

Министерство образования РФ
Московский государственный социальный университет
(филиал в г.Твери)

На правах рукописи

СЛАВИНА Елена Владимировна

**ФОРМИРОВАНИЕ
СОЦИАЛЬНО-РЕАДАПТАЦИОННОГО
КОЛЛЕКТИВА ЭКСТЕРНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА**

Специальность 19.00.05 – социальная психология;

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук, профессор
Глоточкин Алексей Данилович

Ярославль
2002

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Концепция коллектива в отечественной социальной психологии	8
1.1. Понятие, признаки и функции первичного коллектива.....	8
1.2. Развитие учения о группе как коллективе в социальной психологии и педагогике.....	11
Глава 2. Особенности экстерной школы-интерната социально-реадапционного типа	23
2.1. Характеристика контингента, рекрутируемого в состав воспитанников экстерной школы-интерната	23
2.2. Эволюция в отечественной психологии научных взглядов на отклоняющееся поведение детей и подростков.....	30
2.3. Особенности задач и организации экстерной школы-интерната социально-реадапционного типа.....	35
Глава 3. Формирование социально-реадапционного коллектива экстерной школы-интерната	44
3.1. Состояние разработки научных основ решения проблемы личностной коррекции девиантных детей и подростков.....	44
3.2. Условия и пути становления и формирования социально-реадапционного коллектива экстерной школы-интерната.....	53
Заключение и выводы	98
Библиографический список	102

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Реформирование в России общественных отношений и государственных структур неизбежно сопровождается негативными экономическими, социальными и социально-психологическими процессами и явлениями: девальвацией моральных ценностей, усилением разобщённости, равнодушием и безразличием к окружающим, взаимным недоверием людей, агрессивности. Ситуация для детей и подростков усугубляется просчетами родителей в воспитании: мелочный контроль, лишение элементарной самостоятельности или же безнадзорность, напряженно-агрессивная, невыносимая обстановка в семьях. В ауре негативных эмоций, источаемых ближайшим окружением детей, испытывающих дефицит дружеского общения, нередко снижается уровень их обучаемости, возникает конфликтность, негативизм к окружающему, что отражается на психическом здоровье и ведет к неадекватному психическому развитию и отклоняющемуся поведению.

В последние годы отмечается явное ухудшение здоровья детей и подростков, усиление их дезадаптированности. В научных поисках путей оздоровления и реадaptации данного контингента ученые подчеркивают особую важность включения их в определенную систему межличностных отношений, чему максимально способствуют специфические коллективы экстерных школ-интернатов социально-реадaptационного типа. Возникает, следовательно, необходимость создания социально-психологических основ воспитательной, оздоровительной и психокоррекционной деятельности психолого-педагогического персонала.

Проблема формирования различных коллективов раскрывается в научно-исследовательских работах ряда отечественных авторов (Н.П. Аникеева, А.Д. Глоточкин, А.И. Донцов, В.В. Новиков, А.В. Петровский, К.К. Платонов и др.). Однако коллективы образовательных учреждений, в которых живут, взаимодействуют и общаются деза-

даптированные дети и подростки, почти не исследовались. Этим и определился выбор темы данной диссертации.

Цель исследования состоит в раскрытии условий и путей деятельности по формированию коллектива экстерной школы-интерната социально-реабилитационного типа.

Объект исследования – оздоровительная, психокоррекционная и психопедагогическая деятельность коллектива педагогов и учащихся экстерной школы-интерната.

Предмет исследования: особенности социально-реабилитационного коллектива экстерной школы-интерната с учетом динамики личностных и межличностных отношений воспитанников и уровня ценностно-ориентационного единства всех членов коллектива, условия и пути деятельности психолого-педагогического персонала по его формированию.

Гипотезы исследования:

– восстановление здоровья и обучаемости “трудных” детей и подростков, их реабилитация наиболее эффективно осуществляются в едином педагогическом и детско-подростковом учебно-трудовом коллективе экстерной школы-интерната, сформированном на основе деятельностных нравственно-зрелых межличностных отношений¹;

– такой тип коллектива обеспечивает также возможность обучения значительной части педагогически запущенных детей и подростков в устойчивом темпе;

В соответствии с целью исследования и гипотезами в диссертации решались следующие **задачи**:

1) на основе анализа социально-психологической литературы уточнить понятие и раскрыть функции первичного коллектива;

2) выявить специфику социально-реабилитационного коллектива экстерной школы-интерната;

¹ Под нравственно-зрелыми межличностными отношениями автор понимает их адекватность нравственным нормам, принятым в обществе.

3) раскрыть и экспериментально обосновать систему условий и путей становления и формирования социально-реадапционного коллектива экстерной школы-интерната.

Методологическую основу исследования составили принципиальные положения о социокультурной исторической обусловленности личности (Л.С. Выготский), о единстве социального, биологического и психологического в человеке как личности (А.Н. Леонтьев), о единстве деятельности, общения, сознания, личности (В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов, Б.Ф. Ломов и др.); о воспитании и перевоспитании личности в системе межличностных отношений, в совместном труде, в коллективе и через коллектив (В.Н. Мясищев, А.С. Макаренко); о важности учёта особенностей социально-психологического климата конкретных групп, в которых личность усваивает социальные влияния и реализует свою социальную сущность (В.В. Новиков); о многообразии функций коллектива, обеспечивающих возможность каждой личности самоутвердиться в социально-полезной эмоционально благоприятной для нее позиции (А.Д. Глоточкин).

Методы исследования: наблюдение, анализ и оценка результатов деятельности; обобщение практико-психологического и педагогического опыта; опросник САН, тест школьной тревожности Филлипса, ориентационная анкета Б. Басса, тест “ценностных ориентаций” М. Рокича, социометрический тест Дж. Морено.

Научная новизна результатов диссертационного исследования состоит в обосновании результативности оздоровительно-коррекционной и образовательной деятельности экстерной школы-интерната; в раскрытии системы условий и путей создания коллектива социально-реадапционного типа, состоящего в основном из дезадаптированных (девиантных) детей и подростков.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Экстерная школа-интернат социально-реабилитационного типа обладает уникальными возможностями оздоровления и психологической коррекции дезадаптированных детей и подростков, которые базируются на повышении их интеллектуального потенциала.

2. Особая роль психопедагогического фактора в оздоровительной и психокоррекционной системе: совместной (учебной, трудовой, спортивной, художественной и игровой) деятельности с последовательно возрастающей нагрузкой, а также взаимодействия и общения, пронизанных взаимоуважением, взаимной поддержкой и помощью, взаимной ответственностью, мажорностью групповых настроений, наличием внутриколлективных позитивных традиций.

3. На защиту выносятся также система условий и путей формирования такого социально-реабилитационного коллектива экстерной школы-интерната.

Теоретическая значимость исследования заключается в раскрытии основных принципов и системы путей поэтапного создания детско-подросткового социально-реабилитационного коллектива, в раскрытии потенциала разнообразных возможностей экстерной школы-интерната в целях оздоровления и коррекции личности дезадаптированных детей и подростков.

Практическая значимость состоит в том, что его результаты позволяют субъектам образовательной и оздоровительной деятельности выбирать пути профилактики и личностной коррекции дезадаптированных детей и подростков, определять посильную, постепенно возрастающую нагрузку в деятельности, развивающей или корректирующей личность.

Достоверность научных результатов и выводов определяется методологической обоснованностью теоретических позиций, использованием методов исследования, адекватных его задачам.

Апробация работы осуществлена в докладах автора на съездах психологов, конференциях, симпозиумах и научно-методических семинарах в

городах Владимир, Новгород, Тверь, Торжок, Ярославль. Диссертационные материалы использовались в лекциях и на практических занятиях по социальной и педагогической психологии в Тверском и Ярославском государственных университетах, в практико-психологической работе с дезадаптированными детьми и подростками в Ступинской экстерной школе-интернате “Феникс”.

Основное содержание диссертации отражено в 26 публикациях.

Структура диссертации: работа состоит из введения, трёх глав, заключения и библиографического списка.

ГЛАВА 1. КОНЦЕПЦИЯ КОЛЛЕКТИВА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

1.1. Понятие, признаки и функции первичного коллектива

В отечественной и зарубежной социальной психологии особое внимание уделяется изучению малых социальных групп, ибо в таких группах осуществляется совместная групповая деятельность, взаимодействие и общение, являющиеся, как известно, основными факторами, непосредственно формирующими или деформирующими личность.

Отечественные ученые-психологи (К.К. Платонов, Л.И. Уманский, А.В. Петровский) выделяют следующие типы малых групп: ассоциации (конгломераты), корпорации и коллективы.

Ассоциациями называются стихийно возникшие группы, не имеющие общей цели совместной деятельности. По К.К. Платонову, ассоциации, – это неорганизованные малые группы, псевдоколлективы, “случайные совокупности от нескольких человек (например, соседи по купе поезда) до больших скоплений (толпы). Они представляют собой низшие ступени иерархии групп [104, с.10-11].

Корпорациями же считаются организованные группы, общая цель деятельности которых не выходит за рамки ее структуры.

Малых групп множество. Они подразделяются также на первичные (семья, школьный класс, бригада, небольшой цех, воинское подразделение) и вторичные (или основные) – школа, завод, совхоз, воинская часть [104, с.14].

К малым социальным группам безусловно относятся: семья, экипаж, учебная группа, дворовая компания, спортивная секция, кружок художественного творчества и т.п. Малые группы, которые состоят из несколь-

ких человек, возникают “стихийно в каждой большой группе, в том числе и в коллективах в силу связывающих их неофициальных межличностных отношений, включающих в свою структуру либо чувство симпатии и общих интересов, либо общие взгляды и мнения, либо и то, и другое” [104, с.10].

В ряду малых социальных групп особое место занимают первичные коллективы. “Первичным коллективом, – считал А.С.Макаренко, – нужно называть такой коллектив, в котором отдельные его члены оказываются в постоянном деловом, дружеском, бытовом и идеологическом объединении” [87, с.164].

Первичные социальные группы (коллективы) представляют для социальной психологии, как обоснованно полагает К.К. Платонов, наибольший интерес.

“Первичные коллективы могут организовываться по различным принципам: по производственному, по возрастному, по половому и т.д. Но в качестве одного из существеннейших признаков, по которому следует выделять виды коллективов, бесспорно, следует назвать особенность совместной деятельности членов группы. Она накладывает определенный отпечаток на межличностные отношения в коллективе, так и на весь стиль жизни коллектива и на формирование личности в коллективе” [104, с.16-17].

Содержание воздействий малой группы на личность зависит от того, является ли эта группа коллективом или не является. В этой связи важно рассмотреть вопрос о понятии и функциях первичного коллектива (в том числе и бригады в структуре экстерной школы-интерната).

К.К. Платонов заметил тенденцию: не только в быту, в повседневной деятельности, но даже в словарях под коллективом часто понимают всякую “группу лиц, объединенных общей работой, общими интересами” (см. С.И. Ожегов “Словарь русского языка”, М., 1972, с.260). “Такое понимание коллектива, – полагает ученый, – неправомерно. Ведь тогда это

понятие можно отнести и к шайке бандитов, и к религиозной общине” [104, с.15].

Будучи относительно автономной ячейкой общественного организма, первичный коллектив проводит (зачастую, трансформируя) разнообразные социальные, идеологические, нравственные, эстетические влияния общества и государства на личность. Именно в первичном коллективе личность социализируется. “Даже влияние таких, казалось бы, непосредственных форм воздействия общества в целом на личность, как идеологическое воздействие через прессу, художественную литературу, искусство, в какой-то мере зависит и от отношения к содержащимся в них идеям со стороны данного коллектива в целом или отдельных его членов, пользующихся авторитетом у данной личности” (А.Л. Шнирман) [139].

Однако роль первичного коллектива этим не ограничивается. Наряду с функцией проведения и трансформации макросоциальных воздействий (социально-экономических процессов, общественно-политических движений, акций СМИ) на личность, когда коллектив или обеспечивает протекание, или, напротив, препятствует, усиливает или ослабляет эти воздействия в прямой зависимости от их нравственного содержания.

Исследователи – социальные психологи аргументированно выделяют следующие функции первичного коллектива: воспитательную, деятельностную, функцию социального пространства, функцию обеспечения психологической защиты, психокоррекционную функцию (А.Д. Глоточкин) [34].

Воспитательная (формирующая личность) функция обоснована А.С. Макаренко, который считал коллектив субъектом воспитания и выделял следующие его черты: требовательность, сплоченность, организованность и др. Особую воспитательную роль выполняет коллективное мнение, побуждая, а подчас психологически понуждая и даже принуждая личность, направляя ее развитие и поведение в нравственно здоровое русло.

Деятельностная функция. В коллективе люди, как правило, действуют сообща, совместно, взаимодействуют и общаются. Деятельность каждого сплавляется в единый процесс (поток), чем интенсифицируются коммуникации, укрепляются взаимосвязи. На этой основе возникают социогенные потребности в сотрудничестве, во взаимопомощи, формируются адекватные им коллективистические черты характера.

Функция социального пространства, в котором обеспечивается самораскрытие, самоактуализация, самоопределение личности и ее самоутверждение в социально полезной эмоционально благоприятной позиции. Иными словами, коллектив представляет собою социальное поле, где предоставляется возможность каждому проявить свой потенциал, “быть самим собой”.

Функция обеспечения психологической защиты. Коллектив гарантирует каждому определенную степень свободы, защиту чести и достоинства.

Психокоррекционная функция коллектива. Данная функция является приоритетной для такого типа учебных заведений, в которых учащиеся в основной своей массе дезадаптированы, для коррекционно-развивающих классов массовых школ, а также для семей “трудных” подростков.

1.2. Развитие учения о группе как коллективе в социальной психологии и педагогике

Учение о малой социальной группе как коллективе начало складываться в России еще в XIX веке.

Российские прогрессивные педагоги уже с середины XIX века обратили внимание на спонтанно возникающие в детской среде отношения товарищества, солидарности, взаимопомощи, заметили нравственную, ин-

теллектуальную силу взаимовлияния, воздействие традиций, общественного мнения, настроения сообщества сверстников на личность ребёнка. Мысли об особом характере взаимоотношений, которые складываются между детьми в классе, об их психологическом влиянии и значимости обнаруживаются в русской педагогической литературе второй половины XIX века, например, “дух школы”, “общественности”, “товарищества” у Л.Н. Толстого [128].

О благотворном влиянии корпоративных отношений и о психологическом значении корпоративного духа в воспитательно-образовательной системе в середине XIX в. писал выдающийся деятель народного просвещения Н.И. Пирогов, который в понятие “корпоративность” вкладывал смысл, близкий по духу возникшему позднее “коллективизму” [8]. Учёный был убеждён, что корпоративный дух способствует распространению нравственной связи между учащимися и что основанием ему служит дух товарищества. Корпоративность, по его мнению, является важным средством нравственного воспитания [103]. Идеи использования “товарищества” школьников в общественном, гражданственном воспитании раскрылись и в трудах К.Д. Ушинского, который не только констатировал факт существования духовного влияния сообщества сверстников на личность ребёнка, но и обозначил факторы, образующие неповторимый “моральный уклад”, “интеллектуальный облик”, “дух класса” [133, с.29].

Талантливый учёный П.Ф. Каптерев в своих работах особое внимание придавал роли отношений между детьми в становлении группового согласия. Взаимное влияние, взаимное обучение, товарищество он считал самым главным явлением в школе и называл его “жизненным нервом школы” [52]. Учёный отмечал, что в человеке есть немало эгоистических качеств, порой перекрывающих общественные, поэтому с самого начала надо развивать в детях способность не только строить свою личную жизнь, но и учить их жить для других, поскольку настоящий человек, по мнению П.Ф. Каптерева, не тот, кто сам силен, уверен и мужественен, а

тот, кто проявляет эти качества в совместной деятельности с другими людьми при выполнении общего дела [53]. П.Ф. Каптерев отстаивал идею создания не только “классной общины”, но особенно “общешкольного товарищества”, которые должны удовлетворять стремлению учащихся к самостоятельности; они должны сами свободно избирать уполномоченных (“старост, делегатов, председателей”), сочинять для себя уставы и наблюдать за их исполнением. Детскому представительству в заведовании делами школы посильны многие вопросы:

- обсуждение большей части поступков детей;
- составление расписания учебных занятий и других учебных дел;
- руководство школьным и внешкольным чтением;
- устройство экскурсий, праздников [54, с.251].

Один из первых отечественных психологов, В.М. Бехтерев понимал под коллективом любую общность, трактуя это понятие гораздо шире, чем это было принято позже. По В.М. Бехтереву, основным признаком коллектива является объединение людей вокруг общей цели деятельности: “Любой нарождающийся самостоятельный коллектив начинает свою жизнь с самоопределения, он устанавливает и выясняет свои собственные задачи и цели, отмежёвывая их от задач и целей других коллективов. Только после этого устанавливаются определённые отношения такого коллектива к другим” [15, с.19]. В.М. Бехтерев различал коллективы по уровню их сплоченности, подразделяя их на организованные и неорганизованные. Неадекватность таких характеристик со временем была оценена критически, обоснованно доказано, что неорганизованные коллективы – это нонсенс.

Идею коллективного воспитания проводит в своих работах П.П. Блонский. По словам А.А. Никольской, в комментариях к ряду его работ, этот прогрессивный учёный отстаивал социальный характер и социальные задачи трудового воспитания, которое он мыслил в неразрывной связи с умственным, нравственным (особенно подчёркивая воспита-

ние коллективизма) и эстетическим воспитанием ребёнка [94]. Для воспитания в ребёнке умелого общественного работника, умеющего отвечать за дело и за людей, П.П. Блонский призывал организовывать школьное самоуправление [17, с.70].

Отечественный педагог и психолог В.Н. Сорока-Росинский полагал, что “самым важным в любой школе, в воспитании любого школьного коллектива является преодоление того противостояния учащихся и педагогов, которое здесь бывает всегда и которое во всех случаях не так-то легко преодолеть” [121, с.181]. Раскрывая стадии становления коллектива, он утверждал, что в ШКИДе пытались достичь большего, чем обычное товарищество, которое нередко уподоблялось, особенно на первых порах существования школы, обычной стадности, продвинуть школу “к следующему более высокому этапу в развитии сообщества – к организованному коллективу” [121, с.204]. В отличие от макаренковской колонии им. Дзержинского, где у педагогов и ребят была возможность строить коллектив в трудовой деятельности, в ШКИДе таких условий не было. Была лишь учёба, которая не очень увлекала ребят без поставленных перед ними целей и перспектив. В этих условиях педагоги выдвинули такую идею: учиться, чтобы “выйти в люди”. “Учёба – вот что было у нас главнейшим оружием перевоспитания. Но мало было лишь как можно лучше, добросовестнее преподавать свой предмет. Надо было при этом ещё и обучать наших ребят умению так заниматься, чтобы быть в состоянии за один месяц усвоить то, на что их сверстникам в школах обычного типа понадобилось 2-3 месяца” [121, с.205-206].

Одним из первых отечественных авторов, предпринявших попытку определения понятия “коллектив”, был А.С. Залужный, который считал, что коллективом называется группа “взаимодействующих лиц, совокупно реагирующих на те или иные раздражители” [45, с.60]. Это своеобразное рефлексологическое, лишённое социально-психологического смысла определение коллектива было впоследствии убедительно раскритиковано.

Уделяя большое внимание едва ли не с самого начала своей педагогической деятельности ученическим группам, С.Т. Шацкий, работая в колонии для малолетних преступников, хотя и пользовался понятием “детское сообщество” и “детское собрание” или клуб, по существу же вместе с коллегами создавал детский и педагогический коллектив как единое целое, выражающееся во внутренней общности, где экономно применялись административные меры и царила напряженная “бодрая” жизнь детей и подростков, подчиняющихся строгому режиму, наполненная разумным содержанием: трудом, самообслуживанием, игрой, театром, музыкой и спортом; осуществлялось взаимное положительное влияние воспитанников. Именно такой коллектив облегчал борьбу за позитивные правила жизни в колонии, за её “конституцию” без применения административных мер наказания, без карцера [110].

Значительный шаг в изучении и разработке проблемы взаимодействия детей-сверстников в детских учреждениях был сделан в 20-30-х годах отечественными психологами и педагогами. В документах о новой школе было провозглашено создание детского коллектива как основы построения всего воспитательного процесса. В разработке этой программы принимали участие многие учёные и практики: Н.К. Крупская, Е.А. Аркин, П.П. Блонский, А.С. Залужный, С.Т. Шацкий, Л.С. Выготский и др. С того времени в литературе усиливается тенденция рассматривать человека как члена группы, коллектива не только в качестве объекта внушения со стороны других, но и с точки зрения его собственной активности как субъекта возникающих в коллективе взаимоотношений [68].

Е.А. Аркин в 20-е годы XX века обосновал необходимость коллективного воспитания. Раскрывая вопрос о роли детского коллектива, учёный говорил: “Когда ребёнок погружается в поток коллективной детской жизни, тогда всплывают такие стороны детской индивидуальности, какие при всевозможных других условиях не могли бы быть обнаружены” [5, с.3]. Детский коллектив автор понимает как группу детей, длительно свя-

занных общностью среды и организации, а также своей самостоятельностью, в значительной мере определяющих содержание и развитие коллективной жизни. Одним из наиболее значимых критериев структуры и поведения коллективов автор считал проблему взаимоотношений личности и социальной среды, индивидуума и общества. Рассматривая детский коллектив как среду для проявления различных способностей и талантов человека, отмечал, что индивидуальность ребёнка здесь не только “не стирается, а, наоборот, находит условия для проявления своих лучших сторон” [6, с.12].

Наиболее обоснованным, адекватным социально-психологическим реалиям оказалось определение коллектива, данное еще в 30-е годы XX столетия А.С. Макаренко: “Коллектив возможен только при условии, если он объединяет людей на задачах деятельности, явно полезной для общества” [79, с.97]. А.С. Макаренко конкретизировал, что коллектив это группа людей, “объединённых единой целью, единым действием, организованная, снабжённая органами управления, дисциплины и ответственности” [81, с.13]. Это определение коллектива А.С. Макаренко по существу является классическим. Впоследствии ученые (К.К. Платонов, А.В. Петровский и др.) конкретизируют и уточняют его. К.К. Платонов считает: “*Коллектив* – это группа людей, составляющая часть общества, объединенная общими целями и близкими мотивами совместной деятельности, подчиненными целям этого общества” [104, с.13]. При этом К.К. Платонов подчеркивает, что данное определение коллектива вытекает из понимания его А.С.Макаренко и что: “Высшей формой внутренней организации группы является коллектив. Однако не степень организации группы делает ее коллективом. Шайка бандитов или религиозная община – это группы, которые могут иметь четкую и прочную как внешнюю, так и внутреннюю организацию, но ни ту, ни другую группу нельзя определять как коллектив” [104, с.12].

В.В.Новиков также характеризует коллектив как специально организованную группу людей, объединённых позитивными задачами деятельности, выходящими за её рамки, прошедшую в своём становлении определённый путь развития и достигшую высокого уровня отношений взаимной помощи, взаимной требовательности и взаимной ответственности. Взгляд учёного на понятие о коллективе расходится с общепринятым определением лишь в том, что он считает необязательными отношения руководства и подчинения, структурной иерархии, опосредованной деятельностью отношениями [95, с.323].

А.В. Петровский и В.В. Шпалинский ввели в научный оборот значимое понятие “ценностно-ориентационное единство” коллектива как сближенные оценки членов коллектива “в нравственной и деловой сфере, в подходе к целям и задачам совместной деятельности” [101, с.55].

Это понятие является признаком уровня развития коллектива, сформированности нравственно-позитивного коллективного мнения.

Исследовав школьные коллективы, авторы пришли к выводу, что предметно-ценностная сплоченность их создается не только в учебной деятельности, сколько в совместной трудовой и общественной деятельности.

В коллективе эффективнее формируется чувство коллективизма, который определяется некоторыми авторами, как солидарность личности с другими. Это качество формируется, как считает Е.В. Шорохова, под воздействием единства целей личности, группы и общества в целом [140, с.6].

Т.Н. Курилова определяет коллективизм как сознательное сочетание личных и общественных интересов, товарищеской взаимопомощи, социальной активности и инициативности в общих делах, чувства ответственности за коллектив, активного неприятия эгоизма [75, с.19].

Применительно к целям нашего исследования важно рассмотреть вопрос о развитии коллектива. Впервые об этом говорит А.С. Макаренко [79, с.32-36].

А.И. Кочетов, развивая взгляды А.С. Макаренко, выделяет несколько этапов в развитии коллектива:

- рождение коллектива (определение целей и задач, правил и норм поведения, комплектование состава);
- становление ядра коллектива;
- оформление коллектива как воспитательной организации (активом становится большинство);
- всесторонне развитый коллектив – высший этап его развития (каждый становится равноправным членом коллектива, а требовательность коллектива совпадает с требовательностью к себе)... [70, с.15].

В силу своих функций коллектив оказывает всестороннее (воспитательное, психокоррекционное, оздоровительное) воздействие, и неслучайно А.С. Макаренко убедительно обосновал принцип параллельного воспитательного воздействия педагога и коллектива на личность воспитуемого.

Более того, он считал коллектив субъектом воспитания и ратовал за воспитание человека в коллективе и через коллектив.

Десятилетие назад в кругах работников системы образования развернулась бурная дискуссия по вопросу о целесообразности реализации принципа воспитания в коллективе и через коллектив. Некоторые педагоги посчитали, что в свете гуманизации общеобразовательной школы данный принцип является, мягко говоря, архаизмом и от него следует отказаться. Более того, следует отказаться в этой связи и от психолого-педагогической концепции А.С. Макаренко и вообще от его психолого-педагогического наследия. Нельзя не отметить, что идея использования детского коллектива как средства воспитания и организации жизни детей в школе принадлежит не только А.С. Макаренко. Он действительно много

сделал для обоснования этой идеи и наполнения её конкретным содержанием в социальных условиях своей эпохи. Но эта идея в разных формах и на разных уровнях понимания просматривается во многих педагогических системах, вовсе не связанных с идеологией и практикой большевизма.

Детским коллективам посвящены исследования Д.Б. Эльконина. Учёный начало развития у детей социальных отношений характеризовал термином “сотрудничество”. “Через сотрудничество, – считал он, – ребёнок включается в коллектив, социализируется и тем самым подымается на высшую ступень развития” [141, с.74]. Учёный полагал, что реальной основой для возникновения коллектива может явиться материальная обстановка и производственно-трудовая деятельность.

К проблеме коллектива и его роли в формировании личности обращался и видный отечественный психолог Л.С. Выготский. В его работах мы находим обоснование значимости коллектива для психического развития личности. Учёный был убеждён в том, что “высшие психические функции (мышление в понятиях, разумная речь, логическая память, произвольное внимание и т. д.) сложились в исторический период развития человечества и обязаны своим возникновением не биологической эволюции, сформировавшей биотип человека, а его историческому развитию как общественного существа. Только в процессе коллективной общественной жизни выработались и развились все характерные для человека высшие формы интеллектуальной деятельности” [27, с.197]. Он доказывал, что развитие личности и развитие коллектива в сущности является взаимосвязанным процессом.

Известнейший в нашей стране педагог-новатор В.А. Сухомлинский также внёс свой вклад в развитие взглядов о коллективе. Выражая гуманистическую направленность воспитания, он утверждал, что основой для создания коллектива являются единые для воспитателя и воспитанника “понятия о добре и зле” [124].

Известен опыт германских исследователей-макаренковедов. Например, В. Зюнкель, анализируя вопрос применения воспитательной системы А.С. Макаренко на Западе, считает возможным её применение как методически, так и принципиально. В коллективах А.С. Макаренко В. Зюнкель выделяет внутренние структуры, которые объединяют и сплачивают коллектив, и внешние, которые связывают коллектив с его социальным окружением [145]. Анализируя деятельность А.С. Макаренко, Л.Фрезе находит объяснение непреклонной строгости А.С. Макаренко, считая, что авторитарный характер воспитательской работы педагога обусловлен теми людьми, с кем он работал. Вместе с тем, Л. Фрезе указывает, что педагогическая атмосфера, где существует радостный, бодрый тонус, перспективы, подход к воспитанникам с оптимистической гипотезой, возможна лишь в детском коллективе с гуманистическими отношениями. Учитывая опыт А.С.Макаренко, немецкий педагог считает, что в коллективе индивидуум должен отказаться от эгоизма и личного интереса в пользу коллектива, он должен открыть себя как соучастник сообщества [144]. Исследователи педагогической деятельности А.С. Макаренко З. Вайтц, Г. Нооль, Г. Хиллиг рассматривают его прежде всего как классика гуманистической педагогики [143; 146; 147].

Среди американских педагогов и психологов в настоящее время нет единого мнения о роли детского коллектива в формировании и развитии личности. Одни из них категорически отвергают коллективистскую педагогику Макаренко. Другие в то же время, анализируя причины кризиса американской школы, нередко усматривают решения её проблем на путях вовлечения каждого индивида в некую общность (community), определённым образом организованную на добровольных началах группу лиц, возникающую на основе какой-либо совместной деятельности, соседства. Директор института криминологии Доби Джексон, рассказывая о тяжёлой атмосфере, царящей в государственных школах, где убийства, изнасилования, расправы с учителями становятся обычным делом, главной причи-

ной такого положения склонен считать злоупотребление демократическими принципами, фактическое бесправие учителей по отношению к своим ученикам. Учёный предлагает выйти из сложившейся ситуации, создавая небольшие группы (community) внутри образовательных структур с неперенным участием в них учителей. Это, по его мнению, будет способствовать развитию групповых общностей, более тесному взаимодействию между учениками и учителями [148].

Решая вопрос о реабилитации “трудных” детей и подростков, ряд современных ученых, в том числе С.А. Беличева, считают, что без включения в коллективную деятельность, в систему нравственно зрелых межличностных отношений невозможно перевоспитывать ни посредством внушения, ни даже убеждения [11, с.103].

Известный современный педагог В.А. Караковский, будучи директором одной из общеобразовательных школ, усматривает пути воспитания школьников посредством организации школьного разновозрастного коллектива, действующего на демократических и гуманистических принципах, представляющего союз детей и взрослых, объединённых общими целями, общей деятельностью, высоконравственными отношениями и общей ответственностью [55].

А.Х. Кучкаров, директор специальной школы по воспитанию детей-правонарушителей, также считает, что в целях воспитания нравственных качеств у детей и подростков необходимо продуманно включать их в специально организованную систему педагогических воздействий в коллективе воспитанников, вовлекать в организованную общественную деятельность (например, по оформлению жилых и учебных помещений), что, по его мнению, формирует трудолюбие, эстетические вкусы, умение жить и работать в коллективе [76]. Школьные традиции, опирающиеся на чётко разработанный режим дня и общественно-полезный труд, являются важнейшей составной частью организации нравственного воспитания подростков и способствуют формированию трудолюбия, коллективизма, дис-

циплинированности, ответственности, бережливости, товарищества и многих других ценных качеств личности.

Теоретическое социально-психологическое и педагогическое наследие отечественных ученых положено нами в основу формирования детско-подросткового коллектива экстерной школы-интерната социально-реабилитационного типа (этому посвящена третья глава диссертации).

ГЛАВА 2.

ОСОБЕННОСТИ ЭКСТЕРНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА СОЦИАЛЬНО-РЕАДАПТАЦИОННОГО ТИПА

2.1. Характеристика контингента, рекрутируемого в состав воспитанников экстерной школы-интерната

По зачислении в ЭШИ СРТ все воспитанники прошли исходную все-стороннюю тщательную диагностику (нейропсихологическую, патопсихологическую, психиатрическую, функционально-психологическую и личностную) посредством следующих методик:

- опросник САН;
- тест школьной тревожности Филлипса;
- ориентационная анкета Б. Басса;
- тест ценностных ориентаций М.Рокича;
- социометрический метод.

Воспитанникам ЭШИ СРТ в целом присущи признаки, выявленные в исследованиях внутреннего мира “трудных” детей и подростков, осуществленных В.Н. Мясищевым, Д.И. Фельдштейном, А.И. Кочетовым, Н.Н. Верцинской, В.Г. Степановым, Б.Н. Алмазовым, Ф.Г. Ильиным и др.

В.Н. Мясищев, посвятив исследованию внутреннего мира “трудных” детей ряд работ, пришел к выводу о решающей роли воспитания в формировании положительных черт характера с самого раннего детства. Всех “трудных” ученый делил на детей здоровых и детей-невротиков. Он считал, что больной ребёнок конфликтует с окружающими без какого-либо расчёта и часто себе же во вред. У здорового трудного подростка поступки, как правило, мотивированы и практичны. Не отрицая необходимости медицинского лечения трудных детей с неврозами, В.Н. Мясищев полагал, что “сущность лечения невроза – это перевоспитание и воспитание, которое дезорганизованную, отклоняющуюся от коллектива личность с

внешними и внутренними конфликтами, с паразитарными установками включит в бодрый, деятельный, спянный, организованный детский коллектив” [90, с.66].

Все чаще возникающие разнообразные отклонения в поведении детей и подростков многие авторы склонны искать не в генетических факторах или отягощенной наследственности, а в особенностях социальной среды. Основываясь на результатах анализа социально-психологической литературы, соответствующей проблеме диссертационного исследования, выделим основные черты “трудных” детей и подростков, воспитанников ЭШИ СРТ. Многие из них характеризуются как трудновоспитуемые. Термин “трудновоспитуемость” вошел в науку в 30-е годы прошлого столетия и означает, по мнению А.И. Кочетова и Н.Н. Верцинской, невосприимчивость и сопротивляемость воспитуемого педагогическому воздействию, активное неприятие предлагаемых установок, негативизм к окружающим людям и явлениям [71].

Ученые-психологи раскрывают причины, приводящие к трудновоспитуемости детей и подростков, к отклоняющемуся поведению. М.А. Алемаскин полагает, что к педагогической запущенности и правонарушениям приводят следующие причины:

- 1) деструктивные отношения, складывающиеся в семьях;
- 2) негативное отношение трудновоспитуемых к учению;
- 3) низкая общественная активность и неблагоприятное положение ученика в школьном коллективе;
- 4) влияние негативных референтных микрогрупп (двор, улица, всевозможные неформальные объединения);
- 5) бессодержательное проведение свободного времени, отсутствие возможности проявлять склонности к социально полезной деятельности [2, с.23].

С.Л. Сибиряков в отличие от М.А. Алемаскина, усматривает причины отклоняющегося поведения детей и подростков в более широком со-

циальном контексте, связывает его “с господством “двойной” морали, (а по сути – ее размыванием и заменой цинизмом, неверием, разочарованием и т.п.); затянувшимся переходным периодом, социальной дезорганизацией как “платой” за демократизацию общества; увлечением подростков алкоголем, наркотиками, токсинами, а также игро-, компьютеро- и видеокультурой; повсеместным ростом насилия, как более предпочтительного способа разрешения стоящих перед людьми проблем” [111, с.20].

Наряду с этим “трудности социальной адаптации могут возникать под влиянием таких качественно разнородных аномалий характера, как повышенная агрессивность или повышенная внушаемость; неумение противостоят деморализующим влияниям; неспособность принимать ответственные решения или склонность к истерическому стилю реагирования, к наркотикам; неспособность устанавливать межперсональные контакты, равнодушное отношение ко всему, что “ко мне не относится” и т.д.” (Ф.Бассин и др.) [9, с.63].

Эти взгляды на причины девиантного поведения во многом созвучны с позицией видного российского ученого и общественного деятеля В.М. Бехтерева, доказывавшего, что испорченность детей является следствием растлевающих общественных условий. “Человек, как социальная единица, – писал он, – является продуктом воспитания, а не является результатом прирожденных или наследственных условий... Заброшенные дети, дети улицы, растлеваемые хулиганами, и сами будущие хулиганы и преступники – вот страшное зло нашей общественной жизни!” [14, с.4, 34]. Ученый подчеркивал: “Неправильное воспитание в раннем детстве является особенно пагубным для будущей личности, так как вообще говоря, чем ранее вкореняться дурные привычки и чем дольше они останутся неустраненными, тем более прочными они оказываются и, следовательно, тем труднее они подлежат исправлению” [14, с.9].

По мнению Н.Е. Поляковой, школьная дезадаптация часто происходит по причине завышенной требовательности родителей к успеваемости

детей и подростков без учета их психологических особенностей, способностей. Нередко в ответ на непосильные требования учащиеся дают “реакцию активного протеста” [105, с.120].

Ф.Г. Ильин, основываясь на результатах собственного исследования, к причинам девиантности и делинквентности детей и подростков относит “прежде всего просчет в семейном, школьном и общественном воспитании... В семье это случается в результате пьянства отца или матери, грубого, а подчас и жестокого обращения с ребенком, рассогласованности в воспитательных действиях родителей, избытка внимания к ребенку и потакания всем его капризам, недостатка надзора со стороны родителей, распада семьи, аморального образа жизни родителей; в школе – когда воспитатели из-за недостаточного знания психических, возрастных, индивидуальных особенностей школьников не могут воздействовать на них” [46, с.79].

Наряду с вышесказанным, как показывает наше исследование, причинами девиантного поведения учащихся интерната являются несформированность морально-этических ценностных ориентаций и позитивной учебной мотивации, отсутствие коммуникативных умений, замкнутость и робость в контактах, хроническое отставание по ряду предметов школьной программы, расхождение между возможностями и уровнем притязаний, ограниченный жизненный опыт.

Поведение значительного числа воспитанников на первых порах пребывания в интернате отличалось их сопротивлением педагогическим воздействиям, негативным отношением к учебе, пропусками уроков, конфликтами с одноклассниками, а порой и с учителями, дерзостью, а также незлостными хулиганскими проступками, сквернословием, курением.

В результате исследований Д.В. Лубовский установил, что “отношение к школе, судя по данным теста, почти у половины детей в возрасте 11-12 лет отрицательное” [78, с.143], а наиболее значимым источником

отрицательных эмоций для младших подростков является сама школьная жизнь.

А.И. Кочетов и Н.Н. Верцинская считают, что в подростковом возрасте отклоняющееся поведение обусловлено не только отставанием в психическом развитии, но и ограниченным жизненным опытом, несамостоятельностью, ранним повзрослением, – “отсюда типичные недостатки поведения подростков – драчливость, грубость, невыдержанность, активно отрицательное отношение к учению, негативизм, обособленность, замкнутость, конфликтные отношения с окружающими” [71, с.12].

Воспитанникам ЭШИ СРТ так же, как и их сверстникам – учащимся других учебных заведений, свойственны некоторые возрастные особенности как предпосылки девиантного поведения: категоричность суждений, переоценка своих возможностей, конфликтность, обусловленная неадекватностью самоутверждения, в том числе и утверждение своей взрослости в окружающей среде. В силу критического возраста, подростки, как правило, сопротивляются воспитательным воздействиям взрослых.

По результатам исходной психодиагностики, проведенной непосредственно после зачисления воспитанников в ЭШИ СРТ, нами выявлены следующие их особенности:

- полностью психически здоровыми оказались лишь 5% из всех отобранных подростков;
- треть отобранных воспитанников имели патологические влечения (клептоманию, токсикоманию, дромоманию, алкогольные эксцессы и т.п.).
- 95% отобранных оказались дезадаптированными и характеризовались девиантным и делинквентным поведением.

Важно заметить, что в ЭШИ СРТ не принимались лица с органическими повреждениями, шубообразными и психопатоподобными расстройствами.

По критерию – уровень ЗУН получены следующие данные: из 168 отобранных в школу подростков 157 (92%) не знали таблицу умножения, не понимали смысла математических задач и не владели арифметическими действиями, не справлялись с обычным диктантом и не проявляли склонности к чтению. Многие из них отличались стойкой неуспеваемостью, в прошлом часто пропускали занятия, оставались на второй и третий год обучения, некоторые состояли на учёте в детских комнатах милиции.

С первых же дней работы с поступившими в ЭШИ СРТ выявилась склонность многих детей и подростков к быстрой пресыщаемости даже самыми увлекательными делами, особенно если от них требовались некоторые усилия следовать нравственным нормам, преодолевать негативные социальные установки, вредные, неприемлемые для окружающих привычки.

Согласно данным, полученных по опроснику САН, выявлено:

– плохое самочувствие средний балл – 3,6 балла по семибалльной шкале;

– средний показатель активности – 3,2 балла;

– средний балл настроения на день обследования составлял 4,2 балла.

По методике Филлипса фоновые показатели соответствовали повышенной и высокой школьной тревожности (от 50% до 78%).

По тесту направленности личности Б. Басса выявлено:

– направленность на своё “Я” – 98% воспитанников,

– отсутствие направленности на дело у 92% воспитанников,

– направленность на общение лишь у 28% воспитанников.

По тесту ценностных ориентаций М. Рокича выявлено:

– по терминальным ценностям: у 86% воспитанников наличествует потребность в любви (больше физической, чем духовной близости) и счастливой семейной жизни; у 78% – потребность в физическом здоровье; у 72% – потребность в развлечениях, в приятном времяпрепровождении; у

68% – потребность в ничегонеделании и неограниченной свободе; у 14% воспитанников выявилась потребность в эмоционально насыщенной активной деятельности; у 14% – потребность в расширении своего кругозора, в интеллектуальном развитии; у 12,4% – потребность жить для других; лишь у 4% воспитанников выявилась потребность в нравственном совершенствовании;

– по инструментальным ценностям: у 72% воспитанников обнаружена потребность в независимости как способности действовать самостоятельно; у 69% – рационализм; у 74% – твёрдая воля; у 68% – требовательность к другим людям и высокие запросы от других для себя; у 32% – исполнительность; у 24% – терпимость; 13% – самоконтроль.

По социометрическому тесту (приводятся обобщенные данные по всем учебным группам) – показатель групповой сплоченности $C_{гр}$ был равен 0,02 (при норме 0,6-0,7). Индекс рассчитывался по формуле:

$$C_{гр} = \frac{\text{сумма взаимных выборов}}{\text{общее число возможных выборов в группе}}$$

В ходе первичной психодиагностики не выявлен рельефный показатель внутригрупповой дифференциации, в частности, не обнаружены микрогруппы и неформальные лидеры.

Особое внимание читателя целесообразно обратить на методику количественной диагностики и оценки состояния корковых звеньев динамических церебральных систем, разработанную В.Д. Столбуном. Данная методика существенно расширяет арсенал методов исследования душевного мира человека, она способствует:

- объективной конкретизации состояния корковых звеньев динамических церебральных систем;
- выявлению мягких нарушений высших психических функций;
- раскрытию механизмов тех нарушений психики, которые возникают при функциональных локальных поражениях мозга;

– использованию этой информации в активной комплексной рефлексотерапии в целях точного определения силы, места и времени воздействия;

– получению достоверного объективного подтверждения результатов рефлексотерапевтического или психокоррекционного воздействия.

В числе учащихся экстерной школы-интерната состояло немало детей и подростков с нарушенным соматическим и психическим здоровьем, а также носителей негативных психических состояний – психических предболезней. По данным О.А. Рагимовой и Г.Ф. Андреевой, наблюдается явное ухудшение здоровья детей в последнее время по сравнению с предыдущими десятилетиями, что является чувствительным индикатором состояния общества [106, с.42].

Показатели исследования особенностей воспитанников ЭШИ СРТ свидетельствуют о том, что почти все они дезадаптированы и характеризуются девиантным поведением.

2.2. Эволюция в отечественной психологии научных взглядов на отклоняющееся поведение детей и подростков

Изучение отклоняющегося поведения детей и подростков началось в дореволюционной России с момента организации специальных заведений для перевоспитания педагогически запущенных детей и подростков. В юстиции и в официальной школьной практике для обозначения детей, находившихся в специальных исправительных учреждениях в целях перевоспитания употреблялись такие термины, как “малолетние преступники”, “нравственно испорченные дети” [109], “нравственно-заброшенные дети” [36], “морально дефективные дети” [28], “аномальные дети” [59] и др. Эти термины в то время употреблялись как синонимы, хотя в воспитательной практике существовала необходимость в их дифференциации.

В дореволюционной России и в первые годы после революции, когда появилось много беспризорных детей, возникшая в то время теория “моральной дефективности” рассматривала “нравственное уродство” “трудных” детей, как специфическое психическое заболевание, не связанное, однако, с другими отклонениями в психическом и физическом развитии ребенка.

Один из основоположников советской педагогической науки П.П. Блонский активно выступал против ярлыка “моральная дефективность” по отношению к детям, доказывая несостоятельность этой теории. Он писал: “Самое главное в борьбе с этой “моральной дефективностью” – это борьба с теорией “моральной дефективности”, борьба с теми “учеными”, которые этой теорией развращают новых педагогов и укрепляют позиции старых тюремщиков” [18, с.189]. Во всех случаях обнаружения отклонений в поведении у ребенка П.П. Блонский призывал понять сущность этих отклонений, выявить их причины и создать все условия для их преодоления. Он считал, что необходимо различать медицинский и педагогический аспект вопроса и в зависимости от этого определять разную систему мероприятий для их преодоления. Обозначая термином “имморальность” различные отклонения в поведении детей, П.П. Блонский называл ее основные признаки: резкий эгоизм, гипертрофию личности, проявляющуюся в упрямстве, своеволии, неподатливости внешним воздействиям, неприспособляемость к внешней среде (учебные заведения), а субъективно – эгоцентрическое мышление и поведение. Причины моральной деградации учёный отнес к потере или неразвитости нравственного чувства определил её как легкую умственную отсталость, не медицинскую, не клиническую, а педагогическую (морально деградированный – это не “больной”, а педагогически запущенный ребенок).

Е.А. Аркин (20-е годы XX века) писал, что “в огромном большинстве случаев у трудных детей трудное детство” [7, с.83]. Трудным, полагал автор, можно назвать такого ребенка, с которым, с одной стороны, трудно

окружающим (которого трудно обучать, воспитывать, трудно справляться школе и родителям), а с другой стороны, и школа трудна для ребенка, тягостна ему, не дает возможности достигнуть успехов, на которые он способен. По мнению ученого, существует то общее, что объединяет всех трудных детей: их развитие, которое “идёт не по обычному пути, как у обыкновенных детей, и воспитание и обучение их поэтому также должно вестись не обычными средствами” [7, с.93].

Известный российский врач-невропатолог и педагог В.П. Кашенко в своих исследованиях выявил типологии характеров “трудных” детей и подростков. В начале XX века ученый внес в научную лексику понятие “дефективные дети”, однако, вскоре, поняв ошибочность этого термина, изменил его на “исключительные дети” и неоднократно подчеркивал, что врачи и педагоги имеют дело с аномалиями, обусловленными не только органическими недостатками, но и отклонениями при изначально нормальной психико-соматической конституции, вызванными, однако, неправильным образом жизни, неблагоприятными социальными условиями [35, с.6]. Ученый считал, что “трудные дети, детская исключительность, умственная, психологическая, физическая недостаточность – такова плата за противоречия исторического прогресса, за несовершенства общественной организации, за дефекты в образовании и воспитании взрослых людей” [58, с.200].

Л.С. Выготский причины отклонений в поведении “трудных” детей также советовал искать “не в ребенке, а вне его – в социально-экономических и культурно-педагогических условиях, в которых рос и развивался ребенок... Проблема *moral insanity* поставлена и решена у нас как проблема среды; оздоровление среды сделалось основой воспитательной практики в этой области” [28, с.150]. Полагая, что у этих детей понижение чувствительности является защитной реакцией, самообороной, биологическим защитным панцирем против болезненных воздействий среды, учёный-психолог сделал вывод о том, что отклоняющееся поведе-

ние ребенка может быть вызвано особой установкой, способом взаимоотношения со средой, выработанным в ответ на трудности, с которыми он встречается в жизни.

В 30-е годы XX столетия В.Н. Мясищев писал: “Правильное понимание трудновоспитуемости требует её анализа в условиях конкретной исторической действительности и установление в основных чертах как специфически “антисоциальных”, антипедагогических для нее условий, так и специфических воспитательных и перевоспитательных возможностей” [91, с.12]. Учёный полагал, что радикальное разрешение этой проблемы требует радикальной перестройки основ самого общества. В.Н. Мясищев “трудных” детей делил на две группы, различающиеся по проявлениям отклонений в поведении и причинам, их вызывающим. Первая группа имеет социально-педагогическое происхождение, являясь результатом неблагоприятных социальных и педагогических условий среды, создающей социально-отрицательные установки и “навыки личности, обнаруживающиеся в неорганизованности, недисциплинированности, хулиганстве и т.п. легких и тяжелых антисоциальных действиях” [91, с.7]. Эту группу детей ученый называл трудновоспитуемыми в собственном смысле слова.

Ко второй группе, по мнению В.Н. Мясищева, относятся дети больные или болезненные “с проявлениями нервно-психической слабости, возбудимости, неустойчивости и т.д. от самого легкого до тяжелого невроза или психоза. Они тоже представляют трудности для педагога” [91, с.7].

П.Г. Бельский и В.Н. Мясищев, говоря о наиболее типичных формах трудновоспитуемости, имели в виду глубину и степень деструктивных влияний, дезорганизирующих личность ребенка. Первую, “легкую”, форму, ученые охарактеризовали как небольшой налет дезорганизирующих школьника влияний, происходящих чаще всего в школе, к которым относятся неорганизованность педпроцесса, дурной пример товарищей, конфликт учащегося с педагогом. Трудность этих детей проявляется в недостаточ-

ной дисциплинированности, в “озорстве”, неглубокой агрессивности, в отдельных случаях мелких правонарушений и т.д. Говоря о более тяжелой по форме группе трудных детей, ученые отметили, что длительно действующие неблагоприятные внешние условия создают определённое мировоззрение ребенка, формируют его привычки, устойчивые установки. Если на ребенка с легкой степенью трудности достаточно влияния воспитательной беседы авторитетного лица, то при воздействии на детей с выраженной трудностью поведения требуется не только изменение внешних условий, но и систематическая переработка установок поведения. Таких детей ученые называли социально-запущенными.

К третьей группе П.Г. Бельский и В.Н. Мясищев отнесли правонарушителей, особо запущенных, которые, однако, при создании соответствующей обстановки в семье и в школе, иногда при переводе в специальные классы и школы для трудновоспитуемых, могут быть перевоспитаны.

Психологи особо выделили характерологически трудных детей, разделив их на несколько групп.

К первой группе они отнесли детей, начинающих вовлекаться в азарт, пьянство, сексуальность, которые тем не менее могут изменить свою направленность, если в деятельности будет удовлетворена их активность (их может заинтересовать драм-работа, физкультура, различные виды соревнований).

Во вторую группу вошли эмоционально неустойчивые дети, перевоспитание которых, по мнению ученых, требует твердого режима, крепкого руководства, тактичного контроля, немедленной проверки выполнения каждой работы.

К третьей группе относят возбудимых, аффективных детей, особенно часто встречающихся в социально неблагополучных семьях.

Четвертая группа – это дети, выросшие в жестокой обстановке и имеющие в связи с этим очень тяжелый характер. Среди таких детей нередко встречаются жестокие насильники, продуманно преследующие

свои эгоистические цели. Психологи считают, что с данным контингентом детей можно достичь положительного результата, направляя их энергию на социально полезные цели, например, поручив помогать слабым, младшим.

К пятой группе относятся дети недоверчивые, скрытные, обидчивые, которые формируются в результате деспотического воспитания, оскорбительного отношения. По убеждению ученых, уход детей в себя, их замкнутость, безразличие, равнодушие можно рассматривать как своеобразную форму адаптации этих детей к миру. Они считали, что таких детей особенно полезно включать в живую активную работу с тем, чтобы они смогли, преодолев какое-либо препятствие, поверить в свои силы.

Контингент ЭШИ СРТ в основном попадает под признаки, раскрытые выдающимися отечественными учеными еще в начале прошлого столетия.

2.3. Особенности задач и организации экстерной школы-интерната

С учетом разноплановых функций первичных коллективов в воспитании, психокоррекции и оздоровлении особого контингента детей и подростков нами к началу нового учебного года (1992-93) была организована социально-реадаптационная экстерная школа-интернат (г.Ступино) со следующими целями и задачами:

- удаления дезадаптированных детей и подростков из обстановки негативно-стереотипного общения и патогенных отношений, погружения их в нравственную деятельность (учебную, трудовую, игровую, художественно-творческую) атмосферу.

- восстановления психического здоровья воспитанников;

- психологической коррекции личности и межличностных отношений;

– обеспечения на этой основе успешности их учебной деятельности и ускоренного освоения учебной программы;

– формирования деятельностно-направленной, нравственной, гуманной, самостоятельно мыслящей и действующей личности, способной устоять перед соблазном деструктивных ценностей, стойко переносить трудности, сохраняя достоинство, уважая и цenia достоинство других.

В условиях неуклонного роста контингента дезадаптированных, девиантных и делинквентных детей и подростков при самоустранении многих родителей от их воспитания создание детского учреждения такого типа, по убеждению психологов и педагогов школы-интерната, основанному на результативном и многолетнем опыте, является настоящей необходимостью. Тем более при сложившейся трагичнейшим образом ситуации, когда молодёжь находится под мощным, всепроникающим, разлагающим воздействием криминогенной среды, пошлой масскультуры и безнравственного, бесперспективно-тупикового образа обыденной жизни, у всех честных и мыслящих на перспективу людей естественно возникает острое желание защитить этих по-взрослому недоверчивых детей и подростков, зачастую уже с глубоко исковерканными судьбами и сознанием, мечущихся, беспомощно-агрессивных, помочь им встать на ноги, нравственно окрепнуть.

Сегодня слово “интернат” в массовом сознании, к сожалению, ассоциируется с понятиями “детский дом” или “вспомогательная школа” (со всеми сопутствующими представлениями), от чего совершенно теряется первоначальное значение этого слова, подразумевающее учебное заведение, в котором воспитанники не только осуществляют учебную деятельность, но и живут в атмосфере, тщательно продуманной и хорошо, ненавязчиво организованной взрослыми жизни, полной яркости, необычности, увлекательности, посильных трудностей и захватывающих ситуаций. Такая организация школьной жизни создаёт оптимальные условия для дос-

тижения жизненно важных, высоконравственных целей, которые психолого-педагогический коллектив школы ставит перед собой.

Название “экстерная школа” возникло из специфических целей ее деятельности – ускоренного освоения учащимися учебной программы со сдачей экзаменов по мере их подготовленности, что практикуется в нашей стране только в форме экстерната.

В условиях ЭШИ СРТ эти недостатки легко устраняются, ибо, во-первых, учебно-воспитательный и развивающе-коррекционный процесс в отличие от “классического” экстерната, осуществляется в школьном коллективе при активном соучастии и под контролем психологов, педагогов-учителей и воспитателей; во-вторых появляется возможность осуществлять обучение воспитанников в ускоренном темпе.

Инге Унт, рассматривая данный ускоренный подход к обучению (“акселерацию”), считает его принципиально полезным, так как “... во-первых, способности учащихся в результате большого умственного напряжения находят посильное применение.

Во-вторых, учащиеся выигрывают во времени и раньше получают свою академическую специальность. В некоторых областях знаний ... с точки зрения науки, считается полезным, когда теорию будут развивать более молодые люди.

В-третьих, в экономическом смысле это полезно для общества” [130, с.51].

С рациональных позиций, такое обучение в настоящее время имеет право на широкое распространение в связи с тем, что значительная часть психологически “перезревших” свой возраст учащихся сегодня, не имея значимой, серьезной учебной задачи, “изнывает” от скуки в стенах обычных школ, потеряв интерес к учёбе. Такие учащиеся социально неадекватно удовлетворяют свои потребности и реализуют свои возможности, пополняя нередко делинквентный и девиантный контингент.

Начинать образование учебно-трудо­вой детско-по­дростковой общно­сти с конкретными задачами и едиными целями, исходящими из общественной пользы совместной деятельности, невозможно без предварительной организации нравственно зрелого, сплочённого психолого-педагогического коллектива гуманистов-единомышленников.

Важнейшей характеристикой ЭШИ СРТ является специфический коллектив взрослых, непременно включающий в себя психологов и педагогов (учителей и воспитателей), режиссёров и лиц обслуживающего персонала (врачей, медсестёр, хозяйственников, водителей, поваров, сторожей и т.д.), как правило, бескорыстных, романтичных, вместе с тем, практичных и умелых в различных видах деятельности, готовых наравне с учащимися принимать творчески полноценное участие во всей школьной жизни, повсеместно и всегда демонстрируя модель благородных отношений, творческого подхода к любому делу, мужественного преодоления жизненных трудностей и т.п. Такой коллектив в основном сформировался и “сработался”, сплотился до уровня единого нравственно оправданного стиля взаимоотношений на всех уровнях: между взрослыми и детьми, педагогами и учащимися, учащимися между собой, взрослыми между собой, – стиля, сформированного на принципах доброжелательности, справедливости, взаимной ответственности и требовательности.

В работе по созданию единого ученическо-педагогического коллектива экстерной школы-интерната особое внимание уделялось отношениям между педагогами и учащимися, между старшими и младшими, “сильными” и “слабыми” воспитанниками, между мальчиками и девочками. Такие отношения формировались на принципах доброжелательности, взаимной ответственности, справедливости и трудолюбия. Проживание психологов и педагогов (учителей и воспитателей) на территории школы создавало благоприятные условия для формирования глубоких доверительных отношений между взрослыми и детьми, своеобразного семейно-душевного климата, где нет места грубости и пошлости, страху быть осмеянным и

тем более подвергнуться остракизму, унижению, несправедливому наказанию и т.п. Такая обстановка позволила учащимся чувствовать себя раскованными, эмоционально неущемлёнными, а главное, – нужными коллективу. Все это в сочетании с “мажорным”, всеохватывающим духом творчества благоприятствовало эффективной работе школы-интерната.

Исследование показало, что формирование общешкольного коллектива ЭШИ СРТ – процесс сложный, длительный и многоступенчатый, тем более, что почти всем воспитанникам присущи глубокие внутренние конфликты, нередко связанные с интеллектуальными трудностями, которые по тем или иным причинам они издавна не могли преодолеть и которые стали значительным фактором, определяющим их жизнь и поведение.

Психолого-педагогический состав школы стремился формировать следующие черты коллектива, характеризующие высокий уровень его развития:

- четкую целевую направленность в любой совместной деятельности;
- высоконравственные, гуманные внутриколлективные отношения;
- позитивный эмоциональный настрой коллектива;
- устойчивость в неприятии и сопротивлении негативным воздействиям факторов внешней среды (социально-общественных) и внутренних (ситуации суперуспеха или неуспеха, задержка в преемственности традиций “новичками”, неформальному авторитарному лидерству и др.);
- способность коллектива к продуктивной саморегуляции и самокоррекции;
- высокой степени демократизм самоуправления школьного коллектива, сочетаемого с реальными посильными полномочиями.

Многоплановая деятельность ЭШИ СРТ (учебная, трудовая, художественно-творческая, спортивная, походы и т.д.) способствует удовлетворению разумных потребностей и реализации позитивных наклонностей учащихся, создаёт условия для формирования у них творческого и глубоко ответственного отношения к интеллектуальному и физическому труду,

развивает духовную сферу и социально-активную ориентацию детей, создаёт поток разнообразных ситуаций, способствующих решению развивающих, воспитательных и психокоррекционных задач.

Учебный процесс в ЭШИ СРТ в сравнении с общеобразовательной школой имеет ряд особенностей, которые дают ей определённые преимущества: возможность ускоренного и углублённого освоения школьной программы; органичное введение элементов “вузовского” обучения; сдачу по каждой теме зачета с оценкой по дифференцированной 5-балльной шкале с правом пересдачи на высший уровень оценки по мере готовности; индивидуализированную помощь психологов и педагогов учащимся в подготовке уроков; гибкий график учебного процесса без шаблонно-жесткого урочного структурирования, с учётом особенностей состояния коллектива и соответствующей сменой форм деятельности (лекции и практические занятия по учебным предметам, подготовка к ним, хоровое пение, театральные выступления и репетиции, спортивные состязания и пр.; возможны также иные вариации). Важно к тому же отметить, что изучение любого предмета “с самых азов” осуществлялось циклами; в цикловом “погружении” совместно со школьниками участвовали не только преподаватели данного учебного предмета, но другие педагоги.

Особое значение в таком обучении отводилось постановке перед коллективом так называемых “сверхзадач”, в частности, по освоению за один учебный год программы двух и даже трёх классов, что создавало активный, бодрый, деятельностный настрой коллектива, невольно захватывающий всех учащихся, что способствовало резкому повышению успеваемости. “Сверхзадача” стимулировала возникновение глубоко осмысленной мотивации в учебной и иной деятельности и в поведении воспитанников, усиливала чувство ответственности, целеустремлённость, будила желание преодолеть предельно трудное препятствие. Воспитательная и психокоррекционная деятельность психологов и педагогов способствовала научению детей и подростков мужественно преодолевать труд-

ности, приобретать уверенность в своих силах, испытывать радость успеха в достижении желаемой цели. Факторами, определявшими темп обучения, являлись:

– состояние нервной системы учащегося, в частности, его эмоциональной стабильности и интеллектуально-познавательных возможностей (восприятия, внимания, памяти, мышления и речи, воображения) и других индивидуально-психологических особенностей личности, которые тщательно изучались психологами и педагогами;

– степень личного желания и стремления самого учащегося (и в известной мере его родителей) получить в ускоренном темпе глубокие знания;

– учет исходного уровня подготовленности учащегося при его поступлении в школу.

На основе полученных разносторонних анамнестических и психодиагностических данных, а также особенностей поведения поступающих в период испытательного срока и результатов освоения учебного материала первого цикла обучения, учащиеся делились на “потоки”, в каждом из которых реализовался свой темп учебной деятельности. По желанию и показателям успеваемости был возможен переход учащегося с одного потока в другой.

Изучение каждого предмета в ЭШИ СРТ начиналось “с азов”, независимо от того, с какого класса учащийся поступил в эту школу, что способствовало стиранию “белых пятен” в их знаниях и умениях, закреплению пройденного ранее материала и создавало прочный фундамент для полноценного усвоения нового, более сложного материала. Для учащихся с направленностью на серьёзную учёбу, но имеющих по тем или иным причинам большие пробелы в знаниях, приход в ЭШИ СРТ, где каждый предмет можно изучить сначала, имелась поистине единственная реальная возможность их восполнения и выхода из мучительного состояния своей неполноценности и бесперспективности в дальнейшей учёбе.

Организационно-управленческая структура ЭШИ СРТ была ориентирована на воспитательное воздействие деятельностной эмпатически-аффилиационной группы, всего нравственно-зрелого коллектива на личность при глубочайшем уважении каждой индивидуальности и строилась по принципу создания первичных коллективов, небольших учебно-воспитательных разновозрастных групп-бригад (по 10-12 человек). Хотя такая структура привносит некоторые свои, преимущественно организационные сложности, тем не менее она оказывается несравненно более полезной, чем школьные классы в психокоррекционном и воспитательном плане.

Самоуправление в экстерной школе-интернате развивалось в соответствии с уровнями становления школьного коллектива. Первые ростки его появились на стадии формирования трудовых бригад с назначением в них бригадиров и их помощников. На начальных этапах бригадиры назначались педагогическим советом, причем не по формальным признакам (возрастным, физическим или “по прошлой успеваемости”), а по сугубо нравственным критериям: уровню ответственности личности, степени переживания за общее дело, способности организовывать и руководить, чувству справедливости, доброте и отзывчивости, а также готовности к принятию психокоррекции. Выделение из собственной среды положительных лидеров является важнейшим звеном в становлении элементов самоуправления коллектива школы.

В дальнейшем бригадир избирался самой бригадой. Таким естественным путем в ЭШИ СРТ образовался совет бригадиров – основной орган самоуправления – ядро общешкольного коллектива. По мере нравственно-организационного развития совет бригадиров, оставаясь “помощником” педагогического коллектива, превратился в основное действующее лицо по вопросам организации и улучшения внутришкольной жизни. Принимая решения, совет бригадиров брал на себя полную ответственность за них перед коллективом ЭШИ СРТ. Особо важные вопросы выно-

сились на общее собрание школы. В самоуправлении воспитанники под ненавязчивым руководством психологов и педагогов проявляли инициативу, приобретали организаторские умения, глубину и самобытность суждений и действий. Взрослые при этом через совет бригадиров тактично влияли на самоуправление (лишь при явной необходимости!), всячески поддерживая инициативу воспитанников, дотошно учитывая их стремления и разумные требования, вместе с тем, учили терпимости и принципиальности, ограничивая проявления беспощадности и максимализма в принятии решения.

Результаты диссертационного исследования показали, что дети и подростки способны успешно справляться с организационными, учебными и коммуникативными проблемами, в прямой зависимости от уровня зрелости школьного коллектива и квалифицированной психологической помощи. Школьная практика в массовом масштабе подтверждает тот факт, что в связи с высоким уровнем нравственного развития коллектива, пройдя вместе с коллективом сложный путь, дети и подростки становятся справедливыми, гуманными, требовательными к себе и чрезвычайно чуткими к чужим проблемам и тем более к страданиям. Только такому коллективу под силу решение очень сложных, порой судьбоносных для отдельных учащихся вопросов, как, например, удаление из школы. Такие меры были весьма редкими и принимались советом бригадиров лишь в тех случаях, когда было сделано все возможное, чтобы воспитанник мог учиться именно в этой школе.

Особо зримую роль в ЭШИ СРТ играло детское самоуправление в период отбора новых учащихся, основным принципом которого служила идея о том, что данная школа – учебное заведение только для тех, кому трудно и кто сам хочет по-настоящему учиться и перестраивать свои патологические отношения.

ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-РЕАДАПТАЦИОННОГО КОЛЛЕКТИВА ЭКСТЕРНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

3.1. Состояние разработки научных основ решения проблемы личностной коррекции девиантных детей и подростков

В России почти два столетия назад (в 30-е годы XIX в.) создавались специальные образовательные заведения для “нравственно-заброшенных” детей с целью их подготовки к элементарному труду, адаптации к социально-нравственным нормам, к среде проживания [36]. Они назывались исправительными приютами. Материальное обеспечение их осуществлялось за счет средств земств и благотворительной помощи населения. Закон об исправительных приютах был принят в 1866 году, но заведения подобного типа открывались и ранее. В 1839 г. около г. Риги было открыто “Спасительно-воспитательное заведение для заброшенных и нищенствующих детей” во избежание их вступления на путь преступлений и правонарушений. Туда принимались мальчики и девочки. Мальчиков обучали земледелию и сапожному ремеслу, а девочек – рукоделию и домоводству. В 50-е годы XIX в. такие заведения были открыты в Нарве, Ревеле (Таллине), в Санкт-Петербурге (Мариинский приют). Открылось также около десяти подобных учреждений профилактического профиля для детей арестантов и ссыльных, с тем, чтобы они не попали в преступную среду. Дети и подростки воспитывались в них в религиозном духе, вся система воспитания и перевоспитания в этих учреждениях была проникнута идеями смирения и послушания. После окончания детьми данных заведений члены опекунских советов или попечители подыскивали выпускникам работу и наблюдали за ними в течение 2-3-х лет. Примечателен опыт работы Ярославского приюта для педагогически запущенных детей, где воспитанники (около 10-15 человек) жили в семье своего смотрителя-

воспитателя, получали образование, учились ремеслам, следуя примеру поведения и деятельности своего наставника.

Среди педагогов, работающих в учреждениях подобного типа выделялись энтузиасты: А.Я. Герд, Н.В. Рукавишников, Ф.Ф. Резенер и др., которые пытались осуществлять перевоспитание детей и подростков, вставших на путь преступлений, на гуманистических началах. В приютах, которыми они руководили, была налажена четко упорядоченная жизнь воспитанников с включенностью их в систематическую деятельность (труд, чтение, экскурсии), в их жизнь включались элементы самоуправления, создавалась атмосфера заботы о детях, благожелательного к ним отношения. Как отмечает О.В. Казакова, исследователь творческого наследия А.Я. Герда, основными чертами педагогической деятельности ученого, работавшего с 1872 по 1875 г. директором исправительной колонии для малолетних преступников были демократизация отношений с детьми, трудовое воспитание, семейная, товарищеская обстановка в детской среде [49]. Побывавший в 1876 г. в колонии Ф.М. Достоевский отметил необычное для того времени новшество – использование среды сверстников в качестве воспитательного воздействия на воспитанников [41].

В приюте Н.В. Рукавишникова система перевоспитания малолетних преступников имела следующие новаторские для того времени черты: четкий режим, хорошо организованные предупредительные меры и регулярный надзор, отсутствие телесных наказаний, упорядоченную жизнь, а главное, – систематическую деятельность воспитанников, куда входили не только физический труд и чтение в специально отведенных для этого читальнях, но и экскурсии, проводимые как самим директором приюта Н.В. Рукавишниковым, так и преданными делу воспитателями, а также поощрение воспитанников за хорошую работу [109, С.115-116].

Ф.Ф. Резенер, будучи руководителем ремесленного исправительного приюта, пользовался авторитетом среди воспитанников, действуя на них своей самоотверженностью, бескорыстием (он не имел своей квартиры,

спал, ел, работал вместе с детьми, бросил курить), личным обаянием. В.Д. Семенов писал: “Ф.Ф. Резенер, добивавшийся значительных положительных результатов в перевоспитании детей, всем своим опытом подтвердил основную гуманистическую идею русской прогрессивной педагогики – только опираясь на лучшее в душе ребенка, можно способствовать его нравственному пробуждению и развитию” [109, с.116].

Вместе с тем, исправительные приюты имели и свои недостатки. В.Д. Семенов говорил, что в них, как правило, нет никакой специальной системы перевоспитания, а напротив, царит обстановка объективно способствующая процессу формирования преступников [110].

Своеобразной реакцией на политику государства по отношению к обездоленным детям было появление в предреволюционные годы колоний, клубов, площадок, “дневных убежищ”, организованных в порядке частной инициативы такими крупными врачами и педагогами, как В.П. Кащенко, С.Т. Шацкий и т.д., деятельность которых нередко была сопряжена с большими лишениями и трудностями. Выдающийся русский врач и педагог В.П. Кащенко вместе со своим помощником С.Н. Крюковым организовал в Москве специальное детское лечебно-воспитательное учреждение (санаторий-школу для дефективных детей), сочетавшее в себе педагогические, лечебные и исследовательские цели. В основном дело сводилось к отдельным попыткам создания специальных вспомогательных классов и школ для умственно отсталых, к разрозненным усилиям по обеспечению призрения и воспитания ненормальных детей. Для преодоления педагогической запущенности В.П. Кащенко и С.Н. Крюков предлагают создание для ребенка новой здоровой среды, способной оздоровить его духовно и физически. Большой упор педагоги делали на режим учреждения, спокойный и правильный. Именно поэтому они и назвали это лечебно-воспитательное учреждение для дефективных детей “санаторием-школой”. Главной целью педагогов и врачей школы было – не только перевоспитать детей и социально адаптировать их, но и

приохотить детей к учебе, к получению знаний. Для осуществления этой задачи в санатории-школе педагогами был выработан целый ряд психотерапевтических методов и приёмов, например, внушение успеха в поведении, в труде и в учебе. Большое внимание уделялось ручному труду, спорту [57, с.212]. Лечебную педагогику В.П. Кащенко понимал как синтез медико-терапевтических, учебно-педагогических и воспитательных приемов, имеющих целью выправление (коррекцию) характера и личности в целом. Ученый подчеркивал, что задачи работы с так называемыми исключительными детьми требуют специальных мероприятий и методик по их воспитанию и обучению [35].

С педагогически запущенными детьми педагоги работали и на базе многочисленных детских площадок и клубов, где психокоррекция во многом осуществлялась посредством организации досуга. Педагоги, работавшие в таких учреждениях, не видели в своих воспитанниках малолетних преступников и относились к ним, как к обычным детям, пытаясь пробудить в них хорошие качества [136]. С.Т. Шацким в 1911 году в Калужской губернии была организована летняя трудовая колония “Бодрая жизнь”, где педагог на практике разрабатывал теорию самоуправления детского коллектива, выявляя некоторые закономерности в его развитии [73]. Новаторский эксперимент ученого состоял в его исследовании взаимосвязи трудовой деятельности, игры, искусства с умственным и социальным развитием “трудных” детей, в изучении влияния физического труда на жизнь детского сообщества, а также в выявлении детских запросов и потребностей.

В 1920 году отечественным педагогом и психологом В.Н. Сорокой-Росинским была создана специальная школа для трудновоспитуемых подростков им. Достоевского (ШКИД), где, по словам А.Т.Губко, “были выработаны и сформированы принципы новой педагогики коллектива как наиболее необходимого инструмента для воспитания трудновоспитуемых детей” [38, с.14]. В.Н. Сорока-Росинский придавал большое значение тру-

довому воспитанию, а также воспитанию индивидуальности в коллективе. Он был убежден в том, что для трудновоспитуемых детей и подростков должны создаваться специальные учреждения, по сути своей отличные от школ и детских домов нормального типа и от воспитательно-исправительных заведений для морально дефективных детей, где полное перевоспитание ребенка требует длительного срока пребывания в таком учреждении (не менее трёх лет) и где нужна полная изоляция от той среды, которая оказала вредное влияние на воспитанника. Внутренним же отличием в школе для трудновоспитуемых, по мысли педагога, как обязательное условие, является создание детского самоуправления, трудовой дисциплины, клубных занятий, индивидуального подхода к каждому воспитаннику, физическое воспитание. В.Н. Сорока-Росинский считал, что качественной разницы между методами преподавания в тех или иных школах почти нет, может быть только количественное, “в школе для трудновоспитуемых педагогический процесс должен вестись с максимальной интенсивностью” [120, с.152]. Он считал необходимым параметром перевоспитания “трудных” детей твердо выработанный стиль и методы воспитания [119].

В связи с тяжелым положением страны в первые послереволюционные годы остро встала задача борьбы с резко возросшей детской беспризорностью, которая в 20-е годы достигла 4-х млн. человек, превратившись в настоящее социальное бедствие [36]. Ф.Э. Дзержинский писал: “Детская беспризорность, часто выявляющаяся в самых уродливых, ужасающих формах, как детская преступность, проституция, угрожает подрастающему поколению самыми тяжелыми последствиями” [39, с.18]. Поэтому были предприняты огромные усилия, чтобы приостановить это бедствие. В это время появляется множество воспитательных учреждений для беспризорных детей, которые назывались по-разному: колонии для трудновоспитуемых, институт социального воспитания, трудовая коммуна для

трудновоспитуемых, сельскохозяйственная колония для трудных детей, детский дом для подростков и т. п. [109, с.121].

Особенно большой вклад в разработку вопроса о перевоспитании малолетних правонарушителей и беспризорных внёс А.С. Макаренко, продолживший и развивший лучшие традиции того небольшого опыта воспитания нравственно испорченных детей, который имелся в передовой педагогике прошлого, в традициях человеческого отношения к таким детям. Он категорически отрицал бытующее мнение о врожденной преступности “трудных” детей и подростков-правонарушителей. Ему удалось создать в своем воспитательном учреждении атмосферу доверия, доброжелательности, уважение к личности воспитанника. В колонии существовало правило не интересоваться “прошлым” воспитанников: “Всякий новый колонист со стороны всех встречает только один интерес: какой ты товарищ, хозяин, работник” [84, с.319]. Малочисленному педагогическому коллективу А.С. Макаренко приходилось работать с очень тяжелым контингентом девиантных и делинквентных детей и подростков, оскорбленных, униженных, озлобленных и никому не верящих. А.С. Макаренко, предлагая основывать воспитание таких детей на общественно-полезном труде [85, с.327] в целях изжития их потребительской философии [86, с.335], в то же время считал, что их педагогическая запущенность не “синонимична нравственной или умственной дефективности” [82, с.375]. У этих детей есть в высшей степени “дефективный” социально-нравственный опыт.

Во многих научных работах впоследствии была освещена деятельность этого замечательного педагога-воспитателя, система его педагогических взглядов, его богатейший опыт работы с трудновоспитуемыми детьми и подростками, но главное во всей его героической работе было, пожалуй, то, что воспитывал он не словами, а личным примером, любым поступком своей жизни. Как говорил о А.С. Макаренко один из его воспитанников С.А. Калабалин: “Он всегда оставался самим собой и влиял на

нас своим человеческим достоинством, человеческой прелестью, любовью к детям и прежде всего громадной требовательностью” [50, с.170].

В.Д. Семёнов отмечает, что в послереволюционной России педагогам, врачам, психологам также предстояло бороться и искать пути преодоления эмоциональной возбудимости, жестокости отношений, эгоцентризма, неустойчивости идейно-политических взглядов и нравственно-этических представлений. В 30-е годы в педагогику страны внедрился термин “трудные дети”, к которым относились уже не только беспризорные, но и растущие в семьях дети и подростки, по тем или иным причинам педагогически запущенные. Исследованию внутреннего мира этих детей, а также выявлению причин отклоняющегося поведения посвящены книги и статьи ряда психологов, педагогов, врачей и социологов. Так, Л.С. Славина выдвинула ряд задач, без решения которых, по её мнению, направленные на коррекцию, перевоспитание меры не дадут положительного результата:

1) формирование мотивов и потребностей школьников, создание у них необходимых эмоциональных переживаний, а также создание правильных взаимоотношений школьников с окружающими людьми;

2) организация такой деятельности, в которой школьники смогли бы проявить себя;

3) последующий контроль воспитателя за деятельностью школьников и формирование у таких детей правильных способов поведения [117].

О.И. Воленко, Т.И. Петракова, В.Г. Цыпурский считают, что коррекцию надо начинать “с психологической переориентации взрослых: родителей, учителей, воспитателей – всех, кто в той или иной мере связан с воспитанием детей. Необходим единый взгляд на проблему, детям нужен пример взрослых” [24, с.52].

Н.Е. Полякова считает, что в связи с возрастанием числа дезадаптированных детей и подростков, не являющихся психически больными, должны быть значительно расширены рамки лечебной педагогики. В на-

стоящее время любой школьный коллектив нуждается в специалистах по лечебной педагогике, по психологической коррекции дезадаптированной личности. Весьма важно, полагает автор, педагогу понимать, чем вызвана дезадаптированность [105, с.120].

Н.Е. Полякова в работе с “трудными” детьми и подростками рекомендует:

1) к каждому из них подходить индивидуально с учетом психологических особенностей данного ребёнка и с опорой на наиболее здоровые свойства его личности;

2) устанавливать нагрузки, соответствующие возможностям школьника и дающие ему удовлетворение при их преодолении;

3) для старших школьников с трудностями в учебе упрощать программу, выпуская из неё второстепенный материал, а также пользоваться специально подготовленными заданиями с планом их выполнения и с завышенной формой оценки знаний.

Лечебно-коррекционную работу с дезадаптированными учащимися важно проводить, считает автор, одновременно в трёх направлениях:

- нормализации внутрисемейных отношений;
- включения ребенка в школьный коллектив с уровнем требований к нему, адекватным его возможностям;
- в направлении врачебной помощи в плане оздоровления общесоматического и эмоционального состояния.

Многие исследователи и творческие педагоги-практики считают, что, поскольку в подростковом возрасте формируется представление о своей собственной “взрослости”, стремление и готовность к самостоятельной жизни; значительно расширяется сфера и содержание деятельности ребенка, увеличиваются общественные и учебные нагрузки и обязанности, то исключительно важную роль играет воспитание нравственных качеств личности.

Перевоспитывая своих питомцев в Душанбинском интернате для малолетних правонарушителей, талантливый педагог А.Х. Кучкаров приходит к выводу: “Относясь к самому себе, как к взрослому, ощущая себя уже взрослым, подросток стремится и требует, чтобы окружающие, в том числе и педагоги, относились к нему не как к ребенку, а как к взрослому. Если же взрослые не считаются с этим, то со стороны подростка появляются обиды и разнообразные формы протеста – грубость, упрямство, непослушание, замкнутость, негативизм, – представляющие своеобразную реакцию на ущемление самостоятельности, самолюбия, развивающегося самосознания, взрослости” [76, с.4].

Для успеха коррекционной работы с детьми и подростками, сознание и самооценка которых отличаются нестабильностью, что вызывает затруднения в контактах со сверстниками и болезненное переживание своего одиночества, авторы предлагают вовлекать их в творческую деятельность (рисование, рукоделие, сочинение рассказов), побуждать их к участию в психокоррекционных группах с использованием различных игрупражнений, побуждающих их к установлению и поддержанию контактов с окружающими, к интенсивному общению. А.А. Воронова, например, предлагает использовать игры-драматизации, в которых дети сами сочиняют различные сюжеты из школьной жизни [25]. Все это дает им возможность на уроках чувствовать себя раскованнее, снижать личностную значимость высоких оценок, обеспечивая психологическую самозащиту.

Одним из основных психологических условий успешной коррекции, по мнению В.В. Комарова, является включённость подростка в учебно-воспитательный коллектив, с отрывом его из асоциальной группы [64, с.113].

Н.И. Шевандрин для решения проблем “трудных” подростков предлагает:

– организовать такую деятельность в классе (в учебной или внеучебной работе), при которой “трудному” был бы гарантирован успех и, следовательно, уважение класса;

– создавать ситуации совместной деятельности, в которых была бы блокирована возможность реализации агрессивных наклонностей “трудного” учащегося и его асоциальные ориентации стали бы ясными и очевидными для класса;

– переориентировать его внимание с самого себя на какую-либо социально одобряемую деятельность, в которой он получит новый статус [см. 137, с.178].

Рассмотренные подходы и идеи по проблеме психокоррекции активно использовались нами в оздоровительных целях в русле деятельности коллектива ЭШИ СРТ.

С учетом изложенного психолого-педагогический коллектив ЭШИ СРТ одной из своих приоритетных задач считал создание для дезадаптированных детей и подростков таких условий жизнедеятельности, в которых они будут иметь возможность приобретать разнообразный социальный опыт; осуществлять наряду с обучением работу по оптимизации психофункционального и личностного развития, а также по психокоррекции и профилактике дезадаптации.

3.2. Условия и пути становления и формирования социально-реадаптационного коллектива экстерной школы-интерната

Экстерная школа-интернат социально-реадаптационного типа (ЭШИ СРТ) представляет собой нестандартное альтернативное общеобразовательное учреждение, предназначенное для воспитания и обучения “трудных” детей и подростков. Вся работа в нем основана на личностно-

центрированном деятельностном подходе, адекватном современной социально-образовательной реальности.

В соответствии с исходной установкой данная школа была укомплектована в основном дезадаптированными детьми и подростками (11-16 лет). В 1992 году осуществлён отбор 168 воспитанников 11-16 лет (учащихся 6-9 классов) из общего числа претендентов в 2892 человека. Отбор проводился в течение трёх летних месяцев, предшествовавших обучению в данной школе.

Отбирались в интернат прежде всего те дети и подростки, которым было трудно учиться в обычной школе, которые были не удовлетворены своей жизнью и хотели бы изменить ее, а также те, которые всей душой стремились к справедливым, доброжелательным взаимоотношениям и к настоящей дружбе.

Основной контингент ЭШИ СРТ формировался из детей и подростков, не сумевших по тем или иным причинам адаптироваться в микросоциальной среде. Многих из них можно было отнести к категории “трудных”. Среди них – совсем забросившие учебу и влачащие в школах жалкое существование, перебиваясь с двойки на тройку, а также те, кто в силу негативных личностных особенностей обычно попадали в ранг изгоев, и при любом раскладе являлись “жертвами” произвола со стороны жестоких сверстников, а порой и со стороны некоторых учителей. Отбирались в ЭШИ СРТ и те, у кого сложились конфликтные взаимоотношения в семьях; а также сироты или полусироты, дети из неблагополучных семей. Все воспитанники независимо от их вышеизложенных особенностей, как правило, переживали состояния одиночества, нравственно-эстетической и интеллектуальной неудовлетворенности, незащищенности, жизненной неустроенности, бесперспективности и пр.

При отборе детей и подростков в ЭШИ СРТ ни прошлая их микросоциальная среда, ни уровень успеваемости, ни финансовое положение семей, ни их трудный характер или отклоняющееся поведение не являлись

препятствием для поступления. Главное, чтобы воспитанник имел потребность и готовность к серьезной учебе (“даже если придется начинать все сначала”), а также стремился к дружеским взаимоотношениям.

Кроме того, основными критериями отбора явились также определенное состояние ЦНС и психические состояния личности. Отбор осуществлялся прежде всего посредством диагностики количественными нейропсихологическими методиками, разработанными В.Д. Столбуном и В.П. Стрельцовой, а также известными методами социально-психологического исследования личности.

Степень болезненного состояния подростков оценивалась консультантом-психиатром.

В соответствии с выявленными личностными особенностями и медицинскими показаниями отобранных в ЭШИ СРТ детей и подростков (см. гл.2, с.27-30) осуществлялось комплексное рефлексотерапевтическое, психокоррекционное и психопедагогическое воздействие.

Вся данная работа изначально была задумана как двухлетний формирующий эксперимент (сентябрь 1992 г. – июнь 1994 г.г.), в процессе которого проверялись следующие гипотезы:

- комплексное медико-психолого-педагогическое систематическое воздействие, осуществляемое квалифицированным психолого-педагогическим коллективом на дезадаптированных детей и подростков, позволяет успешно реализовать поставленные цели;

- с учетом выявленных особенностей воспитанников значительное их число имеет возможность обучения в ускоренном индивидуальном темпе.

Экспериментальная работа, осуществляемая квалифицированными психологами, педагогами и другими специалистами по плану, разработанному диссертантом, под его руководством и при его непосредственном участии, проводилась в 3 периода (в течение двух лет):

– первый (подготовительный) период (июнь-август 1992 г.) был посвящен разработке плана и процедуры эксперимента, детальному инструктированию психолого-педагогического персонала и психологическому отбору воспитанников посредством упомянутых психодиагностических методик;

– в процессе второго, основного периода (сентябрь 1992 г. – апрель 1994 г.) в соответствии с психиатрическим, нейропсихологическим, и социально-психологическим (личностным) диагнозом, а также с показателями уровня школьных знаний и умений и с характером отклонений в поведении воспитанников осуществлялось комплексное рефлексотерапевтическое, психокоррекционное и психопедагогическое воздействие на каждого воспитанника в отдельности и на учебные группы в целом (что подробно раскрывается далее в данной главе).

– во время третьего периода (май-июнь 1994 г.) осуществлялась итоговая психиатрическая и психологическая диагностика, анализировались результаты (оздоровительные, психокоррекционные, учебные и воспитательные) комплексного воздействия на воспитанников; формулировались заключение и выводы.

Работа по **формированию социально-реабилитационного коллектива** экстерной школы-интерната из дезадаптированных в прошлом детей и подростков осуществлялась на следующих принципах:

Принцип необходимости – не осложнять начало пребывания в школе жизнь многих детей и подростков резким включением их в учебный процесс, а также в сложную однообразную, на их взгляд, трудовую деятельность, ибо у основной массы учащихся, набранных в ЭШИ СРТ к этим видам деятельности уже сложилось стойкое негативное отношение.

Принцип периодической смены разнообразных форм деятельности и создания перспективы, общего стремления к завтрашнему дню, наполненному коллективным усилием и “коллективным стремлением” (по А.С. Макаренко).

Принцип создания системы преодоления детьми и подростками трудностей, постепенно наращиваемых, посильных, но постоянных. А.С. Макаренко утверждал: “Сколько бы вы не создавали правильных представлений о том, что нужно делать, но если вы не воспитаете привычки преодолевать длительные трудности, я имею право сказать, что вы ничего не воспитали [80, с.284]. По нашим наблюдениям, формирование навыков к преодолению трудностей является одним из условий оздоровления и социальной адаптации “трудных” детей и подростков.

Принцип активного вовлечения всех воспитанников в осознанное систематическое участие в управлении ЭШИ СРТ [88].

Принцип создания нормального тона коллектива, который, по А.С. Макаренко, должен быть мажорным, спокойным и крепким, энергичным и экономным, основанным на вере в силу коллектива и в свое будущее; важным качеством тона великий педагог считал единство, дружеское единение членов коллектива, особенно в общих трудных работах.

Принцип дисциплинирования. Без дисциплины А.С. Макаренко не представлял себе коллектива, считая ее не только средством, но и результатом воспитания, усилий всего коллектива во всех направлениях. Дисциплина должна быть сознательной и вместе с тем необходимо формировать навыки и привычки дисциплинированного поведения; дисциплинирование немислимо без разумной, психологически обоснованной требовательности педагогов.

Принцип коллективно-деятельностного подхода к формированию и психологической коррекции личности, в значительной мере разработанный известными русскими учеными-психологами, педагогами и медиками П.Ф. Каптеревым, С.Т. Шацким, Л.С. Выготским, А.С. Макаренко, В.Н. Сорокой-Росинским, А.Н. Леонтьевым, В.Н. Мясищевым, К.К. Платоновым, И.П. Ивановым и многими другими.

Исследуя пути формирования полноценной, гармоничной и свободной личности, классики российской гуманитарной и социальной мысли

настойчиво внедряли в общественное сознание идею о том, что только в коллективе (в “товариществе”, по П.Ф. Каптереву) личность получает возможность всестороннего развития своих задатков и обретает свободу.

Экстерная школа-интернат в духе идей А.С. Макаренко включала в себя первичные коллективы учащихся и коллектив психологов-педагогов, объединенных в общешкольный коллектив целями совместной деятельности, взаимной ответственностью и другими нравственно-зрелыми взаимоотношениями.

Принцип создания психолого-педагогического коллектива ЭШИ СРТ как союза единомышленников с единым научно обоснованным, выработанным и проверенным делом и временем стилем работы взрослых (всего персонала), глубоко нравственных и преданных делу и детству, живущих по принципу максимальной требовательности к себе.

Принцип тесного взаимодействия школы с семьями воспитанников, основанного на взаимопонимании и озабоченности педагогов и родителей судьбами детей и подростков. Работе педагогического персонала с родителями в ЭШИ СРТ придавалось большое значение. Было принято правило: навещая детей один раз в 1-2 недели, родственники непременно заходили к директору или к завучу, чтобы ознакомиться с успехами или проблемами детей, и при необходимости, включиться в воспитательный процесс и поддержать педагогов в их требованиях к своему ребенку.

Формирование коллектива и комплексная работа с воспитанниками проводилась в несколько последовательно сменявших друг друга *этапов*, отличающихся по форме, по видам совместной деятельности, но по сути имеющих одну общую функцию – формирования нравственно-зрелых межличностных отношений как главного условия личностной коррекции и обеспечения успешной учебной деятельности воспитанников.

На первом этапе создания коллектива с самого начала с учетом того, что подростки ЭШИ СРТ не приучены к систематическому труду, в своем большинстве испытывавшие ранее трудности в учебной деятельности,

были капризными, очень требовательными к окружающим, и нетребовательными к себе, педагоги намеренно избегали усложненных учебных, трудовых и даже бытовых задач с тем, чтобы сразу не оттолкнуть воспитанников, не вызвать их негативного отношения к школе, к педагогам, к учебной и иной деятельности.

Поэтому для начального этапа формирования детско-подросткового коллектива было выбрана увлекательная, эмоционально захватывающая совместная деятельность, способная заинтересовать ребят яркой и необычной жизнью школы, с минимальной первичной нагрузкой и вполне посильными требованиями. Всем этим требованиям вполне отвечала совместная работа детей и педагогов по постановке театральных спектаклей, в которых ставились задачи, имеющие социально-полезную направленность. С этой целью дети и подростки включались в совместную с педагогами коллективную деятельность – в подготовку и постановку спектаклей.

Психологами-режиссерами, руководившими этой деятельностью, осуществлялся серьёзный анализ сценических образов; наряду с этим обсуждались доклады участников спектаклей об эпохах и странах, где происходили события, отраженные в пьесах. Большое значение придавалось музыкальному сопровождению сценических действий, для чего использовалась музыка либо написанная композитором непосредственно в процессе репетиции, либо подбиралась режиссёром из близких по духу пьесы музыкальных произведений. Костюмы и декорации, как правило, готовились самими воспитанниками.

Такое дело, где каждому находилась задача по душе захватывало детей и подростков. Одним из условий репетиций было одновременное участие в них всех воспитанников. В этих целях создавался ряд исполнительских составов, что давало возможность иметь не по одной, а по несколько ролей и сыграть как незначительную (порой бессловесную) роль, так и одну из главных ролей в спектакле, что, впрочем, являлось одинаково от-

ветственным и серьезным, потому что было частями общего дела постановки спектакля. Такая система отношений исключала возникновение позиций театральных “прим” или же второстепенных исполнителей и не позволяла одним постоянно возвышаться над другими; все были на одинаковом равноправном положении.

Репетиции были не только увлекательным занятием, но и серьезным, кропотливым трудом, требующим дисциплины, организованности, собранности, а главное – уважительных и доброжелательных отношений между всеми участниками этой совместной творческой деятельности. В процессе работы над спектаклями выявлялись различные негативные качества, и недостатки детей, часто незаметные в обычной жизни – как диагностические признаки для личностной психокоррекции и для нормализации межличностных отношений. Нахальные, распущенные подростки постепенно обретали скромность; приниженные – чувство собственного достоинства, уверенность в себе; малоконтактные исподволь развивали в себе умение общаться, коммуникативность.

Постепенно наращиваемые трудности, посильные, но постоянные, чрезвычайно закаляли ребят, готовили их к жизненным будням, поскольку театр – это не только интересное и увлекательное дело, но и тяжелый, кропотливый труд, требующий дисциплины, ответственности и взаимного уважения. Педагоги-психологи, находящиеся рядом с детьми, использовали возможность непосредственно наблюдать и изучать ситуации, где проявлялись негативные качества, и объясняли воспитанникам (показывая на конкретных примерах), как их поведение сказывается на результатах общей работы, на их собственном состоянии и настроении, на отношениях с товарищами, как претенциозность одних, агрессивность, высокомерие или конфликтность других, ожидание плохого от окружающих и прочие негативные проявления, мешают ребятам по-настоящему дружить, учиться, чувствовать себя нужными, жить интересной, полноценной, деятельной жизнью.

Серьёзные сложности возникали при вводе в спектакль особо застенчивых и аутичных детей сензитивного или шизоидного типа, внедрение которых в работу было затруднено даже в условиях массового действия. Их чрезмерная боязнь, робость, недоверие к окружающим преодолевалось не за одну-две репетиции, а в серии таких дел, в которых подростки убеждались в истинно доброжелательном, эмпатическом отношении к ним окружающих. Подобное отношение для некоторых являлось открытием, вызывало позитивный катарсис.

Истероидность и позерство истеричных личностей тактично преодолевалось психологами-режиссёрами и другими взрослыми, находящимися на репетиции. Театральная деятельность организовывалась таким образом, чтобы включенные в нее подростки, ранее испытывающие в жизни унижения, грубость, отторгнутые от сообщества, изгои среди сверстников, начинали ощущать свою нужность окружающим и наслаждались многообразием социальных контактов, уважительным и заботливым отношением к ним. “Всезнайки” же, надменные и не очень старательные, систематически получая соответствующую оценку своей поверхностной работы, приучались быть требовательным к себе.

По окончании репетиций все воспитанники вместе с психологами-педагогами собирались в общем зале и каждый “сводный отряд” показывал то, что за сегодня было им достигнуто. Общий просмотр подготовленных фрагментов спектаклей, доброжелательный анализ достижений и неудач каждого в отдельности и группы вместе учил сопереживать, радоваться победам товарищей, мужественно переносить неуспех, приходить на помощь, быть равнодушным к работе друг друга. В начале репетиций разрозненные постановочные группки, в конечном счёте, складывались в единый “ансамбль”. В этом своеобразном подведении итогов своей совместной деятельности в детско-подростковом объединении впервые возникал феномен коллективистской идентификации и деятельность каждого направлялась на выполнение единой для всех цели – возникало цен-

ностно-ориентировочное единство (по А.В. Петровскому) – один из важных признаков коллектива.

Наступал такой момент, когда (говоря языком физики) “устойчивое равновесие” начинало тянуть детей и подростков в сторону объединения. В такой момент коллектив обретал силу и прочную устойчивость.

По-настоящему увлечь детей и подростков, овладеть их интересами, быть им полезной может только серьезная “сверхзадача”, как, например, постановка спектаклей “Синяя птица” М. Метерлинка (без купюр) или “Любовь к трём апельсинам” М. Светлова и т.д., где будет задействована абсолютно вся школа: и учащиеся, и учителя, и воспитатели, и уборщицы, и директор школы. Завершением театральной работы выступал блестящий, интереснейший “поход-гастроли” (выступления по детским садам, школам, училищам, а также на заводах, фермах, в клубах и на полевых станах).

Только в том случае, когда творческая работа в школьном театре или хоре выступает, как серьезный общественный заказ, можно придать ей статус “сверхзадачи”. Коллективу детей и подростков важно осознавать необходимость подготовки спектакля на высоком уровне, чтобы его можно было продемонстрировать любой публике. Жизнь показала: чем серьезнее задачи, которые ставятся перед начинающими актёрами, тем с большим удовольствием они принимаются за их выполнение. Чем интереснее деятельность, в которую вовлечены воспитанники, тем конструктивнее личностные и межличностные отношения, тем охотнее дети и подростки признают справедливость требований, предъявляемых к ним, и принимают коррекцию. Психолого-педагогический коллектив в данной работе задаёт общий тон и благородную направленность всей обстановке, показывая воспитанникам пример взаимоуважительных, доброжелательных отношений друг к другу, а также серьезного, ответственного отношения к совместной творческой деятельности, к пьесе и её автору.

Такими трудными, но открывающими радостную перспективу делами для воспитанников, были:

во-первых, их активное участие в создании и функционировании школьного театра,

во-вторых, в организации и осуществлении многодневных походов-путешествий,

в-третьих, активное их привлечение к сельскохозяйственным, строительно-реставрационным работам с внедрением состязательных и игровых моментов,

в-четвертых, посильные, соответствующие возрасту спортивные мероприятия (преимущественно игрового характера).

Продолжить процесс социально-психологической адаптации, развитие интеллектуальных и духовных потребностей и интересов помогают организованные в школе многодневные *походы-путешествия (второй этап)*, являющиеся не менее увлекательной, чем театральные репетиции, а для дезадаптированных детей и подростков, склонных к бродяжничеству, даже более заманчивой деятельностью. Сама ситуация походной жизни с ее трудностями активизировала процесс сплочения воспитанников на здоровой, нравственно-психологической основе (сотрудничестве, взаимопомощи).

Основной целью похода как и театральной деятельности являлось формирование сплоченного коллектива воспитанников и педагогов; в свою очередь, и поход, и театральная деятельность, явились определенной основой для перехода к самой трудной для дезадаптированных детей и подростков ЭШИ СРТ деятельности – учебной, а также эффективным средством сплочения учащихся, нормализации их межличностных отношений.

Неожиданная перемена в жизни, смелые и неординарные решения взрослых в процессе преодоления трудностей походной жизни весьма импонировали мальчишкам и девчонкам, грезящим о далёких путешествиях.

виях, тем более, что они сами могли выбирать маршрут похода, в чем взрослые давали им полную свободу. Воспитанники воочию убеждались в единстве слов и дел психолого-педагогического персонала. В походах, как и в театральной деятельности, важную роль играла постановка перед воспитанниками “сверхзадачи”: например, добраться до Белого моря, на Соловецкие острова или даже до озера Байкал. Важно было ещё и то, что взрослые не посмеются над их мечтами, не скажут, что это нереально, а сами, оставаясь молодыми в душе, приложат все усилия, чтобы воплотить в жизнь задуманное самими воспитанниками.

Коллектив “добирался” до пункта назначения самыми разнообразными способами: на попутных машинах, где участники делились парами по типу “ведущий-ведомый” и добирались до определённого места по заранее условленному маршруту; либо перемещались от пункта к пункту на школьном транспорте, а иногда пешком.

Задачи, решаемые в походе, являлись одновременно и серьёзными, и необыкновенно увлекательными: романтическое путешествие на сотни и тысячи километров по далёким городам на “попутках” или автобусах по трассе или на катерах по рекам, посещение с экскурсиями музеев и театров, встречи с актёрами, художниками и режиссёрами просмотренных спектаклей, тёплые и душевные вечера у костра с пением походных песен или совместным чтением замечательных книг (например, Л. Соловьёва “Повести о Ходже Насреддине” или Дж. Лондона “Смок Белью и Малыш”) – всё это зримо сближало воспитанников между собой и с педагогами. Детям и подросткам, не привыкшим к самостоятельности, избалованным, капризным, претенциозным к окружающим за малейшее неудобство в бытовом или физическом плане, – условия похода не давали альтернативы кроме преодоления всевозможных бытовых, физических и психологических трудностей, с какими им не доводилось встречаться раньше (обеспечивать своё проживание в лагере – значит нужно вовремя собрать сухой хворост, нарубить дров, разжечь костёр, поставить палатки,

своевременно закупить и принести продукты и воду иногда из села за несколько километров от лагеря, самим приготовить еду, постирать бельё и т.д.). Жизненная необходимость преодолевать походные трудности, четко осознаваемая воспитанниками, имела психокоррекционное значение, избавляя их от негативных привычек, капризности, неадекватных претензий, эгоизма, рвачества.

В первые дни похода в довольно трудных бытовых условиях часто возникали сложные ситуации, при которых наглядно проявлялась дезадаптированность воспитанников, склонных во всех возникающих проблемах обвинять окружающих людей, а не себя за свою неприспособленность, отсутствие самостоятельности и т.д. Иногда психологам и педагогам приходилось настойчиво разъяснять отдельным воспитанникам необоснованность их претензий, переводя тем самым внешний локус контроля на внутренний, преодолевая их склонность перекладывать ответственность за результаты своей деятельности на других. Оказавшись перед необходимостью проявлять самостоятельность, ответственность, дисциплинированность, воспитанники были вынуждены обращаться ко взрослым и сверстникам за помощью, проявлять заботу об окружающих, подчиняться требованиям коллектива.

Совместная деятельность в походе наполнялась серьёзным содержанием, значимыми целями, направленными на пользу окружающим, общества, что объединяло и сплачивало коллектив. К тому же представившаяся возможность побывать в заповедных и исторических местах, музеях, театрах и картинных галереях, в подземных пещерах и на горных водопадах, а также увлекательная жизнь в палаточном лагере с рыбалкой и походами в лес за грибами и ягодами, с интересными играми (в том числе спортивными), совместным чтением книг и пением у костра душевных походных песен давала всем воспитанникам ни с чем не сравнимое и ранее ими не испытанное ощущение “полёта”, сближала и сплачивала их.

Педагогический коллектив заранее продумывал и подбирал для специфического контингента детей и подростков самую разнообразную совместную деятельность с тем, чтобы она отвечала основному требованию: была не пустым времяпрепровождением, а наполнялась серьёзным содержанием, определёнными социально значимыми целями, направленными на пользу окружающим и общества, ставила бы перед воспитанниками серьёзные и разноплановые задачи. Такая совместная деятельность объединяла и сплачивала ребят в деятельный коллектив, создавала межличностные отношения, основанные на взаимоуважении, справедливости, “требовательной взаимозависимости” (по А.С. Макаренко).

Походная жизнь отрывала воспитанников от патогенной системы отношений (дома, в школе, во дворе), снимала необходимость в психологической защите и ожидание плохого от окружающих. К тому же она способствовала обретению первичных навыков бытового самообслуживания, изменению отношения к физическому труду, тем более, что рядом трудились психологи и педагоги, ненавязчиво подавая в этом пример.

Именно в походе воспитанникам предоставлялась возможность обрести первичные навыки бытового самообслуживания, а также физического труда, тем более, что рядом с ними такими же делами занимались психологи и педагоги, тонко и ненавязчиво подавая в этом позитивный пример.

Выполняя любое новое задание в походе (сбор грибов, заготовка дров для костра, работа на кухне и т.п.), воспитанники испытывали соразность, удовольствие от совместной деятельности, проявляли взаимную заботу, душевность в отношениях между собой и со взрослыми, истинную дружбу. Пример таких отношений показывали уже не только психологи-педагоги, но и наиболее ответственные и активные подростки, помогая другим справиться с трудностями в походе. Самое активное участие во всех этих делах в разнообразной походной жизни принимали психологи и педагоги, осуществляя психокоррекцию межличностных отношений, не

допуская со стороны детей и подростков грубости, пошлости, спеси, высокомерия, принижения слабых; своим доброжелательно-уважительным отношением к воспитанникам они повышали чувство человеческого достоинства неуверенных, слабых, робких подростков, способствуя активному вхождению их в систему отношений в ближайшем социальном окружении. Такие походы оказывали психокоррекционное воздействие еще и потому, что воспитатели не упускали возможности для организации посещения воспитанниками театров и музеев в старинных городах, для знакомств с неординарными людьми, как правило, очень радушно встречающими детей и подростков, что способствовало развитию их нравственно-эстетических чувств, любви к Родине.

Поход способствовал выделению и формированию позитивно направленных лидеров, – процессу уже наметившемуся в театрально-художественной деятельности. При этом происходила иногда переоценка стихийно выдвинувшихся лидеров. Оказалось, что порою те из них, кто активно брал на себя роль неформального лидера во время репетиций, не всегда являлись затем примером для других на фоне увеличения физических и бытовых сложностей в путешествии.

Психологи и педагоги прилагали усилия к тому, чтобы лидерами (ядро коллектива) становились лишь те воспитанники, которые наиболее активно преодолевали трудности, помогали другим, менее приспособленным в данной деятельности сверстникам, в том числе в театральных репетициях, которые не прекращались и в походе и завершались гастролями.

Важным в походе-путешествии являлось и то, что именно такие условия способствуют постепенному, осторожному приобщению к учебной деятельности, столь отвергаемой многими воспитанниками. Делалось это дозированно, начиная, к примеру, с посещений местных музеев и заповедников, где воспитанники получали интересную информацию по истории, естествознанию, литературе, искусствоведению и т.д. Вечерами же у костра педагоги инициировали свободный обмен впечатлениями от экс-

курсий, возникали живые беседы, а порой бурные дискуссии. С возрастанием предметных интересов возникала потребность воспитанников в более расширенной информации, которая удовлетворялась путем постепенного включения в повседневную жизнь увлекательных бесед-дискуссий, лекций и других форм занятий. Таким образом, шаг за шагом, ненавязчиво, используя и тактично подогревая интерес детей и подростков, педагоги все активнее вовлекали их в систематическую учебную деятельность [31].

Таким образом, театральная и походная деятельность, в начале формирования социально-реадаптационного коллектива, весьма эффективно способствовали принятию воспитанниками позитивных нравственных норм поведения, становлению и закреплению гуманных отношений, традиций.

Вместе с тем, такая совместная деятельность способствовала выявлению тех подростков, которые активно не принимали и даже отвергали психокоррекционные воздействия психологов, отстаивая привычную для них негативную позицию, не давали возможности психологам вести с ними индивидуальную коррекционную работу на фоне сложившейся доброжелательной обстановки.

С самого начала (первое полугодие) в ЭШИ СРТ проводилось активное комплексное (лечебное, психокоррекционное и психопедагогическое) воздействие на нуждающихся в нём воспитанников: 1) дозированные центропетально-реперкуссивные воздействия электропунктурой с постоянной обратной нейропсихологической связью, что способствовало восстановлению тонуса определённых корковых звеньев динамических церебральных систем; 2) психологическая коррекция системы отношений личности.

На этой основе создавались предпосылки эффективного обучения воспитанников по программе начальной и средней школы, даже тех из них, которые казались безнадежно педагогически запущенными. Эта кро-

потливая работа длилась довольно долго, но затраченное время тем не менее окупилось.

По мере адаптации детей и подростков к ЭШИ СРТ, ее режиму, традициям и установкам, а также к сверстникам и педагогам, по мере роста их заинтересованности в пребывании в школе постепенно повышались нагрузка и требования.

Сразу после похода дети и подростки вместе с психологами и педагогами вовлекались в полевые работы (*третий этап формирования коллектива*). Такой выбор производительного труда имел свои веские причины:

во-первых, работа в поле, организованная массово, доступна для одновременного участия в ней всех ребят;

во-вторых, проводить такую работу можно на базе любого фермерского или подсобного хозяйства, колхоза или совхоза и т.п.;

в-третьих, этой работе (посадка, прополка, сбор овощей и т.п. – это такой труд, который не требует высокой квалификации) вполне могут научиться даже дети;

в-четвёртых, в процессе сельскохозяйственных работ происходит естественное возникновение референтных групп, что важно для создания трудовых бригад (первичных коллективов) и для развития общешкольного коллектива.

Сельскохозяйственные работы позволяли организовывать совместную трудовую деятельность таким образом, чтобы ею охватить разом всю школу (и учащихся, и учителей). Результаты сельскохозяйственных работ (будь то прополка или уборка урожая), осязаемость их общественной полезности явились мощным сплачивающим и психокоррекционно-воспитательным фактором.

Деадаптированные дети и подростки вначале, как правило, проявляли негативное отношение к труду, требующему физических усилий, подчинения дисциплине. В ходе сельскохозяйственных работ от недели к не-

деле наращивалась степень сложности и повышался уровень личностной и социальной значимости предстоящих задач, ближних и отдалённых, тем самым у воспитанников развивалась ответственность за общее дело и требовательность к себе. Возрастала степень ценностно-ориентированного единства, как важнейшего показателя сплочённости коллектива.

Постепенно, опираясь не только на интерес и увлечённость, но и на приобретенное уже умение преодолевать трудности в театральной и походной деятельности, а также на сформированный в этой совместной деятельности первичный коллектив, педагоги и психологи ставили перед воспитанниками всё более серьёзные задачи. Тем самым решались задачи привития воспитанникам, ранее привыкшим относиться к физическому труду, как к скучной, тяжёлой и принудительной обязанности, ответственного, творческого и увлечённого отношения.

В совместной трудовой деятельности совершенствовался и процесс выделения неформальных лидеров. Лица из наметившегося ядра коллектива, объединяющие вокруг себя наиболее близких по духу воспитанников, получили возможность теперь возглавить организовавшиеся бригады. Важными моментами в работе с лидерами являлись:

- разъяснение роли и функций бригадиров и их помощников;
- сплочение их в “костяк” коллектива с идеей создания совета бригадиров – организации реального школьного самоуправления.

Совет бригадиров принимал на себя большую долю ответственности не только за организацию работ, но и за установление товарищеских взаимоотношений в ходе работы, когда всем на каждом шагу приходилось преодолевать себя, справляясь с недостатками своего характера, обострившимися в ситуации больших физических нагрузок. Деятельность психолого-педагогического коллектива была преимущественно направлена на работу с бригадирами, которых приучали требовать с себя, быть примером для остальных, активно принимать на себя ответственность за общее дело.

Структура бригад в ЭШИ СРТ (числом от 8 до 12 человек) не являлась абсолютно жёсткой. Даже в одной бригаде воспитанники в зависимости от смены рода деятельности, к которой они в данный момент привлекались (например, бытовые работы), то расходились, то снова сходились. Лишь для работы в поле бригады сохраняли свою стабильность. В таких случаях распределение по бригадам проводилось с учётом индивидуальных психологических особенностей воспитанников. К каждой группе обязательно прикреплялись педагог или психолог и два воспитателя, функции которых постепенно сдвигались от лидирующих к фасилитаторским.

Взрослые, работая вместе с детьми, выступали в качестве советчиков, показывая пример ответственного отношения к труду и друг к другу. Вместе с тем, они зорко отслеживали психическое состояние отдельных ребят, а также состояние психологического климата бригады, корректируя общее и индивидуальное настроение. Разновозрастной состав бригад также имел своё значение: старшие приобретали умение не возвышаясь заботиться о младших, считаться с их интересами, уважать их мнение, а младшие – перенимали опыт работы и поведения старших – подростков и взрослых, с большой готовностью подражая им в преодолении трудностей, забывая, что они “маленькие”.

На начальной стадии организации полевых работ рельефно проявлялся процесс подражания. Взаимоотношения взрослых в процессе деятельности, их отношение к труду, весело-задорный тон в работе являлись для воспитанников моделью их поведения.

Увлечённости работой способствовали трудовые состязания между бригадами, которые стимулировали творческую активность каждого, изобретательность в нахождении нестандартных и более продуктивных методов работы, подтягивали отстающих. При этом происходил постоянный обмен опытом. Учёт производительности труда производился каждый час, что давало возможность отстающим подтянуться [99]. В азарте со-

ревнования воспитанники практически не ощущали усталости, их труд превращался в увлекательную, весёлую игру. Выдумка и увлечённость настолько повышали производительность труда, что нередко превышалась взрослая норма. Именно такой необычный стиль работы, основанный на стремлении выполнить “сверхзадачи”, был необходим дезадаптированным детям и подросткам, чтобы почувствовать свою нужность общему делу, свою полноценность.

Полевые работы создавали для учащихся всевозможные трудности (физические, коммуникативные и пр.); они закаляли воспитанников в их преодолении и приучали относиться к физическому труду с уважением. В конце каждого дня подводился итог работы, разбирались пути достижения успеха и причины неудач. На собственном примере воспитанники убеждались: чем они сплочённее, доброжелательнее и уважительнее друг к другу, тем выше результат их труда.

Успех на первых порах зависел не только от организованности бригад, но и от степени устойчивости эмоционального состояния коллектива в целом, который в начальный период своего становления был подвластен настроениям отдельных негативных лидеров. На этом этапе наблюдалось и то, что некоторые ведущие бригады, посчитав себя лучше других, через день-два, становились отстающими. Создавалась естественная возможность вести активную социально-психологическую коррекцию на показе последствий “зазнавшихся” либо малокритичных к себе воспитанников. На этих примерах коллектив учился адекватно относиться к ситуациям успеха или неуспеха, сохранять единство в работе, помогать друг другу, не “застревать” на амбициях и обидах, что в начале было широко распространено.

Успеху в психокоррекции и в учебной деятельности способствовал тот факт, что взрослые не только организовывали работу, а трудились бок о бок с воспитанниками, задавая в бригадах бодрый, жизнерадостный тон. От педагога-товарища, который, оказывался таким же человеком, устаю-

щим во время физической работы не меньше их, но показывал детям и подросткам пример, как можно преодолевать трудности весело и жизнерадостно, они принимали замечания безоговорочно.

По мере установления в детско-подростковом творческом и трудовом коллективе нравственно-зрелых взаимоотношений создавалась возможность перехода к *учебной деятельности (четвертый этап)*.

Прежде всего важно было развить активный интерес к учёбе, и преодолеть сложившийся к ней негативизм и учебные комплексы, страхи и неуверенность.

Обучение в массовой школе приспособлено к темпу среднего учащегося. Слабый учет индивидуальных особенностей учащихся весьма прискорбен в эпоху акселеративного развития детей. Исследования, проведённые ещё в начале прошлого столетия, показали, что темп возможного обучения школьников при равных условиях весьма различен. Это послужило толчком для попыток перевести еще в то время обучение на индивидуальный темп (в основном такая работа проводилась за рубежом). Широкого распространения у нас это стремление не получило в силу объективных причин.

В начале учебного года воспитанников увлекали процессом познания и добивались того, чтобы они приобретали умение учиться: правильно конспектировать, анализировать, выделять главное, чётко формулировать свои мысли, эмоционально излагать содержание вопроса, в конечном счёте самостоятельно осваивать материал, творчески мыслить, воспринимать учебную информацию и уметь ею пользоваться. Именно эти задачи решались на первом цикле (в преподавании русского языка или математики), который в результате занимал значительно большее время по сравнению с другими циклами. Затем (по мере приобретения учащимися учебных навыков и становления коллектива) темп обучения ускорялся, и изучение каждого последующего предмета обыкновенно занимало меньше времени.

В этот период перед воспитанниками намеренно не ставились задачи одновременного прохождения всех предметов, а выбирался поначалу один предмет, в который они “погружались”. При этом, чтобы у них не оставалось “белых пятен”, занятия по всем предметам начинались с освоения программного материала начальной школы, “с азов” и всякий раз предварялись созданием положительной мотивации посредством увлекательного объяснения материала по каждой теме и контрольных акций. Желаящим предоставлялась возможность освоения материала сверх программы в таком объёме, на который они были способны в силу мотивированности и интеллектуальных возможностей.

Одним из путей обеспечения результативности обучаемости является учёт уровня интеллектуального развития детей и подростков (IQ), бедности ассоциативных связей.

Позитивная мотивация учащихся обеспечивалась систематическим созданием ситуаций учебного успеха, всякий раз с учётом степени успешности учебной деятельности; его переживание способствовало формированию уверенности в возможности решить учебную “сверхзадачу” – освоить весь курс начальной школы за несколько месяцев.

Учебная деятельность организовывалась путем поочередных погружений в тот или иной предмет. С учётом преобладания у воспитанников ЭШИ СРТ формального мышления первым изучаемым ими предметом выступила арифметика. Занятия по ней начинались с освоения четырёх элементарных действий: сложения, вычитания, умножения, деления.

Созданию ситуации успеха на этих занятиях способствовала также детальная алгоритмизация каждой учебной темы. Например, при освоении сложных умственных действий – деления целых чисел – на завершающем этапе освоения деления учащимся предлагался следующий алгоритм, охватывающий все уже изученные варианты (см. схему на рис.1).

АЛГОРИТМ ДЕЛЕНИЯ ЦЕЛЫХ ЧИСЕЛ

I. Зачеркнуть крайние нули справа в ситуации типа: $5\ 175\ 000 : 2\ 500$.

II. Отметить (дугой) первое число для деления на делитель: $5\ 175\ 000$.

III. Основной цикл действий (на материале того же примера):

- 1) “прикидка” по таблице умножения и само умножение ($2 \times 3 = 6$ – не подходит; $2 \times 2 = 4$, следовательно, $25 \times 2 = 50$);
- 2) вычитание и проверка остатка; ($51 - 50 = 1$; $1 < 25$ – значит, подбор был верным)
- 3) перенесение новой цифры к разности и сравнение полученного числа с делителем:

<p>если число меньше делителя, то переносится новая цифра, а в частном записывается 0 ($17 < 25$, следовательно, в частном пишется 0, а к 17 переносится 5)</p>	<p>если число больше делителя (или равно ему), то основной цикл действий начинается сначала ($175 > 25$: $2 \times 8 = 16$; $25 \times 8 = 200$ – не подходит, $25 \times 7 = 175$; $175 - 175 = 0$, $0 < 25$)</p>
---	--

IV. Не забыть перенести в частное оставшиеся нули или записать остаток.

$\begin{array}{r} 5\ 175\ 000 \overline{) 2\ 500} \\ \underline{5\ 0} \\ 175 \\ \underline{175} \\ 0 \end{array}$	$\begin{array}{r} 5\ 177 \overline{) 25} \\ \underline{5\ 0} \\ 177 \\ \underline{175} \\ 2 \end{array}$
--	--

2070 $207 + 2$ в ост.

Подобный подход исключал возможность прибегать к привычному для “трудных” детей и подростков избеганию трудностей интеллектуальной деятельности с мотивированием своего отказа на стереотипной аргументации: “Я не могу”. К тому же, твёрдое освоение учащимися чёткого порядка мыслительных операций приводит сначала к возникновению умения, затем к постепенному пониманию смысла отдельных операций, в дальнейшем – к формированию соответствующего навыка.

Созданию ситуаций успеха на уроках арифметики способствовало также обращение к числам до миллиарда. Эта возможность, как это ни кажется парадоксальным, появляется уже на первых занятиях благодаря операционной доступности следующего алгоритма:

Рис. 2

АЛГОРИТМ “СРАВНЕНИЕ ЧИСЕЛ”

1. Сравнить количество цифр в обоих числах
(то число больше, где больше количество цифр)

$$698\ 987\ 849 < 1\ 201\ 310\ 132$$

(количество цифр в числах иногда подменяется в сознании учащихся их величиной, что ведёт к ошибке типа $698\ 987\ 849 > 1\ 201\ 310\ 132$)

2. Если количество цифр одинаково,
то надо сравнивать цифры попарно *слева направо*
(больше то число, в котором скорее появится *большая* цифра)

$$637\ 528 > 635\ 728$$

Умение оперировать большими числами создаёт у учащихся, нацеленных на позитивный результат, ощущение интеллектуального успеха и укрепляет чувство уверенности в достижимости “сверхзадачи”. Систематическое обращение к числам высокого разрядного достоинства позволяет учащимся алгоритмически охватывать все возможные варианты в каждом действии арифметики.

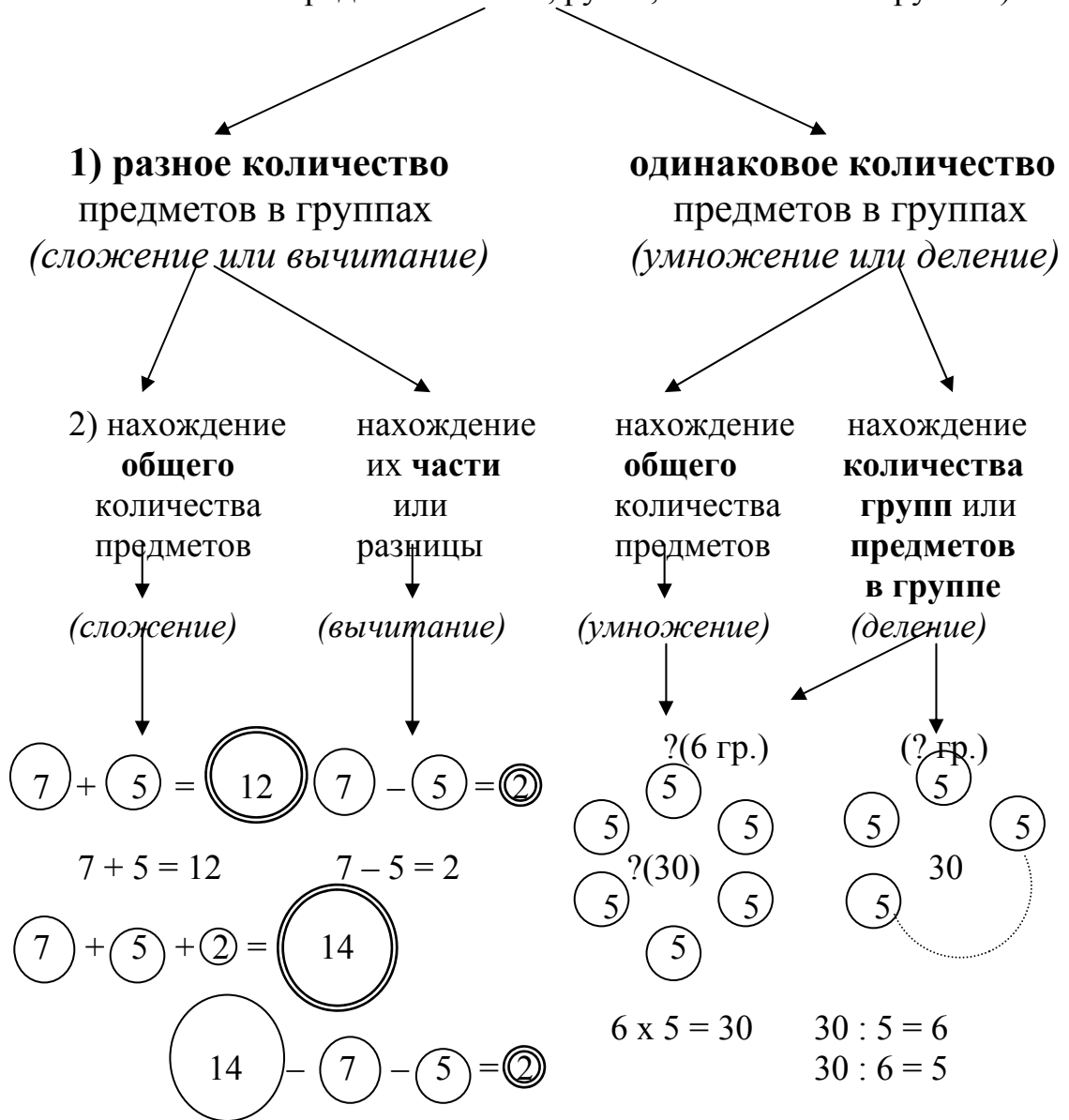
Одновременно учащимся предлагалось поэтапно освоить таблицу умножения сначала по одному столбцу, затем – по 3 столбца, и только после этого всю таблицу целиком с нарастающими критериями по точности и скорости ответов. Инициатива учащихся, успешно справляющихся с задачей, побудила педагогов ставить им “зачёт-незачёт”, что сопровождалось состязательностью друг с другом и стремлением как можно скорее

преодолеть намеченные рубежи. При общепринятой установке на выполнение “сверхзадачи” усложняющиеся критерии оценки принимались учащимися с готовностью, а зачёты проходили, как правило, в атмосфере азарта. Учёт преобладания формального мышления на первых этапах обучения арифметике приводит к необходимости работы над столбцами с умножением на 1 и на 0. Этот приём позволяет снять устойчивую путаницу в примерах типа $1 + 1 = 2$; $1 \times 1 = 1$; $1 + 0 = 1$; $1 \times 0 = 0$.

Успех освоения учащимися первых тем по арифметике и их желание решить “сверхзадачу” побуждает школу к включению в план каждого учебного дня новой темы. Её успешное освоение даёт ощущение движения вперёд. Более того, для учащихся, остро переживающих на опыте прежней жизни свою интеллектуальную неполноценность, большое психокоррекционное значение имеет нарастание масштабности учебных тем, свидетельствующее о росте их интеллектуальных возможностей. Например, при переходе к решению задач учащимся за одно занятие даётся алгоритм различения задач в одно действие на сложение, вычитание, умножение и деление (см. схему на рис.3).

Алгоритм выбора арифметического действия в однодейственных задачах

(на основе анализа количественного соотношения
любых предметов: яблок, ручек, человек... – в группах)



Успех освоения данного алгоритма снимает страх перед необычностью задач и позволяет идти вперёд более быстрыми темпами. Так, на последующем занятии одновременно осваиваются задачи с выражениями “на сколько” и “во сколько”, что создаёт возможность перехода к многодейственным задачам на разные темы. Практика показала, что при реше-

нии арифметических задач педагоги всегда учитывали склонность значительного числа учащихся к формальному мышлению. Так, работая с задачами на скорость, педагог предлагает учащимся запись с формулами, как это делается в более старших классах. Формулы помогают значительно быстрее усвоить, что при нахождении расстояния надо умножать ($S=vt$), а при нахождении скорости и времени – делить ($v=S:t$; $t=S:v$). Применение формул приносит эффект и в других типах задач. По мере освоения навыков решения таких арифметических задач, которые прежде были недоступны, начинались занятия по русскому языку, чтению, природоведению и истории.

Алгоритмизация материала как эффективное средство профилактики стереотипии в интеллектуальной деятельности распространялась нами и на занятия по русскому языку. Чёткий порядок фонетического, морфемного, затем морфологического и синтаксического анализа обеспечивал активную позицию учащихся на занятиях. Алгоритмизация мыслительных операций позволяла также в определённой мере расширять отдельные темы школьного курса. К примеру, изучение наречий и их суффиксов (не входящее в программу начальной школы) позволяет предъявлять воспитанникам требование полного морфемного разбора всех слов в предложениях и, тем самым, не дать возможности им сказать: “Я этого не знаю”, “Я это не умею”. Вместе с тем в анализе лингвистических феноменов, в отличие от арифметических, требуется одновременный учёт разнообразных (фонетических, морфемных, морфологических, синтаксических) подходов, что, в свою очередь, позволяет учащимся преодолевать формализм мышления на основе развития образных представлений и гибкости логических обоснований.

Этому способствуют развитие позитивного эмоционального фона в отношениях учащихся, взаимное уважение и дружеские связи в коллективе. Пониманию логических связей при целенаправленном объяснении и

спонтанной учебной взаимопомощи способствует референтность педагогов и сверстников.

На основе рефлексотерапии, психологической коррекции и психопедагогических воздействий создавалась возможность эффективного обучения даже казавшихся безнадежно педагогически запущенных воспитанников по программе начальной и средней школы. Эта очень кропотливая работа длилась довольно долго, но затраченное время окупилось.

Перед детьми и подростками ставилась заманчивая цель, причем, как показывает практика, очень значимая для лиц с выраженной школьной дезадаптированностью, ранее неспособных освоить программу и одного класса. В то же время, воспитанникам с громадной педагогической запущенностью, большими пробелами в знаниях, накопившимися у них в прежних школах, оказалось свойственно активное стремление к позитивному самоутверждению – освоить за год учебную программу за два-три класса (некоторые брались даже за программу трёх-четырёх классов) и завершить год увлекательным летним походом. Этой яркой мечтой-перспективой воспитанники жили день за днём.

Вначале осознанно выбирался наиболее трудный предмет (как показал опыт, это русский язык или математика), что имело серьёзные основания, так как, овладев именно самым трудным предметом, учащиеся на этом примере освобождались от основных своих учебных комплексов, преодолевали страх перед учёбой. Освоение затем других предметов проходило гораздо “светлее”, быстрее и легче. Изучение такого объёмного и разнообразного, безусловно трудного для большинства воспитанников предмета, как русский язык, неминуемо сопровождалось психокоррекционными акциями. Начиная преподавание предмета “с азов”, чаще всего небольшими (45 минут) лекциями, педагоги обучали правильной записи материала, ведению конспектов, пользованию основной и дополнительной литературой, выделению главного, сопоставлению вновь воспринимаемого учебного материала с уже накопленным. В ходе устных ответов

на уроках педагоги прививали воспитанникам культуру речи, умение чётко и последовательно формулировать свои мысли, живо и эмоционально излагать их. Усвоенный материал на практических групповых и индивидуальных занятиях подвергался глубокой проработке при неперенной последующей обязательной сдаче зачета по каждой пройденной теме и выполнении всех письменных работ. Это позволяло воспитанникам ликвидировать свою запущенность по тем или иным предметам и окончательно преодолеть страх перед учёбой.

Психологи и педагоги кропотливо работали над тем, чтобы каждый учащийся твердо усвоил пройденный материал и успешно сдал зачет по каждой теме не ниже, чем на “четвёрку”. С отстающими организовывались дополнительные занятия, к которым активно подключались другие члены бригады. Педагоги помогали ребятам справляться с трудностями в усвоении нового материала. Бригада помогала отстающим, все боролись за одного, и он начинал ощущать ответственность за бригаду. При усилении интегрированности воспитанников, всё более упрочняется коллектив, вырабатывая общие цели, задачи и стремления, продолжая укреплять товарищеские отношения, – дети и подростки учатся заботе друг о друге, привыкают бороться, не уходить от трудностей, тем более, что рядом есть верные друзья.

Учителя со своей стороны стремились сделать занятия максимально интересными, дополняя учебный материал сверхпрограммными экскурсами, дающими возможность каждому учащемуся глубже освоить материал и осознать свои скрытые учебные силы и возможности. Основным критерием отбора сверхпрограммного учебного материала выступала возможность его преподнесения в цельном виде. Учащиеся при этом ориентировались не столько на запоминание, сколько на понимание материала. Таким образом неуклонно осуществлялась одна из основных задач этого (учебного) этапа формирования коллектива: научить воспитанников

умению учиться, преодолевая нарастающие интеллектуальные трудности, изменяя отношение к учёбе от негативного к увлечённому.

Серьёзным шагом в развитии коллектива и в личностном росте учащихся явилась организация обучения *с глубоким погружением* в те или иные предметы. Такая возможность открывалась перед детьми и подростками в результате снятия учебных комплексов. Перед большой группой успевающих учащихся, особенно тех, которые уже поверили в свои силы, ставилась нестандартная задача: освоить программу одного или нескольких классов в резко укороченные сроки.

Такой подход был назван экстерно-цикловой формой обучения. Важно подчеркнуть, что психологи и педагоги диагностически определяли уровень знаний и умений, посильный для того или иного учащегося в данный момент, осторожно стимулируя каждого. Через каждые 3 недели подводился итог, и учащиеся, испытывая приятное чувство “завершённости действия” от прочно усвоенного материала, ощущали и осознавали собственный рост. Отработка пройденных тем, подготовка к зачётам проходила в бригадах, что ещё больше сплачивало воспитанников в единый коллектив с общими задачами и стремлениями. В их взаимоотношениях начали проявляться ростки нравственных чувств: собственного достоинства, чести за бригаду, ответственности за общее дело, что в свою очередь ещё больше усиливало дружеские взаимосвязи.

Параллельно с поочерёдным погружением в учебные предметы в коллективе налаживалось *чтение программной художественной литературы*. Читали ребята в течение года, обсуждая с педагогами или воспитателями каждую книгу, анализируя не только сами произведения, но и критическую литературу. При этом на красочных наглядных графиках отмечались индивидуальные успехи каждого учащегося и всей бригады в целом по внеклассному чтению. Обнаружив, что кто-то отстаёт, бригадир, его помощники (как впрочем и другие лидеры) разбирались в причинах задержки и стремились максимально оказать помощь.

Сохранению высокого уровня требований к усвоению учебного материала способствовала принятая в ЭШИ СРТ *50-балльная система оценивания*, а также широкая гласность успеваемости. Все оценки, кроме обычного журнала, выносились в общую наглядную для всех настенную таблицу, где каждая оценка имела свой цвет: чистая оценка 5 – красный, от 4,9 до 4,5 – розовый, от 4,4 до 4,0 – жёлтый, от 3,9 до 3,0 – синий. Всё, что ниже 3-х баллов, обозначалось чёрным цветом. Такая “цветовая” наглядность хорошо стимулировала отстающих к передаче зачетов по тем темам, по которым получены невысокие оценки; новые оценки сразу же заносились в таблицу.

В такой интенсивной учебной деятельности складывались благоприятные условия для совершенствования межличностных отношений. Прежде всего это ситуации успеха или неуспеха, в которые попадают ученики на разных этапах своего роста, да ещё при разнообразии сменяющихся друг друга предметов, предполагающих и различные типы трудностей. Подростки научились не унывать, не сламываться при неудачах и, что труднее, не возвышаться над другими при успехах. Корректирующими здесь оказались не только психологи и педагоги, но и коллектив сверстников, который осуждал спесь и зазнайство или же слабость и уныние отдельных учащихся. При этом лидеры подавали пример в оказании помощи отстающим, которые подтягивались к общему уровню, а помогающие в свою очередь имели возможность углублять свои познания.

Контролируя этот спонтанный коррекционный процесс, взрослые по необходимости подключались к нему (индивидуальная или групповая беседа; коллективная беседа о негативных или позитивных тенденциях без называния имён; в крайних случаях – прямой, но очень корректный разговор с опорой на мнение учеников). В единстве мнения педагогов, родителей и учащихся заключалась в значительной мере коррекционная сила коллектива.

Организация коллектива по принципу разновозрастных групп-бригад позволяла успешно воспитывать ответственность за себя и других, стимулировать развитие коммуникативности.

Практика формирования коллектива воспитанников позволила прийти к выводу, что самый эффективный способ нравственного воспитания и во взаимоотношениях, и в деятельности – это сочетание рационального и эмоционального подходов. Бригадир, их помощники и другие положительные лидеры учебно-трудоустройской общности школы с тактичной подачи педагогов-психологов вызвали другие бригады на дружеское состязание, устраивая совместные занятия и сдачи зачётов, объединяясь с другими бригадами в товарищеский союз. Общий эмоциональный подъём, вызванный состязательностью, захватывал всех, включая и отстающих.

На фоне объективных учебно-познавательных трудностей психологи и педагоги развивали у учащихся доброжелательность в отношении друг к другу, жизнерадостность и умение мужественно преодолевать затруднения, ответственность за общее дело бригады, что исключительно важно для их будущей жизни и деятельности.

В таком учебном процессе крепло детско-подростковое товарищество, всё сильнее и самостоятельнее становились позитивно направленные лидеры, составляющие костяк коллектива воспитанников, отличающегося активностью, умением принимать самостоятельные решения, всё чаще беря на себя управление коллективом. Педагоги делали все возможное для того, чтобы воспитанники сами пришли к осознанию необходимости создания *совета бригадиров* как реального органа школьного самоуправления с довольно широким спектром социальных полномочий. Воспитанники самостоятельно провели выборы совета бригадиров и его председателя путём закрытого голосования всех членов детско-подросткового коллектива. Это не только обеспечило реальную возможность проявления самостоятельности и чувства достоинства и гордости за свой коллектив. Важно и то, что в школе создан орган печати, который оперативно реа-

гировал на любые значимые события, происходящие в школе. Особой действенностью обладали небольшие красочные и остроумные листки-молнии, мгновенно реагирующие на те или иные “происшествия”.

По мере становления коллектива в ЭШИ СРТ зарождалось и развивалось самоуправление. Первые ростки его проявились на стадии формирования трудовых бригад с назначением в них бригадиров и их помощников. На начальных этапах бригадиры назначались педагогическим советом не по формальным признакам (возрастным, физическим или “по прошлой успеваемости”), а сугубо по нравственным критериям: уровню ответственности, переживания за общее дело, заинтересованности в успехе совместного труда, способности руководить, активности, справедливости, доброжелательности, отзывчивости и т.д.

В дальнейшем руководство бригады избиралось самой бригадой. Из них образовался затем совет бригадиров – основной орган самоуправления, “душа” и ядро общешкольного детско-подросткового коллектива. По мере развития совет бригадиров все более самостоятельно решал вопросы, как дальше жить и действовать коллективу, где и как работать. Принимая свои решения, совет бригадиров нес полную ответственность за них. Особо важные вопросы выносились на общее собрание школы.

В самоуправлении воспитанники постепенно сначала под ненавязчивым руководством педагогов, затем все более самостоятельно учились проявлять инициативу и творчество, демонстрируя самобытность суждений и действий. Взрослым приходилось все более тактично направлять инициативу воспитанников в нужное русло. Совет бригадиров всячески поддерживал инициативу воспитанников, дотошно учитывал их интересы, стремления и разумные требования. Директор школы оставлял за собой право заблокировать решение совета бригадиров в том случае, если оно чревато опасностью для жизни и здоровья школьников, сотрудников или других лиц [102].

Участие в самоуправлении всех без исключения воспитанников достигалось в ходе дежурств по школе и по бригаде, в работе театральных комиссий (по пошиву костюмов, по оформлению бутафории, декораций и т.д.), в руководстве сводными бригадами, создаваемыми для хозяйственных работ (стирка и глажка постельного белья, закваска капусты, разгрузка кирпича, сбор дров для костров для проведения вечеров авторской песни и т.д.). Опыт показал: побывав не раз в роли руководителей, воспитанники научаются ответственнее выполнять порученные им дела [113]; они становятся способными успешно справляться не только с организационными, но и с учебными и хозяйственными проблемами, к тому же они становятся чуткими к чужим переживаниям, гуманными и справедливыми.

Перед воспитанниками ставится теперь задача более углублённой и ускоренной работы над спектаклями, обусловленная целью показов их на различных театральных площадках и в учреждениях. Это могут быть общие спектакли с участием всего коллектива и спектакли с небольшим количеством исполнителей, где участвуют ребята одной бригады. Такая работа по подготовке спектаклей для показа посторонней публике возможна только при серьёзном и ответственном отношении к делу, а также при глубокой дружбе, сплочённости, полной сработанности ребят и большой требовательности каждого к себе. Теперь, когда выросло их театральное мастерство, а игра стала осмысленней и эмоциональней, дети и подростки созрели к восприятию больших идей, заложенных в пьесах. Выполняя задачу воспитания благородства и мужества, театральная деятельность часто помогала воспитанникам определиться в выборе своей жизненной позиции, а, главное, – на новом уровне процесса объединения учащихся и развития детской дружбы закрепить выработанные на предыдущих этапах нравственные установки, полностью преодолеть эгоистические проявления в межличностных отношениях.

Наряду с театральной деятельностью учёба сочеталась с серьёзными занятиями физкультурой и спортом, которые позволяли внести в насыщенную трудовым преодолением жизнь детей радостное преодоление другого рода: патологические реакции ребят типа обиды, уязвлённости, раздражительности, различного вида агрессии или даже полного отказа от деятельности, когда команда проигрывает, либо высокомерия, спеси, излишней самоуверенности, нагловатости, а порой и развязности – при успешных результатах команды [123]. В повседневной жизни дети и подростки к этому времени уже в большой степени научились контролировать свои агрессивно-претенциозные реакции, но игра, экстремальная ситуация состязания (проигрыш, а ещё более успех), провоцировали их к проявлению привычных негативных эмоций.

Под руководством психологов и педагогов, участвовавших наравне с воспитанниками в общей игре, дети и подростки учатся не плакать, когда проигрывают, не злиться на товарищей, пославших мяч мимо ворот, “не бурчать”, если капитан команды счёл нужным поставить их на защиту, а не в нападение, приучаются понимать друг друга, уступать товарищам, но главное, – приобретают чувство единства, глубокого понимания напарников, с которыми им доверено защищать или нападать.

Спортивные игры (футбол, баскетбол, волейбол) способствовали формированию коллективистских отношений, потому что в них невозможно обойтись без единства между игроками, трудно одержать победу, если в команде нет дружбы, а присутствуют обиды, претензии, недоброжелательный стиль. Игра проходит удачно настолько, насколько между игроками команд существует чувство друг друга.

Немалую роль в развитии позитивных групповых эмоций играла и та работа, которая велась с болельщиками (теми, кто сейчас в запасе или с ребятами из других команд). Когда начинался матч, а в иных случаях и тренировка, педагоги создавали такую атмосферу вокруг намечающегося события, чтобы все захотели пойти на площадку или футбольное поле, а

там, выбрав из числа психологов-педагогов комментатора, постоянно поддерживать интерес зрителей, разделившись на болельщиков той или другой команды и ребята учились контролю над собой в экстремальных ситуациях. Спорт значительно помогал воспитывать требовательность к себе и развивать волевые качества.

Специфически организованный учебный процесс, наладившееся самоуправление позволили перейти к более сложному виду коллективной трудовой деятельности – реставрации архитектурных памятников, а также к строительству и отделке новых объектов (от фундамента до крыши), что позволяло удачно сочетать учебную и трудовую деятельность. По существу это был *второй трудовой этап* со своей спецификой, принципами и начинающимися зарождаются коллективными традициями.

Совместная трудовая деятельность на новом ее витке позволяла эффективно переключаться от одного вида деятельности к другому: с основной, учебной, к трудовой и обратно, что способствовало отдыху, эмоциональному подъёму, а следовательно, возможности преодоления новых учебных трудностей. Вопреки стереотипам обыденного общественного мнения, воспитанники на практике приучались к мысли, что всякое дело можно сделать увлекательным и творческим. Это зависит прежде всего от отношения человека к этому делу, от системы его личностных установок в подходе к осуществляемой им деятельности. Такие установки успешно прививали воспитанникам взрослые: педагоги, психологи, работающие бок о бок с ними.

Строительно-реставрационные работы отличались от сельскохозяйственных тем, что требовали более сложных умений и навыков, более высокой квалификации [44]. Особый колорит имела работа по реставрации историко-архитектурных памятников, где воспитанники непосредственно сталкивались с историей своего края или Родины, что побуждало их с подачи педагогов проявлять интерес к исторической проблематике. Строительные работы дали возможность воспитанникам освоить за довольно

короткие сроки одновременно несколько специальностей: каменщиков, штукатуров, маляров, плотников и кровельщиков.

Педагоги, выполняющие на строительных объектах функции мастеров производственного обучения (имея определённую квалификацию по различным строительным специальностям), обучали воспитанников тому, что знают и умеют сами: замешивать раствор, вести кирпичную кладку, делать вычинку, выкладывать белокаменные плиты, ровно выводить углы, дверные и оконные откосы, штукатурить и малярничать, а главное, – передавали им своё ответственное отношение к работе, увлечённость и интерес к делу, правильное отношение к экстремальным ситуациям (например в работе в темноте или холоде, под дождём или снегом, когда невозможно оставить застывающий цементный раствор и т.п.).

Работа на стройках велась теми же бригадами, что и на учебных занятиях. Бригадиры, организуя товарищеское соревнование, вели учёт оштукатуренных и зашпаклёванных площадей, уложенного паркета или кафельной плитки, оклеенных обоями или покрашенных стен и т.п. Педагоги, психологи и все другие взрослые, работавшие вместе с воспитанниками, помогали им создавать атмосферу задора, доброжелательности, радости и наслаждения трудом. В такой обстановке в коллективе формируется чувство локтя, уважение друг к другу, стремление оказывать бескорыстную помощь, а вместе с этим растёт осознание необходимости дисциплинированного и ответственного отношения к делу, потребность в нём. Дисциплина начинает пониматься воспитанниками не как “палка”, а как категория, отражающее требование взрослых, не как их прихоть, а как потребность, исходящая из существа самой деятельности.

Учебный год в ЭШИ СРТ завершался ещё одним походом, позволяющим решать задачу полного погружения в иностранный язык. К этой интереснейшей деятельности с высокой интеллектуальной нагрузкой, углублённой сложной коммуникативностью стало возможно прибегнуть лишь в условиях сплоченного коллектива, наличия в нём стойких нравств-

венно-зрелых межличностных отношений. Система возвышенных интеллектуальных и социогенных потребностей, сложившаяся у детей и подростков за время пребывания в школе, давала возможность ставить перед ними новую увлекательную задачу: в короткий срок овладеть разговорным иностранным языком. И хотя подростки, уже привыкшие спокойно реагировать на резкую смену видов деятельности, не проявляли малейших признаков аффективности, тем не менее такое серьёзное испытание, как изучение иностранного языка, вначале воспринимали как непостижимую трудность, поскольку при этом резко усложняются простейшие коммуникации.

Поэтому в начале похода-погружения психологи, педагоги собственным азартным отношением вовлекали воспитанников в новую деятельность, ослабляя их опасения перед трудностями освоения иностранной речи. Довольно уединённая обстановка (в лесу, на берегу озера) не давала вступать во внешние отвлекающие и переключающие связи, что было крайне важным для создания и сохранения стабильного языкового поля. Изучения иностранного языка осуществлялось в форме постоянной игры с одним единственным условием: участники ни слова не говорят по-русски. Поначалу воспитанники попадали в сложнейшую ситуацию со шквалом обрушивающихся на них трудностей: бытовых, физических, интеллектуальных и коммуникативных. Но вместе с тем, в обстановке душевной теплоты, доброжелательности, искреннего понимания трудностей друг друга, глубокого взаимоуважения и взаимопомощи как раз и возникла истинно свободная иноязычная коммуникация.

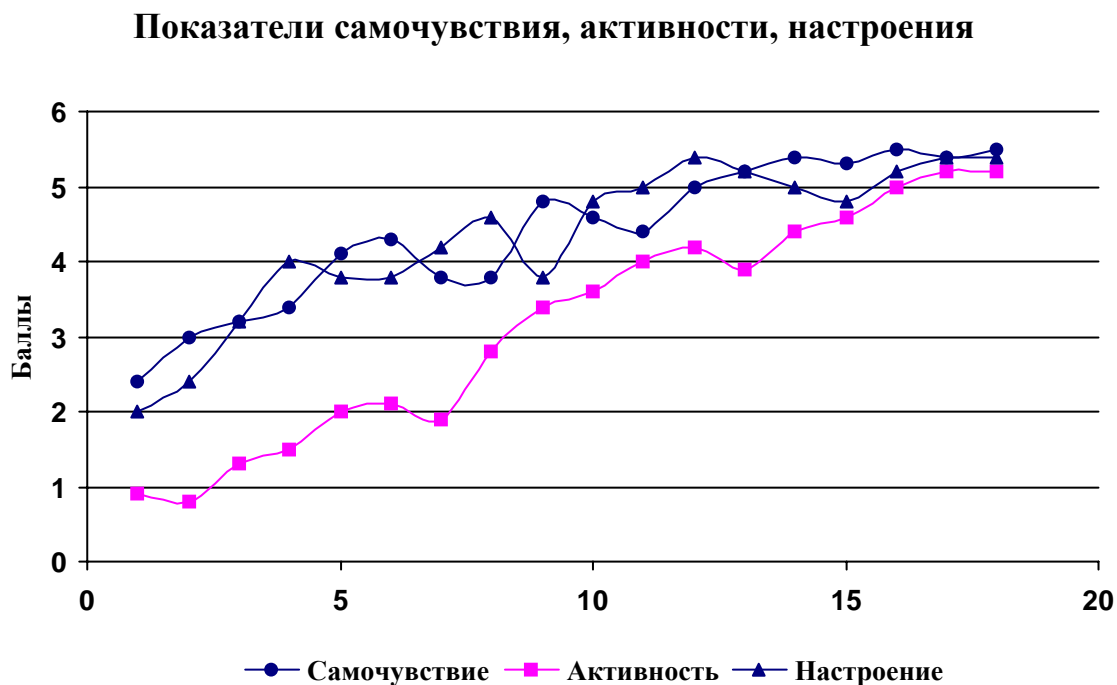
В походе-погружении дети и подростки спонтанно брали большую часть инициативы на себя, взрослые же ненавязчиво руководили их деятельностью, направляя её в необходимое нравственное русло. Руководство теперь уже вполне квалифицированно осуществлялось советом бригадиров. Весьма позитивное звучание получило в этот период решение совета бригадиров о сменном (в один, три или семь дней) дежурном ко-

мандире, который, являясь главным помощником педагогов, отвечает за всю организацию жизни лагеря. При этом воспитанники договаривались об одном важном условии: с дежурным командиром никто не спорит, а беспрекословно выполняет его поручения и распоряжения. С одной стороны, такой тип самоуправления не только давал большие права дежурному, но и налагал на него значительную ответственность в принятии решений, повышал требовательность к себе. С другой стороны, – помогал учащимся обрести умение подчиняться своим товарищам, что также положительно сказалось на дисциплине и взаимоотношениях.

В процессе поэтапного формирования коллектива в разнообразных серьёзных трудностях отношения между воспитанниками, между педагогами и учащимися проходили проверку на прочность. При сочетании интеллектуальной деятельности с физическими трудностями, а в походе-погружении и с бытовыми и коммуникативными, при единстве всех учащихся, объединённых общей яркой задачей, учебно-трудова общность воспитанников школы-интерната на завершающем этапе своего становления достигает высокого нравственно-воспитывающего уровня.

Двухлетний формирующий эксперимент по оздоровлению, психокоррекции и успешному обучению дезадаптированных детей и подростков привел к следующим результатам.

Показатели по динамике самочувствия, активности и настроения (опросник САН – данные диагностического обследования воспитанников за каждый месяц):



Как видим, от месяца к месяцу с небольшими спадами и подъемами устойчиво изменялись эти показатели у воспитанников ЭШИ СРТ. К окончанию экспериментальной работы средние показатели достигли результата, близкого к оптимальному (известно, что оценка производится от 1-го балла (крайний негативный вариант) до 7-ми баллов (крайний позитивный вариант) по шкалам “самочувствие”, “активность”, “настроение”. Средний балл равен 4. Нормальные оценки состояния лежат в диапазоне 5,0 –5,5 баллов).

Приведем далее данные, полученные по тесту школьной тревожности Филлипса. Снижение тревожности у воспитанников происходило неравномерно. И тем не менее, если в начале эксперимента число несовпадений по всему тексту составляло более 65%, то к окончанию эксперимента общее число несовпадений составило 34%, что свидетельствовало о

возникновении спокойно-заинтересованного отношения воспитанников к учёбе.

Что касается выявления особенностей направленности личности воспитанников (по ориентационной анкете Б.Басса), то получены следующие данные.

Таблица 1.

Диагностические показатели направленности личности (%)

Направленность	Исходная диагностика	Итоговая диагностика
На себя	77	34,8
На общение	40,6	70,4
На дело	14,4	68,8

В результате экспериментальной работы более, чем вдвое снизились показатели направленности на себя, существенно возросла направленность на общение и на дело. Произошло наращивание стремления к социальному одобрению, заинтересованности в решении учебных, трудовых и бытовых проблем; возросла ориентация на трудовое сотрудничество и на получение лучших результатов, усилилась привязанность в отношениях со сверстниками и педагогами.

В результате эксперимента существенно изменилась и структура ценностей (как терминальных, так и инструментальных). Если в процессе исходной диагностики по методике М. Рокича среди терминальных ценностей у воспитанников почти не выявлено ценностей “продуктивной жизни”, “жизненной мудрости”, “творчества” и др., то итоговая диагностика показала, что “жизненная мудрость” (“здоровый смысл и суждения”) стало свойственна 82% учащихся, “продуктивная жизнь” – 92%, “счастье других” – 84%, “творчество” – 78%; вместе с тем, ценность “развлечения в виде приятного времяпрепровождения” снизилась с 72% до 2%, ценность ничегонеделания с 68% до 6%.

По инструментальным ценностям “воспитанность” стали ценить 94% учащихся, “непримиримость к недостаткам в себе и в других” – 86%; возросли и другие показатели, минимально отраженные в результатах исходной диагностики: ценность “самоконтроля” повысилась с 13% до 88%, “терпимость к взглядам и мнениям других людей” с 24% до 78% и т.п.

К окончанию эксперимента существенно изменились в лучшую сторону и показатели социометрического тестирования по всем бригадам. Приведем данные, лишь по одной бригаде, отражающие общую тенденцию для всех бригад.

Таблица 2.
Социоматрица исходной диагностики по третьей бригаде

№	Фамилия	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
1.	Аб-ва	X	3	2						3								
2.	Ал-в	1	X				2								1	2		
3.	Ан-ва	1	1	X					2						3		3	
4.	Б-тов				X	3		1				2		2				
5.	Д-сов		2	1		X	3	2			1							
6.	З-ский						X			1	3	3	1					
7.	К-лова	1						X							2			
8.	К-кова			1					X		2	3						
9.	Лаз-ва								≅	X			2					
10.	М-ин		2			1		3			X							
11.	М-ков								3			X				1	2	
12.	С-кин				1								X	3	≅	2		
13.	С-ва						1							X				
14.	Скв-ва	2			3						1				X			
15.	Ф-к	3		1		2	3					2				X	≅	
16.	Як-в		1		2						3						X	
Кол. Выборов		5	5	4	3	3	4	4	2	2	4	5	3	2	4	3	4	56
Кол. взаим. Выб.		1		1			1		0,5		1				0,5		0,5	5,5

Таблица 3.

Социоматрица итоговой диагностики по третьей бригаде

№	Фамилия	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
1.	Аб-ва	X	1	2		3	2				с		с				2	
2.	Ал-в	1	X	1	2	с	3				2			с			3	
3.	Ан-ва	1		X		с			2		3	3	с				с	
4.	Б-тов	с	2		X		3		2		с	с			3		1	
5.	Д-сов	2		3	1	X	1		2		3		3		2	1	с	
6.	З-ский	с	2	1		3	X	1			1	3	2	3		2		
7.	К-лова		3		1			X		1	1	3	с	2		2	3	
8.	К-кова	3	1	3			3		X	2					2		2	
9.	Лаз-ва		3		2			3		X	1	1			3			
10.	М-ин	1	3	2		3	2		3		X	1	2			1		
11.	М-ков		3	2	3				2		1	X	3		2			
12.	С-кин				2			с		2		с	X	2		с	3	
13.	С-ва	1	2			1	2		3		1		2	X	3		3	
14.	Скв-ва	2	2	1		с					с			3	X	2		
15.	Ф-к	1	с		1	3	2	1		2			с		3	X		
16.	Як-в	2	1		с	2	3					3	2		1	1	X	
Кол. Выборов		11	12	9	8	9	9	4	6	4	9	8	10	5	8	6	9	128
Кол. взаим. выб.		5	5,5	3	0,5	5,5	3	1,5			7,5	2	3		0,5	3,5	3	44,5

Примечание

1, 2, 3 – выборы

с, с, с – неполные взаимные выборы

1, 2, 3 – взаимные выборы

Анализ социоматриц по каждому критерию даёт наглядную картину взаимоотношений в группах, их динамику, степень взаимовлияния, позволяет выделить лидеров и их перемещение со временем, а также круг

предпочитаемых или пренебрегаемых (отвергаемых) лиц. Выявляются наиболее субъективно значимые межличностные связи и при повторных исследованиях видна динамика взаимоотношений в коллективе, динамика образования малых групп по признакам симпатии-антипатии, сплочённости-разобщённости, во главе которых могут стоять неформальные лидеры.

Так, при исходной диагностике число выборов в третьей бригаде равнялось 56 из 144 возможных, количество взаимных выборов составило – 5,5; к концу исследования число выборов в бригаде оказалось равным 129, количество взаимных выборов равнялось 44,5, что свидетельствует о возрастании взаимных симпатий в 7,7 раз.

Показатель групповой сплочённости $C_{гр}$ при исходной диагностике составил – 0,02 (при норме 0,6 – 0,7). Групповая сплоченность $C_{гр}$ к окончанию эксперимента возросла до 0,3 (то есть в 15 раз).

Полученные в результате исследования данные обобщенно коррелируют с наиболее общими показателями улучшения здоровья и результатов деятельности:

- при средней выраженности психиатрических и невротических жалоб 7,4 балла в начале обследования уже через 6-7 месяцев комплексного воздействия их уровень составил у большинства до 0,2–0,4 балла;
- при выпуске из школы средний балл успеваемости составил 4,6 балла по сравнению с 3,2 балла в начале обучения;
- при выпуске из школы средний общий тонус корковых звеньев динамических церебральных систем оказался выше 550, по сравнению со 100 условными единицами в начале обучения при норме 850-900. Таким образом, выявилось, что высокий балл успеваемости (4,6 балла) коррелирует с высокими показателями (550 у.е.) коркового тонуса.

Почти все дезадаптированные дети и подростки освободились от негативных психических состояний (тревожности, психической напряженности, агрессивности и т.п.).

Итоги проведенной в экстерной школе-интернате комплексной (рефлексотерапевтической, психокоррекционной и психопедагогической) работы свидетельствуют о том, что включение учащихся в деятельностный, нравственно-зрелый коллектив способствует достижению позитивных изменений в ценностных ориентациях “трудных” детей и подростков, усвоению ими гуманистических принципов общения, преодолению индивидуалистической центрированности на себе, формированию в различных видах коллективной деятельности альтруистической направленности воспитанников и активной жизненной позиции.

Итак, социально-психологический подход к организации жизнедеятельности, обучения, воспитания и психокоррекции дезадаптированных учащихся в сформированном коллективе реадaptационного типа позволяет успешно решать вопрос: как в современных условиях при падении нравов среди многих людей, меркантилизме в массовом сознании формировать уважение их друг к другу, направленность каждого не только на удовлетворение личных нужд и стремлений, но и на заботу об окружающих, на стремление приносить пользу людям, обществу – создавать в коллективе нравственно-зрелый социально-психологический климат.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ И ВЫВОДЫ

Итоги формирующего эксперимента убедительно подтвердили гипотезу: систематическое комплексное медико-психолого-педагогическое воздействие, осуществляемое квалифицированным психолого-педагогическим коллективом на дезадаптированных детей и подростков, позволяет успешно реализовать поставленные цели:

- обеспечение восстановления психического здоровья воспитанников и психологическая коррекция их личности и межличностных отношений;

- формирование нравственно-зрелой, гуманной, самостоятельно мыслящей, деятельностно-направленной личности, способной устоять перед соблазнами деструктивных ценностей и перед жизненными трудностями, сохраняя своё достоинство, уважая и ценя достоинство других;

- обеспечение на этой основе личностного развития детей и подростков, успешности их учебной деятельности, ускоренного освоения учебной программы со сдачей экзаменов по мере их подготовленности;

- отрыв дезадаптированных детей и подростков от негативно-стереотипных, патогенных отношений с ближайшим окружением (неблагополучная семья, компания, стимулирующие бессмысленное, а порой деструктивное времяпрепровождение и т.д.), погружение их в нравственно здоровую деятельность (учебную, трудовую, игровую, художественно-творческую) атмосферу.

Результаты теоретического и экспериментального исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Значительная часть современных дезадаптированных детей и подростков нуждается в рефлексотерапевтическом повышении психоэнергетических возможностей ЦНС и в личностной психокоррекции как исходном условии нормализации функционально-психологического и личностного развития и восстановления их обучаемости.

2. В оздоровительной и психокоррекционной системе деятельности большая роль принадлежит психопедагогическому фактору: специально организованной совместной деятельности воспитанников (учебной, трудовой, спортивной, художественной, игровой) с усиленной, последовательно возрастающей нагрузкой, а также взаимодействию и общению, пронизанным взаимоуважением, взаимной поддержкой и помощью, взаимной ответственностью, мажорностью групповых настроений, наличием внутриколлективных позитивных традиций.

3. Всем этим условиям, как показало исследование, отвечает экстер-ная школа-интернат социально-реабилитационного типа, обладающая уникальными возможностями оздоровления и психологической коррекции дезадаптированных детей и подростков. Многоплановая совместная деятельность воспитанников в коллективе ЭШИ СРТ способствует реализации их разнообразных интересов и потребностей, создает условия для творческого и глубоко ответственного отношения к учебному и физическому труду, развивает духовную сферу и социально активную их ориентацию, создает разнообразие ситуаций, способствующих решению воспитательных и коррекционных задач, нормализации межличностных отношений.

4. Постановка перед коллективом ЭШИ СРТ так называемых “сверхзадач” создает в нем деятельностный социально-психологический климат, захватывающий детей и подростков, стимулирует возникновение глубоко осмысленных мотиваций деятельности, поведения и общения, усиливают чувство ответственности, целеустремленность, желание справиться с “невыполнимым”, преодолеть “невозможное”.

5. Результаты формирующего эксперимента, проведенного психолого-педагогическим коллективом ЭШИ СРТ, позволяют утверждать, что образовательные заведения такого типа являются сегодня жизненно необходимым вариантом общеобразовательных учреждений, соответствующим требованиям современной социально-педагогической реальности, и

должны прочно занимать свое место в ряду различных альтернативных школ. Достигнутая в формирующем эксперименте динамика в оздоровлении и личностной реадaptации девиантных учащихся экстерной школы-интерната дает основания рекомендовать расширенное создание общеобразовательных учреждений подобного рода.

6. Создание таких школ весьма полезно для государства и общества как в экономическом, так и в социокультурном плане; их широкое распространение диктуется тем, что в стране резко возросло и продолжает расти число психологически “недозревших” до своего возраста учащихся; не имеющие задач личноcтно значимой для них серьезной учебной и трудовой деятельности, потерявшие интерес к учебе, безнадежно отставшие в ней и бросившие школу или же продолжающие обучение, изнывая от скуки, – такие дети и подростки неадекватно реализуют свои возможности и удовлетворяют потребности, нередко пополняя девиантный и делинквентный контингент.

7. Последовательность в этапах и длительность формирования специфического коллектива ЭШИ СРТ могут быть иными в сравнении с изложенными в зависимости от конкретных условий работы конкретного учреждения и особенностей контингент воспитанников, однако при этом важно соблюдение следующих принципов:

– принцип необходимости – не осложнять с самого начала пребывания в этой школе жизнь многих детей и подростков резким включением их в учебный процесс и сложную, также в однообразную трудовую деятельность, ибо у основной массы учащихся, набранных в ЭШИ СРТ ко всему этому уже сложилось стойкое негативное отношение.

– принцип периодической смены разнообразных форм деятельности и создания перспективы, общего стремления к завтрашнему дню, наполненному коллективным усилием и “коллективным стремлением” (по А.С. Макаренко).

- принцип создания системы посильно преодолимых детьми и подростками трудностей;
- принцип активного вовлечения всех воспитанников в осознанное систематическое участие в управлении ЭШИ СРТ;
- принцип создания нормального тона коллектива, который, по А.С. Макаренко, должен быть мажорным, спокойным и крепким, энергичным и экономным, основанным на вере в силу коллектива и в свое будущее; важным качеством тона великий педагог считал единство, дружеское единение членов коллектива, особенно в общих трудных работах;
- принцип дисциплинирования воспитанников и педагогов. Без дисциплины А.С. Макаренко не представлял себе коллектива, считая ее не только средством, но и результатом воспитания, усилий всего коллектива во всех направлениях. Дисциплина должна быть сознательной и вместе с тем необходимо формировать навыки и привычки дисциплинированного поведения. Дисциплинирование немислимо без разумной, психологически обоснованной требовательности педагогов;
- принцип коллективно-деятельностного подхода к формированию и психологической коррекции личности, в значительной мере разработанный известными русскими учеными-психологами, педагогами и медиками П.Ф. Каптеревым, С.Т. Шацким, Л.С. Выготским, А.С. Макаренко, В.Н. Сорокой-Росинским, А.Н. Леонтьевым, В.Н. Мясищевым, К.К. Платоновым, И.П. Ивановым и др.;
- принцип создания психолого-педагогического коллектива ЭШИ СРТ как союза единомышленников с единым научно обоснованным, выработанным и проверенным делом и временем стилем работы взрослых (всего персонала), глубоко нравственных и преданных делу и детству.
- принцип тесного взаимодействия школы и семьи, основанного на взаимопонимании и озабоченности педагогов и родителей судьбами детей и подростков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности.// Психология личности и образ жизни. М., Наука, 1987, с.137-145.
2. Алемаскин М.А. Воспитательная работа с подростками.// “Актуальные проблемы развития педагогической науки и практики”, М., 1979, 48 с.
3. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск, 1986, 152 с.
4. Алмазов Б.Н. Психолого-педагогические основания реабилитации социально-дезадаптированных подростков. Екатеринбург, 1997, 44 с.
5. Аркин Е.А. Об изучении детского коллектива. М., Новая Москва, 1927, 37 с.
6. Аркин Е.А. Задачи и методы изучения детского коллектива. Вступит. статья к кн. В. Деринг “Психология школьного класса”, М., Госиздат, 1929, с.3-21.
7. Аркин Е.А. О некоторых вопросах воспитания детей (переписка с родителями). Выпуск I. М., Гос. уч-пед. издат., 1935, 96 с.
8. Бармин С.В. О корпоративности как способе положительно-продуктивного взаимодействия людей (из психолого-педагогических взглядов Н.И.Пирогова).// “Записки торжокских психологов”, вып.2, Тверь, 1998, с.454-456.
9. Бассин Ф., Рожнов В., Рожнова М. Некоторые вопросы эмоциональной напряженности./ “Коммунист” №14, М., Правда, 1974, с.61-65.
10. Батуев А.С. Идея гуманизации Российской школы.// “Специализация школы и нервно-психическая адаптация. Школа-семинар”. С-П., 1998, с. 10-12.
11. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М., “Социальное здоровье России”, 1993, 199 с.

12. Беличева С.А. Психолого-педагогическая поддержка детей и подростков группы риска.// “Дети с девиантным поведением: психолого-педагогическая реабилитация и коррекция”, М., 1992, с.16-21.
13. Бельский П.Г., Мясищев В.Н. К вопросу о типах трудных детей в массовой школе.// “Трудные дети в массовой школе”, Л., ЛПИ, 1933, с.40-65.
14. Бехтерев В.М. Вопросы общественного воспитания. М., 1910, 41 с.
15. Бехтерев В.М. Предмет и задачи общественной психологии как объективной науки. М., 1926.
16. Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации.// “Педагогика”, №1, М., Педагогика, 1996, с.3-8.
17. Блонский П.П. Задачи и методы новой народной школы.// П.П.Блонский “Избранные педагогические и психологические сочинения” в двух томах, т.1, М., Педагогика, 1979, с.39-85.
18. Блонский П.П. О так называемой моральной дефективности.// П.П.Блонский “Избранные педагогические и психологические сочинения в двух томах”, т.1, М., Педагогика, 1979, с.187-203.
19. Блонский П.П. Школьная успеваемость.// П.П.Блонский “Избранные педагогические произведения”, М., АПН РСФСР, 1961, с.458-514.
20. Бодалёв А.А. Воздействие стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт.// “Личность и общение”, М., Педагогика, 1983, с.65-69.
21. Бueva Л.П. Личность и среда.// “Ребёнок в системе коллективных отношений”. Тезисы докладов к выездному заседанию лаборатории в Ленинграде 28 июня 1972 г. М., 1972, с. 3-16.
22. Вдовиченко А.А. О некоторых рекомендациях в отношении психокоррекционной работы с делинквентными подростками.// “Нарушения поведения у детей и подростков”, М., 1981, с.153-158.

23. Верцинская Н.Н. Влияние коллектива на индивидуальность школьника.// Воспитание школьного коллектива. Минск, 1985, с.55-61.
24. Воленко О.И., Петракова Т.И., Цыпурский В.Г. Как растить здоровое поколение (о новой программе для начальной школы)./ “Педагогика”, №1, 1995, с.52-56.
25. Воронова А.А. Причины школьных неврозов.// “Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы”, М., Академия, 1997, с. 93-105.
26. Выготский Л.С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства. М., 1936, 76 с.
27. Выготский Л.С. Коллектив как фактор развития дефективного ребёнка. Собрание сочинений в шести томах. Том пятый. М., Педагогика, 1983, с.196-218.
28. Выготский Л.С. Moral insanity. Собрание сочинений в шести томах. Том пятый. М., Педагогика, 1983, с.137-149.
29. Выготский Л.С. Трудное детство. Собрание сочинений в шести томах. Том пятый. М., Педагогика, 1983, с.150-152.
30. Гаркин Е.А. Психокоррекционные возможности походов-путешествий.// “Записки практических психологов города Твери и области”, вып.2, Тверь, 1996, с.166-170.
31. Гаркин Е.А., Славина Е.В., Столбун В.Д., Столбун Ю.В. Построение межличностных отношений аномальных детей и подростков в условиях многодневных походов-путешествий.// “Записки практических психологов города Твери и области”, вып.3. Тверь, 1996, с.259-264.
32. Глоточкин А.Д. Социальная психология и практика. Уфа, 2001.
33. Глоточкин А.Д. Структура личности как программа её психодиагностики, формирования или психокоррекции.// Современная психология: состояние и перспективы исследований. Ч.II (отв. ред. А.Л.Журавлев), М., ИПРАН, 2002.
34. Глоточкин А.Д. О понятии, признаках и функциях первичного

коллектива, №1, 2002/ “Краеведческая психология”, 2002, с.25-27.

35. Голованов Л.В. Достойный пример жизни и творчества.// В.П.Кашенко “Педагогическая коррекция”, М., Просвещение, 1994, с.5-21.

36. Горшкова Е.А. Из истории перевоспитания педагогически запущенных детей (30-е годы XIX – XX веков).// “Дети с девиантным поведением: психолого-педагогическая реабилитация и коррекция”, М., 1992, с.26-32.

37. Горшкова Е.А. Помощь “трудным” детям (из истории реабилитационных учебно-воспитательных заведений)./ “Вечерняя средняя школа”, №1, 1996, с.34-36.

38. Губко А.Т. Рыцарь суровой доброты.// В.Н.Сорока-Росинский “Педагогические сочинения”, М., Педагогика, 1991, с.6-17.

39. Дзержинский Ф.Э. Дневники. 7 мая 1908 г.// Ф.Э.Дзержинский. “Избранные статьи и речи 1908-1926 г.г.”, М., Гос. изд. полит. литер., 1947, с.181-184.

40. Донцов А.И. Психология коллектива. Методологические проблемы исследования. Львов, Издательство Львовского университета, 1984, 208 с.

41. Достоевский Ф.М. Дневник писателя за 1876. Январь. Полное собрание сочинений в 12 томах, т.10, ч.1, гл.2, СПб, 1895, с.13-30.

42. Дроздовский Ю.В. Клиническая динамика, принципы ранней диагностики, реабилитации и психопрофилактики патохарактерологических отклонений у подростков с девиантным и делинквентным поведением. Автореф. дис. канд. мед. наук. Томск, 1997, 26 с.

43. Ерина С.И. Отношение школьной молодежи к неформальным объединениям.// “Психологические аспекты гуманизации педагогического процесса”, Ярославль, 1991, с. 84-90.

44. Загрудинов А.Н., Славина Е.В., Столбун В.Д. Укрепление психокоррекционной учебно-трудовой общности воспитанников школы интер-

ната в строительно-реставрационной деятельности.// “Записки практических психологов города Твери и области”, вып.4, Тверь, 1997, с. 312-321.

45. Залужный А.С. Учение о коллективе. Методология. Детский коллектив. М.-Л., Работник просвещения, 1930, 300 с.

46. Ильин Ф.Г. Из опыта индивидуальной учебной работы с трудными школьниками.// “Повышение эффективности учебно-воспитательной работы в учреждениях интернатного типа”, М., 1973, с.74-86.

47. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации./ “Вопросы психологии”, №4, М., “Педагогика”, 1984, с.89-95.

48. Казаков В.Г. Психологическая помощь трудновоспитуемым подросткам.// Дети с девиантным поведением: психолого-педагогическая реабилитация и коррекция. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Саратов. 1991. М., МАИ, 1992, с.64-66.

49. Казакова О.В. Жизнь и труды А.Я.Герда. А.Я.Герд. Избран. Соч. М., АПН РСФСР, 1953, с. 160-165.

50. Калабалин С.А. Самая решающая вещь.// А.С.Макаренко. 1888-1963. К 75-летию со дня рождения. М., Гос. уч.-пед. издат., 1963, с.168-185.

51. Кануников И.Е., Ламкин П.Э., Белов Д.Р. Психофизиологические факторы адаптации школьников к учебной нагрузке.// “Специализация школы и нервно-психическая адаптация. Школа-семинар”. С-П., 1998, с. 47-50.

52. Каптерев П.Ф. Об основных общественных чувствованиях./ “Вестник психологии”, №1, Спб, 1906, с.1-30.

53. Каптерев П.Ф. Первая основа семейного воспитания.// “Энциклопедия семейного воспитания и обучения”, вып.І, Спб, 1898, с.29-39.

54. Каптерев П.Ф. Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей.// П.Ф.Каптерев “Избранные педагогические сочинения”, М., Педагогика, 1982, с.232-257.

55. Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования (Из серии “Авторские школы Москвы”). М., 1992, 128 с.

56. Караковский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. М., 1993, 80с.

57. Кащенко В.П. К вопросу о воспитании и обучении дефективных детей. Доклад В.П.Кащенко на III съезде отечественных психиатров в 1910 году. В.П.Кащенко. Педагогическая коррекция. : Исправление недостатков характера у детей и подростков. М., Просвещение, 1994, с.212-220.

58. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков. М., Просвещение, 1994, 223с.

59. Кащенко В.П., Мурашев Г.В. Исключительные дети: Их изучение и воспитание. М., 1929. 125 с.

60. Клейберг Ю.А. Социальная работа и коррекция девиантного поведения подростков. Кемерово, Кузбассвузиздат, 164 С.

61. Ковалев В.В. Социально-психиатрический аспект проблемы девиантного поведения у детей и подростков. // “Нарушения поведения у детей и подростков”, М., 1981, с.11-24.

62. Коломинский Я.Л. Детские коллективы. Коллектив и личность. М., Наука, 1975, с. 115-128.

63. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений. Минск, Народная асвета, 1984, 240с.

64. Комаров В.В., Мягков И.Ф., Юров Ю.В. Психологические условия и психолого-педагогические средства преодоления отклоняющегося поведения у подростков.// “Психология, клиника и профилактика отклоняющегося поведения у детей и подростков”., Чернигов, 1991, с.112-116.

65. Коменский Я.А. Великая дидактика.// Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., Просвещение, 1981, с.80-162.

66. Кон И.С. Психология старшеклассника. М., Просвещение, 1980, 192с.
67. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков. Социально-психологические и психиатрические аспекты. Минск, “Беларусь”, 1988, С.208.
68. Конникова Т.Е. Механизм воздействия коллектива на личность школьника./ “Советская педагогика”, №11, М., Педагогика, 1969, с.27-38.
69. Конникова Т.Е. О взаимоотношениях в коллективах подростков. // Ребёнок в системе коллективных отношений. Тезисы докладов к выездному заседанию лаборатории в Ленинграде 28 июня 1972 г. М., 1972, с.29-34.
70. Кочетов А.И. Коллектив как фактор формирования личности. // Воспитание школьного коллектива. Минск, изд. “Народная асвета”, 1985, с.3-18.
71. Кочетов А.И., Верцинская Н.Н. Работа с трудными детьми. М., “Просвещение”, 1986, 160с.
72. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М., Просвещение, 1972, 256 с.
73. Кузин Н.П. О педагогическом наследии С.Т.Шацкого. С.Т.Шацкий. Избранные педагогические сочинения. В двух томах. Т.1, М., Педагогика, 1980, с.3-14.
74. Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии. Л., ЛГУ, 1967.
75. Курилова Т.Н. Изучение коллективизма. // Воспитание школьного коллектива. Минск, изд. “Народная асвета”, 1985, с. 18-22.
76. Кучкаров А.Х. Особенности организации нравственного воспитания подростков-правонарушителей в условиях специальной школы. Автореф. диссерт. канд. пед. наук. Душанбе, 1971, 21с.
77. Лисовский В.Т. Социально-психологические особенности девиантного поведения несовершеннолетних.// Девиантное поведение подро-

стков: причины, тенденции и формы социальной защиты. Москва-Тверь, 1998, с.8-12.

78. Лубовский Д.В. Диагностика личностных проблем младшего подростка. // “Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы”, М., Издательский центр “Академия”, 1997, с.132-146.

79. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса. Сочинения в семи томах, т.5, М., АПН, 1958, с.7-100.

80. Макаренко А.С. Мои педагогические воззрения. Сочинения в семи томах, т.5, М., АПН, 1958, с.277-307.

81. Макаренко А.С. О личности и обществе. Сочинения в семи томах, т.7, М., Издательство академии педагогических наук, 1958, с.11-16.

82. Макаренко А.С. Опыт образовательной работы в Полтавской трудовой колонии им. М.Горького. Сочинения в семи томах, т.7, М., Издательство академии педагогических наук, 1958, с.375-380.

83. Макаренко А.С. Организация воспитания трудного детства. Тезисы доклада. Сочинения в семи томах, т.7, М., Издательство академии педагогических наук, 1958, с.404-406.

84. Макаренко А.С. Письмо к А.М.Горькому, август 1925 года. Переписка А.С.Макаренко с А.М.Горьким. Сочинения в семи томах, т.7, М., Издательство академии педагогических наук, 1958, с.318-321.

85. Макаренко А.С. Письмо к А.М.Горькому, ноябрь 1925 года. Переписка А.С.Макаренко с А.М.Горьким. Сочинения в семи томах, т.7, М., АПН, 1958, с.326-328.

86. Макаренко А.С. Письмо к А.М.Горькому. 1926 год, май. Переписка А.С.Макаренко с А.М.Горьким. Сочинения в семи томах, т.7, М., АПН, 1958, с. 334-336.

87. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания. Сочинения в семи томах, т.5, М., АПН, 1958, с. 103-224.

88. Макаренко А.С. Цель воспитания. Сочинения в семи томах, т.5, М., Издательство академии педагогических наук, 1958, с.345-357.

89. Махновец С.Н., Махновец Л.А. Регуляция девиантного поведения подростка./ Сб. Девиантное поведение подростков: причины, тенденции и формы социальной защиты. Москва-Тверь, 1998, с.52-59.

90. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л., ЛГУ, 1960.

91. Мясищев В.Н. Трудные дети и школа. // Трудные дети в массовой школе. Ленинград, ЛПИ, 1933, с. 6-21.

92. Нечаева А.Ю. Принципы психолого-педагогической помощи при нарушениях поведения у детей и подростков.// Девиантное поведение подростков: причины, тенденции и формы социальной защиты. Москва-Тверь, 1998, с.64-67.

93. Никитин В.А. Девиантное поведение детей и подростков и проблемы социализации.// Девиантное поведение подростков: причины, тенденции и формы социальной защиты. Москва-Тверь, 1998, с. 16-21.

94. Никольская А.А. Комментарии. // П.П.Блонский “Избранные педагогические и психологические сочинения” в двух томах, т.1, М., Педагогика, 1979, с. 277-301.

95. Новиков В.В. Социальная психология: феномен и наука. М., 1998, 465 с.

96. Новикова Л.И. Проблема управления процессом развития личности ребёнка в системе коллективных отношений. // Ребёнок в системе коллективных отношений. Тезисы докладов к выездному заседанию лаборатории в Ленинграде 28 июня 1972 г. М., 1972, с. 16-24.

97. Озерская Ф.С. Приют детский.// Педагогическая энциклопедия, т.3, с.510-511.

98. Орлова Л.В. Интеллектуально пассивные учащиеся./ “Вопросы психологии” №6, М., Педагогика, 1991, с.45-49.

99. Панкова Л.И., Славина Е.В., Столбун В.Д., Столбун Ю.В. Роль полеводческой деятельности в становлении высоконравственных отноше-

ний между воспитанниками школы-интерната. // Записки практических психологов города Твери и области. Научно-методический сборник №3. Тверь, 1996, с.344-351.

100. Першакова Н.Н., Тайчинов М.Г. Общественно полезный труд как средство воспитания трудных подростков.// Психологические проблемы выявления и коррекции отклоняющегося поведения школьников, М., 1990, с.151-155.

101. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Групповая сплочённость как ценностно-ориентационное единство.// Психологическая теория коллектива. М., Педагогика, 1979, с.43-65.

102. Печенина А.С. Этапы становления школьного самоуправления как средства психокоррекции дезадаптированных и девиантных воспитанников школы-интерната. // Записки практических психологов города Твери и области. Научно-методический сборник №2. Тверь, 1996, с.178-184.

103. Пирогов Н.И. Школа и жизнь. Сочинения, т.1, Киев, изд. пироговского т-ва, 1910, с.121-140.

104. Платонов К.К. Коллектив и личность. М., Наука, 1975.

105. Полякова Н.Е. Принципы лечебной педагогики при нарушениях поведения у детей и подростков. // Психокоррекция: теория и практика. М., Научно-практический центр "Коррекция", 1995, с.116-129.

106. Рагимова О.А., Андреева Г.Ф. Особенности здоровья и развития детей г. Саратова.// Бюллетень международной академии психологических наук. Выпуск 6, Саратов-Ярославль, 1998, с. 41-43.

107. Розин М.В. О некоторых психологических причинах демонстративно-отклоняющегося поведения подростков.// Психологические проблемы выявления и коррекции отклоняющегося поведения школьников, М., 1990, с. 45-53.

108. Русалимова А.А. Влияние образа жизни трудового коллектива на развитие личности.// Психология личности и образ жизни. М., Наука, 1987, с.182-186.

109. Семенов В.Д. Перевоспитание трудных подростков в коллективе.// “Проблемы детского коллектива в русской и советской педагогической мысли”, М., Педагогика, 1973, с.110-136.

110. Семенов В.Д. Коллектив трудных подростков, его функции и воспитательные возможности. Автореф. диссерт. канд. пед. наук. М., 1971, 24с.

111. Сибиряков С.Л. Предупреждение девиантного поведения молодежи (методологические и прикладные проблемы). Волгоград, 1998, 156 с.

112. Сидоров П.И. Механизмы формирования девиантного образа жизни подростков.// Психология, клиника и профилактика отклоняющего поведения у детей и подростков. Чернигов, 1991, с. 9-13.

113. Сиресина Н.Н., Славина Е.В., Столбун В.Д., Стрельцов В.В., Чедия К.О. Экстерная школа-интернат в условиях современной социально-педагогической реальности. // Записки практических психологов города Твери и области. Научно-методический сборник №3. Тверь, 1996, с.432.

114. Славина Е.В. Начальные этапы становления нового коллектива экстерной школы-интерната.// Записки торжокских психологов. №2, Тверь, с.147-154.

115. Славина Е.В. Пути становления психокоррекционного коллектива экстерной школы-интерната. // Записки практических психологов города Твери и области. Научно-методический сборник №3. Тверь, 1996, с.177-189.

116. Славина Е.В., Столбун В.Д., Столбун Ю.В., Чедия К.О. Театр как начальный этап зарождения эмпатически-аффилиационных межличностных отношений в школе-интернате. // Записки практических психо-

логов города Твери и области. Научно-методический сборник №3. Тверь, 1996, с.18-24.

117. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и не дисциплинированным ученикам.// Трудные дети. Москва-Воронеж, “Институт практической психологии”, 1998, с.27-51.

118. Слуцкий В.М. Психологические методы коррекции личности ребенка.// “Вопросы психологии”, №6, М., “Педагогика”, 1984, с.141-145.

119. Сорока-Росинский В.Н. От принудительности к добровольчеству. Сорока-Росинского В.Н. Педагогические сочинения. М., Педагогика, 1991, с.152-163.

120. Сорока-Росинский В.Н.Трудновоспитуемые. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения. М., Педагогика, 1991, с.139-152.

121. Сорока-Росинский В.Н. Школа им. Достоевского. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения. М., Педагогика, 1991, с.164-228.

122. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. М., Академия, 1997, 321 с.

123. Столбун В.Д., Харитонов О.Ю., Чедия К.О. Коррекция “трудных” подростков через создание высоконравственных отношений в коллективных видах спорта. // Записки практических психологов города Твери и области. Научно-методический сборник №5. Тверь, 1997, с.241-259.

124. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. М., Просвещение, 1981, 192 с.

125. Сухорукова Е.Е. Опыт работы педагогического коллектива новошахтинского дома детства.// Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. №1, М., Издат. “Социальной здоровье России”, 1996, с.24-35

126. Тарасова Л.Е. Положение ребенка в коллективе сверстников как показатель психического здоровья.// Бюллетень международной академии психологических наук, Выпуск №6, Саратов-Ярославль, 1998, с.67-70.

127. Татаренкова А.А., Татаренкова Е.В., Худик В.А. Клинико-психологическая характеристика детей с отклоняющимся поведением. // “Психология, клиника и профилактика отклоняющегося поведения у детей и подростков”, Чернигов, 1991, с.41-44.

128. Толстой Л.Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы.// Л.Н.Толстой Педагогические сочинения. М., 1953, с.153-231.

129. Уманский Л.И. Поэтапное развитие группы как коллектива. Коллектив и личность. М., Наука, 1975, с. 77-87.

130. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., Педагогика, 1990.

131. Усанова О.Н., Шаховская С.Н. Вступление.// Психокоррекция: теория и практика. М., Научно-практический центр “Коррекция”, 1995, с. 3-4.

132. Усачев А.С., Байкова Т.А., Нечаева А.Ю. Особенности коррекционно-воспитательной деятельности в психоневрологическом санатории с детьми с отклонениями в поведении.// Девиантное поведение подростков: причины, тенденции и формы социальной защиты. Москва-Тверь, 1998, с.61-64.

133. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы.// К.Д.Ушинский Собр. соч., т.2, Москва-Ленинград, 1948, с.15-41.

134. Чедия К.О. Спектор коррекционных возможностей театра в работе с дезадаптированными подростками.// Записки практических психологов города Твери и области. Научно-методический сборник №2. Тверь, 1996, с.73-79.

135. Шаронов А.В. Молодежь и общество. Проблемы социальной адаптации в современном мире.// Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы №1, М., 1996, с.24-36.

136. Шацкий С.Т., Шацкая В.Н. “Бодрая жизнь”. С.Т.Шацкий. Избранные педагогические сочинения. В двух томах. Т.1, М., Педагогика, 1980, с.127-157.

137. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. Учебное пособие. М., Владос, 1995, 544 с.

138. Шевченко Ю.С., Добридень В.П., Сергеева Н.В., Усанова О.Н. Актуальные проблемы психокоррекции в педагогике.// Психокоррекция: теория и практика. М., Научно-практический центр “Коррекция”, 1995, с.5-14.

139. Шнирман А.Л. “Коллектив и развитие личности школьника. Л., ЛГУ, 1962, С.24

140. Шорохова Е.В. Некоторые аспекты социально-психологического изучения личности. // Психология личности и образ жизни. М., Наука, 1987, с.6-10.

141. Эльконин Д.Б. Детские коллективы.// Учебник педологии для педтехникумов, ч.2. Педология школьного возраста. М.-Л., Гос. уч-пед. изд., 1931, с.70-86.

142. Якушева Т.Г. Психологические особенности представлений об индивидуальном подходе к учащимся у студентов младших курсов.// Бюллетень международной академии психологических наук. Выпуск 6, Саратов-Ярославль, 1998, с. 93-96.

143. Hillig G. A.S.Makarenko. Verlag Klaus Neubauer – Buneburg, 1983, 328s.

144. Froese L. A.S.Makarenko und Krupskaja im Konzeptionspluralismus der Fruhsowjetischen Reformpädagogik// Beitrage zur sozialistische Padagogik. Bd.10, 1972, s.225-235.

145. Sunkel W. Zum Problemen des Erziehungsziels bei Makarenko// Padagogische Rundschau. 1964, 7, s.280-475.

146. Nohl H. Die Erziehung durch aufgaben in dee Verwahrlostenpädagogik. In Dee Sammlung, 1950, H.11.

147. Weitz S. Makarenko in ganzheitlicher Sicht // Padagogischau. 1984. H.1.

148. Dobby Jackson. Everyday School Violence // American Educator.
1993-1994. P.4-9.