов IX Международной студенческой научно-практической конференции. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016. Т. 1. С. 232–233.
25. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. М.: Изд-во Московского университета, 1979. 152 с.
26. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002. 480 с.
27. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001. 416 с.
28. Асмолов А. Г., Ковальчук М. А. О соотношении понятия установки в общей и социальной психологии // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М.: Изд-во Московского университета, 1977. С. 143–163.
29. Ахвердова Я. В. Проблема формирования делинквентного поведения в подростковом возрасте // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 12. С. 261–267.
30. Ахмадов Н. Р. Психологические механизмы реабилитации процесса дезадаптации у подростков // Science and Education. 2022. Vol. 3. Iss. 4. P. 1271 –1277.
31. Бадун В. Б. Игровая коррекция девиантного поведения детей дошкольного и младшего школьного возраста в группе // А2Б2 : образовательный портал. URL:

https://a2b2.ru/methods/6464_igrovaya_korrekciya_deviantnogo_povedeniya_detey_doshkolnogo_i_mladshego_shkolnogo_vozrasta_v_gruppe/ (дата обращения: 22.02.2023).
32. Баева И. А., Волкова И. А., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды: учеб. пособие / под ред. И. А. Баевой. М.: Экон-Информ, 2009. 247 с.
33. Баева И. А., Кондакова И. В. Профилактика рисков в образовательной среде, способствующих проявлению девиантного поведения у подростков // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, посвященный 75-летию Гуманитарно-педагогической академии / под ред. В. В. Коврова (Ялта, 08-10 октября 2019 г.). Симферополь: ООО «Издательство Типография Ареал», 2019. С. 259–266.
34. Байярд Р. Т., Байярд Дж. Ваш беспокойный подросток: Практическое руководство для отчаявшихся родителей. М.: Просвещение, 1991. 224 с.
35. Балабанова Л. М. Судебная патопсихология (вопросы определения нормы и отклонений). Донецк: Сталкер, 1998. 423 с.
36. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: изучение влияния воспитания и семейных отношений. М.: Апрель Пресс; Эксмо-Пресс, 2000, 510 с.
37. Банников Г. С., Павлова Т. С., Вихристюк О. В. Скрининговая диагностика антивитальных переживаний и склонности к импульсивному, аутоагрессивному поведению у подростков (предварительные результаты) // Психологическая наука и образование psyedu.ru (электронный журнал). 2014. Т. 6. № 1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bannikov_Pavlova.phtml (дата обращения: 22.02.2023).
38. Бардиер Г. Л. Научные основы социальной психологии толерантности: учеб. пособие. СПб.: Осипов, 2007. 96 с.

39. Бардиер Г. Л. Социальная психология толерантности: автореф. дисс. … докт. психол. наук. СПб., 2007а. 45 с.
40. Басалаева Н. Т., Захарова Т. В. Сопровождение подростков «группы риска» в условиях сельской местности // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-1. С. 302–304.
41. Бахматова Ю. А. Возможности использования арт-терапии в профилактике девиантного поведения младших школьников // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований: сборник материалов XXX Международной научно-практической конференции / под общ. ред. С. С. Чернова. Новосибирск: Издательство «Центр развития научного сотрудничества», 2017. С. 65–69.
42. Бачило Е. В. Психическое здоровье населения в период пандемии COVID-19 // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2020 Т. 120. № 10. С. 130–136. DOI: 10.17116/jnevro2020120101130.
43. Башманов В. В., Калиниченко О. Ю. Системный анализ личностных и характерологических особенностей подростков, склонных к формированию зависимого поведения // Вестник новых медицинских технологий. 2015. № 2 С. 108–110.
44. Беганцова И. С., Маслова В. С. Проблема формирования интернет-зависимости у детей подросткового возраста // Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе: материалы международной заочной научно-практической конференции / под ред. Т. Т. Щелиной, Ю. Е. Болотина. Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2015. С. 255–260.
45. Белинская Е. П., Гавриченко О. В. Самопрезентация в виртуальном пространстве: феноменология и закономерности // Психологические исследования (электронный журнал). 2018. Т. 11. № 60. С. 12. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 04.07.2021).
46. Беличева С. А. Переход в России от административно-карательной к охранно-защитной превенции отклоняющегося поведения несовершеннолетних // Социальное здоровье подростков и молодежи: основа нравственного благополучия современного

общества: сборник научных статей Международной научно-практической конференции (01–02 ноября 2018 г., Курск) / ред. С. И. Беленцов. Курск: Университетская книга, 2018. С. 19–21.
47. Белоусов И. С. Профилактика агрессивного поведения военнослужащих по призыву [Электронный ресурс]. URL: http://www.uchzap.ru›en/journals/177 (дата обращения: 10.05.2021).
48. Белоусова И. В., Осипов В. М. К вопросу о девиантном поведении подростков // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации / ред. Н. Ю. Гуляев. Пенза: Наука и Просвещение, 2019. С. 127–129.
49. Бережнова М. А., Куликов С. А. Семейная роль и представление о ней среди молодежи // Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения: сборник научных статей / сост.: С. Д. Матюшкова, С. Г. Туболец; под науч. ред. А. П. Орловой; отв. за вып. С. А. Моторов. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2018. С. 48–51.
50. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия, контроль. СПб.: Издательский дом «НЕВА», 2002. 512 с.
51. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1997. 298 с. (Практическая психология в образовании).
52. Блейхер В. М., Крук И. В. Толковый словарь психиатрических терминов: в 2-х томах / под ред. С. Н. Бокова. Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996.
53. Богданович Н. В., Делибалт В. В. Профилактика девиантного поведения детей и подростков как направление деятельности психолога в образовательных учреждениях // Психология и право (электронный журнал). 2020. Т. 10. № 2. С. 1–14. DOI: 10.17759/psylaw.2020100201.
URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2020_n2/Bogdanovich_Delibalt (дата обращения: 22.03.2022).

54. Богдановская И. М. Подростковые мифы как предпосылки саморазрушающего поведения в современных социокультурных условиях // Научное мнение. 2014. № 10-2. С. 51–62.
55. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
56. Бокалина Н. А., Ряскина И. А. Девиантное поведение дошкольников // Молодой ученый. 2019. № 47 (285). С. 451–453.
57. Болдина М. А., Никонов Ю. С. Девиантное поведение подростков как социальная проблема // Гаудеамус. 2016. Т. 15. № 1. С. 98–101.
58. Большой психологический словарь / под ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-Пресс, 2003. 666 с., ил.
59. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учебник для вузов. СПб.: Издательство «Питер», 2000. 304 с.
60. Борискин М. Л., Улексикова И. В. Возрастные и гендерные особенности предрасположенности человека к девиантному поведению // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2018. Т. 6. № 4 (23). С. 741–756.
61. Бородина Н. В., Мушкина И. А., Садилова О. П. Анализ отечественного и зарубежного опыта в профилактике делинквентного поведения подростков // Путь науки. 2014. Т. 2. № 9 (9). С. 31–37.
62. Боташев Э. С. Психолого-педагогические особенности профилактики молодежных девиаций в ходе обучения и воспитания // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2018. № 6. С. 21–28.
63. Бочавер А. А., Хломов К. Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 3. С. 177–191.
64. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности: психологическое исследование. М.: Знание, 1985. 64 с.
65. Братусь Б. С. Психологические аспекты нравственного развития личности. М.: Знание, 1977. 64 с.

66. Брызгалин Е. А., Войскунский А. Е. Удовлетворение потребностей посредством виртуальной реальности // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме: материалы международной научной конференции /под ред. Т. Д. Марцинковской, В. Р. Орестовой, О. В. Гавриченко. М.: РГГУ, 2018. С. 39–43.
67. Буйневич Т. В., Ратникова Э. Л. Психопрофилактическая и психокоррекционная работа с учащимися девиантного поведения. Минск: РИПО, 2014. 88 с.
68. Буртонова И. Б. Социально-педагогические стратегии профилактики девиантного поведения подростков в условиях общеобразовательной школы // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2015. № 3. С. 48–54.
69. Буслаева Е. Л. Особенности развития подрастающего поколения в современных условиях // Россия и мир: развитие цивилизаций. Феномен развития радикальных политических движений в Европе: материалы VIII Международной научно-практической конференции. М.: Институт мировых цивилизаци, 2018. С. 261–263.
70. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб: Питер, 2014. 351 с.
71. Вайнер М. Э. Игровые технологии коррекции поведения дошкольников. М.: Педагогическое общество России, 2004. 96 с.
72. Васильева О. С., Радишевская Я. Б. Влияние агрессивности курсантов на уровень их социально-психологической адаптации // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 29–38.
73. Вассерман И. И., Гарьковая И. А., Ромицына Е. Е. Методика «Подростки о родителях»: основные этапы апробации русскоязычной версии // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 5. С. 86–95.
74. Васягина Н. Н. Делинквентное поведение подростков: феноменология, причины, возможности профилактики // Вестник практической психологии образования. 2018. № 1-2 (54-55). С. 12–17.

75. Вдовюк В. И., Фильков С. М. Основы воспитательной работы с личным составом Вооруженных Сил Российской Федерации: кеурс лекций. М.: МГИМО-Университет, 2003. 147 с.
76. Ведущие механизмы самоповреждающего поведения у подростков: по материалам мониторинга в образовательных организациях / Банников Г. С., Федунина Н. Ю., Павлова Т. С., Вихристюк О. В., Летова А. В., Баженова М. Д. // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 3 (92). С. 42–68. DOI: 10.17759/cpp.2016240304.
77. Видра Д. Помощь разведенным родителям и их детям: от трагедии к надежде. М.: Издательство Института психотерапии, 2000. 224 с.
78. Вихман А. А. Динамика личностных показателей в зависимости от опыта кибербуллинга в ранней юности // Личность в норме и патологии: материалы Международной научно-практической конференции: посвящается 45-летию Челябинского государственного университета. Челябинск: ЧелГУ, 2021. С. 33–35.
79. Власова Н. В. Психологические детерминанты Интернет-аддикции // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов международной конференции / под общей редакцией Р. В. Ершовой. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2018. С. 67–71.
80. Возрастные и половые особенности личностных предикторов антисоциальной креативности / Мешкова Н. В., Ениколопов С. Н., Кудрявцев В. Т. и др. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17. № 1. С. 60–72. DOI: 10.17323/1813-8918-2020-1-60-72.
81. Войскунский А. Е. Современные тенденции киберпсихологических исследований // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме: коллективная монография / под ред. Т. Д. Марцинковской, В. Р. Орестовой, О. В. Гавриченко. М.: РГГУ, 2018. С. 7–12.

82. Воробьева К. А. Актуальные проблемы профилактики девиантного поведения и обеспечение психологической безопасности подростков в образовательном процессе // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения: материалы III Международной научно-практической конференции (Дербентский филиал МПГУ, Дербент, 27 февраля 2020 г.). М.: МПГУ, 2020. С. 163–169.
83. Воробьева К. А. Влияние внутрисемейных особенностей на формирование агрессивных установок личности у подростков из полных и неполных семей // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2010. № 2. С. 117–123.
84. Воробьева К. А. Влияние информационной среды на становление личности: риски и возможности // Цифровое общество: психологический и педагогический взгляд: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Оренбург, 29 января 2022г.). Стерлитамак: АМИ, 2022. С. 28–33.
85. Воробьева К. А. Генезис агрессивных установок личности подростков из полных и неполных семей: дисс. … канд. психол. наук. М., 2012. 220 с.
86. Воробьева К. А. Генезис агрессивных установок у подростков из полных и неполных семей // Воспитание школьника. 2008. № 7. С. 48–55.
87. Воробьева К. А. Личностные особенности подростков, занимающих различные позиции в структуре кибербуллинга // Актуальные проблемы психологического знания. 2022. № 3 (60). С. 126–134.
88. Воробьева К. А. Особенности невротизации у подростков, вовлеченных в ситуацию буллинга // Мир образования – образование в мире. 2021. № 1 (81). С. 155–163.
89. Воробьева К. А. Особенности подростков с асоциальной направленностью личности: психологическое сопровождение и профилактика // Современные подходы к проблеме профессиональной компетентности педагогов в области психолого-

педагогического сопровождения детей с ОВЗ: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции. М.: российский новый университет, 2021. С. 52–58.
90. Воробьева К. А. Проблемы профилактики и коррекции девиантного поведения подростков в образовательной среде // Воспитание школьников. 2020. № 2. С. 47–53.
91. Воробьева К. А. Профилактика конфликтов в образовательной среде как средство повышения эффективности работы классного руководителя // Воспитание школьника. 2012. № 4. С. 28–32.
92. Воробьева К. А. Профилактика социальных рисков в молодежной среде // Самореализация личности в эпоху цифровизации: глобальные вызовы и возможности: материалы Международной научно-практической конференции (Москва, РУДН, 29–30 марта 2022 г.) / под ред. С. И. Кудинова, С. С. Кудинова. М.: РУДН, 2022. С. 256–262.
93. Воробьева К. А. Решение проблемы родительско-детских отношений в неполных семьях (рекомендации для родителей подростков) // Воспитание школьника. 2010. № 4. С. 66–68.
94. Воробьева К. А. Склонность к отклоняющемуся поведению у курсантов военных вузов: рекомендации по профилактике // Актуальные проблемы психологического знания. 2022. № 2 (59). С. 87–94.
95. Воробьева К. А. Современные тенденции в формировании новых форм девиантного поведения у подростков в информационном интернет-пространстве // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме: материалы международной научной конференции // под ред. Т. Д. Марцинковской, В. Р. Орестовой, О. В. Гавриченко. М.: РГГУ, 2018. С. 144–148.
96. Воробьева К. А. Современные технологии психологической помощи в онлайн-среде // Артпедагогика и артпсихология в век инноваций: материалы III Международной научно-практической конференции в рамках Всероссийского Фестиваля науки NAUKA 0+ – ключевое

событие Года науки и технологий (Москва, 11-12 октября 2021 г.) / науч. ред. Т. В. Христидис. Химки: МГИК, 2021. С. 34–43.

97. Воробьева К. А. Социально-психологические проблемы подростков «группы риска» и пути их разрешения в реальном и виртуальном пространстве // Актуальные проблемы психологического знания. 2021. № 3 (56). С. 69–78. DOI: 10.51944/2073-8544_2021_3_69.
98. Воробьева К. А. Специфика переживания ситуации пандемии, вызванной распространением короновирусной инфекции COVID-19 и самореализация деятельности педагогов // Экстремальная психология в экстремальном мире: материалы II Международного научного Форума / под ред. В. М. Позднякова, В. И. Екимовой, А. В. Кокурина, А. В. Сечко. М.: Изд-во МГППУ, 2022. С. 275–281.
99. Воробьева К. А., Мишина М. М. Взаимосвязь информационного контента и особенностей личности в подростковом и юношеском возрасте // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2022. № 3. С. 99–108.
100. Воробьева К. А., Петрова Н. С. Особенности агрессии и склонность к отклоняющемуся поведению у студентов военных институтов // Психолого-педагогический поиск. 2020. № 3 (55). С. 69–78.
101. Воробьева К. А., Сафронов В. В. Психологические реакции женщин на ситуацию самоизоляции в пандемию // Инновационный путь развития как ответ на вызовы нового времени: сборник статей Международной научно-практической конференции (Таганрог, 10 апреля 2021 г.). Уфа: Аэтерна, 2021. С. 200–205.
102. Воробьева К. А., Сухарев Д. И. Склонность к девиантному поведению и личностные особенности студентов с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы психологического знания. 2020. № 1–2 (53). С. 5–13.
103. Воспитание трудного ребенка: дети с девиантным поведением / Рожков М. И. Ковальчук М. А., Кузнецова И. В. и др.; под ред. М. И. Рожкова. М.: Издательство «Владос», 2001. 240 с.

104. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1956. 520 с.
105. Выготский Л. С. Педология подростка // Выготский Л. С. Собрание сочиненй в 6-ти томах. Т. 4. Детская психология / под ред Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика 1984. С. 5–242.
106. Выготский Л. С. Проблема возраста // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. С. 244–268.
107. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1991. № 4. С. 5–8.
108. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М: Смысл; Эксмо, 2004. 512 с. (Серия «Библиотека всемирной психологии»).
109. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
110. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка // Выготский Л. С. Психология личности / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. М.: Изд-во Московского ун-та, 1982. С. 160–165.
111. Выготский Л. С. Развитие трудного ребенка и его изучение // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. С. 175–180.
112. Выготский Л. С. Собрание сочинений. М.: Директ-Медиа, 2008. Т. 3-4. 953 с.
113. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
114. Гаврилова О. Я., Ульянина О. А. Международный опыт оказания экстренной психологической помощи несовершеннолетним детям // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в ЧС. 2021. № 3. С. 108–115.
115. Гаврилова Т. П. Личное консультирование подростков как вид психологической помощи // Психологическая наука и образование. 1997. № 1. С. 51–53.

116. Гаспарян Ю. А. Семья на пороге XXI века (Социологические проблемы). СПб.: Петрополис, 1999. 320 с.
117. Гатальский В. Д. Система педагогической пропедевтики девиантного поведения учащейся молодежи: дисс. … докт. пед. наук. СПб., 2011. 484 с.
118. Герасимова А. А., Холмогорова А. Б. Общая шкала проблемного использования интернета: апробация и валидизация в российской выборке третьей версии опросника // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 3 (101). С. 56–79.
119. Гилинский Я. И. Девиантность, преступность, социальный контроль: избр. ст. СПб.: Издательство Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. 320 с. (Теория и практика уголовного права и уголовного процесса).
120. Гилинский Я. И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». СПб.: Издательство Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2006. 525 с.
121. Глазман О. Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2009. № 105. С. 159–165.
122. Глобализация и девиантность / Я. Гилинский, В. Гольберт, Я. Костюковский [и др.]; под ред. Я. Гилинского. СПб.: Юридический центр Пресс, 2006. 393 с. [Электронный ресурс]. URL: https://www.iprbookshop.ru/17992.html (дата обращения: 29.04.2022).
123. Голубева Е. В., Истратова О. Н., Кошель А. И. Психологическое сопровождение неблагополучной семьи. Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2015. 64 с.
124. Гомонов Н. Д., Труш В. М., Тимохов В. П. Личность преступника с психическими девиациями // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Экономика и Право. 2018. № 5. С. 156–164.

125. Горач Н. Н., Филатова В. Ф. Вызовы и угрозы информационной безопасности преступлениями, совершаемыми в условиях пандемии COVID-19 // Вестник Московского университета МВД России. 2020. № 8. С. 102–105.
126. Горьковая И. А. Деструктивная среда и процесс первичной социализации подростков-правонарушителей // Труды Санкт-Петербургского юридического института Генеральной прокуратуры РФ. №2. СПб.: Изд-во С.-Петербург. юрид. ин-та Генеральной прокуратуры РФ, 2000. С. 180–184.
127. Горьковая И. А. Направления профилактики противоправного поведения подростков в России // Психология человека в образовании. 2020. Т. 2. № 3. С. 265–276. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-3-265-276.
128. Гофман А. Б. Социальное – социокультурное – культурное. Историко-социологические заметки о соотношении понятий «общество» и «культура» // Социологический ежегодник 2010. М.: ИНИОН РАН; Каф. общей социологии ГУ Высшей школы экономики, 2010. С. 128–136.
129. Гребенникова О. А., Добролюбова М. И. Буллинг в образовательной среде как угроза здоровью школьников // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2017. № S9. С. 13–18. URL: http://e-koncept.ru/2017/470113.htm (дата обращения 02.08.2022).
130. Григорьева М. Н. К проблеме взаимосвязи направленности личности и асоциального поведения // Вестник Оренбургского государственного университета. 2006. № 10-1 (60). С. 128–136.
131. Гуггенбюль, А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними. СПб.: Академический Проспект, 2002. 220 с.
132. Гут Ю. Н., Кабардов М. К. Природные и социальные факторы девиантного поведения у подростков // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 80–90. DOI: 10.17759/pse.2018230408.

133. Давыдов В. В. Основные проблемы возрастной и педагогической психологии на современном этапе развития образования // Вопросы психологии. 1976. № 4. С. 3–15.
134. Девиантное поведение подростков: теории и эксперименты: коллективная монография / под. ред. Т. Г. Визель. Тула: Факультет повышения квалификации Московского городского психолого-педагогического университета, 2007. 341 с.
135. Девиантность подростков: Теория, методология, эмпирическая реальность / Я. Гилинский, И. Гурвич, М. Русакова, Ю. Симпура, Р. Хлопушин. СПб.: Медицинская пресса, 2001. 200 с.
136. Девиантология: учебно-методическое пособие / сост. Л. Е. Тарасова. Саратов: Изд-во Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. 2014. 111 с.
137. Дельгадо Х. Мозг и сознание / пер. с англ. Л. Я. Белопольского. М.: Мир, 1971. 263 с.
138. Дмитриева Н. В., Короленко Ц. П., Левина Л. В. Психологические особенности личности суицидальных подростков // Вестник Кемероского государственного университета. 2015. № 1-1 (61). С. 127–134.
139. Добрынин Н. Ф. Проблема активности личности и общественной значимости в психологии // Вопросы психологии личности / под ред. М. Игнатова, М.: Учпедгиз, 1960. С. 87–98.
140. Додонов Б. И. Потребности, отношения и направленность личности // Вопросы психологии. 1973. № 1. С. 18–28.
141. Дозорцева Е. Г., Кирюхина Д. В. Кибербуллинг и склонность к девиантному поведению у подростков // Прикладная юридическая психология. 2020. № 1 (50). С. 80–87.
142. Драгунова Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Психология подростка: хрестоматия / ред.-сост. Ю. И. Фролов. М.: Российское педагогическое агентство, 1997. С. 385–404.
143. Дружинин В. Н. Психология семьи; 3-е изд. СПб.: Питер, 2006. 176 с.

144. Дубинин С. Н., Назмутдинов Р. А., Каирова Б. К. Психология девиантного поведения: учебное пособие. Костанай: Костанайский гос. пед. ин-т, 2019. 144 с.
145. Дубинко Н. А. К проблеме условий и движущих факторов агрессии // Социально-педагогическая работа. 1997. № 4. С. 85–92.
146. Дубровина И. В. Практическая психология образования: учебное пособие; 4-е изд. СПб.: Питер, 2004. 592 с.
147. Дубровина И. В. Психологическое благополучие школьников в системе современного образования. М.: Юрайт, 2019. 140 с.
148. Дьячкова М. Г., Мордовский Э. А. Аддиктивное поведение молодежи и подростков как социальное явление // Современные проблемы науки и образования. 2011. № 6. Ст. 20. EDN: OQNECF.
149. Евтушенко Е. М., Хох И. Р., Халфина Р. Р. Психологические особенности проявления суицидального риска у подростков // Вестник психофизиологии. 2021. № 1. С. 76–80.
150. Егоров А. Ю., Игумнов С. А. Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты. СПб.: Речь, 2005. 436 с.
151. Ениколопов С. Н. Агрессивные установки личности, истоки фобий в конфликтных ситуациях // Век толерантности. Научно-публицистический вестник. 2001. Вып. 3–4. С. 52–59.
152. Ениколопов С. Н. Актуальные проблемы исследования агрессивного поведения // Прикладная юридическая психология. 2010. № 2. С. 37–47.
153. Ениколопов С. Н. Средства массовой информации и насилие // Проблемы медиапсихологии: материалы секции «Медиапсихология» Международной научно-практической конференции «Журналистика в 2000 году: Реалии и прогнозы развития» (Москва, МГУ, 2001) / сост. е. Е. Пронина. М.: «РИП-Холдинг», 2002. С. 87–103.
154. Ениколопов С. Н., Садовская А. В. Враждебность и проблема здоровья человека // Журнал неврологии и психиатрии им. Корсакова. 2000. № 7. С. 59–64.

155. Ермолаев-Томин О. Ю. Математические методы в психологии. М.: Юрайт, 2016. 511 с.
156. Ефремова О. И. Из опыта психолого-педагогического консультирования по проблемам дезадаптации детей и подростков // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2010. № 2. С. 127–131.
157. Жилина Н. Ю., Савельева И. В. Подростковая преступность: новое поколение // Наука и образование: Хозяйство и экономика; Предпринимательство; Право и управление. 2018. № 3 (94). С. 88–91.
158. Жмуров Д. В. Криминальная агрессия детей и подростков. Иркутск: Репро-центр, 2007. 255 с.
159. Жмуров Д. В. Словарь терминов агрессии. Анатомия жестокости Иркутск: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. 272 с.
160. Жмуров Д. В. Сценарная агрессия. Влияние СМИ на криминализацию молодежи // Авторский сайт Дмитрия Жмурова. URL: https://npocmo.info/scen/scen_index.html (дата обращения: 17.06.2022)
161. Жукова Н. В., Айсмонтас Б. Б., Макеев М. К. Цифровое детство: новые риски и новые возможности // Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие: сборник материалов I Международной междисциплинарной научной конференции (17–18 апреля 2019 г.) / ред. О. Н. Усанова. М.: Когито-Центр, 2019. С. 123–128.
162. Загидуллина Л. М. Подростковая преступность в современной России: основные тенденции, факторы и социальные условия // Теории и проблемы политических исследований. 2017. Т. 6. № 3А. С. 38–49.
163. Заика Е. В., Крейдун Н. П., Ячина А. С. Психологическая характеристика личности подростков с отклоняющимся поведением // Вопросы психологии. 1990. № 4. С. 83–91.

164. Зауторова Э. В. К вопросу о коррекции и профилактике девиантного поведения подростков // Образование и наука в России и за рубежом. 2018. Т. 44. № 9. С. 52–55.
165. Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка; 3-е изд., испр. СПб.: СОЮЗ, 2000. 224 с. (Серия: Психология ребенка).
166. Захарова Т. Н., Андросова М. И. Психологическая безопасность образовательной среды студентов // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2017. Т. 26. С. 67–70. URL: http://e-koncept.ru/2017/770714.htm (дата обращения: 12. 05. 2019).
167. Зигмунт О. А. Преступность несовершеннолетних в России и Германии: роль современной семьи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Юриспруденция. 2018. № 4. С. 173–182. DOI: 10.18384/2310-6794-2018-4-173-182.
168. Зинатуллина А. М., Ульянина О. А., Любка Е. И. Современные проблемы детства и психологическая помощь семье: методическое пособие. М.: Издательский Центр РИОР, 2021. 350 с.
169. Зиннуров Ф. К., Красильников В. И., Гайфутдинова А. М. Педагогическая коррекция начальной стадии девиантного поведения подростков // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2014. № 2 (16). С. 6–13.
170. Златанова В. Изследвания на девиантното поведение. София: Авангард Прима, 2017. 347 с.
171. Злоказов К. В. Особенности деструктивности личности и статус в служебном коллективе // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. № 4 (55). С. 38–42.
172. Змановская Е. В. Девиантное поведение личности и группы. СПб.: Питер, 2010. 352 с.
173. Змановская Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений; 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 288 с.

174. Змановская Е. В., Рыбников В. Ю. Девиантное поведение личности и группы: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2010. 353 с.
175. Зубова Л. В. Феномен асоциальной личности в современном российском обществе (теоретико-методологические основания, особенности проявления в школьном возрасте): автореф. дисс. … докт. психол. наук. М., 2012. 50 с.
176. Зубова Л. В. Ценностно-ориентационные аспекты асоциальной направленности личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2004. № 2. С. 149–159.
177. Зубова Л. В., Аптикиева Л. Р., Бурсакова М. С. К вопросу профилактики и коррекции криминогенной направленности личности подростка // Психология и психотехника (сетевое издание). 2017. № 1. С. 1–22. URL: https://nbpublish.com/ptmag/contents_2017_1.html#23288 (дата обращения: 17.06.2022).
178. Зубова Л. В., Бурсакова М. С. К проблеме обоснования комплексного организационно-педагогического сопровождения по профилактике асоциальной личности школьника // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. № 3 (152). С. 69–72.
179. Зубова Л. В., Харькова А. А. О проблеме психологии асоциальной личности в современном российском обществе с позиции интегративного подхода // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. № 2 (151). С. 96–100.
180. Иванченко В. Н., Асмолов А. Г., Ениколопов С. Н. Установки личности и противоправное повеление // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 97–102.
181. Иващенко А. В, Кириенко А. А. К вопросу о проблеме агрессивных проявлений подростков с асоциальной личностью // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. № 2 (151). С. 115–120.

182. Иващенко А. В., Савкина Г. П. Нравственные ценности и особенности их усвоения подростками: учебно-методическое пособие. М.: Институт молодежи, 1993. 122 с.
183. Иващенко А. В., Фролова Н. В. Нравственные ценности и особенности их усвоения школьной молодежью в современных условиях. М.: Институт молодежи, 1996. 158 с.
184. К вопросу о нормативно-правовом регулировании организации деятельности психолого-медико-педагогических комиссий в контексте профилактики правонарушений несовершеннолетних / Пимонов В. А., Делибалт В. В., Дворянчиков Н. В., Малкин Д. А. // Психология и право (электронный журнал). 2018. Т. 8. № 1. С. 95–109. URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2018_n1/91730 (дата обращения: 21.12.2022).
185. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
186. Кибирев А. А. Деятельность социального педагога по сопровождению семьи, находящейся в социально опасном положении // Педагогические аспекты профилактики деструктивного поведения несовершеннолетних: сборник методических рекомендаций. Хабаровск: ХК ИРО, 2018. С. 23–38.
187. Кириенко А. А. Асоциальная направленность личности: определение понятия, характеристика, классификация // Молодой ученый. 2013. № 3 (50). С. 433–438.
188. Кириллова Е. Б. Личностные психологические детерминанты предрасположенности подростков к девиантному поведению: дисс. … канд. психол. наук. М., 2020. 231 с.
189. Кириллова Т. В. Подростковая преступность как сложное социально-педагогическое и психологическое явление: монография. Ульяновск: Изд-во «Зебра», 2019. 129 с.
190. Клейберг Ю. А. Девиантология: феноменология, актуализация, профилактика // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 3 (48). С. 77–83.

191. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум. М: Юрайт, 2018. 290 с.
192. Клейберг Ю. А. Социальная психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов. М.: ТЦ «Сфера», 2004. 192 с.
193. Клейберг Ю. А. Теоретико-методологические обоснования психологии девиантного поведения // Методология современной психологии. Вып. 11 / ред. В. Козлов, А. Карпов, В. Мазилов, В. Петренко. Ярославль: ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2020. С. 149–165.
194. Ковалевская А. В., Ганчарик З. Н. Психолого-педагогическая помощь детям, находящимся в социально опасном положении. 3-е изд., испр. и доп. Минск: Зорны Верасок, 2013. 272 с.
195. Ковров В. В. Системный и комплексный подходы в профилактике отклоняющегося поведения учащихся в аспекте обеспечения психологической безопасности образовательной среды // Международный журнал психологии и педагогики в служебной деятельности. 2018. № 1. С. 15–20.
196. Колесниченко Е. А. Социально-психологические особенности формирования личности ребенка в неполной семье // Тезисы второй всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи»: в 3-х частях. Часть 2 / под общей ред. докт. психол. наук В. К Шабельникова и канд. психол. наук А. Г. Лидерса. М., 2005. С. 220–225.
197. Колесова Ю. И., Николаев Е. В. Влияние танцевального искусства на поведение детей с девиантным поведением // Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2019. № 4 (16). С. 90–94.
198. Комлев Ю. Ю. Девиантность и социальный контроль: теория, исследования, практика: избранные статьи. Казань: КЮИ МВД России, 2016. 409 с.
199. Кон И. С. Психология старшеклассника. М.: Просвещение, 1982. 191 с.

200. Кон И. С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности): учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1979. 115 с.
201. Кондратьев М. Д. Социальные представления об успешности подростков с разным интрагрупповым статусом и разным уровнем интеллектуальной успешности // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 2. С. 116–130. DOI: 10.17759/sps.2017080208.
202. Кондрашкин А. В., Хломов К. Д. Девиантное поведение подростков и Интернет: изменение социальной ситуации // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. № 9 (3). С. 102–113.
203. Коннор Д. Агрессия и антисоциальное поведение детей и подростков. М.: Прайм-Еврознак, 2005. 288 с.
204. Коновалова А. М. Особенности уважения к родителям в младшем и старшем подростковом возрастах // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). 2017. № 1. URL: https://www.evestnik-mgou.ru/jour/article/view/291 (дата обращения: 17.06.2022).
205. Коповой А. С. Программа коррекции агрессивного поведения подростков посредством педагогического взаимодействия // Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты (электронный журнал). 2002. № 1. URL: http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2002_1/11Kopovoy.htm (дата обращения: 17.06.2022).
206. Корнилова Т. В., Григоренко Е. Л., Смирнов С. Д. Подростки групп риска. М.: Издательство Юрайт, 2019. 273 с.
207. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация. М.: ПЕРСЭ, 2002. 192 с.
208. Королева М. П. Особенности самоотношения девочек и мальчиков подросткового возраста с риском девиантного поведения // Вестник Московского государственного

лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 1 (790). С. 121–131.
209. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Аддиктология. Настольная книга М.: Институт консультирования, 2012. 536 с.
210. Короленко Ц. П., Донских Т. А. Семь путей к катастрофе (Деструктивное поведение в современном мире). Новосибирск: Наука, 1990. 224 с.
211. Костенко А. А., Гончарова У. Ю. Причины возникновения социальной и педагогической запущенности развития детей в современных семьях // Современные тенденции развития системы образования: материалы Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 28 марта 2018 г.). Чебоксары: ИД «Среда», 2018. С. 333–337.
212. Костина Е. Ю., Нафикова Д. Д. Медиация как профилактика девиантного поведения подростков // Молодой ученый. 2022. № 20 (415). С. 650–652.
213. Костылева Н. Ю. Покажи и расскажи: игровые упражнения на основе фонетической ритмики. М.: Творческий центр «Сфера», 2017. 64 с.
214. Кот Т. А. Отклоняющееся поведение детей дошкольного возраста: причины, профилактика и коррекция // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии: сборник материалов Второй международной научно-практической конференции ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского». Симферополь: ООО «Издательство Типография «Ариал», 2020. С. 359–361.
215. Красненкова С. А., Маркова И. И. Социально-психологические особенности жизненных перспектив делинквентных подростков // Вестник института: преступление, наказание, исправление. 2018. № 1 (41). С. 111–117.
216. Крафт О. А. Коррекция и профилактика девиантного поведения подростков // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 29. С. 88–91.

217. Кревиц А. В. Индивидуальное сопровождение несовершеннолетних и их семей, находящихся в конфликте с законом, как психолого-педагогическая проблема // Вопросы педагогики. 2019. № 6–1. С. 53–56.
218. Кривова Ю. Е., Пшеничнова И. В. Личностно-ориентированный подход в работе педагога-психолога с подростками с девиантным поведением // European Journal of Natural History. 2020. № 2. С. 62–66.
219. Кривцова С. В., Мухаматуллина Е. А. Навыки конструктивного взаимодействия с подростками. Тренинг для педагогов. М.: Генезис, 2004. 184 с.
220. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии. СПб.: Питер, 2003. 336 с.
221. Крючкова А. Б. Психологические особенности агрессивности старшеклассников // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2010. № 3. С. 79–82.
222. Кузина Н. В. Информационная безопасность в условиях пандемии: методы стабилизации состояния социума в электронных СМИ и Интернете // Бюллетень науки и практики (сетевое издание). 2020. Т. 6. № 9. С. 356–394. URL: https://www.bulletennauki.ru/ (дата обращения: 17.06.2022).
223. Кузина Н. В. Психика и информационная безопасность в условиях пандемии: последствия для личности и государства // Galactica Media: Journal of Media Studies. 2021. Т. 3. № 1. С. 146–189.
224. Кузнецова О. С. Система психолого-педагогического сопровождения детей группы риска в условиях общеобразовательной организации // Молодой ученый. 2017. № 23 (157). С. 273–275.
225. Кузьмина Е. С. Психолого-педагогическая характеристика школьной дезадаптации // Молодой ученый. 2019. № 18 (256). С. 8–12.
226. Кузьмина Т. И., Чижова А. О. Многообразие подходов к исследованию и коррекции нарушений поведения у детей и

подростков (на примере синдрома дефицита внимания с гиперактивностью) // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8. № 1. С. 1–18. DOI: 10.17759/cpse.2019080101.

227. Кулагина Н. В. Девиантное поведение подростков: современное состояние и проблемы // Психология и психотехника. 2016. № 2. С. 174–178. DOI: 10.7256 / 2070- 8955.2016.2.18823.

228. Курбатова Т. Н. Структурный анализ агрессии // Б. Г. Ананьев и ленинградская школа в развитии современной психологии: тезисы научно–практической конференции, 5–6 дек. 1995 г. СПб.: б. и., 1995. С. 27–28.

229. Лазурский А. Ф. Избранные труды по психологии. М.: Наука, 1997. 446 с.

230. Лакреева А. В. Реализация гендерного подхода в предупреждении девиантного поведения // Феноменология и профилактика девиантного поведения: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. (Краснодар, 29–30 октября 2009 г.). Краснодар: Краснодарский ун-т МВД РФ, 2009. С. 245–247.

231. Лактионова Е. Б. Образовательная среда как условие развития личности ее субъектов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Серия: Психолого-педагогические науки. 2010. № 128. С. 40–54.

232. Лаптева Ю. А., Морозова И. С. К проблеме изучения особенностей эмоционального развития современных дошкольников // Современная наука: опыт, проблемы и перспективы развития: материалы Международной научно-практической конференции. Нефтекамск: Наука и образование, 2015. С. 56–59.

233. Лапшова О. А., Монахова В. Д. Социальное, психическое и психологическое здоровье в период пандемии // Личность в пространстве и времени. 2021. № 10. С. 60–66. DOI: 10.35785/978-5-88018-430-9-2021-10-60-66.

234. Ларионова С. О. Нравственное поведение детей младшего школьного возраста с нарушениями развития: учебно-методическое пособие. М.: Лань, 2016. 108 с.

235. Ларионова С. О., Сорокоумова С. Н. Профилактика девиантного поведения у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие. М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2015. 272 с.
236. Лейбин В. М. З. Фрейд: человек – эротическое существо // Буржуазная философская антропология XX века. М.: Наука, 1986. С. 242–245.
237. Леонтьев А. Н. Категория деятельности в современной психологии // Вопросы психологии. 1979. № 3. С. 11–15.
238. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности: учебное пособие. 3-е изд., доп. М.: Смысл, 2007. 510 с.
239. Леонтьева А. Н. Задачи психологического консультирования дезадаптированной личности // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 11 марта 2017 г.). Выпуск IV. Екатеринбург: Инновационный центр развития образования и наук, 2017. С. 57–59.
240. Леонтьева А. Н. Экспертная оценка специфики психологического сопровождения дезадаптированной личности // Вестник Томского государтсвенного педагогического университета. 2012. № 6 (121). С. 137–140.
241. Липская Л. А. Факторы распространения деструктивного поведения в подростковой среде // Социум и власть. 2019. № 1 (75). С. 53–59.
242. Личко А. Е. Подростковая психиатрия (Руководство для врачей); 2-е изд., доп. и перераб. Л.: Медицина, 1985. 416 с.
243. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПб.: Речь, 2010. 256 с.
244. Лобанова А. В., Музыченко Л. С. Изучение факторов, обеспечивающих психологическую безопасность личности

подростков // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2012. № 2. С. 12–18.

245. Ломброзо Ч. Преступный человек. М.: Эксмо: МИДГАРД, 2005. 876 с.

246. Ломов Б. Ф. Системность в психологии: избранные психологические труды; 3-е изд. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. 423 с.

247. Лопань А. В. Психологические аспекты военной службы: учебное пособие. М.: МАИ, 2004. 120 с.

248. Лоренц К. З. Агрессия (Так называемое «зло») / пер. с нем. Г. Ф. Швейника. М.: Прогресс–Универс, 1994. 269 с.: ил. (Библиотека зарубежной психологии).

249. Лубовский В. И. «Врастание в культуру» ребенка с нарушениями развития // Культурно-историческая психология. 2006. Т. 2. № 3. С. 3–7.

250. Лубовский В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. 1971. № 6. С. 15–19.

251. Лукашук А. В., Меринов А. В. Актуальность исследования клинико-психологической характеристики родителей подростков, совершивших суицидальную попытку // Тюменский медицинский журнал. 2014. Т. 16. № 3. С. 20–21.

252. Лысянченко А. В., Мишагина О. М. Психолого-педагогическое сопровождение подростков «группы риска» // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» [Электронный ресурс]. URL: https://scienceforum.ru/2017/article/2017034315 (дата обращения: 26.12.2021).

253. Мазина О. Н. Педагогический мониторинг предупреждения асоциального поведения учащихся профессионального лицея // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 5. С. 219–225.

254. Майсак Н. В. Личностные особенности младшего подростка с девиантным поведением: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М.: МПГУ, 2001. 20 с.
255. Макарова Е. А., Макарова Е. Л., Махрина Е. А. Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет-преступления // Российский психологический журнал. 2016. № 3. С. 293–311.
256. Максименкова Л. И. Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков, находящихся в кризисной ситуации: учебно-методическое пособие. Псков: Псковский государственный университет, 2013. 400 с.
257. Максимов А. С., Крейк К. В. Социально-педагогическое сопровождение обучающихся подросткового возраста, воспитывающихся в социально неблагополучных семьях // Вестник Белгородского института развития образования. 2020. Т. 7. № 4 (18). С. 86–101.
258. Мальцева З. В. Специфика деятельности педагога-психолога по профилактике девиаций в образовательной среде // Современная психология образования: проблемы и перспективы развития [Электронный ресурс]: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Екатеринбург, 15 декабря 2016 г.) Екатеринбург: УГПУ, 2017. С. 253–256. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
259. Мардахаев Л. В., Гречкина М. Э. Кибербуллинг и его влияние на социализацию младшего подростка // Электронный научно-публицистический журнал “Homo Cyberus”. 2019. № 1 (6). URL: http://journal.homocyberus.ru/Mardahaev_LV_Grechkina_ME_1_2019 (дата обращения: 26.12.2021).
260. Мардер Л. Д. Цветной мир. Групповая арт-терапия для дошкольников и детей младшего школьного возраста. М.: Лань, 2016. 146 с.
261. Маринина А. Е., Мартынова М. А. Гендерный аспект оказания психологической помощи подросткам со склонностью к

суицидальному поведению // Казанский вестник молодых ученых. 2019. № 5 (13). С. 72–77.
262. Мацумото Д. Психология и культура: современные исследования; 3 междунар. изд. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. 412 с.
263. Мельникова М. И. Зарубежный опыт изучения проблемы девиантного поведения // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 6 (37). Часть 4. С. 26–27.
264. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. СПб.: Речь, 2005. 445 с.
265. Менчинская Н. А. Психологические проблемы неуспеваемости школьников // Вестник практической психологии образования (сетевой журнал). 2012. Т. 9. № 4. С. 60–64. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n4/Menchinskaya (дата обращения: 21.06.2023).
266. Методика и технологии работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. М.: Академия, 2002. 192 с.
267. Методические рекомендации для педагогов-психологов образовательных организации по диагностике факторов риска развития кризисных состоянии с суицидальными тенденциями у обучающихся 7–11 классов / под ред. О. В. Вихристюк. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 58 с.
268. Методические рекомендации органам исполнительной власти субъектов РФ, органам опеки и попечительства по реструктуризации и реформированию организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и совершенствованию сети служб сопровождения замещающих семей (01.09.2014) [Электронный ресурс] // Кодификация.РФ : [сайт]. URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-01.09.2014-N-VK-1850_07/ (дата обращения: 21.06.2023).
269. Методическое пособие по практическому использованию модели механизма «субъектной» социализации в целом и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации и социально опасном

положении / под ред. академика РАН М. К. Горшкова. М.: Институт социологии РАН, 2015. 215 с.

270. Методы психокоррекции личности несовершеннолетних в системе раннего предупреждения их преступного поведения / Вяткин А. П., Невструева Т. Х., Терехова Т. А., Санина Л. В. // Всероссийский криминологический журнал. 2016. Т. 10. № 3. С. 487–498. DOI: 10.17150/2500-4255.2016.10(3).487-498

271. Мигачева С. А. Отклонения норм поведения у дошкольников. СПб., 2009. 300 с.

272. Мид М. Культура и мир детства: избранные произведения / пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева. М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988. 429 с.

273. Миллер Л. В. Психологическая помощь в кризисных ситуациях: границы профессиональной компетенции специалистов системы образования // Психологическая наука и образование psyedu.ru (электронный журнал). 2013. Т. 5. № 1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n1/59144.shtml (дата обращения: 23.02.2023).

274. Милушева Г. А., Найденова Н. Г. О роли микросоциальных факторов в возникновении девиантного поведения у подростков с ранними формами злоупотребления токсикоманическими веществами и алкоголем // Вопросы наркологии. 1992. № 3-4. С. 138–143.

275. Милушева Т. Социальная работа с молодежью с девиантным поведением. Методы повышения мотивации к изменениям // Социальная работа. 2014. № 1. С. 48–79.

276. Миронов Д. Д. Психолого-педагогические особенности работы специалистов юридического профиля с подростками девиантного поведения // Казанский педагогический журнал. 2020. № 3 (140). С. 189–194.

277. Мицык Т. А. Девиантное поведение подростков как следствие неблагополучного взросления // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2016. № 2. С. 125–139.

278. Мишина М. М., Воробьева К. А. Индивидуально-психологические особенности подростков с разными предпочтениями в компьютерных играх // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 4. С. 143–155. DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-143-155.
279. Мишина М. М., Воробьева К. А. Медиаэффекты демонстрации сцен насилия в СМИ и толерантность к агрессии у современных подростков // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 3 (52). С. 60–70.
280. Мишина М. М., Воробьева К. А. Образовательная среда как фактор риска формирования девиантного поведения современных подростков // Благополучие и безопасность в условиях социальных трансформаций: сборник научных трудов X Международного симпозиума (Екатеринбург, 09–10 июля 2019 года). Екатеринбург: Автономная некоммерческая организация высшего образования «Гуманитарный университет», 2019. С. 145–151. DOI: 10.35853/LAU.WS.2019.SP15.
281. Мишина М. М., Воробьева К. А. Психологические особенности личности участников кибербуллинга в популярных социальных сетях // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 3. С. 20–34.
282. Мишина М. М., Мурсалыева Г. М. Сравнительный анализ формирования типов этнической идентичности подростков разных культурных сред // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 1. С. 84–94.
283. Мищенко В. И. Особенности делинквентного поведения учащейся молодежи // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 5 (54). С. 29–30.
284. Можгинский Ю. Б. Агрессия подростков: Эмоциональный и кризисный механизм. СПб.: Лань, 1999. 162 с.
285. Муравьева Т. Н. Картотека подвижных игр для детей среднего дошкольного возраста // nsportal: образовательная социальная сеть.

URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/fizkultura/2019/05/29/kartoteka-podvizhnyh-igr-dlya-detey-srednego-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 17.06.2022).
286. Мураткина Д. Е. Характеристика категории «дети группы риска» в психолого-педагогической науке // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20. № 4. С. 169–172.
287. Мухамадеева З. Ф. Социальные проблемы подростков «группы риска» и пути их решения // Вестник Башкирского университета. 2007. Т. 12. № 3. С. 144–147.
288. Мясищев В. Н., Ковалев А. Г. Психические особенности человека: в 2 томах. Л.: Изд-во ЛГУ, 1957. Т. 1: Характер. 264 с.; 1960. Т. 2: Способности. 304 с.
289. Набойченко Е. С. Психология отклоняющегося поведения подростков. Екатеринбург: Издатель Калинина Г. П., 2007. 285 с.
290. Нагибина О. В., Кирова А. П. Фототерапия как средство профилактики девиантного поведения детей группы риска в образовательной среде // ЦИТИСЭ (электронный журнал). 2020. № 1. С. 161–172. URL: https://ma123.ru/ru/2020/02/нагибина-кирова/ (дата обращения: 23.02.2023).
291. Налчаджан А. Агрессивность человека. СПБ.: Питер, 2007. 736 с.
292. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии; 2-е изд., перераб. и доп. М.: Эксмо, 2010. 368 с.
293. Насилие, направленное против собственной жизни и здоровья: пособие для медицинских и социальных работников / В. К. Шабельников, Ю. В. Синягин, Н. Ю. Синягина, С. Н. Ениколопов, Т. В. Рябова. М.: ФГУ «Государственный НИИ семьи и воспитания», 2005. 93 с.
294. Небежева А., Гогицаева О. У. Причины девиантного поведения подростков // Психология XXI века: психология как наука, искусство и призвание: сборник научных трудов участников международной

научной конференции молодых ученых: в 2 т. Т. 1 / ред. А. В. Шаболтас, С. Д. Гуриева. СПб.: ВВМ 2018, С. 548–555.
295. Немолот Е. В. Специфика суицидальных проявлений у подростков в латентной стадии // Вестник филиала Кемеровского госуниверситета в г. Анжеро-Судженске. Вып. 6 / под ред. Н. А. Хамидуллиной. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2007. 124 с.
296. Никитов Н. И. Социально-психологические аспекты девиантного поведения несовершеннолетних // Психология XXI столетия. Новые возможности: сборник по материалам ежегодного Конгресса «Психология XXI столетия» / ред. В. В. Козлов. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2016. С. 167–169.
297. Новгородцева А. П. Внутренние конфликты подросткового возраста // Культурно-историческая психология. 2006. № 3. С. 38–50.
298. Новгородцева А. П. Переживание подростками «чувства взрослости» // Психологическая наука и образование. 2006. Т. 11. № 2. С. 39–54.
299. Новикова Д. С. Девиантное поведение // Вестник Ульяновского государственного технического университета. 2019. № 1 (85). С. 20–21.
300. Норакидзе В. Г. Свойства личности и фиксированная установка // Вопросы психологии. 1983. № 5. С. 130–136.
301. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды: методические рекомендации для руководителей общеобразовательных организаций / авт.-сост. Габер И. В., Зарецкий В. В., Артамонова Е. Г., Ефимова О. И., Калинина Н. В. М.: ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2018. 60 с.
302. Образование и информационная культура. Социологические аспекты: труды по социологии оразования. Том V. Выпуск VII / под ред. В. С. Собкина. М.: Центр социологии образования, 2000. 462 с.
303. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / Рос. акад. образования, Психол. ин-т; под ред.

В. В. Рубцова, Н. И. Поливановой. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2007. 287 с.

304. Образовательный процесс в Военном университете и его методическое обеспечение / под редакцией В. И. Марченкова. М.: ВУ, 2001. 215 с.

305. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебно пособие. М.: педагогическое общество России, 2001. 448 с.

306. Овчарова Р. В. Семья как фактор социально-педагогической запущенности ребенка // Психология трудного детства: материалы международной научно-практической конференции (Курган, 18 марта 2014 г.). Курган: Курганский государственный университет, 2017. С. 189–193.

307. Овчарова Р. В. Социально-педагогическая запущенность детей и подростков. М.: Издательство Юрайт, 2022. 396 с.

308. Оксфордский толковый словарь по психологии: в 2-х томах / под ред. А. Ребера. М.: Вече, АСТ, 2002.

309. Олиференко Л. Я., Шульга Т. И., Дементьева И. Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений; 2-е издание, стер. М.: «Академия», 2004. 256 с.

310. Оллпорт Г. Природа предубеждения // Век толерантности. 2003. Вып. 6. С. 39–50.

311. Орлова А. Ю. Картотека игр на снятие агрессии [Электронный ресурс] // Копилка уроков: [сайт]. URL: https://kopilkaurokov.ru/corect/prochee/kartoteka_igr_na_sniatie_agressii (дата обращения: 17.06.2022).

312. Особенности креативности в социальном взаимодействии у осужденных, совершивших корыстные и агрессивно-насильственные преступления / Мешкова Н. В., Дебольский М. Г., Ениколопов С. Н., Масленков А. А. // Психология и право (электронный журнал). 2018. Т. 8. № 1. С. 147–163. DOI: 10.17759/psylaw.2018080111. URL:

https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2018_n1/91747 (дата обращения: 30.09.2022).

313. Островский Д. И., Иванова Т. И. Влияние новой коронавирусной инфекции COVID-19 на психическое здоровье человека // Омский психиатрический журнал. 2020. № 2-1s (24. С. 4–10.

314. Офицерова Т. А., Губанихина Е. В. Обеспечение психологической безопасности образовательного процесса как условие сохранения и укрепления психологического здоровья школьников // Молодой ученый. 2017. № 48. С. 202–205.

315. Паатова М. Э., Бегидова С. Н., Хакунов Н. Х. Теоретико-методологический анализ социально-педагогических феноменов «Девиантное поведение» и «Делинквентное поведение» подростков // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. № 1. С. 14–23.

316. Панцырь С. Н., Новгородцева А. П. Личностные особенности подростков с девиантными формами поведения // Культурно-историческая психология. 2013. Т. 9. № 2. С. 64–72.

317. Парыгин Б. Д. Социальная психология: учебное пособие. СПб: СПбГУП, 2003. 616 с.

318. Пахальян В. Э. Психологическое консультирование: учебное пособие. СПб.: Питер, 2008. 256 с.

319. Пашкова Е. Н., Михайлова В. П. Девиантное поведение подростков как форма проявления дефицита морального и нравственного развития личности // Проблемы морально-нравственного развития личности и общества. Кемерово: Полиграф, 2004. С. 216–220.

320. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: Семья как психотерапевт: [пер. с англ. и нем.]. М.: Март, 1996. 333 с.: ил.

321. Передерий В. А., Шемис М. А. Социологический анализ влияния пандемии COVID-19 на психологическое и социальное здоровье молодежи // Modern Science. 2022. № 4-1. С. 406–410.

322. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 254 с.
323. Погожева О. В. Противоправная мотивация личности подростка в этиологии девиантного поведения // Вестник Московского университета МВД России. 2009. № 6. С. 40–43.
324. Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий: коллективная монография / Агарагимова В. К., Абдулаев М. А., Амамбаева Н. С., Амчиславская Е. Ю. и др. М.: Деловая карьера, 2021. 166 с.
325. Полевая Н. М. Социально-профилактическая работа, осуществляемая с подростками-девиантами // Научное отражение. 2016. № 2 (2). С. 21–23.
326. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. М.: Академия, 2000. 184 с.
327. Положий Б. С., Панченко Е. А. Дифференцированная профилактика суицидального поведения // Суицидология. 2012. № 1 (6). С. 8–12.
328. Попова Т. М. Дезадаптация как предпосылка развития девиантного поведения у лиц с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. 2013. № 1 (29). С. 79–88.
329. Потенциальные и актуальные факторы риска развития суицидального поведения подростков (обзор литературы) / Банников Г. С., Павлова Т. С., Кошкин К. А., Летова А. В. // Суицидология. 2015. Т. 6. № 4 (21). С. 21–32.
330. Практика телефонного консультирования: Хрестоматия / ред.-сост. А. Н. Моховиков. М.: Смысл, 2005. 463 с.
331. Применение методов экспертных оценок в научных исследованиях и в практической деятельности: учеб. пособие / Артюхов И. П., Горбач Н. А., Бакшеева С. Л. и др. Красноярск: КрасГМУ, 2009. 102 с.
332. Прихожан А. М., Толстых М. Н. Дети без семьи. М.: «Педагогика», 1990. 160 с.

333. Прогноз и превенция самоповреждений и суицидов // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 3. С. 153–169. DOI: 10.17759/cpp.2017250311.
334. Профессиональное и карьерное развитие специалистов системы образования / Л. М. Митина, Г. В. Митин, И. Г. Колмакова, В. Н. Барцевич, Л. В. Брендакова, Л. И. Акованцева, Е. В. Токарева // Российский научный журнал. 2017. № 1 (54). С. 104–122.
335. Профилактика наркомании у подростков: от теории к практике / Сирота Н. А., Ялтонский В. М., Хажилина И. И., Зидерман Н. С. М.: Генезис, 2001. 51 с.
336. Пруцкова Е. А. Профилактика девиантного поведения среди подростков в образовательных учреждениях // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2017. № 1 (05) С. 39–41.
337. Прялухина А. В., Храпенко И. Б. Трудные дети: актуальные проблемы и возможности профилактики деструктивного поведения // Казанский педагогический журнал. 2019. № 3 (134). С. 40–48.
338. Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи / Баева И. А., Гаязова Л. А., Кондакова И. В., Лактионова Е. Б. // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 6. С. 5–18. DOI: 10.17759/pse.2020250601.
339. Психологическая безопасность образовательной среды региона: теоретические основы и практика создания: монография / под науч. ред. И. А. Баевой, С. В. Тарасова. Гатчина: Издательство ГИЭФПТ, 2019. 174 с.
340. Психологические основы профилактики наркомании в семье / под ред. С. В. Березина, К. С. Лисецкого. Самара: Самарский университет, 2001. 231 с.
341. Психологические реакции населения как фактор адаптации к пандемии COVID-19 / М. Ю. Сорокин, Е. Д. Касьянов, Г. В. Рукавишников и др. // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева. 2020. № 2. С. 87–94. DOI: 10.31363/2313-7053-2020-2-87-94

342. Психологические технологии формирования и оценки безопасной образовательной среды: учебно-методическое пособие / под науч. ред. И. А. Баевой, С. В. Тарасова. Гатчина: ГИЭФПТ, 2021. 276 с.
343. Психологические факторы, наносящие транснациональный урон общественному психическому здоровью населения в период пандемии / И. Я. Стоянова, Е. В. Гуткевич, В. Ф. Лебедева [и др.] // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2022. № 1 (114). С. 46–56. DOI: 10.26617/1810-3111-2022-1(114)-46-56.
344. Психологический словарь / по общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
345. Психология девиантности. Дети. Общество. Закон: монография / под ред. А. А. Реана. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2016. 479 с.
346. Психология личности в трудах зарубежных психологов. Хрестоматия / сост. А. А. Реан. СПб.: Питер, 2001. 320 с.
347. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / под ред. Е. Г. Силяевой. М.: ИЦ «Академия», 2002. 192 с.
348. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. 656 с.
349. Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях: коллективная монография / Айсувакова Т. П., Ахмедова Э. М., Горбунова Н. В., Давыдова Л. Н. и др. М.: Деловая карьера, 2021. 165 с.
350. Разные, но равные. Большие психологические игры / Солдатова Г. В., Шайгерова Л. А., Макарчук А. В., Щепина А. И., Лютая Т. А. М.: Центр СМИ МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004. 333 с.
351. Райкус Дж., Хьюз Р., Социально-психологическая помощь семьям и детям групп риска: практическое пособие: в 4 т. Т. 4: Размещение и стабильные условия жизни. М.: Эксмо, 2009. 416 с.
352. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста; 8-е международное издание. СПб.: Издательство «Питер» 2000. 624 с.

353. Раскумандрина М. Е. Типология индивидуальных стилей подчинения и их диагностика: дисс. … канд. психол. наук. Ярославль, 2005. 231 с.
354. Распоряжение Правительства РФ от 22 марта 2017 г. № 520-р «Об утверждении Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2025 года и плана мероприятий на 2021-2025 годы по ее реализации» [Электронный ресурс] // Кодекс: электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: https://docs.cntd.ru/document/420395219 (дата обращения 05.08.2022).
355. Расулев А. А. Информационная безопасность в условиях пандемии коронавируса // Review of law sciences. 2020.No. 2. P. 224–228.
356. Раттер М. Помощь трудным детям. М.: Прогресс, 1987. 424 с.
357. Рахманина И. Н., Овсянникова Т. Ю., Тайсаева С. Б. Особенности нейропсихологического пространства подростков с отклоняющимся поведением // Вестник психотерапии. 2019. № 72 (77). С. 46–57.
358. Раянова Ю. Ю., Гасперская Л. С. Социальная дезадаптация неуспевающих школьников среднего звена и пути ее профилактики // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2015. № 8. С. 106–110. URL: https://e-koncept.ru/2015/15278.htm (дата обращения: 26.12.2021).
359. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. № 5. С. 3–18.
360. Реан А. А. Агрессия подростка: учебник. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 480 с.
361. Реан А. А. Аутоагрессивный паттерн личности // Ананьевские чтения-98: тезисы научно-практической конференции. СПб.: СПбУ, 1998. С. 52–54.

362. Реан А. А. Профилактика агрессии и асоциальности несовершеннолетних // Национальный психологический журнал. 2018. № 2 (30). С. 3–12.
363. Ремеева А. Ф., Пальчиков И А. Особенности иррациональных установок девиантных подростков [Электронный ресурс] // Психология и право (электронный журнал). 2013. Т. 3. № 2. URL: http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n2/61028.shtml (дата обращения: 29.09.2022).
364. Родина С. Как работать с агрессивным ребенком? // Сайт Дошкольного факультета МПГУ. URL: http://pishem.net/page-id-220.html (дата обращения: 18.02.2023).
365. Рождественская Н. А. Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков. М.: Генезис, 2015. 216 с.
366. Рожков М. И., Байбородова Л. В., Ковальчук М. А. Воспитание толерантности у школьников: учеб.-метод. пособие. Ярославль: Академия развития, Академия Холдинг, 2003. 192 с.
367. Романов А. А. Коррекция расстройств поведения и эмоций у детей: альбом игровых задач: пособие для де. психологов, педагогов, дефектологов, родителей. М.: Плэйт, 2001. 112 с.
368. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999. 720 с.
369. Рубцова Е. В. Девдариани Н. В. Основы социально-педагогической работы с педагогически запущенными подростками: эмпирическое изучение личностных особенностей педагогически запущенных подростков и эффективность их социализации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 181–183.
370. Румянцева Т. Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 81–87.
371. Рябов М. П. Представления подростков о последствиях употребления наркотиков: автореф. дисс. … канд. психол. наук. М., 2016. 26 с.

372. Рябцева Е. В. Влияние пандемии COVID-19 на психологическое здоровье человека: обзор литературы // Инновационная наука. 2021. № 8-2. С. 39–41.
373. Самойлина Т. Г., Михайлюк Е. Б. Психокоррекция и психопрофилактика девиаций с учетом особенностей защитно-совладающего поведения подростков // Северо-кавказский психологический вестник. 2009. Т. 7. № 4. С. 41–45.
374. Самылова О. А. Исследование гендерных различий подростков, склонных к девиантному поведению // Вестник Шадринского государственного института. 2017. № 3 (23). С. 106–113.
375. Санина Е. И. Дегтярев Е. А. Профилактика кибербуллинга как цель социализации подростков в условиях цифровой среды // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. Выпуск 68. Ч. 4. Ялта: РИО ГПА, 2020. С. 210–212.
376. Селиваненко А. А. Теоретические основы исследования социально-психологических технологий преодоления отклоняющегося поведения // Научные вести. 2019. № 5 (10). С. 38–43.
377. Семенов С. Ю. Сущность и основные подходы к профилактике девиантного поведения // Молодые ученые – региону: сборник научных статей по материалам межвузовской научно-практической конференции (Тверь, 30–31 мая 2017 года, Тверской институт экологии и права). Тверь: Тверской государственный университет, 2017. С. 75–86.
378. Семёнчева А. С., Кузнецова Е. Ю. Половые различия дактилометрических показателей и компонентов агрессии (тезис) // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2019. Т. 9. Вып. 9. С. 387.
379. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М.: Издательство Флинта, 1998а. 96 с.
380. Семенюк Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии. М.: Институт практической психологии, 1998б. 304 с.

381. Сенкевич Л. В. Психология агрессии и аутоагрессии: монография. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ин-та им. Л. Н. Толстого, 2005. 222 с.
382. Сидоров Н. Р. Психологические предпосылки девиантного поведения // Вестник практической психологии образования. 2009. Т. 6. № 2. С. 68–72.
383. Смык Ю. В. Ресурсный подход в развитии личности // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Педагог-психолог в современном образовании: личностный потенциал и его развитие». Иркутск: Изд-во Аспринт, 2017. С. 12–17.
384. Смык Ю. В. Состояние психологической защищенности подростков, склонных к девиантному поведению // Интернет-журнал World of Science. 2018. № 4. Т. 6. URL: https://mir-nauki.com/PDF/23PSMN418.pdf (дата обращения: 12.05.2019).
385. Собкин В. С., Федотова А. В. К вопросу о формах проявления протестной активности подростков // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2022. Т. 22. № 3. С. 22–34.
386. Современная социальная реальность: вызовы, риски, перспективы / О. О. Андронникова, Л. Б. Шнейдер, О. А. Белобрыкина и др. Новосибирск: НГПУ, 2019. 129 с.
387. Современные проблемы воспитания и развития ребенка глазами родителей / Ульянина О. А., Зинатуллина А. М., Любка Е. И., Гукасова М. П., Саликова Э. М. // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 9–23.
388. Солдатова Г. В., Чекалина А. И. Интернет глазами детей и подростков // Дети в информационном обществе. 2009. Вып. 1. С. 8–20.
389. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М: Смысл, 2018. 58 с.
390. Сорочан В. В. Юридическая психология: учебник. М.: МИЭМП, 2010. 105 с.

391. Сосновский Б. А. Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре личности: автореф. дис. … докт. психол. Наук: 19.00.01. М., 1992. 30 с.
392. Социальная энциклопедия / под ред. А. П. Горкина, Г. Н. Карелова, Е. Д. Катульского и др. М.: Большая Российская Энциклопедия, 2000. 438 с.
393. Социально-культурные, информационные и правовые ресурсы развития современного общества: учебно-методическое пособие / Гутова С. Г., Лицук А. А., Пенкина Н. В. и др. Нижневартовск: НВГУ, 2020. 168 с.
394. Спасибина Е. С. Актуальные модели позитивной профилактики девиантного поведения обучающихся в современных социокультурных условиях // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. 2019. № 9. С. 170–173.
395. Старшенбаум Г. В. Психотерапия в группе: практическое пособие. М.: Издательство института психотерапии, 2005. 298 с.
396. Стельмах О. Д., Ступина В. Н., Чернушевич В. А. Народная игра как средство профилактики девиантного поведения в условиях урбанизации // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. № 3. С. 69–75.
397. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р) [Электронный ресурс] // Российская газета : [сайт]. URL: http://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения: 09.06.2022).
398. Струганик В. В. Возрастные особенности девиантного поведения // Мой выбор – наука! : сборник материалов VI Региональной молодежной конференции, XLVI научной конференции студентов, магистрантов, аспирантов и учащихся лицейных классов (Барнаул, 17–27 апреля 2019 года). Барнаул: Алтайский государственный университет, 2020. С. 1139–1144.

399. Стуканов В. Г. Педагогическая профилактика девиантного поведения несовершеннолетних: монография. Минск: Академия МВД Республики Беларусь, 2019. 146 с.
400. Султанова А. В. Нейропсихологический подход к обеспечению психического здоровья детей и подростков // Медицинская психология в России (сетевое издание). 2017. Т. 9. № 1 (42). С. 7. URL: http://www.mprj.ru/archiv_global/2017_1_42/nomer07.php (дата обращения 13.07.2022).
401. Сурикова М. Д. Дети группы риска и их психологические особенности // Молодой ученый. 2013. № 4. С. 607–609.
402. Табачкова А. С. Девиантное поведение подростков как одна из социальных проблем современной школы // Молодой ученый. 2020. № 15 (305). С. 69–71.
403. Тарасова С. Ю., Осницкий А. К., Ениколопов С. Н. Социально-психологические аспекты буллинга: взаимосвязь агрессивности и школьной тревожности // Психологическая наука и образование psyedu.ru (электронный журнал). 2016. Т. 8. № 4. С. 102–116. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2016_n4/tarasova (дата обращения: 09.06.2022).
404. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 536 с.
405. Теричева Т. В. Роль православной культуры в профилактике асоциального поведения несовершеннолетних // Социальное здоровье подростков и молодежи: основа нравственного благополучия современного общества: сборник научных статей Международной научно-практической конференции (01–02 ноября 2018 г., Курск) / ред. С. И. Беленцов. Курск: Университетская книга, 2018. С. 266–268.
406. Тимченко О. В. Особенности правовой социализации несовершеннолетних // Коченовские чтения «Психология и право в современной России»: материалы конференции. М.: МГППУ, 2010. С. 146–147.

407. Тормосина Н. Г. Психологическое исследование гендерных и возрастных особенностей аутодеструктивного поведения // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2013. № 19. С. 299–303.
408. Тренинги толерантности / Солдатова Г. В., Шайгерова Л. А., Макарчук А. В., Щепина А. И. Лютая Т. А., Хухлаев О. Е., Шарова О. Д. М.: МГУ, 2006. 415 с.
409. Тронева В. Н. Девиантное, делинквентное и аддиктивное поведение несовершеннолетних // Научный вестник Волгоградского филиала РАНХИГС. Серия: Юриспруденция. 2018. № 2. С. 38–46.
410. Узнадзе Д. И. Психология установки. СПб.: Питер, 2001. 414 с.
411. Улезько С. И., Бидова Б. Б. Девиантное поведение как социально-культурный феномен, механизм профилактики девиантного поведения молодежи и предмет педагогической пропедевтики // Материалы конференции профессорско-преподавательского состава, посвященной 80-летию чеченского государственного университета (Грозный, 30 марта 2018 года). Грозный: ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», 2018. С. 397–404.
412. Ульянина О. А. Социально-психологические риски для человека и общества в условиях пандемии // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 2 (52). С. 46–54.
413. Ульянина О. А., Гаврилова О. Я., Тимур О. Ю. Социально-психологические риски для детей в интернет-пространстве в условиях цифровизации // Национальная безопасность и молодежная политика: киберсоциализация и трансформация ценностей в VUCA-мире: материалы Международной научно-практической конференции. Челябинск: издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2021. С. 154–158.
414. Ульянина О. А., Зинатуллина А. М., Любка Е. И. Воспитанники специальных учебно-воспитательных учреждений: психологический

анализ эмоциональных и личностных проблем: методические рекомендации. М.: Издательский Центр РИОР, 2021. 76 с.

415. Ульянина О. А., Зинатуллина А. М., Любка Е. И. Противодействие терроризму: психологическая помощь обучающимся и формирование личности безопасного типа: практическое пособие. М.: Издательский Центр РИОР, 2021. 76 с.

416. Ульянина О. А., Тимур О. Ю. Экстренная психологическая помощь несовершеннолетним: региональная практика межведомственного взаимодействия // Актуальные проблемы психологического знания. 2021. № 3 (56). С. 92–108.

417. Ульянова А. А., Николаева О. В. Динамика и состояние преступности несовершеннолетних: региональный аспект // Современные проблемы уголовного права и процесса: сборник научных трудов / ред. В. Е. Степенко. Хабаровск: ТГУ, 2017. С. 158–165.

418. Усова Е. Б. Психология девиантного поведения: учеб.-метод. комплекс. Минск: Изд-во МИУ, 2010. 180 с.

419. Устюжанин Ф. Р. Проблема ресоциализации и психологического сопровождения делинквентных подростков // Развитие личности. 2019. № 3. С. 92–102.

420. Фазилова А. Э. Зарубежные и отечественные подходы к сопровождению личности в ситуации буллинга // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 37. С. 1484–1491.

421. Фалкина С. А. Профессионально-психологическая готовность прокурорских работников к деятельности в сфере профилактики правонарушений несовершеннолетних // Юридическая психология: сборник научных трудов университета прокуратуры РФ. Вып. 5 / ред. О. Д. Ситковская. М.: Академия Генеральной прокуратуры Российской Федерации, 2019. С. 185–194.

422. Феденко А. Ю., Шемет О. В. Девиантное поведение у дошкольников // Молодой ученый. 2017. № 52 (186). С. 206–207.

423. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 г. N 124-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс : [сайт]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/ (дата обращения: 09.06.2019)
424. Федеральный закон от 24.06.1999 N 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (ред. от 03.07.2016) [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ : [сайт]. URL: https://base.garant.ru/12116087/ (дата обращения: 13.07.2020).
425. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ [Электронный ресурс] // Банк данных “Нормативно-правовые акты Федерального Собрания Российской Федерации” : [сайт]. URL: https://duma.consultant.ru/documents/1646176 (дата обращения: 09.06.2019).
426. Федорова Г. Г. Делинквентное поведение несовершеннолетних и пути его профилактики // Социальная педагогика. 2017. № 4-5. С. 61–69.
427. Федорова Н. В. Депривация в семье и ее влияние на развитие личности // Психолого-педагогические проблемы в целостном образовательном процессе: сборник научных статей / под ред. Л. Н. Антилоговой, В. Л. Малашенковой. Омск: Издательство ОмГТУ, 2006. С. 101–109.
428. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды; 2-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт, «Флинта», 2004. 672 с.
429. Фомина Н. А., Теняева О. В. Гендерные различия психологической структуры ответственности подростков с девиантным поведением // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2010. № 3. С. 10–15.

430. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова; 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 159 с.
431. Формы и методы психологического сопровождения детей с отклоняющимся поведением в условиях внедрения профессиональных стандартов педагогов: методические рекомендации / сост. Д. Н. Погорелов. Челябинск: ЧИППКРО, 2017. 48 с.
432. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я» (1926) [Электронный ресурс]. URL: http://anthropology.rchgi.spb.ru/freid/freid_s3.htm (дата обращения: 13.07.2022).
433. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: Республика, 1994. 447 с.
434. Фурманов И. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. СПб.: Издательство «Речь», 2007. 480 с.
435. Фурманов И. Психология детей с нарушениями поведения. М.: Издательство «Владос», 2004. 350 с.
436. Хайкин В. Л., Григорьев Д. В. Педагогика как практика порождения и воспитания ответственности // Народное образование. 2013. № 1. С. 201–204.
437. Халфина Р. Р., Сафронова Е. В., Сафронов А. М. Психологические особенности склонности к делинквентному поведению подростков // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2020. № 1. С. 75–79.
438. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций; 4-е междунар. изд. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. 448 с.
439. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: учеб. пособие для студентов вузов по направлению и спец. «Психология», «Клинич. психология» / [пер. с англ.: Т. Гудкова и др.]; науч. ред. пер. на рус. яз.: Д. А. Леонтьев, Б. М. Величковский. 2-е изд. М. [и др.]: Смысл, 2003. 859 с. (Мастера психологии).

440. Холмогорова А. Б., Воликова С. В. Основные итоги исследований факторов суицидального риска у подростков на основе психосоциальной многофакторной модели расстройств аффективного спектра // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. 2012. № 2. URL: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_2_13/nomer/nomer11.php (дата обращения: 09.03.2019).
441. Хухлаева О. В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений. М.: Академия, 2003. 172 с.
442. Хухлаева О. В. Психология подростка. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 160 с.
443. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи. М.: Владос, 2003. 270 с.
444. Черенков Д. А. Девиантное поведение в социальных сетях: причины, формы, следствие // Nauka-rastudent.ru (электронный журнал). 2015. № 7 (19). С. 29. URL: http://nauka-rastudent.ru/19/2843/ (дата обращения: 09.03.2019).
445. Чернова Е. О. Рефлексивные особенности членов подростково-молодежных уличных криминальных группировок // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2018. № 11-12 (27-28). С. 37–39.
446. Чиркина Р. В., Дегтярев А. В., Галушкин А. А. Оценка риска совершения правонарушений несовершеннолетними и служба пробации в США // Современная зарубежная психология (электронный журнал). 2014. Т. 3. № 2. С. 138–144. URL: http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n2/70130.shtml (дата обращения: 23.02.2023).
447. Чиряков В. Е. Телефонное консультирование детей и подростков как возможность предотвращения суицида // Психопедагогика в правоохранительных органах. 1996. № 2 (4).
448. Чупракова Н. Н. Свидетель и потерпевший – ребенок. Специфика психологического сопровождения // Основные вопросы теории и

практики педагогики и психологии: сборник научных трудов по итогам III Международной научно-практической конференции. Выпуск III (Омск, 11 мая 2016 г.). Омск: Инновационный центр развития и образования науки, 2016. С. 175–176.

449. Шалагина Е. В., Ушакова К. В. Подростковая девиация: вопросы организации профилактики // Молодежь в меняющемся мире: мировоззренческие основания человека в «текучей современности»: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции (Екатеринбург, 19 ноября 2020 года) / под научной редакцией Н. А. Симбирцевой. Екатеринбург: [б. и.], 2020. С. 71–74.
450. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). М.: Гардарики, 2005. 349 с.
451. Шипунова Т. В. Дискурсивная презентация нарушителя норм в коммуникативной модели социального контроля // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2017. Т. 10. № 4. С. 441–453. DOI: 10.21638/11701/spbu12.2017.405.
452. Шлычков В. Р. Деформация ценностей и девиаций социально-нормативного поведения современной молодежи // Психолого-педагогическая деятельность: сферы сотрудничества и взаимодействия: материалы III межрегиональной заочной научно-практической интернет-конференции с международным участием. Кострома: Костромской государственный университет, 2017. С. 43–48.
453. Шнейдер Л. Б. Кризисные состояния у детей и подростков: направления работы школьного психолога // Школьный психолог. 2012. № 17–24 [Электронный ресурс]. URL: https://psy.1sept.ru/index.php?year=2009&num=21 (дата обращения: 21.12.2019).
454. Шнейдер Л. Б. Основы семейной психологии. М.: Издательство Московского психолого-социального института, Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. 928 с.
455. Шнейдер Л. Б. Психология девиантного и аддиктивного поведения детей и подростков: учебник и практикум. М.: Юрай, 2019. 218 с.

456. Шнейдер Л. Б. Семейная психология. Эмпирические исследования: практическое пособие. М.: Юрайт, 2020. 317 с.
457. Шнейдер Л. Б. Семейная психология: учебное пособие для вузов; 2-е изд. М.: «Академический проект», 2006. 768 с.
458. Шнейдер Л. Б., Зыкова М. Н. Компетентное родительство. М.: МПСУ, 2018. 126 с.
459. Шульга Т. И. Social and Psychological Problems of Orphanage Graduates and Children Left Without Parental Care // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2013. № 3. С. 68–75.
460. Шульга Т. И., Дворянчиков Н. В. Представления подростков о девиантном поведении // Психология и право (электронный журнал). 2020. Т. 10. № 3. С. 174–188. DOI: 10.17759/psylaw.2020100312. URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2020_n3/Shulga_Dvoryanchikov (дата обращения: 17.06.2022).
461. Шульга Т. И., Слот В, Спаниярд Х. Методика работы с детьми «группы риска». М.: УРАО, 1999. 128 с.
462. Шульга Т. И., Филатов А. В. Особенности отношения девиантных подростков к матерям // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 3. С. 57–72.
463. Щербаха С. А. Влияние агрессивности личности на ее отношение к правонарушениям: дисс. … канд. психол. наук. Сочи, 2003. 150 с.
464. Эйдемиллер Э. Г., Добрякова И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб.: «Речь», 2006. 352 с.
465. Эйдемиллер Э. Г., Кулаков С. А., Черемисин О. В. Саморазрушающее поведение у подростков: пути исследования, проблемы и разработка методов психотерапии // Саморазрушающее поведение у подростков: сборник научных трудов. Л.: Изд-во Института им. В. М. Бехтерева, 1991. С. 112–118.
466. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2000. 651 с.

467. Эльконин Д. Б. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте // Психология подростка: хрестоматия / ред.-сост. Ю. И. Фролов. М.: Российское педагогическое агентство, 1997. С. 313–320.
468. Эриксон Э. Г. Детство и общество / пер. с англ. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
469. Ярошевич Е. А. Концептуальная рамка социально-педагогической профилактики подростково-молодежной девиантности как элемента рестриктивного социального контроля // Итоги научных исследований ученых МГУ им. А. А. Кулешова 2018 г.: материалы научно-методической конференции (25 января – 7 февраля 2019 г.) / ред. Е. К. Сычовая. Могилев: МГУ им. А. А. Кулешова, 2019. С. 175–177.
470. Ясная В. А., Замуруева И. И. Временная перспектива подростков с девиантным поведением: особенности и связь с толерантностью к неопределенности и самооценкой // Психологическая наука и образование psyedu.ru (электронный журнал). 2012. Т. 4. № 2. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012_n2/53466 (дата обращения: 22.06.2023).
471. Anderson C. A., Bushman B. J. Human Aggression // Annual Review of Psychology. 2002. Vol. 53. P. 27–51.
472. Anderson C. A., Carnagey N. L., Eubanks J. Exposure to violent media: the effects of songs with violent lyrics on aggressive thoughts and feelings // Journal of Personality and Social Psychology. 2003. Vol. 84. No. 5. P. 960–971.
473. Antipina S., Bakhvalova E., Miklyaeva A. Cyber-agression and problematic behavior in adolescence: Is there connection? // Communications in Computer and Information Science. 2019. Vol. 1038: International Conference on Digital Transformation and Global Society. P. 635–647. DOI: 10.1007/978-3-030-37858-5_54.
474. Baeva I. A., Zinchenko U. V., Laptev V. V. Psychological resources of modern Russian adolescents' resilience to violence in the educational

environment // Psychology in Russia: State of the Art. 2016. Vol. 9 (3). P. 159–172. DOI: 10.11621/pir.2016.0311.

475. Barefoot J. C. Development in the measurement of hostility // Hostility, Coping, &Health /ed. H. S. Friedman. Washington, DC: APA, 1992. P. 13–31. DOI: 10.1037/10105-001.

476. Berkowitz L. Aversively stimulated aggression: Some parallels and differences in research with animals and humans // American Psychologist. 1983. Vol. 38 (11). P. 1135–1144. DOI: 10.1037/0003-066X.38.11.1135.

477. Berkowitz L. Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation // Psychological Bulletin. 1989. Vol. 106 (1). P. 59–73. DOI: 10.1037/0033-2909.106.1.59.

478. Berkowitz L. Frustrations, appraisals, and aversively stimulated aggression // Aggressive Behavior. 1988. Vol. 14 (1). P. 3–11.

479. Bridge J. A., Goldstein T. R., Brent D. A. Adolescent suicide and suicidal behavior // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2006. Vol. 47. Iss. 3-4. P. 372–394.

480. Bullying: An International Perspective / eds. E. Roland., E. Munthe. London: Routledge, 1989. 166 p.

481. Buss A. H., Durkee A. An inventory for assessing different kinds of hostility // Journal of Consulting Psychology. 1957. Vol. 21 (4). P. 343–349.

482. Caplan S. E. Theory and measurement of generalized problematic internet use: A two-step approach // Computers in Human Behavior. 2010. Vol. 26 (5). P. 1089–1097. DOI: 10.1016/j.chb.2010.03.012.

483. Catlin K. Better Allies: Everyday Actions to Create Inclusive, Engaging Workplaces / ed. S. McGraw. London: Better Allies Press, 2021. 282 p.

484. Chikwature W., Oyedele V., Ganyani I. Effects of deviant behavior on academic performance in Mutare Urban primary school in Mutary district // European Journal of Psychological Research. 2016. Vol. 3. No. 1 [Электронный ресурс]. URL: https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2016/02/Full-Paper-EFFECTS-0F-DEVIANT-

BEHAVI0R-0N-ACADEM-IC-PERFORMANCE-IN-MUTARE-URBAN.pdf (дата обращения: 30.09.2022).

485. Crick N. R., Dodge K. A. Social information processing in reactive and proactive aggression // Child Development. 1996. Vol. 67 (3). P. 993–1002. DOI: 10.2307/1131875.

486. Dodge K. A. Mediation, moderation, and mechanisms in how parenting affects children's aggressive behavior // Parenting and the Child's World: Influences on Academic, Intellectual, and Social-Emotional Development / eds. J. G. Borkowski, S. L. Ramey, M. Bristol-Power. London et al.: Psychology Press, 2001. P. 215–230.

487. Dodge K. A., Bates J. E., Pettit G. S. Mechanisms in the cycle of violence // Science. 1991. Vol. 250 (4988). P. 1678–1683. DOI: 10.1126/science.2270481.

488. Dodge K. A., Coie J. D. Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 53 (6). P. 1146–1158. DOI: 10.1037/0022-3514.53.6.1146.

489. Dorsky F. S., Taylor S. P. Physical aggression as a function of manifest anxiety // Psychonomic Science. 1972. Vol. 27. Iss. 2. P. 103–104.

490. Franklin M. The HeART of Laser-Focused Coaching: A Revolutionary Approach to Masterful Coaching. London: Thomas Noble Books, 2019. 294 p.

491. Galtung J., Höivik T. Structural and direct violence: A note on operationalization // Journal of Peace Research. 1971. Vol. 8. Iss. 1. P. 73–76. DOI: 10.1177/002234337100800108.

492. Huesmann L. R., Eron L. D. Childhood aggression and adult criminality // Facts, Frameworks, and Forecasts: Advances in Criminological Theory, Volume 3 / ed. J. McCord. New Brunswick, NJ: Transaction Press, 1992. P. 137–156.

493. Huesmann L. R., Moise J. Media violence: A demonstrated public threat to children // Harvard Mental Health Letter. 1996. Vol. 12. Iss. 12. P. 5–7.

494. Johnson St. K. Inclusify: The Power of Uniqueness and Belonging to Build Innovative Teams. New York: Harper Business, 2020. 288 p.
495. Joiner T. E. Why people die by suicide. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2005. 288 p.
496. Kassner M. P., Wesselmann E. D., Williams K. D. Virtually Ostracized: Studying Ostracism in Immersive Virtual Environments // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2012. Vol. 15. Iss. 8. P. 399–403. DOI: 10.1089/cyber.2012.0113.
497. Kleemans E. R. Theoretical perspectives on organized crime // Oxford handbook of organized crime / ed. L. Paoli. Oxford: Oxford University Press, 2014. P. 32–52.
498. Lassiter M. D. Impossible Criminals: The Suburban Imperatives of America's War on Drugs // Journal of American History. 2015. Vol. 102. Iss. 1. P. 126–140. DOI: 10.1093/jahist/jav243.
499. Mededović J. The profile of a criminal offender depicted by HEXACO personality traits // Personality and Individual Differences. 2017. Vol. 107. P. 159–163. DOI: 10.1016/j.paid.2016.11.015.
500. Muftic L. R. Advancing institutional anomy theory: A microlevel examination connecting culture, institutions, and deviance // International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology. 2006. No. 50 (6). P. 630–653. DOI: 10.1177/0306624X06287284.
501. Ostracism in Everyday Life: The Effects of Ostracism on Those Who Ostracize / Nezlek J. B., Wesselmann E. D., Wheeler L., Williams K. D. // The Journal of Social Psychology. 2015. Vol. 155. Iss. 5. P. 432–451. DOI: 10.1080/00224545.2015.1062351.
502. Pfundmair M. Ostracism promotes a terroristic mindset // Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression. 2019. Vol. 11. Iss. 2. P. 134–148. DOI: 10.1080/19434472.2018.1443965.

503. Reason to hope: A psychological perspective on violence and youth / eds. L. D. Eron, J. H. Gentry, P. Schlegel. Washington: American Psychological Association, 1994. 488 p.
504. Ren D., Wesselmann E. D., Williams K. D. Hurt people hurt people: ostracism and aggression // Current Opinion in Psychology. 2018. Vol. 19. P. 34–38. DOI: 10.1016/j.copsyc.2017.03.026.
505. Rickelman B. L., Houfek J. F. Toward an interactional model of suicidal behaviors: Cognitive rigidity, attributional style, stress, hopelessness and depression // Archives of Psychiatric Nursing. 1995. Vol. 9. No. 3. P. 158–168.
506. Routine Activity and Rational Choice. Advances in Criminological Theory. Volume 5 / eds. R. V. Clarke, M. Felson. New Jersey: Routledge, 2004.432 p.
507. Siegmunt O., Wetzels P. Social Values and Delinquency of Russian Youth // International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice. Vol. 41. Iss. 3. P. 211–230. DOI: 10.1080/01924036.2017.1322113.
508. Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups / D. Schwartz, K. A. Dodge, J. D. Coie, J. A. Hubbard // Journal of Abnormal Child Psychology. 1998. Vol. 26 (6). P. 431–440. DOI: 10.1023/A:1022695601088.
509. Swearer S. M., Espelage D. L., Napolitano S. A. Bullying prevention and intervention: Realistic Strategies for Schools. New York: The Guilford Press, 2009. 170 p.
510. The effects of peer ostracism on children's cognitive processes / Hawes D. J., Zadro L., Fink E., Richardson R., O'Moore K., Griffiths B., Dadds M. R., Williams K. D. // European Journal of Developmental Psychology. 2012. Vol. 9. Iss. 5. P. 599–613. DOI: 10.1080/17405629.2011.638815.
511. Valzelli L. 5-hydroxytryptamine in aggressiveness // Advances in Biochemical Psychopharmacology. 1974. Vol. 11. P. 255–263.
512. Williams C. B., Vantress F. E. Relation between internal-external control and aggression // Journal of Psychology. 1969. Vol. 71. P. 59–61.

513. Wojak R. Virtual morality: the moral status of virtual actions: Master thesis. Fort Collins: Colorado State University Publ., 2012. 112 p.
514. Zillmann D. Dramaturgy for emotions from fictional narration // Psychology of Entertainment / eds. J. Bryant, P. Vorderer. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc. Publ., 2006. P. 215–238.

Научное издание

Воробьева Ксения Андреевна

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА АСОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Редактор, корректор *М. С. Тарасова*
Компьютерная вёрстка – *Д. А. Заботина*

Подписано в печать: 01.11.2023 г.
Бумага офсетная. Гарнитура «Warnock Pro».
Печать офсетная. Формат бумаги 60×84/16.
Усл. п. л. 24, уч.-изд. л. 15,75.
Тираж 500 экз. (1-й з-д 1–50). Заказ № 2023/08-01/к.
Изготовлено в Государственном университете просвещения

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 1
+7 (495) 780-09-42 (доб. 6101)