

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ**  
**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение**  
**высшего образования**  
**«УЛЬЯНОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

*О.А. Идобаева, А.И. Подольский,*  
*О.И. Ефимова, В.Б. Салахова*

**ДЕЛИНКВЕНТНАЯ ЛИЧНОСТЬ:**  
**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ**  
**К ИЗУЧЕНИЮ**  
**И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ДАННЫЕ**

*Монография*

**Ульяновск**  
**2017**

ББК 88.532+88.573.2  
И29

*Печатается по решению Ученого совета  
факультета гуманитарных наук и социальных технологий  
Ульяновского государственного университета  
(протокол № 7 от 21.11.2017)*

**Рецензенты:**

декан факультета гуманитарных наук и социальных технологий,  
д.пед.н., профессор **С.Н. Митин**;  
заместитель директора по научной работе  
ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», к.психол.н. **Е.Г. Артамонова**

*Материалы п. 1.4–1.6, 2.5, 4.4 подготовлены  
в рамках реализации Государственного задания, проект № 27.9166.2017/5.1.*

**Идобаева О.А.**

**И29** **Делинквентная личность: методологические подходы к изучению и эмпирические данные** [Текст] : моногр. / О.А. Идобаева, А.И. Подольский, О.И. Ефимова, В.Б. Салахова. – Ульяновск : УлГУ, 2017. – 304 с.

ISBN 978-5-88866-636-4

Монография посвящена научному обоснованию психолого-педагогического сопровождения реабилитации и ресоциализации данной категории лиц, совершенствованию системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях, социально-психологического сопровождения осужденных, отбывающих наказание.

Решение проблемы делинквентного поведения в современном обществе приобрело в настоящее время особую актуальность не только в связи с процессами реформирования деятельности пенитенциарных учреждений, в которых находятся подростки-правонарушители и осужденные, совершенствованием их комплексной реабилитации и полноценного социального оздоровления, но и с необходимостью психологического оздоровления всего общества. В то же время отмечается отсутствие достаточной научно-методической основы осуществления реабилитации и ресоциализации данной категории лиц, отсутствие в арсенале пенитенциарной системы современных технологий коррекции, реабилитации и исправления несовершеннолетних правонарушителей и осужденных.

Для широкого круга специалистов, работающих в системе профилактики асоциальных лиц.

ББК 88.532+88.573.2

© Ульяновский государственный университет, 2017

© Идобаева О.А., Подольский А.И., Ефимова О.И., Салахова В.Б., 2017

# Оглавление

<b>Введение</b> .....	5
<b>Глава 1. Методология научного и практического подходов к проблеме делинквентного поведения</b> .....	9
1.1. Основные методологические принципы в работе с делинквентными подростками .....	9
1.2. Социальная ситуация развития как путь к пониманию формирования делинквентного поведения подростков .....	14
1.3. Психологическая природа делинквентного поведения.....	18
1.4. Проблема социализации и ресоциализации делинквентной личности.....	24
1.5. Ценостно-смысловая сфера делинквентной личности.....	45
1.6. Учебно-профессиональная деятельность как средство исправления делинквентной личности .....	77
<b>Глава 2. Психологические особенности делинквентной личности</b> .....	90
2.1. Отклоняющееся (девиантное) поведение в подростковом возрасте .....	90
2.2. Особенности развития ценностно-моральной сферы личности делинквентного подростка.....	96
2.3. Характеристика психоэмоционального состояния делинквентных подростков .....	109
2.4. Особенности личностного и профессионального самоопределения делинквентных подростков.....	112
2.5. Особенности ценностно-смысловой сферы личности осужденных .....	124
<b>Глава 3. Роль психологических особенностей значимых взрослых в формировании личности подростка</b> .....	180
3.1. Значение ориентирующего образа значимого взрослого в подростковом возрасте .....	180

3.2. Индивидуально-типологические особенности педагогических работников специальных учебно-воспитательных учреждений ..	183
3.3. Индивидуально-типологические особенности работников службы режима специальных учебно-воспитательных учреждений.....	191
3.4. Связь личностных особенностей работников СУВУ с психологическими характеристиками воспитанников СУВУ ...	194
3.5. Связь психологических характеристик нормативно-развивающихся подростков с психологическими характеристиками их учителей .....	198
<b>Глава 4. Специфика психолого-педагогической работы в условиях специального учебно-воспитательного учреждения .....</b>	<b>203</b>
4.1. Особенности психолого-педагогической работы с воспитанниками СУВУ .....	203
4.2. Цели, задачи и принципы организации групповых тренингов с воспитанниками СУВУ .....	222
4.3. Практические рекомендации для специалистов, работающих с несовершеннолетними, склонными к самовольным уходам.....	230
4.4. Практические рекомендации для специалистов, работающих с осужденными.....	236
<b>Заключение .....</b>	<b>252</b>
<b>Библиографический список .....</b>	<b>255</b>
<b>Приложения .....</b>	<b>266</b>
Приложение 1 .....	266
Приложение 2 .....	278
Приложение 3 .....	287
Приложение 4 .....	289
Приложение 5 .....	294
Приложение 6 .....	299

# ВВЕДЕНИЕ

---

*Я видел смысл своей жизни в том,  
чтобы помогать другим увидеть смысл  
в своей жизни.*

**В. Франкл**

Решение проблемы делинквентного поведения детей и подростков, исправления и ресоциализации осужденных приобрело в настоящее время особую актуальность не только в связи с процессами реформирования деятельности пенитенциарных учреждений, в которых находятся правонарушители, совершенствованием их комплексной реабилитации и полноценного социального оздоровления, но и с необходимостью психологического оздоровления всего общества<sup>1</sup>.

Кризисное состояние системы специальных учебно-воспитательных учреждений (СУВУ) во многом вызвано отсутствием достаточной научно-методической основы осуществления реабилитации и ресоциализации данной категории детей и подростков, отсутствием в арсенале пенитенциарной системы современных технологий коррекции и реабилитации несовершеннолетних правонарушителей. Соответственно, необходимо совершенствовать систему психолого-педагогического сопровождения обучающихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях, находить новые, инновационные формы работы, способствующие формированию необходимых личностных и психологических характеристик у подростков с отклоняющимся поведением. Знание механизмов, факторов и условий

---

<sup>1</sup> Концепция развития уголовно-исполнительной системы России до 2020 года, 2010.

формирования противоправного поведения у подростков во многом будет способствовать решению данной актуальной проблемы современного общества.

Социально-экономические процессы, происходящие в современной России, сопровождаются изменением моделей поведения и сознания людей. Эти явления привели к значительному изменению ценностно-моральной сферы личности, прежде всего подрастающего поколения. Современные подростки, живущие в сложном по своему содержанию и строению мире, возможно, больше других возрастных категорий зависят от культивируемых в обществе норм и ценностей. К сожалению, наше общество, «зараженное» консьюмеризмом и гедонизмом, имеет серьезный дефицит позитивного воздействия на подрастающее поколение, что не может не сказаться на формировании ценностно-смысловой сферы современных российских подростков, являющейся внутренним регулятором их поведения и одним из значимых факторов склонности несовершеннолетних к совершению противоправных действий.

Подростковый возраст – особый этап развития личности, в ходе которого происходят качественные изменения в самосознании, являющиеся определяющим условием для формирования ценностно-моральной сферы личности подростка.

Часто в практике обучения и воспитания понятие «мораль» выступает в качестве философской категории, понимаемой как соблюдение совокупности норм поведения, принятых в обществе. В методологии профилактической работы с несовершеннолетними по предупреждению правонарушений и реабилитационной работы с делинквентными подростками необходимо основываться на психологической категории – моральном сознании, которое в силу сложившихся социальных обстоятельств у делинквентных подростков не получило развития, соответствующего нормативно развивающейся личности.

Система образования должна выступать пространством развития подростка с делинквентным поведением. В связи с этим актуален поиск новых субъект-субъектно-ориентированных психолого-педагогических технологий, направленных на развитие личности подростка, формирование рефлексивного отношения к собственной личности, самосознания, предпо-

---

сылок самоактуализации. В то же время разработка новых стратегий воспитательного воздействия на подростков и педагогических технологий требует постоянного уточнения содержания процессов нормального и аномального психического развития на каждом возрастном этапе. В связи с этим возрастно-психологический подход должен занять достойное место в методологической основе психолого-педагогической работы с несовершеннолетними правонарушителями.

Кроме того, проблема исправления и коррекции противоправной или любой другой девиантной личности должна затрагивать исследование индивидуальной специфики внутренней жизни, реконструкции субъективной картины мира личности. В ситуации ломки социальных стереотипов и набирающих силу новых социокультурных тенденций происходит формирование «аномальных» структур индивидуального сознания, в том числе ценностно-смысловых образований. Учитывая тот факт, что ценностно-смысловая сфера является центральным, ядерным образованием личности и, воздействуя в целом на поведение человека в каждой конкретной ситуации, обуславливает общую направленность его жизни, система ценностных ориентаций и связанная с ней направленность личности являются центральным звеном, в конечном итоге определяющим законопослушность либо противоправность поведения человека. Как отмечает Д.А. Леонтьев, «чтобы понять поведение человека, надо раскрыть его смысл».

Однако проблема исправления и коррекции личности осужденных должна включать не только исследование и анализ особенностей ценностно-смысловой сферы как психологической категории, но и исследование факторов и механизмов ее формирования под воздействием методов пенитенциарной системы.

Анализ влияния современных методов исправительных учреждений – режим отбывания наказания, трудовая деятельность, воспитательная работа с осужденными и обучение (получение осужденными общего среднего образования, а также обязательного начального профессионального образования или профподготовка для лиц, не имеющих трудовой профессии (ст. 108 и 112 УИК РФ)) – показал, что они являются не только малоэффективными, но и запускают механизмы, вносящие дезорганизацию в психическую деятельность, регулирующую поведение человека.

Социально-психологические методы и технологии работы с осужденными (программы психокоррекции агрессивности, тревожности, развития эмпатии и др.) также не продуктивны, так как преимущественно нацелены на коррекцию и развитие лишь отдельных черт характера преступника, тогда как системный подход, опирающийся на целостное личностное развитие, учитывающий историю личности, социальные, половозрастные и психологические особенности осужденных, остается не реализованным.

Таким образом, проведенный теоретико-методологический анализ позволяет в целом говорить о том, что социально-психологические исследования и практическая социальная психология, затрагивающие проблематику отечественной пенитенциарной психологии, в частности исследования ценностно-смысловой сферы осужденных, в настоящее время находятся в стадии становления.



## Глава 1

---

# МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНОГО И ПРАКТИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМЕ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

### 1.1. ОСНОВНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ В РАБОТЕ С ДЕЛИНКВЕНТНЫМИ ПОДРОСТКАМИ

*Наука – это неустанная многовековая работа мысли  
свести вместе посредством системы  
все познаваемые явления нашего мира.*  
**А. Эйнштейн**

При рассмотрении такого сложного социального феномена, как профилактика делинквентного поведения подростков, важнейшим методологическим основанием выступает системный подход – направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем, что позволяет выявить многообразие типов связей и взаимосвязей элементов и свести их в единую теоретическую концепцию. Именно системный подход, дающий возможность анализировать конкретные ситуации, позиции и цели с учетом всех психологических, социально-экономических, правовых и экологических факторов, позволяет по-новому подойти к решению ряда актуальных проблем, свя-

занных с изучением и профилактикой правонарушений несовершеннолетних. Сущность системного подхода применительно к рассматриваемому феномену проявляется прежде всего в том, что деятельность личности, группы, организации, социума рассматривается как открытая динамическая система в совокупности ее важнейших внутренних и внешних взаимосвязей в целях нахождения путей оптимизации этой системы.

Опора на личностно-ориентированную парадигму и гуманистический подход позволит наиболее полно реализовать возможности формирования личности, ее адаптации в современном динамичном обществе. Такой подход позволяет педагогу, его реализующему, занимать позиции организатора, консультанта, старшего друга, осуществляя индивидуальный подход не только по форме, но и по содержанию воспитания, реабилитации и социализации (Синягина, 2011).

Существенно расширяется в рамках предлагаемого подхода представление о развивающем пространстве, в которое в качестве равноправного субъекта включаются родители. Это позволяет активно использовать в процессе развития ребенка их знания, личностный потенциал, опыт, семейные традиции, обеспечивая при необходимости и влияние на детско-родительские отношения, корректируя их в сторону позитивности.

Основу такого подхода составляют следующие **принципы**:

- **принцип ценности личности**, заключающийся в признании самоценности личности каждого ребенка вне зависимости от той роли, которую он играет, позиции, которую он занимает, мнения, которого он придерживается; признании приоритета общечеловеческих ценностей;
- **принцип уникальности личности**, состоящий в признании неповторимости индивидуальности каждого ребенка, его способностей и, соответственно, в утверждении необходимости построения индивидуальной стратегии, ориентированной на максимальное развитие ребенка;
- **принцип приоритета личностного развития**, заключающегося в рассмотрении процесса личностного развития ребенка как ведущего звена в воспитательном пространстве;
- **принцип гуманизма** – готовность прийти на помощь ребенку и его семье, способствовать его социальному благополучию, защищать его права, преодолевать трудности в общении;

- **принцип индивидуального подхода** – учет социальных, психологических характеристик ребенка в выборе средств реабилитационной работы; стимулирование ребенка и его семьи к самопознанию и саморазвитию – активизация их внутренних ресурсов для изменения образа жизни, перестройки отношений с окружающими;

- **принцип интеграции** усилий различных ведомств и учреждений, способных оказать содействие в социальном возрождении ребенка и его семьи;

- **принцип возрастного подхода** – учет возрастных и гендерных особенностей в разработке методов диагностики и коррекции негативных отклонений в поведении подростков, в выборе стратегии жизненного пути подростка.

В научной основе реабилитационной работы с делинквентным подростком фундаментальное значение имеет опора на культурно-историческую деятельностную теорию развития (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец), ключевым положением которой является **принцип социально-исторической природы психики человека и ее развития**. Психическое развитие ребенка осуществляется в форме присвоения социально-исторического культурного опыта, кристаллизующего в себе достижения человеческого прогресса и развития родовых способностей человека в виде материальных и духовных ценностей путем социального наследования. Присвоение культурного опыта осуществляется в **активной предметной деятельности** ребенка, направленной на «распредмечивание» и развитие человеческих способностей **в общении и сотрудничестве со взрослым** как носителем социокультурного опыта, способов и средств предметной деятельности. Отсутствие готовых врожденных форм поведения и высокая, практически неограниченная способность к обучению, пластичность и разнообразие траекторий личностного и умственного развития, определяемых вектором движения к эталону – идеальной форме, задающей контуры будущих способностей ребенка, открывают неограниченные возможности развития через потенциал присвоения и преодоления.

**Деятельностный принцип развития** определяет деятельность как основной механизм развития психики – в процессе активной деятельности ребенка происходит становление и развитие восприятия, памяти, мышле-

ния, воображения, формирование Я-концепции, самосознания и самооценки, идентичности. **Деятельность – движущая сила развития**, поскольку именно в деятельности возникают, развиваются и проходят основной путь развития все психические функции и личностные структуры. Деятельность понимается как осмысленная и предметная деятельность, т. е. связанная с совокупной социальной практикой, социальными значениями и способами действий. Внешняя, предметная деятельность ребенка интериоризуется (преобразуется из внешней во внутреннюю форму) и становится внутренней психической деятельностью.

А.Н. Леонтьев показал, что возникновение и развитие психических процессов определяется задачами деятельности, их местом в структуре деятельности и особенностями организации деятельности. Каждый возраст характеризуется определенным ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, ведущим типом деятельности, стоящим во главе иерархии видов деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Ведущая деятельность определяется местом ребенка в системе социальных отношений, отражая достижения ребенка в развитии и ожидания и предписания общества, создающего соответствующие институты социализации для каждой возрастной стадии. Ведущий тип деятельности определяет отношение ребенка к миру, его позицию и взаимодействие с теми элементами социальной среды, которые в данный момент являются источниками развития; задает типичные для данной возрастной стадии формы общения в системе отношений «ребенок-взрослый» и «ребенок-сверстник», определяет формирование основных психологических новообразований личностной и интеллектуальной сфер.

Деятельность ребенка опосредована общением. Общение как коммуникативная деятельность, выполняет функции передачи культурного опыта от поколения к поколению, организации совместной деятельности; формирования и развития межличностных отношений; познания людьми друг друга и самопознание. Общение характеризуется специфическими потребностями и мотивами, задачами или целями, коммуникативными действиями, средствами (вербальными, мимическими, предметными) и продуктами общения (М.И. Лисина). Для каждой возрастной стадии характерна своя специфическая форма общения.

Основным механизмом развития форм общения является опережающая инициатива взрослого: обогащение содержания деятельности ребенка и его взаимоотношений с окружающими. Механизм опережающей инициативы взрослого предполагает создание зоны ближайшего развития ребенка за счет постановки новой задачи общения и осуществления совместной деятельности со взрослым.

Перечисленные принципы определяют **необходимость учета возрастных особенностей несовершеннолетних** при работе с делинквентными подростками.

Наличие существенных гендерных различий мальчиков и девочек, связанных с их социальными ролями, социально-психологическим статусом, особенностями поведения в условиях криминогенной ситуации, позволяет говорить о необходимости изучения женской преступности несовершеннолетних как самостоятельного криминологического объекта и разработки системы профилактики данного вида преступности.

В настоящее время ни в законодательной базе, ни в практике применения конкретных профилактических мер не учитываются гендерные особенности детей подросткового и юношеского возраста. Исключением являются лишь специальные учреждения для девочек (воспитательные колонии, специальные школы, училища).

Несмотря на то, что преступность несовершеннолетних девушек обладает небольшим удельным весом в структуре преступности несовершеннолетних, она обладает большей степенью общественной опасности и имеет тенденцию к увеличению числа совершаемых преступлений. Общественная опасность их преступлений – не только в количестве и изоциренности, но и в том, что более половины осужденных девушек деморализованы, опустошены злоупотреблением алкоголя, сексуальной распущенностью. В будущем это отразится на увеличении количества лишенных родительских прав, неблагополучных семей и матерей-одиночек.

Криминологические исследования личностных особенностей несовершеннолетних преступниц позволяют выделить ряд особенностей: преступницы-девушки более скрытны, замкнуты, серьезно травмированы предшествующими жизненными обстоятельствами, лживы, эгоистичны; личность несовершеннолетних девушек-правонарушительниц отличается

от личности их сверстниц существенной нравственно-психологической и социально-правовой деформацией; криминологическая сущность феномена женской подростковой преступности состоит в том, что она является результатом множества социальных девиаций (Казакова, 2008). Немаловажную роль в детерминации преступного поведения несовершеннолетних женского пола играет низкий образовательный и культурный уровень, праздное, бесцельное времяпрепровождение, нередко связанное с употреблением алкоголя или наркотиков, занятие проституцией, стремление удовлетворить свои потребности противоправным способом (Антимонов, 2013).

В связи с определенной специфичностью преступности несовершеннолетних женского пола требуется и соблюдение специфики в проведении реабилитационной работы по их ресоциализации.

## 1.2. СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ КАК ПУТЬ К ПОНИМАНИЮ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

*Когда подумаешь, что в большом городе  
благоустроенная семья стала у нас редкостью,  
и что пустота жизни общественной,  
с роскошью, со своеволием дошла до крайности, –  
страшно за будущее поколение.*

**К. Победоносцев**

Необходимо более подробно остановиться на понятии «социальная ситуация развития» (ССР). Согласно взглядам Л.С. Выготского, ССР определяет весь образ жизни ребенка, его социальное бытие, особенности его сознания. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических преобразований возраста, основу психического развития ребенка, поскольку социальное бытие необходимо определяет развитие сознания ребенка и формирование основных психологических новообразований возраста. Социальная ситуация развития, по словам Л.С. Выготского, по мере развития ребенка на возрастной ступени распа-

дается, отражая в своей трансформации новые достижения ребенка и подготавливая в основных чертах новую социальную ситуацию развития. Коренная перестройка социальной ситуации развития осуществляется в периоды кризисов развития, определяя их основное психологическое содержание и, задавая новый импульс и направление психическому развитию ребенка (Выготский, 2000).

Социальная ситуация развития ребенка в современном обществе характеризуется рядом особенностей. Прежде всего к ним относится социальная аномия – исчезновение/размывание одной ценностной системы общества при несформированности другой. Ценностный межпоколенческий разрыв, риски утраты преемственности на протяжении последних двадцати лет составляет угрозу развития личности. Высокая социальная неопределенность, «социальная текучесть» общества определяет трудности профессионального, жизненного и личностного самоопределения и обретения идентичности.

Одной из негативных особенностей современной социальной ситуации является кризис семьи, проявляющийся в росте неполных и неблагополучных семей. Но и внешне вполне благополучные семьи могут характеризоваться как проблемные в связи с утратой теплых, доверительных отношений между родителями и детьми. Часто родители не понимают своих детей-подростков, в связи с отсутствием элементарной психологической грамотности не могут найти с ними общего языка и уповают на школу, в надежде, что школа выполнит миссию воспитания или перевоспитания их детей. Сложное материальное положение многих семей не позволяет родителям удовлетворить важнейшие жизненные потребности ребенка, что может повлечь за собой депривацию, сопровождающуюся нарушениями в развитии основных сфер личности, особенно эмоциональной и социальной, затрудняет процесс нормативного развития самосознания что, в свою очередь, может приводить к нарушению подростком моральных и правовых норм и развитию устойчивых форм делинквентного поведения.

В условиях кризиса традиционных социальных институтов социализации (семьи и школы) одним из важнейших институтов социализации нового поколения становятся телевидение, Интернет, радио и другие средства массовой информации (СМИ) и коммуникации (СМК). С одной сто-

роны, СМИ обладают положительными функциями в процессе социализации ребенка: вводят ребенка в мир культуры; транслируют социальные ценности, нормы и правила; ориентируют ребенка в системе социальных и межличностных ролей и отношений; формируют коммуникативную культуру.

С другой стороны, СМИ и СМК, предлагая широкое разнообразие асоциальных ценностей и моделей поведения детской и подростковой аудитории, навязывая идеалы и манипулируя сознанием ребенка, оказывают существенное негативное влияние на формирование ценностных ориентаций личности, порождают трудности личностного развития ребенка.

Обобщая анализ социальной ситуации развития детей и подростков в современном обществе, можно выделить социальные риски развития нового поколения российского общества, являющиеся в том числе и условиями формирования делинквентного поведения:

- **Социальная стратификация детства. Резко выраженная дифференциация социально-экономических условий жизни значительных групп населения РФ неизбежно влечет за собой нарастание групповых различий в траекториях развития детей из разных слоев общества.**

- *Социальная аномия* (Э. Дюркгейм) – исчезновение/размывание одной ценностной системы общества при несформированности другой, дисфункциональность основных социальных институтов, патология социальных связей и взаимодействий в современном российском обществе. Трансформация ценностно-морального сознания граждан происходит как в направлении утраты единства и целостности, поляризации ценностных ориентаций, так и в направлении расширения ценностей потребления, материального достатка и благополучия в ущерб ценностям творчества, саморазвития, заботы о благосостоянии общества.

- *Высокая социальная неопределенность* – трудности профессионального, жизненного и личностного самоопределения и обретения идентичности.

- *Кризис института семьи* (рост разводов, неполных семей, дисфункциональных семей, гражданских браков, девиантного материнства, насилия в семье, «отложенного родительства»), рост однодетных семей, де-



привация общения в семье, дисгармоничность типов семейного воспитания, все более широкое распространение института няней), рост социального сиротства – представляют риски, обусловленные уникальной невосполнимой ролью семьи в формировании личности в детском возрасте.

- *Утрата преемственности ступеней дошкольного и общего образования* находит отражение в росте явлений неудовлетворительной готовности ребенка к школе, школьной дезадаптации, поляризации детей по умственному развитию.

- *Замещение сложившихся форм социализации информационной социализацией.* «Разорванность» коммуникации и агрессивность СМИ в навязывании идеалов, выборов, решений и способов действий детской и подростковой аудитории ближайшим следствием имеет низкий уровень социальной адаптации и утрату социально-критического мышления, predetermined идентичность (Д. Марсиа).

- *Культурная депривация* – ограничение, лишение доступа к духовным ресурсам и возможностям, необходимым для удовлетворения основных жизненных потребностей детей и подростков для полноценного формирования личности. Данная тенденция содержит в себе угрозу прерывания культурной, духовной и нравственной преемственности поколений. Социальная аномия и культурная депривация создают атмосферу, в которой становятся возможны побуждения к жестокости и насилию, реализация социально нежелательных потребностей и интересов, вовлечение детей и подростков в аморальный образ жизни. Как следствие, имеет место рост правонарушений среди детей и подростков, в том числе тяжких, а также совершаемых девочками, злоупотребление психоактивными веществами.

- *«Лиминальные», или пороговые сообщества* (В. Тэрнер). Под лиминальностью понимается неопределенность статуса людей, которые либо находятся в процессе перехода из одной социальной структуры в другую (например, из детства к взрослости), либо оказываются «выпавшими из общества» и из его коммуникативной сети. В силу ограниченности доступных и качественных ресурсов для занятий спортивной, эстетической, туристической и др. видами деятельности возрастает число деструктивных и асоциальных подростковых и молодежных групп, в которых происходит социализация детей и подростков. Замещение просоциальных сообществ

асоциальными и экстремистскими сообществами влечет за собой рост ювенальной преступности и виктимности. Взрослеющая молодежь обнаруживает мир, расходящийся с их детской прежней картиной мира. Процесс социализации нарушается в силу того, что общественные перемены происходят столь быстро, что молодежь отказывается принимать ценности и опыт взрослых как явно устаревший и неадекватный современной реальности и отторгает его, таким образом оказывается один на один с необходимостью делать новые выборы и строить новую социальную структуру.

### 1.3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

*Из самых диких жеребят выходят  
наилучшие лошади, только  
бы их как следует воспитать и выездить.*  
**Плутарх**

Высокая изменчивость, неопределенность и непредсказуемость современного общества порождает ряд трудностей и проблем в развитии детей и подростков:

- трудности социально-психологической адаптации к постоянно меняющимся условиям, что становится источником повышенной тревожности, эмоциональной напряженности, невротизации детей и подростков;
- трудности социализации за счет вариативности в выборе групп социализации, что порождает риски десоциализации и альтернативной социализации;
- трудности формирования идентичности за счет широкого спектра образцов и моделей идентичности, включающих модели асоциальной негативной идентичности, что приводит к риску потери идентичности. Особенно ярко это проявляется в юношеском возрасте, когда трудности формирования идентичности порождают неверие в собственное будущее и ограничивают возможности планировать, управлять и контролировать свою жизнь;

- трудности в ценностном самоопределении, связанные с изменчивостью и неопределенностью ценностей, что обуславливает риски возникновения конфликта поколений;
- глобализация и расширение пространства межкультурного общения, приводящие к усилению межэтнической напряженности и межнациональным конфликтам, снижению толерантности в общении, как людей разных культур, так и разных возрастных групп;
- расширение информационного пространства и возрастание роли средств массовой информации и средств массовой коммуникации, открывающих новые ресурсы для развития и образования детей и подростков, на основе построения индивидуальной траектории развития, одновременно создают риск выбора асоциальных моделей подражания, особенно в подростковом и юношеском возрасте;
- распространение Интернета в детской и подростковой возрастных группах, помимо безусловных преимуществ глобальной информационной сети, порождает опасность эскапизма, ухода от реального общения в виртуальное пространство, приводя к изоляции, трудностям общения и проблемам личностного развития.

Необходимо отметить неблагоприятные тенденции в развитии современных детей и подростков с целью предупреждения их негативных последствий на развитие личности несовершеннолетних.

### **Проблемы развития детей дошкольного возраста**

1. Несоответствие уровня умственного развития ребенка возрастной норме;
2. Опережающее умственное развитие детей – одаренные дети;
3. Низкий уровень психологической готовности ребенка старшего дошкольного возраста к обучению в школе;
4. Коммуникативные проблемы ребенка;
5. Трудности адаптации ребенка к детским учреждениям.

Кроме этого, обоснованную тревогу вызывают и серьезные проблемы медицинского характера – задержка умственного или общего психического развития (инфантилизм), при котором заметно страдает регуляторная сторона поведения и деятельность ребенка. Широкое распространение среди дошкольников в настоящее время получил синдром гиперактивности

с нарушением внимания. Современные исследования показывают весьма впечатляющие данные относительно распространенности данного синдрома: от 24 до 28 % (а в отдельных регионах до 40 %) детей в дошкольном – младшем школьном возрасте. Уже с трех-четырёхлетнего возраста (и даже ранее) эти дети отличаются крайней непоседливостью и суетливостью, непослушанием и неспособностью должным образом сосредоточиться даже на том, что вначале привлекает их интерес (игры, различные занятия). Сочетание невнимательности с импульсивностью реагирования приводит их к частым конфликтам как со взрослыми, так и сверстниками: для первых они оказываются неуправляемыми, а для вторых – неудобными партнерами по играм. Несмотря на значительный потенциал развития, которым обладает эта категория детей, в большинстве случаев они обречены на серьезные проблемы в обучении, а прогноз их общего развития далеко не всегда бывает благоприятным. Так, гиперактивные дети плохо успевают в школе, конфликтны в отношениях с учителями и одноклассниками. Среди психологических характеристик выделяются такие, как лживость, изворотливость, агрессивность и другие неадекватные формы психологической защиты в субъективно неразрешимых ситуациях, отклоняющиеся формы поведения в подростковом возрасте и т.д.

Трудности развития детей дошкольного возраста приводят к проблемам во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками и часто служат причиной недовольства родителей и воспитателей, вызывая эмоциональную напряженность в отношениях и взаимное раздражение, провоцируя у дошкольников разные проявления бессознательного протеста – негативизм, непослушание, капризность, которые, не будучи скомпенсированными правильным родительским поведением и системой образования в дошкольной организации, могут приводить к значительным отклонениям от социально принятых норм поведения. Коррекция неверных воспитательных установок и дисгармоничных детско-родительских отношений служит средством своевременной профилактики осложнений и нарушений в психологическом развитии ребенка в последующих возрастах.

### **Проблемы развития детей младшего школьного возраста:**

1. Хроническая неуспешность.
2. Уход от деятельности.
3. Негативистическая демонстративность.

4. Вербализм.
5. Интеллектуализм.
6. Невнимательность.
7. Неуправляемость, непослушание.
8. Трудности в общении со сверстниками.
9. Агрессивность.

В основе возникновения *хронической неуспешности* лежит недостаточный уровень готовности ребенка к школе, как предметной, так и психологической. Важную роль в генезисе хронической неуспешности играют завышенные ожидания родителей и/или педагогов в отношении успеваемости ребенка. Высокие ожидания обуславливают низкую оценку успехов и личности ребенка значимыми для него взрослыми, что приводит к росту тревожности и неуверенности детей в себе. Тревога же приводит к нарушению деятельности, ее дезорганизации и падению успеваемости уже в пределах реальных интеллектуальных возможностей ребенка.

*Уход от деятельности* – уход во внутренний мир фантазий, грез, воображения, «игры в уме». Представляет собой поведение, направленное на защитную компенсацию недостатка внимания со стороны социального окружения и позволяющего удовлетворить свои значимые потребности в воображаемом плане.

*Негативистическая демонстративность* – сознательное и демонстративное нарушение ребенком социальных правил поведения в форме социальных провокаций с целью привлечения к себе внимания, в основе которого лежит дефицит ласки, любви и внимания к ребенку.

*Вербализм* представляет собой такой вариант дисгармоничного развития умственной сферы, когда высокий уровень развития речи сочетается с задержкой в развитии мышления. При некритичности родителей к развитию ребенка вербализм приводит к вторичному нарушению личностной сферы, в которой основными проблемами становятся неадекватная завышенная самооценка, демонстративность, связанная с ориентацией на достижения, инфантильность коммуникативных мотивов, обусловленная задержкой развития мышления.

*Интеллектуализм* – дисгармоничный вариант развития познавательных способностей, ускоренное развитие логического мышления ребенка и отставание в области наглядно-образного мышления.

Большой проблемой развития детей младшего школьного возраста в настоящее время является *невнимательность*. Она включает такие нарушения как рассеянность, неспособность концентрироваться на предмете и содержании деятельности, резкое возрастание ошибок при хорошем или удовлетворительном знании предмета.

*Неуправляемость, непослушание ребенка* является одной из наиболее типичных проблем воспитания детей в этом возрасте. Неуправляемость приводит к росту конфликтов в семье, дисгармонизации системы детско-родительских отношений, и, как следствие к возникновению искажений личностного развития ребенка.

*Трудности в общении со сверстниками* – одиночество, узкий круг общения, отвержение ребенка сверстниками, высокая конфликтность в отношениях.

Наиболее типичными причинами *агрессивности* младших школьников являются: истинная агрессивность, выражающаяся в прямом намерении нанести вред и ущерб другим людям, либо культурным материальным и духовным ценностям (вандализм). В основе возникновения агрессивности лежит нарушение базового доверия к миру и развития привязанности ребенка к близкому взрослому в раннем возрасте.

#### **Проблемы развития в подростковом возрасте:**

1. Акцентуации характера.
2. Нарушения развития личностной идентичности.
3. Девиантное поведение.
4. Высокая тревожность, страхи, депрессивные расстройства.

*Акцентуации характера* – крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера усилены, что создает избирательную уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим (А.Е. Личко). Все виды акцентуаций характеризуются особенностями личности, поведения, коммуникации и отношений с окружающими людьми, как со взрослыми, так и со сверстниками, что требует особого подхода в психолого-педагогическом сопровождении акцентуированных подростков с целью предупреждения девиантного поведения, аутоагрессии, аффективных реакций и неврозов.

*Нарушения развития личностной идентичности* проявляются в симптомах острого переживания подростком чувства одиночества, непонятности окружающими, страха быть непризнанным и не состояться как личность, чувстве «размывания времени», снижения работоспособности, бегстве в одиночество. Наиболее неблагоприятными следствиями являются искажение процесса профессионального самоопределения, формирование негативной идентичности в условиях противостояния подростка и общества, утрата продуктивности деятельности.

*Девиянтное поведение* проявляется в нарушении социальной адаптации, противоправных действиях (драки, жестокость, нанесение ущерба жизни, здоровья и уважения личности), воровство, побеги из дома, зависимость от психоактивных веществ, ранняя алкоголизация, аддикция, ранняя половая жизнь; беременность несовершеннолетних, включение в криминальные группировки.

*Высокая тревожность, страхи, депрессивные расстройства* в наши дни являются наиболее распространенными среди эмоциональных расстройств детского и подросткового возраста. По данным многолетних исследований, проводимых как в нашей стране, так и за рубежом, количество тревожных людей – вне зависимости от половозрастных, региональных и других характеристик – близко к 15 %. Повышенный уровень тревожности является значимым признаком неблагополучия личности.

Среди сложных эмоциональных состояний подростка, оказывающих серьезное влияние на всю его жизнь, поведение, систему отношений, особое место имеют депрессивные состояния, т.е. устойчиво сохраняющиеся состояния душевной, эмоциональной подавленности.

Психоземциональное неблагополучие подростков имеет далеко идущие последствия. Многие исследователи связывают некоторые типы нарушения поведения у детей (побеги, школьные прогулы, бродяжничество, воровство, грабежи, убийства) с различными формами депрессивных состояний. Неоднократно продемонстрирована связь подростковой депрессивности с проблемами школьной успеваемости, трудностей общения как со сверстниками, так и со взрослыми. Более того, результаты современных исследований показывают, что недостаточное внимание к проявлениям депрессивности у подростков приводит к значительным проблемам в последующих возрастных периодах.

#### 1.4. ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ И РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕЛИНКВЕНТНОЙ ЛИЧНОСТИ

*Первое условие исправления – сознание своей вины.*  
**Луций Анней Сенека**

Социализация личности представляет собой многомерный и всесторонний процесс, включающий в себя как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду и предполагающий: социальное познание, социальное обобщение, овладение, навыками практической деятельности, включая как предметный мир вещей, так и всю совокупность социальных функций, ролей, норм, прав и обязанностей и т.д.; активное переустройство окружающего (природного и социального) мира; изменение и качественное преобразование самого человека, его всестороннее и гармоничное развитие (Н.В. Андреев).

Борис Герасимович Ананьев считал, что для человека как личности существенными могут считаться лишь только те характеристики, которые связаны с развитием общества. Социализация охватывает все процессы приобщения к культуре, обучение и воспитание, с помощью которых человек приобретает социальную природу и способность участвовать в социальной жизни (Ананьев Б.Г., 2000).

По У. Бронфенбреннеру, процесс социализации представляет собой совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает определенную систему норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноценного члена общества (Андреева Г.М., 2001).

Польский социолог Я. Щепаньский определяет социализацию как влияние среды в целом, которая приобщает индивида к общественной жизни, учит его пониманию культуры, поведению в коллективах, утверждению себя и выполнению различных социальных ролей (Андреева Г.М., 2000).

По мнению Т. Парсонса и Р. Мертона, социализация является одним



из результатов стремления к конформизму, адаптации и равновесию. Представители школы структурного функционализма (Н.Н. Авдеева, М.Г. Елагина, И.С. Кон, С.Ю. Мещерякова) определяют этот процесс как полную интеграцию личности в социальную систему и считают, что социализация идентична понятию «воспитание».

Другие авторы (Э. Гидденс, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Хорни, G.W. Allport) рассматривают социализацию, как деятельность личности по развитию своих способностей и потенций на основе критического разбора предлагаемых обществом стереотипов. Успех социализации означает преодоление личностью тех элементов среды, которые мешают ее самореализации, «самоутверждению» и свободе выбора.

По мнению других ученых (Г.М. Андреева, И.Б. Котова, Б.Д. Парыгин, Н. Смелзер, Д.И. Фильдштейн, Т. Шибутани, Е.Н. Шиянов, Г.Н. Mead), социализация возможна только в процессе коммуникации, в ходе которой человеком избирательно усваиваются шаблоны поведения, санкционированные группой. В этом подходе особое значение придается активной деятельности субъекта по усвоению социального опыта. Социализация в целом воспринимается как двухсторонний, разнонаправленный процесс, в ходе которого осуществляется взаимовлияние культурных и биологических факторов, а также между теми, кто социализируется, и агентами социализации. Таким образом, биология устанавливает общие рамки для человеческого естества, но в этих пределах люди проявляют исключительно высокую приспособляемость: они усваивают определенные образцы поведения и создают социальные институты, регулирующие использование или преодоление биологических факторов.

Социализация сказывается в действии противоречивых тенденций:

1. Углубление взаимодействий с окружающими людьми, более тесные межличностные контакты;
2. Рост самостоятельности, сложность внутреннего мира, формирование личностных свойств.

Большинство авторов рассматривают социализацию, как непрерывный процесс. Вместе с тем, по мнению А.П. Петровского, процесс социализации проявляется в диалектическом единстве прерывности и непрерывности. Первая тенденция отражает качественные изменения, порождаемая

особенностями включения личности в новые социально-исторические условия, а вторая – закономерности развития в рамках данной общности. Предложенная им концепция объединяет две модели, первая из которых описывает фазы развития личности при вхождении в новую референтную группу, а вторая – периоды возрастного развития личности<sup>2</sup>.

Предлагается выделять следующие задачи социализации:

1. Естественно-культурные – достижение на каждом уровне физического и сексуального развития, имеющие определенные нормативные различия в тех или иных регионально-культурных условиях;

2. Социально-культурные – познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые, специфичные для каждого возрастного этапа;

Социально-психологические – становление самосознания личности, ее самоопределение, самоактуализация и самоутверждение<sup>3</sup>.

Всеобщими и универсальными механизмами социализации, по мнению В.А. Лабунской, являются процессы интериоризации (перенос общественных представлений в сознание отдельного человека) и экстериоризации (вынесения вовне результатов умственных действий)<sup>4</sup>. Л.С. Выготский определял социализацию, как процесс преобразования интерпсихического в интрапсихическое, через которое происходит усвоение культурных норм.

К механизмам социализации можно отнести следующие: подражание, заражение, внушение, уподобление, адаптацию, заимствование, лидерство, моду<sup>5</sup>.

3. Фрейд выделял ряд психологических механизмов социализации: имитацию, идентификацию, чувство стыда и вины.

Имитацией называется осознанная попытка копировать определенную модель поведения. Идентификация – это способ усвоения поведения, установок и ценностей какой-либо общности, а так же своих собственных.

---

<sup>2</sup> Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М., 1982. – 255 с.

<sup>3</sup> Михлин А. С. Личность осужденных к лишению свободы и проблема их исправления и перевоспитания / А. С. Михлин. – Фрунзе : Кыргызстан, 1980. – 200 с.

<sup>4</sup> Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1007 с.

<sup>5</sup> Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2001. – 384 с.

Основное влияние здесь оказывает ближайшее окружение человека. Имитация и идентификация являются позитивными механизмами, поскольку нацелены на усвоение определенного типа поведения. Стыд и вина представляют собой негативные механизмы, так как они подавляют или запрещают некоторые образцы поведения.

Мудрик А.В. выделяет следующие механизмы социализации в зависимости от основных ее агентов:

1. Традиционный – через семью и ближайшее окружение;
2. Институциональный – через институты общества;
3. Стилизованный – через субкультуры;
4. Межличностный – через значимых лиц;
5. Рефлексивный – индивидуальное переживание и осознание.

В различных половозрастных, социокультурных и профессиональных группах соотношение механизмов социализации отличается друг от друга.

Выделяют несколько стадий социализаций. В системе психоанализа социализация рассматривается как процесс, совпадающий хронологически с периодом раннего детства. Вместе с тем, «распространение» социализации на периоды детства, отрочества и юности также можно считать общепринятыми.

А.В. Петровский различает три фазы социализации, которые характеризуются различными основными целями ее осуществления:

1. Детство (основная цель социализации – адаптация);
2. Отрочество (основная цель – индивидуализация);
3. Юность (основная цель – интеграция).

Любой период начинается стадией адаптации, которая представляет собой приспособление к действующим в общности нормам и овладение соответствующими формами и средствами деятельности<sup>6</sup>.

Отечественная социальная психология подразумевает под социализацией усвоение социального опыта, прежде всего в ходе трудовой деятельности. Поэтому еще одним основанием для классификаций стадий социализации служит отношение к трудовой деятельности. Если принять

---

<sup>6</sup> Петровский А. В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии / А. В. Петровский // *Вопр. психологии.* – 1984. – № 4. – С. 15-30.

этот принцип, то можно выделить три основные стадии: дотрудовую, трудовую и послетрудовую.

*Дотрудовая стадия социализации.* Эта стадия разделяется на два более или менее самостоятельных периода:

1) Ранняя социализация, охватывающая время от рождения ребенка до поступления в школу;

2) Стадия обучения, включающая весь период юности.

*Трудовая стадия социализации* охватывает период зрелости человека, хотя демографические границы «зрелого» возраста условны; фиксация такой стадии не представляет затруднений – это весь период трудовой деятельности человека.

*Послетрудовая стадия социализации.* Увеличение продолжительности жизни – с одной стороны, определенная социальная политика государства – с другой (пенсионное обеспечение) приводят к тому, что в структуре народонаселения пожилой возраст начинает занимать значительное место.

Помимо стадий социализаций выделяют следующие институты социализации. Это те группы, в которых личность приобщается к системам норм и ценностей, выступающими своеобразными трансляторами социального опыта.

*1. Семья.* На дотрудовой стадии институтами социализации являются: в период раннего детства – семья и играющие все большую роль в современном обществе дошкольные детские учреждения. В семье дети приобретают первые навыки взаимодействия, осваивают социальные роли, осмысливают нормы и ценности. Роль семьи в процессе социализации является весьма значимой. М.В. Осорина выделяет несколько областей социализации родителями ребенка:

– компенсаторно-развивающая – при психологических проблемах, когда ребенок по каким-либо причинам не справляется с действиями и операциями, свойственным другим детям его возраста;

– расширение взрослым детских территориальных границ, помощь в осмыслении окружающего социального мира;

– ознакомление ребенка с разнообразным миром природы;

– формирование у ребенка гражданского чувства;

– раскрытие духовно-нравственного плана взаимоотношений ребен-

ка с окружающим миром.

2. *Отношения «равенства».* Включение в группу равных, т.е. друзей одного возраста, также влияет на социализацию личности. Отношения между сверстниками более демократичны, чем отношения между детьми и их родителями. Однако дружеские отношения между сверстниками могут быть и эгалитарными: физически сильный ребенок может оказаться лидером и подавлять других. Мера и степень значимости групп сверстников в процессе социализации варьируется в обществах разного типа.

3. *Обучение в школе.* Во втором периоде ранней стадии социализации основным институтом является школа. Школа обеспечивает ученику систематическое образование, которое само по себе есть важнейший элемент социализации. По сравнению с семьей школа в большей мере зависит от общества и государства, хотя эта зависимость и различна в тоталитарных и демократических обществах.

4. *Средства массовой информации.* СМИ являются сильным фактором, влияющим на взгляды и поведение людей, а, следовательно, и на их уровень социализации.

5. *Труд.* Во всех типах культуры труд является важным фактором социализации. Что касается институтов социализации на трудовой стадии, то важнейшим из них является трудовой коллектив.

6. *Организации.* Молодежные организации, церковь, свободные ассоциации, спортивные клубы также играют свою роль в процессе социализации.

Американские социологи П. Бергер и Т. Лукман выделили две основные формы социализации – первичную и вторичную. Первичная социализация проходит в семейном кругу. При первичной социализации отсутствуют проблемы выбора значимых других. Ребенок интернализует мир своих значимых других не как один из возможных миров, а как единственно существующий. Именно поэтому мир, интернализуемый в процессе первичной социализации, гораздо прочнее укоренен в сознании, чем миры, интернализуемые в процессе вторичной социализации.

Вторичная социализация предполагает приобретение специфического ролевого знания, связанного с разделением труда.

Также одной из основ классификации социализации является обще-

ство, осуществляющее социализацию, и его культурное наследие. С учетом характера исторического момента, присущих ему скорости и интенсивности социальных изменений, а также социальной роли традиций, социализацию можно подразделить на традиционную (Япония, Китай) и модернизацию (США, Европа). Также можно выделить переходную социализацию, когда в обществе старые традиции разрушены, а новые еще не устоялись (Россия) и мобилизационную социализацию, которая представляет собой стремление общества осуществить чрезвычайные цели.

Еще одним основанием классификации может стать целенаправленность процесса социализации, которая может быть:

- 1) Стихийной (традиционная социализация);
- 2) Специализированной (профессиональная).

На данный момент, по мнению А.В. Мудрика, в России преобладают специализированные формы социализации в связи со значительной утратой традиционного наследия.

Социализация также может подразделяться на непосредственную (субъект-субъектно) и опосредованную средствами массовой информации.

Другая классификация уровней социальной и психологической адаптации выделяется по результатам социализирующего воздействия (нормальная социализация, девиантная, патопсихологическая).

В контексте нашего исследования наиболее важным является исследование процесса социализации, как фактора (индикатора) делинквентного поведения личности.

Под отклоняющимся (девиантным) поведением подразумеваются действия, которые нарушают любые социальные нормы<sup>7</sup>.

«Неудача» или «успех» социализации зависит от методов, применяемых для ее осуществления. При недостаточном воздействии этих методов, а также при неадекватном их применении возникают различные формы отклоняющегося поведения.

Социальная норма определяет исторически сложившийся в конкретном обществе предел, меру, интервал допустимого (дозволенного или обязательного) поведения, деятельности людей, социальных групп, социальных

---

<sup>7</sup> Змановская Е. В. Девиантология : психология отклоняющегося поведения : учеб. пособие / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2003. – 288 с.

организаций. Социальная норма находит свою поддержку и отношение в законах, традициях, обычаях.

Девиантное поведение подразделяется на две большие категории. Во-первых, это поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья, подразумевающее наличие явной или скрытой психопатологии. Во-вторых, это поведение анти-социальное, нарушающее какие-то социальные и культурные нормы, особенно правовые.

Девиантное поведение относительно, так как всегда оценивается с точки зрения культуры, принятой в том или ином сообществе. Эта оценка заключается в том, что одни отклонения осуждаются, а другие – одобряются. Отклоняющееся поведение – это чаще всего попытка уйти от общества, убежать от жизненных проблем, преодолеть состояние неуверенности и напряжения через определенные компенсаторные формы.

В.А. Лабунская выделяет три типа направленности отклоняющегося поведения:

- 1) корыстная направленность (хищение, кражи, мошенничество и т.д.);
- 2) агрессивная направленность (оскорбление, хулиганство и т.д.);
- 3) социально-пассивная ориентация (наркомания, алкоголизм).

Девиации могут быть также индивидуальными и групповыми<sup>8</sup>:

– индивидуальные, когда отдельный индивид отвергает нормы своей субкультуры;

– групповые отклонения рассматриваются как конформное поведения члена девиантной группы по отношению к ее субкультуре.

Таким образом, противоправное поведение можно отнести, в основном, к групповым формам девиации, поскольку совершение преступления зачастую носит коллективный характер в криминальной субкультуре.

В объяснении девиантного поведения можно выделить ряд причин:

1. Социокультурные детерминанты;
2. Кризис воспитания;
3. Личностные и возрастные детерминанты;
4. Психосоциальные детерминанты.

---

<sup>8</sup> Змановская Е. В. Девиантология : психология отклоняющегося поведения : учеб. пособие / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2003. – 288 с.

Кроме того, по мнению ряда авторов (Л.С. Выготский, Т.А. Донских, В.Т. Кондрашенко, И. Тэйлор, О. Тэрк), данные факторы, обуславливающие процесс формирования делинквентного поведения, можно разделить на внешние факторы и внутренние процессы развития, приводящие к деформации личности. Е.В. Змановская рассматривает социальные и биологические условия, способствующие формированию психологических механизмов поведенческих девиаций<sup>9</sup>. В настоящее время к внутренним факторам, опосредующим зависимость девиантного поведения от внешних условий, относят эмоциональные особенности (А. Коэн, В.Н. Кудрявцев), устойчивые социально-психологические особенности личности (Ю.М. Антонян, И.М. Юсупов), особенности интеллекта (А.Г. Ковалев, В.Д. Менделевич).

На наш взгляд, также необходимо рассмотреть социокультурные детерминанты социализации. М. Вебер объясняет постиндустриальный кризис личности как проблему самоопределения и свободы. Человеку, с одной стороны, дана максимальная свобода, с другой – он лишен поддержки и защиты общинных организаций, существовавших в доиндустриальную эпоху (община, церковь и т.д.), что порождает внутреннее напряжение, которое выражается в различных формах антиобщественного поведения.

По мнению В. Франкла, источником различных поведенческих отклонений является отсутствие смысла жизни вследствие разрушения старых ценностей и традиций и отсутствие культуры рефлексии, позволяющей прийти к уникальному смыслу своим, неповторимым путем.

Сторонники другого направления (К. Хорни, С.А. Завражин, К.В. Хартанович, А.В. Пурбуев, Р.С. Черкасов, G. Hunt, Barker) считают причиной возникновения отклоняющихся форм поведения наличие в повседневной практике большого числа конфликтующих норм, которое провоцирует явление аномии. Аномия (К. Мертон) – это состояние, при котором личность не имеет твердого чувства принадлежности, надежности и стабильности в выборе линии нормативного поведения, вызываемого несогласованием целей и средств их достижения у делинквентов.

Также существуют общие социальные причины девиантного поведения для всех групп «риска»:

---

<sup>9</sup> Змановская Е. В. Девиантология : психология отклоняющегося поведения : учеб. пособие / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2003. – 288 с.



1) Социальное неравенство (Л.Е. Кесельман, Л.Г. Борисова, Т.С. Солодова), которое находит выражение в низком уровне жизни большей части населения, в первую очередь молодежи и лиц зрелого возраста; в расслоении общества;

2) Морально-этический фактор девиантного поведения (В.И. Иванов, А.М. Кравченко, А.Б. Пурбуев), который выражается в низком морально-нравственном уровне общества, его бездуховности;

3) Окружающая среда (А.Г. Здравомыслов, G.V. Little), которая нейтрально относится к девиантному поведению. Примитивизация общества оправдывает различные формы социальной патологии, перестает не только вести с ними борьбу, но и осуждать их.

Исследователи (Б.Н. Алмазов, Э.М. Коржева, Г.Ф. Кунгурцева) также считают причинами роста девиантного поведения нарастающую неудовлетворенность современной ситуацией развития общества, поиск индивидами новых форм общения и протест против сложившихся форм общности.

Процесс социализации в современных условиях приобретает мобильный характер. Социальные изменения могут превратить прежде сформированную социализированность в неудачную, и возможность вновь достигнуть успеха в этом плане зависит также от способности адаптироваться в изменившихся условиях. В кризисные моменты скачкообразного развития государства огромный импульс получает развитие преступности. В такие периоды развития государства нормы, выработанные в криминальной среде, становятся доминантными и сами начинают вырабатывать соответствующие идеалы.

Следующей социокультурной детерминантой социализации выступает воспитание. Политики, криминалисты, журналисты, врачи, социальные работники и общество в целом выделяют две функции семьи: 1) семья имеет решающее значение в формировании общества; 2) семья играет центральную роль в первичной социализации.

Также разделяется убеждение о том, что дисфункциональные семьи являются источником социальных болезней, одной из которых является преступное поведение.

Г.М. Миньковский предложил классификацию типов семей в зависимости от их воспитательного потенциала, влияние на детей и возможностей нарушения ими правил поведения:

- воспитательно-сильная;
- воспитательно-устойчивая;
- воспитательно-неустойчивая;
- воспитательно-слабая с утратой контактов с детьми и контроля над ними;
- воспитательно-слабая с постоянно конфликтующей атмосферой;
- маргинальная, с алкогольной, сексуальной деморализацией;
- правонарушительная;
- преступная;
- психически отягощенная.

Пять последних типов семей составляют 10-15 % и считаются криминологически неблагополучными. Они обуславливают искаженное формирование личности ребенка, возникновение у него деформаций в ценностных ориентациях, структуре мотивов, механизме самоконтроля. 15-20 % семей относятся к числу таких, в которых родители по разным причинам (плохое здоровье, недостаток образования, педагогической культуры, чрезмерная загруженность на работе) не в состоянии правильно воспитывать детей.

Анализ исследований в области криминологии позволяет говорить о том, что при всей значимости семьи в процессе становления личности и ее социализации она не может являться основным источником формирования преступного стереотипа поведения личности.

По мнению многих исследователей (Д.А. Шестаков, А.С. Михлин, E.W. Gondolf, E. Adler, G.O. Mueller, W.S. Laufer), существуют три аспекта в структуре семьи, которые могут рассматриваться как детерминанты возникновения и развития преступного поведения:

- 1) Семейная структура – количество членов семьи, количество присутствующих биологических родителей;
- 2) Семейные отношения – уровень теплоты, привязанности или враждебности между детьми и родителями, уровень вовлеченности родителей в жизнь детей;
- 3) Семейная направленность – пассивное отношение к развитию преступных склонностей и замыслов внутри семьи или целенаправленное вовлечение членов своей семьи в преступную деятельность.

За последние несколько десятилетий было осуществлено множество исследований, разрабатывающих проблемы понимания взаимосвязи семейного окружения и формирования преступного стереотипа поведения (О.В. Лукичев, А.С. Михлин, Д.А. Шестаков, E. Adler, R. Egger, E. Froschl, E.W. Gondolf, W.S. Laufer, L. Lercher, R. Logar, G.O. Mueller, H. Sieder). Вместе с тем, необходимы дополнительные направления исследования феномена, при котором часть детей из неполных семей избегает криминального поведения, в то время как некоторые дети из полных и благополучных семей встают на криминальный жизненный путь (Г.Л. Касторский, В. Фоке, Д.А. Шестаков, E.W. Gondolf). В целом авторы признают (И.И. Аминов, В.Л. Васильев, И.С. Коң, С.И. Левикова, В.В. Романов, Г.Г. Шиханцов, E.W. Gondolf, E. Adler, G.O. Mueller, W.S. Laufer), что главенствующим фактором, предсказывающим стабильность или нестабильность в отношении формирования делинквентного поведения (преступного, криминального), являются внутрисемейные взаимоотношения, испытываемые чувства по отношению к близким и участие членов семьи в совместной деятельности.

Кроме того, выделяют также личностные и возрастные детерминанты девиаций. N. Briann (2005) выявил связь результатов процесса социализации с базовыми личностными чертами, а также уровнем эмпатии.

Период становления (взросления) личности являясь естественным по своей природе, может, однако, спровоцировать возникновение глубоких психологических проблем. Подростковый возраст понимается как состояние, в котором могут возникать искажения отношений подростка с действительностью.

Г. Кэплан (1980) изучил взаимосвязи между девиантным поведением и пониженным самоуважением. Поскольку каждый человек стремится к положительному образу «Я», низкое самоуважение переживается как неприятное состояние, а принятие себя ассоциируется с освобождением от травмирующих переживаний. Это побуждает людей поступать так, чтобы уменьшить субъективную вероятность самоуничтожения и повышать субъективную вероятность принятия себя.

Таким образом, происходит три последовательных процесса:

1. Девиантное поведение способствует снижению самоуважения, потому что вовлеченный в него индивид невольно усваивает и разделяет отрицательные отношения общества к своим поступкам, а тем самым к себе.

2. Низкое самоуважение способствует росту антинормативного поведения: участвуя в антисоциальных группах и их действиях, подросток пытается тем самым повысить свой психологический статус в группе, найти такие способы самоутверждения, которых у него не было в семье и школе.

3. При некоторых условиях, особенно при низком начальном самоуважении, девиантное поведение способствует повышению самоуважения.

Некоторые подростки постоянно чувствуют себя неудачниками. Их негативное самовосприятие складывается из трех различных, но взаимосвязанных видов опыта:

1) Они считают, что не имеют лично-ценных качеств или не могут совершить лично-ценные действия и, напротив, обладают отрицательными чертами или совершают отрицательные действия;

2) По их мнению, значимые для них другие не относятся к ним положительно или относятся отрицательно;

3) Они не обладают или не умеют эффективно использовать механизмы психической защиты, позволяющие снять или смягчить последствия первых двух элементов опыта.

Потребность в самоуважении у таких подростков особенно сильна, но поскольку она не удовлетворяется социально приемлемыми способами, то они обращаются к девиантным формам поведения.

Синдром социальной дезадаптации гораздо чаще встречается среди мальчиков (Раттер М., 1987). Это отчетливо проявляется в случаях антиобщественных поступков. Подросткам с так называемыми социализированными формами антиобщественного поведения не характерны эмоциональные расстройства, и, более того, они легко приспосабливаются к социальным нормам внутри антиобщественных групп друзей. Такие дети чаще всего являются членами больших семей, где применяются неадекватные меры воспитания и где антиобщественные формы поведения усваиваются из непосредственного семейного окружения.

Различные отклонения в поведении могут возникать также, когда человек имеет дело с решением нескольких серьезных проблем одновременно (конфликты с родителями; проблемы отношений со сверстниками; тревога, связанная с половым созреванием).

По мнению В.А. Лабунской, успешность социализации определяется диалектическим единством таких ее процессов, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация. Нарушение равновесия между этими компонентами приводит к различным поведенческим отклонениям.

По данным G.S. Becker, люди с высокими показателями аддиктивного (зависимого) поведения (алкоголизм, наркомания, игромания) более склонны к совершению противоправных деяний. Личность таких людей характеризуется аморальным, психопатическим складом, что определяет зависимость преступного поведения с определенным типом личности.

Исследования отечественной криминологической науки (В.Н. Бураков, Б.В. Здравомыслов, В.П. Сальников и др.) свидетельствуют о том, что почти 70 % людей, совершивших преступные деяния, имели психические аномалии (психопатия, алкоголизм, наркомания, олигофрения, травмы центральной нервной системы, шизофрения в стадии стойкой ремиссии, эпилепсия).

Другие авторы (M.J. Dickinson, F.J. Eva) хотя и признают что психические расстройства личности (например, депрессия) – это негативные явления, способствующие формированию преступных наклонностей, с другой стороны, они способствуют активизации процесса социализации.

Как отмечают Ю.М. Антонян, Г.П. Гаврилова, Я.И. Гилинский, Е.В. Змановская, В.И. Кудрявцев и др., психологические факторы играют важную роль в формировании преступного поведения. К таким факторам относятся нравственно-психологические – интеллектуальные качества, целевые установки, ценностные ориентации, отношение к нормам права и морали, потребности и предпочтительные способы их удовлетворения. Нарушение которых (выражающиеся в ограниченности потребностей и интересов; нарушении равновесия между разными их видами; искажённом представлении о том, «что такое хорошо и что такое плохо»; признании возможности использования антиобщественных способов удовлетворения своих потребностей и интересов) приводит к развитию девиации.

Кроме того, выделяются также психосоциальные детерминанты формирования девиантного поведения. А.Р. Ратинова (1979) указывает на искажение системы ценностно-нормативных представлений у людей с отклоняющимся поведением, которое выражается в неправильном отношении либо неправильном трактовании существующих норм и правил, что приводит к их нарушению, а также служит защитным механизмом самооправдания.

Теперь нам бы хотелось осветить процессы формирования делинквентного поведения. Сначала асоциальное поведение всегда немотивированно. Пусковым механизмом его развития является социальная среда (ситуация), в которой находится личность, и комплекс социально-психологических черт (система взглядов, наклонностей и стремлений), которыми данная личность обладает. Центральным звеном в процессе перехода личности к девиантным формам поведения являются потребности, побуждения и желания человека, которые индивид по каким-либо причинам не в состоянии удовлетворить в соответствии с общественно-значимыми нормами морали и нравственности. Происходит процесс формирования мотива противоправного деяния. Вслед за мотивом формируется цель как предвидимый и желаемый результат определенного действия (девиантного поступка). Девиантные поступки вызывают отрицательное отношение к девианту со стороны «нормальных» других, вплоть до исключения девиантной личности из здоровой среды. Это способствует активизации общения индивида с девиантной субкультурой, уменьшая возможности социального контроля, и приводит к дальнейшему усилению девиантного поведения и склонности к нему. Для этой ситуации также характерно формирование обратной зависимости между отношением человека в семье и степенью его вовлеченности в девиантные группы. В результате данных процессов происходит приобщение личности к криминальной субкультуре, формирование антиобщественного и противоправного стереотипа поведения и совершение в конечном итоге преступного деяния.

1. Делинквентное поведение подразумевает действия конкретной личности, отклоняющиеся от установленных в данном обществе и в данное время законов, угрожающие благополучию других людей или социальному порядку и уголовно наказуемые в крайних своих проявлениях. Лич-

ность, проявляющая противозаконное поведение, квалифицируется как делинквентная личность (делинквент), а сами действия – как деликты<sup>10</sup>.

Делинквентное поведение как любая социально-психологическая категория имеет свою типологию. Н.И. Озерецким (1932) была предложена актуальная и сегодня типология правонарушителей по степени выраженности и характеру личностных деформаций: случайные, привычные, стойкие и профессиональные. А.И. Долгова, Е.Г. Горбатовская, В.А. Шумилкин в свою очередь выделяют следующие типы:

1) последовательно-криминогенный, который обусловлен криминогенным «вкладом» личности в преступное поведение при взаимодействии с социальной средой. Преступление вытекает из привычного стиля поведения, оно обуславливается специфическими взглядами, установками и ценностями субъекта;

2) ситуативно-криминогенный, который представляет нарушение моральных норм, правонарушение непроступного характера и само преступление в значительной степени обусловлены неблагоприятной ситуацией; преступное поведение может не соответствовать планам субъекта, быть с его точки зрения эксцессом;

3) ситуативный тип, который характеризуется незначительной выраженностью негативного поведения; решающее влияние принадлежит ситуации, возникающей не по вине индивида.

Аналогично В.Н. Кудрявцев (1984) говорит о профессиональных преступниках (лицах, регулярно совершающих преступления, живущих на доходы от них), ситуативных (действующих в зависимости от обстановки), случайных (преступивших закон только однажды). А.Г. Амбрумова и Л.Я. Жезлова (1998) предложили социально-психологическую шкалу правонарушений: антидисциплинарное, антисоциальное, делинквентное – преступное аутоагрессивное поведение<sup>11</sup>.

Кроме того, делинквентное поведение как форма девиантного поведения личности имеет ряд особенностей. Во-первых, это один из наименее

---

<sup>10</sup> Ушатиков А. И. Введение в пенитенциарную психологию : учеб. пособ. / А. И. Ушатиков, Б. Б. Казак. – Рязань : Узорочье, 1998. – 195 с.

<sup>11</sup> Кудрявцев В. Н. Генезис преступления : опыт криминол. моделирования : учеб. пособие для вузов / В. Н. Кудрявцев ; [РАН]. – М. : Форум : ИНФРА-М, 1998. – 214 с.

определенных видов отклоняющегося поведения личности. Например, круг деяний, признаваемых преступными, различен для разных государств, в разное время. Сами законы неоднозначны, и в силу их несовершенства большая часть взрослого населения может быть подведена под категорию «преступников», например, по таким статьям, как уклонение от уплаты налогов или причинение кому-либо физической боли. Аналогично этому, все знают, что лгать нельзя. Но человек, говорящий правду всегда и везде, невзирая на обстоятельства, будет выглядеть более неадекватным, чем тот, кто лжет уместно. Во-вторых, делинквентное поведение регулируется преимущественно правовыми нормами – законами, нормативными актами, дисциплинарными правилами. В-третьих, противоправное поведение признается одной из наиболее опасных форм девиаций, поскольку угрожает самим основам социального устройства – общественному порядку. В-четвертых, такое поведение личности активно осуждается и наказывается в любом обществе. Основной функцией любого государства является создание законов и осуществление контроля за их исполнением, поэтому, в отличие от иных видов девиаций, делинквентное поведение регулируется специальными социальными институтами: судами, следственными органами, местами лишения свободы. Наконец, в-пятых, важно то, что противоправное поведение по своей сути означает наличие конфликта между личностью и обществом – между индивидуальными стремлениями и общественными интересами.

В свою очередь изучение противоправного поведения невозможно без учета процессов ресоциализации делинквентной личности. Анализ различных взглядов на процесс ресоциализации показал, что впервые в психологию термин «ресоциализация» был введен американскими социальными психологами А. Кеннеди и Д. Кербером (1990) для обозначения процесса «вторичного» вхождения индивида в социокультурную среду в результате «дефектов» социализации (ресоциализация освобожденных из мест лишения свободы) или в результате смены социокультурного окружения (ресоциализация мигрантов). Сегодня этот термин в социальной психологии понимается достаточно широко и вне специфики субъектов процесса – как осознанное изменение поведения человека в ситуации очевидного социального неуспеха.



Отмечается, что центральной характеристикой социального поведения человека в процессе социализации должно быть умение ориентироваться в непредвиденных социальных ситуациях. Естественно, что пути формирования данного умения понимаются исследователями по-разному в зависимости от собственных теоретических пристрастий.

Так, для бихевиористски ориентированных исследователей социализации основу поведения в социально неопределенной ситуации составляют те поведенческие модели, которые включают в себя основные элементы институциональных требований, т.е., по их мнению, человек начинает ориентироваться на модели-образцы более высокого уровня общности.

Для исследователей, тяготеющих к когнитивистской ориентации, ведущими факторами формирования умения действовать в неопределенной ситуации являются особенности когнитивного стиля человека: гибкость и дифференцированность Я-концепции, внутренний локус контроля и т.д.

Приверженцы ролевых теорий личности отмечают, что процесс «ресоциализации запускается» не только осознанием объективной ситуации социального неуспеха, но и любым рассогласованием ролевых ожиданий самооэкспектации, что обычно оценивается как один из типов ролевого конфликта.

Ресоциализация определяется, как изменение ставших неадекватными ценностей, норм и отношений человека в соответствии с новыми социальными предписаниями<sup>12</sup>.

К. Келли (1965), Э. Эриксон (1990) считают, что социальное развитие человека представляет собой непрерывный процесс ресоциализации. Религиозное обращение, вступление в политическую партию, заключение в тюрьму, переезд в другую страну – все это требует от индивида изменения отношений, взглядов.

Ресоциализация при девиантном поведении отличается от ресоциализации «здоровых» людей прежде всего тем, что у «здоровых» ресоциализация является всего лишь ступенью к более совершенной внутренней организации, в то время как при девиантном поведении должна произойти полная перестройка всех взаимоотношений человека с окружающим ми-

---

<sup>12</sup> Юридическая психология : хрестоматия / сост. В. В. Романов, Е. В. Романова. – М. : Юрист, 2000. – 447 с.

ром и сами собой. Другим отличием ресоциализации при девиантном поведении можно назвать наличие у индивида внутреннего и внешнего сопротивления. Внутренне сопротивление касается уже выработанных достаточно стойких установок у индивидов с отклоняющимся поведением. Внешнее сопротивление выражается в неготовности помочь и принять человека в нормальную среду обществом при наличии его желания туда вернуться. До начала ресоциализации, то есть приобретения новых ролевых, нормативных и ценностных установок, должна произойти десоциализация, то есть отказ от прежних воззрений, которые привели в прошлом к возникновению делинквентного поведения.

Кроме того, ресоциализация при делинквентном поведении также имеет свои особенности (Баранов Ю.В., 2006). В контексте нашего исследования делинквентом выступает подросток, совершивший противоправное деяние и осужденный к отбыванию наказания.

Теоретико-методологический анализ показал, что существует множество подходов к рассмотрению проблемы ресоциализации личности осужденного. Изучением проблемы ресоциализации занимались такие исследователи, как Ю.М. Антонян, Ю.А. Алферов, А.И. Зубков, С.А. Лузгин, А.В. Пищелко, В.М. Поздняков, М.П. Стурова, В.Е. Южанин и другие.

Ряд исследователей определяют ресоциализацию как «возобновление или повторность действия» и как противодействие асоциальной деградации личности. Ресоциализация рассматривается в смысле социальной адаптации и процесса исправления личности (Жулева Ю.В., 2000). Т. Предов (1978) определяя ресоциализацию как целенаправленную, управляемую нравственно-психологическую подготовку заключенных, рассматривает ее как профилактическую деятельность. По его мнению, пенитенциарное воздействие на личность осужденных в местах лишения свободы носит криминологический характер и осуществляется с целью предупреждения преступного поведения в будущем. В.М. Трубников (1990) под ресоциализацией понимает «процесс исправления и перевоспитания судимых лиц»<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Трубников В. М. Социальная адаптация освобожденных от отбывания наказания / В. М. Трубников. – Харьков: Основа, 1990. – 171 с.

Сходной точки зрения придерживается Н.А. Крайнова (2005). Она предлагает рассматривать ресоциализацию осужденных как процесс восстановления индивида в качестве социализированного члена общества, который осуществляется на основе применения к лицу, совершившему преступление и осужденному за него, комплекса правовых, психолого-педагогических, воспитательных, организационных и иных мер воздействия на различных этапах уголовной ответственности с целью недопущения им в дальнейшем противоправных деяний. Отмечая длительность процесса ресоциализации, Н.А. Крайнова пишет о том, что одним из этапов ресоциализации может выступать процесс исправления.

Широкая трактовка и подробный анализ изучаемой нами проблемы приводятся у М.С. Рыбака (2004), который указывает на то, что ресоциализация – это «корректировка свойств личности осужденного в направлении придания ей черт, необходимых и достаточных для жизни в определенной положительной или нейтральной с точки зрения общественной безопасности социальной группе, определенной микросреде»<sup>14</sup>.

Таким образом, из вышеизложенных авторских представлений о проблеме ресоциализации осужденных ближе всего к теме нашего исследования является концепция ресоциализации личности М.С. Рыбака. Процесс ресоциализации в данном аспекте связан прежде всего с ценностной переориентацией осужденных, формированием у них механизма социально-положительного целеполагания, отработкой у личности прочных стереотипов социально-положительного поведения, формированием качеств, необходимых для адаптированного поведения в обществе.

Процесс ресоциализации можно представить как единство двух процессов (Рыбак М.С., 1998):

- 1) антисоциализацию, так как разрушается старая система ценностей, норм, человеческих качеств;
- 2) социализацию, поскольку формируется новая система норм, взглядов, ценностей личности.

Все это вместе и образует процесс реструктуризации социально-психологических качеств – ресоциализацию личности.

---

<sup>14</sup> Рабочая книга пенитенциарного психолога. – М. : ВНИИ МВД, 1998. – 208 с.

2. Ресоциализация личности осужденного (Пищелко А.В., 2003) представляет собой формирование в процессе отбывания им уголовного наказания качеств личности, способствующих восстановлению нарушенных социальных связей и отношений; а также идентификацию личности как субъекта собственной жизнедеятельности. Такими качествами выступают законопослушность и социальность, призванные обеспечить соблюдение личностью правовых норм и ее ориентацию на социально полезный образ жизни (нравственно-правовая ресоциализация). Ограничение их формирования связано с тем, что в отличие от социализации личности в условиях свободы ресоциализация осужденного происходит в местах лишения свободы в основном под влиянием внутренней среды пенитенциарного учреждения и лишь в весьма ограниченной степени – отдельных элементов внешней среды<sup>15</sup>.

Основную структуру системы ресоциализации образуют связи и отношения сотрудников исправительных учреждений с осужденными, единство видов развивающей деятельности самих осужденных. Процесс ресоциализации складывается из целенаправленного влияния на поведение и деятельность человека в процессе исполнения уголовного наказания со стороны общества (представителем которого выступает администрация пенитенциарного учреждения), воздействия среды (как необходимого условия развития личности) и активности самой личности как субъекта этого процесса. Последнее проявляется в избирательном отношении осужденного к ближайшему окружению, его нормам и ценностям, к воспитательным воздействиям, самовоспитанию и саморегулированию поведения. Система и процесс ресоциализации личности осужденного сопряжены с системой и процессом уголовного наказания, имеют общую структуру и отличаются специфическими механизмами воздействия на личность осужденного.

Таким образом, ресоциализация осужденных представляет собой сложный и многомерный процесс трансформации социально-психологических качеств личности (систему ценностей, установок, норм морали и нравственности, стереотипа поведения, мировоззренческой позиции и

---

<sup>15</sup> Пирожков В. Ф. Психические состояния человека, лишенного свободы / В. Ф. Пирожков, А. Д. Глоточкин ; под ред. К. К. Платонова. – М., 1968. – 42 с.

т.д.). Описанные выше процессы социализации; делинквентного поведения, как неудачной социализации; механизмы ресоциализации личности осужденного дают основания предположить, что средство, направленное на исправление личности преступника должно включать в себя процессы, затрагивающие все компоненты структуры личности.

### 1.5. ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА ДЕЛИНКВЕНТНОЙ ЛИЧНОСТИ

*Он кто? Инженершишка рядовой, и всё.  
Ну что у него за жизнь? Утром на работу,  
вечером с работы. Дома жена, дети сопливые.  
Ну в театр ходит, ну летом в санаторий  
съездит в Ялту. Тоска смертная.  
А ты! Ты – вор! Дженгльмен удачи!  
Украл, выпил – в тюрьму! Украл, выпил – в тюрьму!  
Романтика!*  
**К/ф «Дженгльмены удачи»**

Проблема изучения ценностно-смысловой сферы на сегодняшний день становится все более актуальной как в отечественной, так и в зарубежной психологической науке. Исследования личности приобретают все более комплексный характер, являясь предметом различных социальных дисциплин, и представляет собой важную область исследований, расположенную на стыке различных отраслей знания о человеке – философии, социологии, психологии, педагогики.

Ценностно-смысловая сфера личности достаточно хорошо исследована и в отечественной, и в зарубежной психологии. Психологические аспекты ценностно-смысловой сферы личности и смыслового понимания разрабатывались в работах К.А. Абульхановой, А.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, А.В. Брушлинского, Г.А. Вайзера, Ф.Е. Василюка, А.А. Волочкова, Л.С. Выготского, Д.Н. Завалишиной, Б.В. Зейгарник, Е.А. Климова, Е.В. Корниловой, Д.А. Леонтьева, К. Муздыбаева, Г. Олпорт, М. Рокича, С.Л. Рубинштейна, В.Ф. Сержантова, А.В. Серого, В. Франкла, Л.Ф. Шестопалова, М.С. Яницкого и др. Проблемы индивидуальных характеристик

смыслового понимания разрабатываются в экзистенциальной психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мэй), а также в психотерапии (Ф.Е. Василюк, А. Лэнгле)<sup>16</sup>.

Ценностно-смысловая сфера, по мнению ряда авторов, представляет собой базовое ядро личности и включает в себя два компонента – личностные ценности и систему личностных смыслов, отражающую личностные особенности смыслового понимания<sup>17</sup>.

Оба компонента неразрывно связаны с категорией личность, во многом определяя мотивы и побуждения человека, его направленность, в том числе и поведение в целом. По нашему мнению, для всестороннего и содержательного анализа ценностно-смысловой сферы необходимо рассмотреть эти два компонента в отдельности.

Обзор теоретических представлений о личностных ценностях показал, что в современной психологии отсутствует единый подход к определению природы и сущности ценностей, несмотря на то, что этот феномен активно изучается отечественными и зарубежными исследователями. Разнообразие трактовок понятия «ценности» в науке обусловлено, прежде всего, различиями в решении проблемы соотношения субъективного и объективного, индивидуального и общественного применительно к целостной структуре личности (Шпунтова В.В., 2006). Здесь можно вспомнить слова Л.С. Выготского, который писал о том, что «...в психологии... все понятия стали многосмысленными и смутными и изменяются в зависимости от основной точки зрения на предмет, которую избирает исследователь»<sup>18</sup>.

В связи с этим и ценностные ориентации личности имеют разнообразные основания:

– ряд авторов отождествляют ценности с объективно существующими феноменами культурного пространства (В.И. Слободчиков, Э. Фромм)

---

<sup>16</sup> Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2001. – 384 с.

<sup>17</sup> Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 302 с.

<sup>18</sup> Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1007 с.

против признания их в качестве характеристики, связанной с оценочной деятельностью субъекта (Т. Гоббс, И. Кант, В. Стюарт, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский);

– другие ученые относят ценностные ориентации к индивидуальной реальности, значимой только для переживающего ее субъекта (К.Г. Юнг, А. Маслоу) против их существования в форме наиндивидуальной реальности (Н. Гартман, В.П. Тугаринов, П. Менцер, В. Франкл);

– следующие исследователи признают в качестве основных источников ценностей божественный или природный разум (А. Камю, В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский), принцип удовольствия и инстинктивные биологические потребности (З. Фрейд, Ф. Ницше, Х. Эренфельц, П.А. Кропоткин), этические нормы микросоциального окружения и общества в целом (В. Дильтей, А.Н. Леонтьев, П. Сорокин, Э. Дюркгейм, В.Я. Ядов, И.С. Кон, Н.И. Лапин, С.Г. Климова, В.П. Вардомацкий, В.П. Тугаринов и др.), внутреннюю психологическую природу человека (К. Юнг, А. Маслоу, К. Роджерс);

– иные ученые определяют устойчивость и неизменность ценностей в процессе жизни (З. Фрейд, А. Маслоу) против признания динамического характера системы ценностей (С.Г. Климова, М.С. Яницкий и др.).

Несмотря на обозначенные противоречия, первостепенная роль личностных ценностей в организации жизни и деятельности человека признается многими авторами (К.А. Абульханова-Славская, В.Г. Алексеева, Н.Л. Антилогова, Д.А. Леонтьев и др.). Мы разделяем точку зрения Д.А. Леонтьева, который называет ценности «огромным составляющим внутреннего мира человека». Выступая источником устойчивых смыслов значимых объектов и явлений, они концентрируются во внешней надличной реальности и выражают принадлежность индивида к внешнему бытию, обеспечивают устойчивость поведения человека в изменяющейся действительности и определяют поступки. Ассимилируясь в структуру личности, они практически не зависят от ситуативных факторов, являются стабильными, ненасыщаемыми, а только задающими векторы жизнедеятельности субъекта.

Для уточнения понятийного аппарата исследования необходимо разграничить некоторые понятия.

Подчеркивая психологический характер ценностей как объекта

направленности личности, многие исследователи используют понятие «ценностные ориентации», определяемые как направленность личности на те или иные ценности. Таким образом, понятие «ценностная ориентация» указывает не столько на сам объект-ценность, сколько на готовность к осуществлению определенного поведения.

3. Отличие ценностей от потребностей и мотивов признается не всеми авторами. Так, Е.И. Головаха считает, что «предметы потребностей, будучи осознанными личностью, становятся ее ведущими жизненными ценностями»<sup>19</sup>. Однако большинство исследователей (Ф.Е. Василюк, Д.А. Леонтьев) говорят о принципиальном различии данных понятий. Так, Ф.Е. Василюк считает, что, в отличие от потребностей, ценности могут быть «нашими», то есть отражать интересы не конкретного человека, а группы или общества в целом. Д.А. Леонтьев подчеркивает, что ценности не ограничены данным моментом и, в отличие от потребностей, ненасыщаемы.

Необходимо также разграничить понятие ценности от другого регулятивного образования, которое Д.Н. Узнадзе называет установкой. Функция установки, по А.С. Прангишвили, состоит в том, что она «указывает» на предмет потребности, способный удовлетворить ее в данной ситуации. Установки и личностные ценности объединяет общее для них состояние готовности. Как пишет О.М. Краснорядцева, «готовность поступить тем или иным образом уже содержит в себе оценку, а оценивание предполагает установку как готовность определенным образом реализовать ценности». В то же время число ценностей, которыми может располагать индивид, значительно меньше, чем число установок, связанных с конкретными ситуациями. Большинство отечественных авторов придерживаются точки зрения, что именно ценности определяют основные качественные характеристики установки, имея большую субъективную значимость, а не наоборот. Личностные ценности, таким образом, более устойчивы, надситуативны, задают векторы движения личности, в то время как установки, связаны с конкретной ситуацией и определяют поведение человека в зависимости от обстоятельств.

---

<sup>19</sup> Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 302 с.



Под ценностью мы понимаем любой материальный или идеальный объект, имеющий для личности жизненно важное значение. То есть в качестве ценности могут выступать как идеи, выраженные в понятиях, имеющих высокую степень обобщения, «убеждения человека в том, что поистине важно в жизни, а что нет» (М. Рокич), так и стабильно значимые конкретные материальные блага и состояния.

Вопрос о происхождении личностных ценностей также является в науке спорным. Ряд авторов утверждают, что ценности, составляющие ядро личности человека, по природе своей социальны. Изучению роли общественно-социальных отношений в формировании ценностей личности посвящены работы Б.Д. Парыгина, Г.М. Андреевой, А.И. Донцова, Л.И. Анцыферовой, В.С. Мухиной, А.А. Бодалева, Г.Г. Дилигенского, В.Г. Алексеевой и многих других исследователей. С точки зрения Л.И. Анцыферовой, направленность личности на определенные ценности – ценностные ориентации – формирует общество. Именно общество предъявляет определенную систему ценностей, которые человек «чутко улавливает» в процессе постоянного «обследования границ и содержания норм» и формирования их собственных, индивидуально личностных эквивалентов<sup>20</sup>. В.Г. Алексеева трактует определение ценностных ориентаций как форму включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности, как ступень перехода ценностей общества в деятельность субъекта. По мнению Э. Дюркгейма, поведение человека регулируется посредством внутреннего принятия им социальных ценностей путем внешнего принуждения: «мы явственно ощущаем, что не являемся хозяевами наших оценок, что мы связаны и принуждаемы. Нас связывает общественное сознание»<sup>21</sup>.

Не вызывает сомнения тот факт, что формирование системы ценностей личности происходит в процессе социализации и во многом зависит от конкретной социальной ситуации, в которой оказывается человек. Человека нельзя рассматривать отдельно от общества, личность развивается только в пространстве «Мы», в диалоге с окружающим миром. Только от-

---

<sup>20</sup> Анцыферова Л. И. Психология повседневности : жизненный мир личности и «техники» ее бытия / Л. И. Анцыферова // Психологический журн. – 1993. – Т. 14, № 2.

<sup>21</sup> Там же.

ражаясь в зеркале Другого, человек получает возможность встретиться с собой, познать себя, оценить свои поступки и те идеалы, которые в этих поступках реализуются. Однако было бы неправильно представлять процесс формирования ценностей как пассивное усвоение общественных идеалов в процессе научения. Простое знание ценностей не делает их реальными регуляторами человеческих поступков. Утверждая несомненность социального происхождения ценностей, мы вслед за М.К. Мамардашвили, предполагаем, что ценности, как и знания не могут быть переданы из рук в руки. Для того чтобы тот или иной объект реальности стал для человека ценным, значимым, приобрел для него личностный смысл, недостаточно знания о его значимости и ценности. Для того чтобы общественная ценность стала основой мировоззрения и поведения, необходима личностная активность субъекта по осмыслению этой ценности и воплощению ее в жизнь, принятие на себя ответственности за реализацию соответствующего поведения. Иначе общественная ценность остается декларируемой, принятой человеком только на словах, не влияющей на его жизнь и не определяющей его поступков. Формирование ценностей возможно только в случае, если человек решается на поступок, совершает выбор в пользу данной альтернативы, защищает ее перед лицом общества, времени (в конечном счете, перед самим собой). Группа, общество (Другой) выступает в данном случае скорее не источником оснований выбора, а зеркалом, отражающим, делающим явным для личности ее выбор и последствия этого выбора.

Говоря о функциях ценностей в жизни человека, нельзя не сказать о том, что система ценностей личности служит связующим звеном между ее внутренним миром и окружающей действительностью. Человек реагирует на события внешнего мира лишь после того, как он преломил их в своем сознании, осмыслил их, определил ценность происходящего для самого себя. Осмысление это происходит при сопоставлении событий, собственных желаний и мотивов с системой личностных ценностей. Ценности личности образуют сложную многоуровневую иерархическую систему, занимающая пограничное положение между мотивационно-потребностной сферой и мировоззренческой структурой сознания (системой личностных смыслов). Соответственно, личностные ценности выполняют двойственные

функции. С одной стороны, система ценностей выступает в качестве высшего контрольного органа регуляции всех побудителей активности человека, определяя приемлемые способы их реализации, с другой – в качестве внутреннего источника жизненных целей человека, выражая то, что является для него наиболее важным и обладает личностным смыслом. Система ценностей, таким образом, является *важнейшим психологическим органом саморазвития*, определяя одновременно его направление и способы его осуществления.

Регулятивная функция личностных ценностей охватывает все уровни системы побудителей активности человека. Как замечает в этой связи А.Г. Здравомыслова, «специфика действия ценностных ориентаций состоит в том, что они функционируют не только как способы рационализации поведения, их действие распространяется не только на высшие структуры сознания, но и на те, которые обычно обозначаются как подсознательные структуры. Они определяют направленность воли, внимания и интеллекта»<sup>22</sup>.

Ценностно-смысловая сфера личности не только определяет формы и условия реализации побуждений человека, но и сама становится источником его целей. Как отмечает А.И. Донцов, ценностные ориентации направляют и корректируют процесс целеполагания человека. Н.Ф. Наумова также выделяет ценности личности как один из механизмов целеполагания, так как они ориентируют человека среди объектов природного и социального мира, создает упорядоченную, имеющую для человека смысл картину мира. По её словам, ценности дают основание для выбора из имеющихся альтернатив целей и средств для порядка предпочтений, оценки и отбора этих альтернатив, определяя «границы действия», т.е. не только регулируют, но и направляют эти действия.

4. Еще одна важная функция системы ценностей связана с разрешением конфликтов и противоречий в мотивационной сфере личности. Как пишет Ф.Е. Василюк, система ценностей выступает в данном случае как «психологический орган» измерения и сопоставления меры значимости

---

<sup>22</sup> Васильева Ю. А. Особенности смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения / Ю. А. Васильева // Психологический журн. – 1997. – Т. 18, № 2. – С. 58-78.

мотивов, соотнесения индивидуальных устремлений и «наиндивидуальной сущности» личности<sup>23</sup>.

По мнению М.С. Яницкого, система ценностей определяет жизненную перспективу, «вектор» развития личности и является психологическим органом, связывающим в единое целое личность и социальную среду, выполняющим одновременно функции регуляции поведения и определения его цели.

Одновременно с этим ценностно-смысловая сфера личности, являясь отражением ценностей социальной среды, сама может оказывать воздействие на групповые нормы и ценности. Индивидуальные ценностные ориентации отдельных членов группы взаимодействуют и через межличностные взаимоотношения воздействуют на коллективные.

Кроме того, выделяют следующие функции ценностных ориентаций личности:

- экспрессивная, которая выражается в стремлении человека принятые ценности передать другим, добиться признания;
- функция защиты личности, которая заключается в том, что ценностные ориентации выступают своего рода фильтрами, пропускающими лишь ту информацию, которая не требует существенной перестройки всей системы личности;
- познавательная функция, направленная на объекты и поиск информации, необходимой для поддержания целостности личности;
- функция координации внутренней психической жизни, гармонизации психических процессов, согласования их во времени и применительно к условиям действительности.

По своему функциональному значению ценности личности можно разделить на две основные группы: терминальные и инструментальные, выступающие, соответственно, в качестве личностных целей и средств их достижения (М. Рокич). В зависимости от направленности на личностное развитие или на сохранение гомеостаза ценности могут быть разделены на высшие (ценности развития, бытийные ценности) и регрессивные (ценности сохранения, дефицитарные) (А. Маслоу). В то же время терминальные

---

<sup>23</sup> Василюк Ф. Е. Психология переживаний (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 200 с.

и инструментальные, высшие и регрессивные, внутренние и внешние по своему происхождению ценности могут соответствовать разным уровням или стадиям личностного развития.

5. Принцип иерархии, многоуровневость является важнейшей характеристикой системы ценностных ориентации личности. По словам В. Франкла, субъективное «переживание определенной ценности включает переживание того, что она выше какой-то другой»<sup>24</sup>. Принятие личностью ценностей, таким образом, автоматически предполагает построение индивидуальной ценностной иерархии. Ранг той или иной ценности в индивидуальной системе, по мнению Н. Гартмана, может определяться как ее абстрактной «высотой», так и ее «силой», зависящей от «тягости», возникающей при ее не реализации. В работах современных отечественных авторов, в частности Е.Б. Фанталовой, С.Р. Пантилеева, Д.А. Леонтьева, также указывается на неоднозначность критериев индивидуального ранжирования ценностей: их предпочтение может быть обусловлено представлениями об их абсолютной значимости для общества и человечества в целом или же их субъективной актуальной важностью, насущностью. В этой связи представляет интерес концепция С.С. Бубновой, которая наряду с принципом иерархичности выделяет принцип нелинейности системы ценностных ориентации. По ее словам, «чрезвычайно важным свойством системы личностных ценностей является ее многомерность, заключающаяся в том, что критерий их иерархии – личностная значимость – включает в себя различные содержательные аспекты, обусловленные влиянием разных типов и форм социальных отношений»<sup>25</sup>.

6. По словам Ф.Е. Василюка, «ценность внутренне освещает всю жизнь человека, наполняя её простотой и подлинной свободой». Как он отмечает в этой связи, ценности приобретают качества реально действующих мотивов и источников осмысленности бытия, ведущие к росту и

---

<sup>24</sup> Франкл В. Э. Человек в поисках смысла : пер. с англ. и нем. / В. Франкл ; общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева ; вступ. ст. Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 366 с.

<sup>25</sup> Лайне М. Криминология и социология отклоненного поведения / М. Лайне. – Хельсинки : Центр обучения тюремных служащих, 1994. – 173 с.

совершенствованию личности в процессе собственного последовательного развития<sup>26</sup>.

Ценности личности, являясь, таким образом, психологическим органом, механизмом личностного роста и саморазвития, сами носят развивающийся характер и представляют собой динамическую систему.

Таким образом, личностные ценности составляют базисный компонент личности, определяют ее направленность, которая воплощается в убеждениях, нравственных позициях и проявляется в социальных отношениях, деятельности, общении.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что ценности – это социальный феномен, существующий в диалектическом отношении субъект-объект, который является важным связующим звеном между личностью, ее внутренним миром и окружающей действительностью.

Ценности носят двойственный характер, они социальные, поскольку исторически обусловлены и индивидуальны, поскольку в них сосредоточен опыт конкретного субъекта. Социальные ценности определяются как некое данное, имеющее эмпирическое содержание, доступное членам какой-то социальной группы или общества в целом, значение, соотносимое с чем-то, являющимся объектом деятельности. Ценности конкретной личности формируются под влиянием социальной среды, особенностей тех социальных групп, в которые она входит. Индивидуальные ценности являются важнейшим компонентом структуры личности, они выполняют функции регуляторов поведения и проявляются во всех областях человеческой деятельности.

Также необходимым, на наш взгляд, является рассмотрение теоретических представлений о личностных смыслах.

Категория «смысл» пришла в психологию из философии и лингвистики и впервые стала употребляться в герменевтике, благодаря чему «смысл» первоначально понимался как психолингвистическая категория. Затем эта категория стала использоваться в таких психологических подходах, как логотерапия В. Франкла, психология личностных конструктов Дж. Келли, в этногенетическом подходе Р. Харре, феноменологической

---

<sup>26</sup> Василюк Ф. Е. Психология переживаний (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 200 с.

психотерапии Ю. Джендлина, теории поведенческой динамики Ж. Ньютона, в деятельностном подходе в отечественной психологии и др.<sup>27</sup>

7. В психологических работах понятие смысла появилось в начале XX века – в работах В. Дильтея, Э. Шпрангера, З. Фрейда и А. Адлера; затем в 40-е годы – у В. Франкла, и А. Н. Леонтьева. Активная разработка и использование этой категории начались лишь с конца 60-х – начала 70-х годов. В концепциях таких психологов, как А. Бине, Ван дер Вельдт, Э. Титченер, Ф. Барлет была предпринята попытка понять смысл как явление сознания, не выходя за пределы самого сознания. В отечественной психологии категория смысла наиболее полно освещена в трудах А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев предложили принципиально новый подход к пониманию смысла. Этот подход характеризуется тем, что проблема смысла как конкретно-психологического понятия была раскрыта в результате анализа явлений, принадлежащих не сознанию, а жизни и деятельности субъекта, явлений его реального взаимодействия с окружающим миром. Однако, как отмечает Д.А. Леонтьев, детальная разработка проблемы ценностно-смысловой сферы личности в отечественной психологии началась лишь 10-15 лет назад<sup>28</sup>.

Д.А. Леонтьев выделяет три основных определения смысла в зарубежной психологии и соответствующих им психологических подходов (вокруг которых концентрируются остальные теоретические представления):

- 1) смысл как интеграция личной и социальной действительности (Г.Ф. Феникс);
- 2) смысл как объяснение и интерпретация жизни (Дж. Ройс);
- 3) смысл как жизненная цель и задача (В. Франкл).

8. В этих представлениях важно выделить две основные характеристики смысла: смысл понимается как взаимодействие индивидуального и социального, общественного в человеке; и смысл является некоторой вершиной личности, ее интеграцией<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> Франкл В. Э. Человек в поисках смысла : пер. с англ. и нем. / В. Франкл ; общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева ; вступ. ст. Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 366 с.

<sup>28</sup> Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 302 с.

<sup>29</sup> Там же.

В отечественной психологии личностный смысл принято определять как «индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которой развёртывается её деятельность, осознаваемое как «значение-для-меня» усваиваемых субъектом безличных знаний о мире, включающих понятия, умения, действия и поступки, совершаемые людьми, социальные роли, ценности и идеалы».

Выделяется ряд составляющих смысловых систем:

- побуждающие человека к деятельности смыслообразующие мотивы: реализуемое деятельностью отношение человека к действительности, приобретшей для него субъективную ценность (значимость);
- выражающие личностный смысл смысловые установки;
- регулируемые смысловыми установками поступки и деяния личности.

Личностный смысл обладает рядом важных особенностей. Центральная из этих особенностей – производность личностного смысла от места человека в системе общественных отношений и от его социальной позиции.

Таким образом, смысл – это выражение отношения субъекта к явлениям объективной действительности, изменениям окружающего мира, собственной деятельности и поступкам других, к результатам творчества, к красоте окружающего мира. Стремление человека к смыслу выступает одной из важнейших потребностей человека, удовлетворение которой определяется способностью взять на себя ответственность, верой в собственную способность осуществлять контроль над своей судьбой. Ключевым показателем наличия личностного смысла является осмысленность жизни. Осмысленность жизни определяется как осмысленность прошлого, настоящего и будущего, как наличие цели в жизни, как переживание индивидом онтологической значимости жизни. Таким образом, осмысленность жизни характеризует личность как субъект творческой активности, направленной на самосовершенствование и изменение реальности.

Представления о смысловых образованиях начинают формироваться в отечественной психологии в работах Л.С. Выготского при анализе взаимодействия аффекта и интеллекта. Во всякой идее, согласно Выготскому,



содержится в преобразованном виде аффективное отношение к действительности, представленное в этой идее<sup>30</sup>.

А.Н. Леонтьев говорит о личностном смысле как субъективном значении данного объективного значения. Такое понимание смысла, с одной стороны, очень близко идее Л.С. Выготского об аффективном отношении к действительности как специфической для человека способности. С другой стороны, это определение перекликается с особенностями понимания смысла в зарубежной психологии, где смысл понимается как взаимодействие индивидуального и общественного в человеке<sup>31</sup>.

Эта идея показывает, что внешний мир не противостоит человеку, а проявляется в его внутреннем мире в виде особых смысловых образований, где мир имеет «для меня значение».

Основными составляющими внутреннего мира человека являются присущие только ему и вытекающие из его уникального личностного опыта устойчивые смыслы значимых объектов и явлений, отражающие его отношение к ним.

Для А.Н. Леонтьева развитие личности есть становление «связной системы личностных смыслов».

Согласно Е.Е. Насиновской, смысловое образование – «это психическое образование (представленное или не представленное сознанию), характеризующее собственно личностное развитие человека и определяющее личностно-смысловую сферу мотивации. Смысловые образования формируются в индивидуальной жизни субъекта, несут в себе субъективное отношение индивида к разнообразным объектам, являются одновременно и эмоционально-оценочными, и действенными образованиями. Основной признак смыслового образования – слитность с областью «Я».

Б.С. Братусь рассматривает процесс порождения смыслов как одну из важнейших сторон человеческого бытия. В структуре сознания он выделяет особый высший уровень, отвечающий за производство смысловых ориентаций, определение общего смысла и назначения своей жизни, отно-

---

<sup>30</sup> Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1007 с.

<sup>31</sup> Там же.

шений к другим людям и себе. С этим уровнем Б.С. Братусь связывает ядро личности, задаваемое системой общих смысловых образований<sup>32</sup>.

Совокупность основных отношений к миру, людям и себе образует в своем единстве свойственную человеку нравственную позицию. Такая позиция особенно прочна, когда она становится сознательной, осознанной. Причем, чем выше в системе находится смысловое образование, тем сложнее идет работа по осознанию, поскольку все шире и неопределеннее становится область смыслопорождающей действительности, все сложнее и опосредованнее становятся связи и отношения внутри личности. Осознанные смысловые образования, носящие предельно общий характер, называются личностными ценностями. Исповедание этих ценностей закрепляет единство и самоощущение личности в значимых отрезках жизни, надолго определяя моральный и нравственный дух личности.

Б.С. Братусь выделяет две функции смысловых образований. Во-первых, это создание образа, эскиза будущего, той перспективы развития, которая не вытекает прямо из наличной ситуации. Эта жизненная перспектива есть главное опосредствующее звено движения личности. Во-вторых, это функция нравственной оценки действий. Нравственная оценка, в отличие от ситуативной, подразумевает иную надситуативную опору, особый психологический план. Этой опорой и становится для каждого человека система смысловых образований и ее осознание<sup>33</sup>.

Большое значение А.Г. Асмолов придает процессу развития личности, то есть процессу осознания динамических смысловых систем. Процесс осознания начинается с вопроса «Ради чего я живу?», это есть процесс решения «задачи на смысл», результатом которого является осознание личностного смысла. В ходе решения «задачи на смысл» происходит внутренняя работа личности по соотношению проявлений мотива в нескольких плоскостях<sup>34</sup>:

– в отношении мотива к преодолеваемым личностью ради его достижения внешним и внутренним преградам;

---

<sup>32</sup> Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // *Вопр. психологии.* – 1997. – № 5. – С. 3-19.

<sup>33</sup> Там же.

<sup>34</sup> Асмолов А. Г. Психология личности : учеб. для вузов / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 367 с.

- по сопоставлению мотива с другими выступающими в сознании субъекта возможным мотивами той же деятельности;
- по оцениванию мотива в его отношении к принятым личностью нормам и идеалам;
- по соотнесению мотива с реальными возможностями личности (образ Я);
- по сравнению собственного мотива с предполагаемыми мотивами других субъектов.

Смысл порождается реальными отношениями, связывающими субъекта с объективной действительностью. В этом принципе проявляется исходное определение личностного смысла (А.Н. Леонтьев) как субъективного значения данного объективного значения. Другими словами, личностный смысл принадлежит субъекту, он пристрастен, но одновременно он соотнесен с реальной действительностью<sup>35</sup>.

Непосредственными источниками смыслообразования являются потребности и мотивы личности. Таким образом, смыслы являются неотъемлемой частью деятельности.

Смысл обладает действенностью. Он характеризуется не только особенностью понимания, осознания и концептуализации субъектом действительности, но и выполняет функции регуляции практической деятельности. Именно поэтому исследование (выделение) личностных смыслов возможно только в конкретных актах деятельности.

Смысловые образования не существуют изолированно, а образуют единую систему. По мнению многих авторов, начиная с А.Н. Леонтьева, иерархизованная система смыслов представляет собой ядро личности.

Итак, за понятием смысла скрывается не *конкретная психологическая структура*, а *сложная и многогранная смысловая реальность*, принимающая различные формы и проявляющаяся в различных психологических эффектах.

Смысловые образования могут существовать не только в осознаваемой, но часто и в неосознаваемой форме, они не поддаются непосредственному произвольному контролю и чисто вербальным стимулам.

---

<sup>35</sup> Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1007 с.

Из вышесказанного следует, что смысл – это выражение отношения субъекта к явлениям объективной действительности, а также выражение самоотношения. Смысл не задан изначально, он формируется субъектом в процессе решения «задачи на смысл», что предполагает личностную активность и ответственность за результат. Наличие личностного смысла придает значимость происходящим событиям и выражается в субъективном ощущении осмысленности жизни. Осмысленность жизни определяется как осмысленность прошлого, настоящего и будущего, как наличие цели в жизни, как переживание индивидом онтологической значимости жизни.

Особое место в исследованиях ценностно-смысловой сферы занимает проблема соотношения ценностей и смыслов.

Так, В. Франкл фактически приравнивает понятия «ценности» и «личностный смысл». Б.С. Братусь определяет личностные ценности как «осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни». Мы считаем, что эти два понятия не могут рассматриваться как равные. Смысл представляет собой когнитивное образование, в то время как ценность кроме смысловой составляющей с необходимостью включает в себя эмоциональный компонент (переживание ценности) и поведенческий компонент (принятие ценности включает в себя определенное поведение, направленное на реализацию этой ценности). Таким образом, понятие ценности, по нашему мнению, более объемное, охватывающее личность в целом, с необходимостью включающее смысловой компонент.

Ценности, определяющие жизненные цели человека, выражают соответственно то, что является для него наиболее важным и обладает для него личностным смыслом. К.А. Абульханова-Славская и А.В. Брушлинский описывают роль смысловых представлений в организации системы ценностных ориентации, которая проявляется в следующих функциях<sup>36</sup>:

- принятии (или отрицании) и реализации определенных ценностей;
- усилении (или снижении) их значимости;
- удержании (или потере) этих ценностей во времени.

---

<sup>36</sup> Абульханова-Славская К. А. Проблемы исследования индивидуального сознания / К. А. Абульханова, М. И. Воловикова, В. А. Елисеев // Психологический журн. – 1991. – Т. 12, № 4. – С. 27-40.

Б.С. Братусь проводит разделение личных ценностей как осознанных смыслов жизни и декларируемых, «назывных», внешних по отношению к человеку ценностей, «не обеспеченных «золотым запасом» соответствующего смыслового, эмоционально-переживаемого, задевающего личность отношения к жизни, поскольку такого рода ценности не имеют по сути дела прямого касательства к смысловой сфере»<sup>37</sup>. Г.Л. Будинайте и Т.В. Корнилова также подчеркивают, что «личностными ценностями становятся те смыслы, по отношению к которым субъект определился», акцентируя внимание на необходимости не только осознания смыслов, но и решения об их принятии или непринятии. Внутреннее принятие осознанных личностью смыслов выступает, таким образом, необходимым условием образования личностных ценностей.

9. В то же время ряд авторов полагают, что ценностные образования, напротив, являются базой для формирования системы личностных смыслов. Так, по В. Франклу, человек обретает смысл жизни, переживая определенные ценности. Ф.Е. Василюк пишет, что смысл является пограничным образованием, в котором сходятся идеальное и реальное, жизненные ценности и возможности их реализации. Смысл как целостная совокупность жизненных отношений, у Ф.Е. Василюка является своего рода продуктом ценностной системы личности. Аналогичную точку зрения в своем исследовании отстаивает и А.В. Серый<sup>38</sup>.

Г.Е. Залесский связывает личностные ценности и смыслы через понятие «убеждение». Убеждение, являясь интегрирующим элементом механизма регуляции активности человека, представляет, по его мнению, «осознанные ценности, субъективно готовые к реализации путем их использования в социально-ориентировочной деятельности». По словам Г.Е. Залесского, убеждению присущи одновременно и побуждающая, и когнитивная функции.

Еще Б.Г. Ананьев указал на «ценностно-ориентированное» мышление, включающее множество уровней обобщения, раскрывающее индиви-

---

<sup>37</sup> Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // Вопр. психологии. – 1997. – № 5. – С. 3-19.

<sup>38</sup> Василюк Ф. Е. Психология переживаний (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 200 с.

дуальные контексты, интеллектуальный, нравственный уровень субъекта, осмысляющее жизненный факт. Важнейшим параметром определения смысловых систем сознания является его ценностный план<sup>39</sup>.

Ценностность есть важнейшая характеристика сознания. Способность личности ценностно-мировоззренчески интерпретировать действительность обеспечивается не только особенностями сознания, но и экзистенциальностью, выражающейся в непосредственном способе жизни личности, ее способе приобщения к бытию, что проявляется в ценностно-смысловой позиции личности. Понимание ценностно-смысловой позиции определено В.В. Знаковым: это система конструктов, отражающих субъективное отношение «Я-Мир» и оказывающих решающее влияние на формирование смысла фактов, событий и т.д. Это мировоззренческая позиция субъекта, определяющая понимание мира, поиск и порождение разнообразных смыслов. Е.Б. Старовойтенко также определяет ценностно-смысловую позицию как жизненное отношение, которое человек должен открыть в себе, превратить в реальность «Я», перевести в действительность конкретных жизнеотношений, наполнить смыслом поступков и жизненных действий. В организации системы ценностных ориентации смысловые представления выполняют функции принятия или отрицания определенных ценностей, определения их значимости.

10. Мы полагаем, что развитие и функционирование систем личностных смыслов и ценностных ориентации носит взаимосвязанный и взаимодетерминирующий характер. Как справедливо замечает Д.А. Леонтьев, личностные ценности являются одновременно и источниками, и носителями значимых для человека смыслов<sup>40</sup>.

Ценности как культурно-исторические универсалии усваиваются человеком в процессе социализации. В общественном сознании существуют понятия, которые принято считать общечеловеческими ценностями, хотя вопрос об их существовании в неизменном виде остается спорным. На первом этапе усвоения ценностей человек узнает их общественно-

---

<sup>39</sup> Ананьев Б. Г. Структура личности / Б. Г. Ананьев // Человек как предмет познания. – М. : Наука, 2000. – С. 219-229.

<sup>40</sup> Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 302 с.

историческое значение, то есть значение, закрепившееся за данным понятием в данной культуре. При этом в различных культурах значение ценностей может быть различным. На данном этапе принятие или непринятие общественно значимых ценностей происходит на когнитивном уровне в процессе сравнения предлагаемых идеалов и примеров поведения с ранее имеющимися у человека представлениями о желательном и должном. Эмоциональное оценивание предлагаемых обществом нравственных ориентиров происходит также при сопоставлении их с уже сложившейся системой ценностных ориентаций личности. Эмоциональное переживание ценности представляется необходимым компонентом ценностного образования и является, по мнению некоторых исследователей, формой существования ценностей в индивидуальном сознании. При этом принятие той или иной общественной ценности не гарантирует реализации ее в поведении субъекта. Ценность приобретает личностный смысл для человека только в процессе осуществления деятельности по «отстаиванию» этой ценности. Личностный смысл, «значение для меня» ценность приобретает в том случае, если человек становится субъектом активности, направленной на осуществление, претворение в жизнь данной ценности, тем самым переводя ее из класса декларируемых ценностей в класс актуальных ценностей, в действительности регламентирующих жизнь человека. Поэтому формирование системы ценностей не может быть представлено как пассивный процесс перенесения общественно-исторических универсалий в смысловую систему индивида. Только будучи представленной в реальном поведении и осознанной как его движущая сила, ценность становится реально значимой для человека, начинает порождать систему новых смыслов при оценке реальности. Таким образом, ценность, представляя собой в индивидуальном сознании с одной стороны осознанное смысловое образование, с другой стороны, выступает источником новых личностных смыслов, что в результате может приводить к изменению всей системы ценностей личности.

Несомненно, ценности представляют собой смысловые образования, а личностный смысл событий и явлений во многом обусловлен ценностными отношениями личности. Таким образом, ценности и смыслы оказываются неразрывно связанными в сознании человека, что позволяет говорить о ценностно-смысловой сфере личности.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что единой точки зрения на соотношение понятий ценности и смысла в психологии не существует. Нам представляется возможным говорить о том, что смысл входит в структуру ценности, определяя содержание самой ценности для личности и отношение субъекта к этому объекту-ценности.

В структуру ценности входят три компонента:

– когнитивный компонент, который включает в себя значение, отражающее общественные функции данной ценности в социальном мире, и смысл как «значение для себя». Эти две составляющих могут совпадать, могут частично перекрывать друг друга. Именно ценности, обладающие личностным смыслом для человека, становятся регуляторами и ориентирами его жизни и поступков;

– эмоциональный компонент – переживание ценностного состояния. По мнению В. Дильтея, эмоции, чувства, представляют собой личностное выражение ценности: «для нас имеет ценность лишь пережитое в чувствах... ценность не отделима от чувства»;

– поведенческий компонент, который представлен реализацией принятой человеком ценности в поведении и деятельности.

Ценностно-смысловая сфера личности складывается в процессе социализации в результате сопоставления собственных потребностей, мотивов, интересов, убеждений человека с общественными требованиями, нормами, идеалами. По мнению большинства авторов содержание ценностно-смысловой сферы, определяет центральную позицию личности, оказывает влияние на направленность и содержание социальной активности, общий подход к окружающему миру и самому себе, придает смысл и направление деятельности человека, определяет его поведение и поступки.

На различных этапах социализации развитие ценностно-смысловой сферы личности неравномерно и определяется факторами семейного и институализированного воспитания и обучения, включенностью человека в определенные микрогруппы, профессиональной деятельностью, общественно-историческими условиями, и в случае аномального развития личности таким фактором может выступать психотерапия (целенаправленное психологическое воздействие). Как отмечает И.Ф. Клименко, ценности, усваиваемые в процессе развития, зависят от того, в какую деятельность включена личность.



Формирование ценностно-смысловой сферы личности сложный процесс. Он реализуется посредством различных психологических механизмов: интериоризации, идентификации, интернализации общественно значимых ценностей и идеалов.

11. Согласно А.Н. Леонтьеву, все психическое развитие человека социально детерминировано процессом усвоения индивидом общественного опыта, накопленного человечеством, знаний и способов деятельности. Таким образом, интериоризация – есть преобразование структуры предметной деятельности в структуру внутреннего плана сознания<sup>41</sup>.

И.Ф. Клименко считает, что интериоризация общественно значимых ценностей проходит через усвоение социальных нормативов, как в вербальном, так и в поведенческом плане. При этом только эмоционально принятые явления и активное, деятельное отношение к ним индивида создают условия для интериоризации ценностей. То есть процесс познания ценности, ее принятие и включение в личную систему ценностей предполагает наличие не только узнавания и осознания ценности, но и эмоциональной ее оценки и волевого акта, обеспечивающего соответствующее поведение.

12. Усвоение социальных ценностей происходит также в процессе идентификации. Д.А. Леонтьев отмечает, что базовым компонентом механизма идентификации является переживание значимых для человека ценностей, и развитие личности происходит через специфическое подражательное усвоение личностных смыслов<sup>42</sup>.

13. По мнению В.А. Петровского, идентификация образует одну из форм отраженной субъектности, «...когда в качестве субъекта мы воспроизводим в себе именно другого человека (а не свои побуждения), его, а не свои цели и т.п.»<sup>43</sup>. Данный механизм является ведущим при усвоении групповых ценностей и норм. В.В. Абраменкова отмечает, что при вхож-

---

<sup>41</sup> Лазурский А. Ф. Классификация личностей / А. Ф. Лазурский ; под ред. М. Я. Басова и В. Н. Мясищева. – 3-е изд., перераб. – Л., 1982. – 290 с.

<sup>42</sup> Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 302 с.

<sup>43</sup> Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М., 1982. – 255 с.

дении личности в группу на фазе адаптации, благодаря идентификации, происходит принятие «вкладов» от значимых других в группе и отождествление себя с ними, а через это – усвоение принятых в группе норм и ценностей.

Интернализация – более сложный процесс, предполагающий сознательное и активное восприятие окружающего мира, а также активное воспроизводство принятых норм и ценностей в своей деятельности. Кроме того, интернализация предполагает принятие на себя ответственности, интерпретацию значимых событий как результат своей собственной деятельности.

Принятие и освоение ценностей – сложный процесс, образующий структуру, представленную в работе Я. Гудечека: информация о существовании ценности и условиях ее реализации «переводится» на собственный, индивидуальный язык, на уровне активной деятельности познанная ценность принимается или отвергается. В дальнейшем формирование ценностных ориентаций обретает два направления. Первый – через принятие ценности ведет к инклюзии, то есть к включению ее в личностно признанную систему ценностей, а затем – к динамическому изменению личности в соответствии с принятой ценностью. Вторым путем – отрицание ценности. По мнению ряда авторов, именно этот путь характерен для наркозависимых подростков. Для них интернализация социально значимых ценностей «застревает» на уровне трансформации или активной деятельности, так как доминирует ценность наркотика, а общественные ценности (такие как семья, работа, здоровье, познание) не являются составляющими личностно признанной системы ценностей.

Б.С. Братусь выделяет несколько последовательно сменяющихся друг друга стадий развития ценностно-смысловой сферы личности<sup>44</sup>:

- эгоцентрическая (в качестве ценностей признается только то, что служит собственным интересам человека);
- группоцентрическая (ведущими становятся ценности и нормы группы, с которой человек себя идентифицирует);
- просоциальная (признаются общечеловеческие ценности);

---

<sup>44</sup> Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // Вопр. психологии. – 1997. – № 5. – С. 3-19.

– духовная (признаются высокодуховные идеалы, связанные с представлением о Боге, добре и справедливости).

При этом отмечается, что если у здоровых личностей формирование ценностно-смысловых ориентаций проходит от эгоцентрического, группоцентрического уровней до просоциального или духовного, то делинквентные личности нередко обладают широким кругом смысловых связей с миром, проявляя аллоцентрические (коллективистские тенденции на индивидуальном уровне), в том числе коллективистские, ориентации. В дальнейшем наблюдается обратное движение по смысловой вертикали – к узкогруппоцентрическим, корпоративным ориентациям и эгоцентрическим ценностям.

Содержательное наполнение ценностных ориентаций традиционно представляется как единство эмоционального, когнитивного и поведенческого элементов. В процессе развития ценностных ориентаций происходит, прежде всего, эмоциональное оценивание, эмоциональное переживание внешней ситуации, явления-ценности. Это первая наиболее непосредственная и интуитивная связь личности с новым явлением действительности, и в процессе установления этой связи актуализируются установки, потребности, мотивы личности.

Становление ценностных ориентаций предполагает также рациональное оценивание, связанное с осознанием побуждений, мотивов, поступков, что и составляет когнитивную основу ценностей.

Важное место в структуре ценностных ориентаций принадлежит и поведенческому элементу. При этом следует подчеркнуть, что названный элемент представляет собой «практическое выражение» ценностей, учет реальных возможностей личности в данной деятельности.

В процессе становления ценностей взаимосвязи между элементами, их конкретное содержание могут быть различными, это и обнаруживается в характере ценностных образований личности. В итоге формируется избирательное отношение личности к явлению-ценности, имеющее результатом овладение этим явлением в процессе деятельности.

Таким образом, в деятельности проявляется функциональное назначение системы ценностей личности. Ценности лежат в основе выбора жизненных целей человека, они объясняют причины его поведения. Их харак-

тер и содержание определяют общую направленность личности, которая, в свою очередь, обуславливает нравственную активность человека, выраженную в интенсивности и других особенностях процессов освоения социальных ценностей.

Присвоение себе ценностей представляет собой не пассивный процесс усвоения уже известных идеалов и норм, а является результатом субъектной активности, проживания и принятия ценности на уровне личности.

Система ценностей представляет собой динамическое образование. Если существование определенных ценностей не поддерживается человеком, если они не создаются, не реализуются и не актуализируются, то они постепенно теряются.

Изменения в системе ценностей, а это прежде всего смена ведущей, основной ценности, задающей определенность таким ценностно-мировоззренческим представлениям, как смысл жизни, назначение человека, нравственный идеал и др., играют роль «аксиологической пружины», передающей свою активность всем остальным звеньям системы.

Новая ведущая ценность, выступая альтернативой прежней, способна не только перестроить систему нравственных ценностей, но и изменить силу их мотивационного воздействия. Как отмечают отечественные психологи: Д.Н. Узнадзе, Ф.В. Бассин, А.Е. Шерозия, перестройка системы ценностей, изменение субординации между ними свидетельствуют о глубоких преобразованиях в смысловой картине окружающего мира, изменении семантических характеристик различных его элементов<sup>45</sup>.

Формирование ценностно-смысловой сферы личности продолжается на протяжении всей жизни. Ее содержание может меняться под влиянием многих факторов, так как социализация может происходить как в условиях стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни в обществе, имеющих иногда характер разнонаправленных факторов, так и в условиях воспитания, т.е. целенаправленного формирования личности.

Переосмысление мировоззренческих позиций, реструктурирование системы ценностей личности может происходить на любом отрезке жиз-

---

<sup>45</sup> Петровский А. В. Личность в психологии : парадигма субъектности / А. В. Петровский. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.

ненного пути (Б.Г. Ананьев). Ценности и смыслы непостоянны: они изменяются во времени в результате деятельности людей, как изменяются и сами люди. Вследствие накопленного жизненного опыта то, что было для индивида центральной ценностью, может превратиться в периферийную или даже изменить свою полярность<sup>46</sup>.

Одним из факторов изменения системы ценностей являются социально-исторические условия, на фоне которых развивается личность. Социально-экономические, политические, идеологические изменения в обществе влекут за собой изменения системы ценностей общества, социальных групп, отдельной личности. Изменчивость субъективных ценностей и смысловых предпочтений связана с объективностью реального процесса жизни индивида и общества, в котором система ценностей проявляется, и который является их отражением.

Переоценка ценностей и переориентировка смыслов – закономерный процесс развития личности. Приобретение новых жизненных и социальных ролей заставляет человека по-новому смотреть на многие вещи. В этом, по мнению Р.С. Немова, заключается основной момент личностного развития.

Таким образом, ценностно-смысловая сфера – это функциональная система, формирующая смыслы и цели жизнедеятельности человека и регулирующая способы их достижения. С одной стороны, ценностно-смысловые образования прививаются человеку социумом, но, с другой – и сам человек активно формулирует и конкретизирует их, принимая, изменяя или отвергая ценности и смыслы, предлагаемые обществом.

Осуществленный обзор теоретических подходов к исследованию ценностно-смысловой сферы, в частности к трактовке понятий ценности и смысла, характера их взаимосвязи в структуре ценностно-смысловой сферы личности, взаимодействия с другими личностными сферами, а также механизмов формирования ценностно-смысловой сферы в онтогенезе, позволил выделить в качестве теоретико-методологической основы нашего исследования теорию ценностей и смыслов А.Н. Леонтьева и Д.А. Леонтьева, позволяющую рассматривать ценностно-смысловую сферу личности

---

<sup>46</sup> Ананьев Б. Г. Структура личности / Б. Г. Ананьев // Человек как предмет познания. – М. : Наука, 2000. – С. 219-229.

как систему отношений к различным объектам и явлениям действительности, которая выступает регулятором деятельности и поведения личности и включает ряд структурных компонентов и содержательных характеристик. Мета-анализ эмпирических исследований (М.С. Яницкий, А.В. Серый, В.Н. Карандашев, Е.А. Манчилина, И.В. Михеева, В.В. Яковлев, Ф.Г. Ловпаче, И.Е. Скопина, Е.Ю. Холопова, В.В. Лаптинская, Е.Р. Чернобродова, Г.В. Щербаков, М.Н. Губачев, Н.Г. Лукьянова, Л. В. Гришина, О.В. Протасова, А.Н. Бацунов и др.), опирающихся на подход А.Н. Леонтьева и Д.А. Леонтьева, позволяет говорить о том, что ценностно-смысловая сфера нормоправной личности характеризуется структурированностью и пропорциональностью соотношения компонентов (личностных ценностей и системы личностных смыслов). Так, например, в исследовании особенностей ценностно-смысловой сферы личности И.П. Шапенко указывается, что ценностно-смысловая сфера нормоправной личности отличается разносторонностью содержания при более выраженной направленности на «ценности саморазвития», к которым относятся активная деятельная жизнь, интересная работа, творчество, счастливая семейная жизнь, свобода поступков и суждений. И.Н. Нурлыгаянов, изучая самоопределение личности и ее ценностно-смысловую сферу, показывает, что в ценностно-смысловой сфере правопослушной личности доминирует ярко выраженная направленность на потребности самореализации и смысл жизни, ценности социального взаимодействия и индивидуально-личностную ориентацию. Исследование характеристик нравственной и ценностно-смысловой сфер личности З.В. Садретдиновой, свидетельствует о преобладании таких характеристик ценностно-смысловой сферы нормоправной личности как: ориентация на духовность, на поиск смысла жизни, самоопределение, социальность, стремление к достижениям. Характеристики нравственной и ценностно-смысловой сфер такой личности имеют тесную взаимосвязь. Преобладает ориентация на такие ценности как «самоопределение», «духовность», «зрелость», «достижения» и «поддержка традиций», которые реализуются в деятельности направленной на самообразование, занятия, направленные на умственное и физическое развитие. Исследование системы ценностных ориентаций осужденных к лишению свободы А.А. Истомина свидетельствует о том, что система ценностных ориентаций законо-

послушных граждан отличается преобладанием духовно-нравственной направленности. Для них характерна высокая значимость таких ценностей, как ответственность, честность, рационализм, жизнерадостность и воспитанность, кроме того наблюдается высокая значимость показателей осмысленности жизни. Ценностно-смысловая сфера осужденных отличается преобладанием низших примитивных ценностей, а показатели осмысленности жизни выражены в меньшей степени.

Отсутствие осмысленности целей дезорганизует всю систему ценностей, делая поведение человека или «автоматизированным», основанным на ожиданиях окружающих, или нецеленаправленным, зачастую противоречивым, девиантным. Неопределённость личностных смыслов мешает человеку занять своё место в социальной системе, что, в свою очередь, ещё более дезорганизует их. Соответственно, говоря о нарушении развития ценностно-смысловой сферы личности, мы вправе говорить о маргинальном (частичном нарушении) или девиантном (полном нарушении) развитие личности в целом.

Наш исследовательский интерес сконцентрирован на девиантном (делинквентном) развитии личности, в связи с этим мы будем рассматривать нарушение ценностно-смысловой сферы именно в данном аспекте.

14. Психологической основой девиантного поведения, по мнению Д.А. Леонтьева, является несформированность ценностной регуляции как в количественном отношении (низкий удельный вес ценностей по сравнению с потребностями, как источников мотивации), так и в качественном (ассимилируются в структуру личности преимущественно ценности малых девиантных, в частности криминальных групп). Ценности этих групп опосредуют, фильтруют и блокируют усвоение индивидом иных макросоциальных и общечеловеческих ценностей. Таким образом, в случае девиантного развития ценностно-смысловой сферы личности осужденного мы имеем дело одновременно с гипер- и гипосоциализацией<sup>47</sup>.

Поскольку криминальные ценности более «дружественны» по отношению к индивидуальным потребностям, то в результате социализации происходит не только вытеснение потребностей ценностями, сколько

---

<sup>47</sup> Леонтьев Д. А. Структурная организация смысловой сферы личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Д. А. Леонтьев. – М., 1988. – 24 с.

трансформация первых во вторые: то, что раньше было «личным делом», получает в группе идеологическое обоснование, приобретает независимость от ситуации, отвязывается от потребностных состояний. Отсутствие же сформированной системы личностных ценностей порождает ощущение внутренней «пустоты», ориентацию человека вовне – на внешние критерии оценки, некритичное принятие групповых норм и поведения и мировоззрения в целом.

15. К.Е. Игошев трактует ценность как особое социальное свойство, раскрывающих значимость предметов и явлений духовного и материального мира для общественного субъекта (общества, социальной группы, личности)<sup>48</sup>. Отсюда ценностные отношения рассматриваются как особая группа отношений значимости, связанная с человеком, с сознательной целесообразностью его поступков. Социально-психологической формой проявления ценностных отношений выступают ценностные ориентации, которые являются одной из центральных характеристик личности, взятой в ее отношении к обществу, к общественным явлениям и требованиям, закрепленным в системе социальных норм. Противоречие между ценностной ориентацией личности и ценностями общества является важной стороной социально-психологической характеристики личности преступника.

16. А.Н. Пастушеня выделяет в психологической структуре готовности осужденных к нормоправному образу жизни как результату процесса ресоциализации, ценностно-смысловую подструктуру, включающую субъективные ценности, адекватные социальным ценностям и правовым нормам, ценность социально-одобряемого Я-образа и образа жизни, а также личностно-значимые смыслы, связанные с данными ценностями. Субъективные ценности и смыслы складываются в более сложные образования, имеющие ценностно-смысловую природу – отношения, принципы решения жизненных задач и действий в различных ситуациях, жизненные цели и планы, социально-правовую концепцию личности<sup>49</sup>.

---

<sup>48</sup> Игошев К. Е. Типология личности преступника и мотивация преступного поведения : учеб. пособие / К. Е. Игошев. – Горький : Горьковская высш. шк. МВД СССР, 1974. – 168 с.

<sup>49</sup> Пастушеня А. Н. Комплекс факторов формирования готовности личности осужденного к нормоправному образу жизни / А. Н. Пастушеня // Совершенствование воспитательной деятельности органов, исполняющих наказание : сб. науч. тр. – Рязань : РВШ МВД РФ. – С. 136-145.



17. Также, рассматривая проблему психологической ресоциализации осужденных, В.В. Кулинич подчеркивает определяющую роль ценностей в формировании законопослушного поведения. Отмечая, что ценности и нормы, «обеспечивающие жизнедеятельность осужденных в местах лишения свободы, не сразу и не вдруг лишаются своего влияния на поведение человека после его освобождения», автор указывает, что первый период времени освободившемуся из мест лишения свободы крайне необходим повышенный самоконтроль<sup>50</sup>.

18. А.Р. Ратиновым был предложен ценностно-нормативный подход, позволивший в определенной степени раскрыть закономерности влияния ценностей на усвоение социальных (прежде всего правовых) норм и через их соблюдение (или же отвержение) – на законопослушное (или, соответственно, противоправное, преступное) поведение<sup>51</sup>. Определяя соотношение ценностей и социальных норм, он отмечает, что основной смысл существования норм (правил) состоит в охране тех или иных ценностей. Таким образом, по отношению к защищаемым объектам (ценностям) нормы имеют производный характер, следовательно, они являются как бы вторичными ценностями. Однако это не означает, что освоению норм обязательно предшествует осознание, напротив, «внешние на первых порах нормативы должного поведения под влиянием санкционирующего обучения (по принципу одобрения-порицания, успех-неудача) и иных социальных воздействий интериоризируются, входят в сознание личности, оформляясь в определенную ценностно-нормативную модель поведения, более и менее отвечающую общепринятой иерархии ценностей». Процесс интериоризации социальных норм (как составная часть процесса социализации личности) предполагает такие аспекты как знание и понимание норм (познавательный аспект), оценку норм как справедливых (аксиотический аспект), признание норм обязывающими субъекта (деонтический аспект) и способность субъекта действовать соответственно нормам. Смысловую нагрузку

---

<sup>50</sup> Кулинич В. В. Некоторые аспекты психологической готовности осужденного к жизни на свободе / В. В. Кулинич // Проблема социальной реабилитации отбывших уголовное наказание. – М. : ВНИИ МВД Росс. Федерации, 1992. – С. 30-36.

<sup>51</sup> Ратинов А. Р. К ядру личности преступника / А. Р. Ратинов // Актуальные проблемы уголовного права и криминологии. – М. : Всесоюз. ин-т по изуч. причин и разраб. мер предупр. преступн., 1981. – С. 67-86.

несут, прежде всего, второй и третий аспект, поскольку именно они позволяют субъекту найти ответ на вопрос, зачем соблюдать норма, внутренне принимать их как свои собственные. Именно исходя из этого, автор концепции указывает на то, что серьезной ошибкой является сведение процессов интериоризации норм к научению, а личности к пассивному объекту воздействия. Также А.Р. Ратинов, основываясь на биографическом исследовании контингента преступников, указывает на то, что «кризисы, надломы и повороты жизненного пути вовсе не обязательно совпадают с ранними этапами становления личности и известными в возрастной психологии критическими точками развития»<sup>52</sup>. В качестве основного направления развития ценностно-нормативной системы личности признается все большая ее самостоятельность (автономность) и независимость от внешних воздействий. У зрелой личности эта система становится устойчивой настолько, что приобретает функции своеобразного фильтра и защиты от давления объективных обстоятельств. Поэтому действенность санкций в отношении личности зависит как от их объективного характера, так и от субъективного смысла.

Последние положения являются для нас особенно значимыми в том плане, что ценностно-смысловая сфера личности может претерпевать значительные изменения не только в детском и юношеском, но и зрелом возрасте.

Интерес к данной проблеме возник еще у специалистов, занимающихся пенитенциарной практикой в 20-е года XX века. Наиболее близкими к нашему исследованию ценностно-смысловой сферы осужденных являются работы видного отечественного юриста-криминолога М.Н. Гернета, который писал об актуальности учета переживаний заключенных. Ущемление основных, как материальных, так и духовных благ, объективная невозможность реализации важнейших ценностей в условиях лишения свободы не может не привести к изменениям в психическом состоянии осужденного и его внутреннем мире в целом. Наказание вызывает у осужденного «значашие» переживания (Ф.В. Бассин), которые всегда насыщены для

---

<sup>52</sup> Ратинов А. Р. Психология личности преступника. Ценностно-нормативный подход / А. Р. Ратинов // Личность преступника как объект психологического исследования. – М. : Всесоюз. ин-т по изучению причин и разраб. мер предупр. преступн., 1979. – С. 15.

субъекта волнующим смыслом и выступают в форме выраженных эмоциональных состояний.

19. Продолжая традиции криминологических исследований, В.А. Елеонский в своих работах в качестве центральной категории использовал отношение осужденных к наказанию, которое может быть определено такими элементами как переживание осужденными наказания, осознания вины в совершенном преступлении и справедливости наказания, понимание социальной сущности наказания (*смысл наказания*), раскаяние в совершенном преступлении и осознание необходимости отбывания наказания<sup>53</sup>.

20. В.Г. Деев, Ю.Р. Саар, А.В. Наприс, занимаясь исследованием психологии осужденных, в частности представлений осужденных о их жизненном пути, первостепенное внимание уделяли жизненным планам личности. Жизненные планы, по мнению авторов, представляют высший уровень направленности личности, который обуславливает длительно сохраняющийся во времени характер мотивации поведения. Жизненные планы различаются в зависимости от особенностей их реализации и временной протяженности и подразделяются на близкие, средние и дальние. Последние, соответствуя высшему уровню направленности личности (мировоззрению, убеждению, идеалам) можно определить как категорию личности, имеющую ценностно-смысловой характер<sup>54</sup>.

21. К исследованиям психологии осужденных, имеющим ценностно-смысловую направленность, также можно отнести работы А.С. Михлина и В.Ф. Пирожкова. В качестве предмета анализа у данных авторов выступали ценностные ориентации. Под ценностной ориентацией понималась «система устойчивых предпочтений, определяющих отношение человека к окружающей действительности и личностную значимость тех или иных предметов, вещей, явлений»<sup>55</sup>.

---

<sup>53</sup> Елеонский В. А. Теоретические проблемы отношения осужденных к наказанию и повышения эффективности их исправления и перевоспитания в местах лишения свободы : автореф. дис. ... д-ра юр. наук / В. А. Елеонский. – М., 1987.

<sup>54</sup> Деев В. Г. Изучение индивидуальных особенностей осужденных, содержащихся в ИТУ / В. Г. Деев. – Рязань, 1975.

<sup>55</sup> Михлин А. С. Личность осужденных к лишению свободы и проблема их исправления и перевоспитания / А. С. Михлин. – Фрунзе : Кыргызстан, 1980. – 200 с.

22. Исследованию системы ценностей и ценностных ориентаций осужденных посвящены также работы Г.Ф. Хохрякова и В.П. Голубева, В.С. Хомика и А.А. Кроник<sup>56</sup>.

23. Достаточной близкой к теме нашего исследования являются работы В.Г. Деева и А.И. Ушатикова, посвященные изучению направленности личности осужденных<sup>57</sup>. Согласно точке зрения данных авторов, «направленность следует понимать как побуждение к какому-то виду деятельности, типичной для данной личности, которая определяет избирательное отношение индивида к явлениям окружающего мира, регулирует психическую деятельность; направленность обуславливает постановку жизненных планов, перспектив и целей личности». Направленность личности зависима от доминирующих жизненных отношений личности к окружающей действительности и подразделяется на положительную и отрицательную. В первой мы имеем дело с проявлениями положительного отношения к учебе, труду, людям, коллективу, самому себе; во втором – проявляются антиподы перечисленных черт направленности: беспринципность, отрицательное отношение к труду, учебе, коллективу, индивидуализм, жестокость, агрессивность.

24. К исследованиям последнего времени, посвященным особенностям ценностно-смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения, относится работа Ю.А. Васильевой. Анализируя ценностно-смысловую сферу личности с криминальным поведением, автор оперирует такими понятиями, как мотивация, потребности, личностные и социальные ценности, отношение и смысл<sup>58</sup>.

Вышеизложенный анализ проблемы исследования ценностно-смысловой сферы личности осужденного в работах отечественных и зарубежных ученых в психологии и юридической практике показывает, что существует множество работ, посвященных данной проблеме. Однако ценност-

<sup>56</sup> Хохряков Г. Ф. Парадоксы тюрьмы / Г. Ф. Хохряков. – М. : Юрид. лит., 1991. – 222 с.

<sup>57</sup> Ушатиков А. И. Введение в пенитенциарную психологию : учеб. пособ. / А. И. Ушатиков, Б. Б. Казак. – Рязань : Узорочье, 1998. – 195 с.

<sup>58</sup> Васильева Ю. А. Особенности смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения / Ю. А. Васильева // Психологический журн. – 1997. – Т. 18, № 2. – С. 58-78.

но-смысловая сфера в представленных исследованиях раскрывается в чрезвычайном множестве понятий и категорий, их недостаточной определенности, вызывающей пересечение и синонимичность. Кроме того, большинство существующих исследований посвящены изучению отдельных подструктур ценностно-смысловой сферы. На наш взгляд, данное положение можно объяснить сложностью организации ценностно-смысловой сферы и обширными взаимосвязями с другими свойствами личности, затрагивающими субъективные переживания человека, жизненный путь личности, особенности деятельности, социальное взаимодействие и др.

## 1.6. УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ИСПРАВЛЕНИЯ ДЕЛИНКВЕНТНОЙ ЛИЧНОСТИ

*Нужно быть упорным и умножать силы  
усердными занятиями, пока добрая  
воля не превратится в добрые нравы.*

**Луций Анней Сенека**

25. Изменение государственного устройства России в XX веке привело в том числе к изменению политики в пенитенциарной системе. В 20-е годы прошлого столетия в России кардинальным образом меняется отношение к проблеме средств наказания лиц, осужденных за преступления различной степени тяжести. Наряду с режимом и трудом, как основными средствами исправления осужденных, немалую роль начинает играть обучение. Одним из первых, кто подчеркивал позитивное воздействие обучения на исправление осужденных, был профессор С.В. Познышев<sup>59</sup>. Еще в 20-х годах прошлого столетия он говорил о том, что «образование в пенитенциарном учреждении должно иметь место, поскольку оно необходимо, чтобы уничтожить тот умственный мрак, в котором порок и преступление скрывают свои глубокие корни. Образование, даваемое в местах

---

<sup>59</sup> Познышев С. В. Криминальная психология : преступные типы : о психологическом исследовании личности как субъекта поведения вообще и об изучении личности преступника в частности / С. В. Познышев. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 300 с.

заклучения, должно, насколько возможно, затрагивать мир нравственных понятий и жизненных идеалов». На сегодняшний день получение осужденными общего и профессионального образования признано одним из основных средств их ресоциализации.

В рамках исследования проблемы исправления осужденных необходимым, на наш взгляд, является рассмотрение теоретических основ проблемы развития личности в контексте учебно-профессиональной деятельности, влияния высшего профессионального образования на личность в целом, на динамику развития ценностно-смысловой сферы в частности.

Проблема личности и ее развития всегда была актуальной для психологии. Выдающийся вклад в развитие психологии личности был внесен отечественными исследователями: А.Н. Леонтьевым (1997), Л.И. Анцыферовой (1989), Л.И. Божович (1995), Л.С. Выготским (1982, 2000), Б.Ф. Ломовым (1984), А.В. Петровским (1982), С.Л. Рубинштейном (1995), В.И. Слободчиковым (1994), Д.И. Фельдштейном (1994), Б.Д. Элькониним (1989) и др.

Не оставлен данный вопрос без внимания и зарубежными психологами. Западные теории личности отличаются большим разнообразием: психодинамическое направление (З. Фрейд), бихевиоральное направление (Б.Ф. Скиннер), эго-психология (Э. Эриксон, Э. Фром, К. Хорни), диспозициональное направление (Г. Айзенк, Р. Cattell, Г. Олпорт), социально-когнитивное направление (А. Бандура), гуманистическое направление (А. Маслоу, К. Роджерс).

26. Анализ проблемы психологии личности, по нашему мнению, необходимо начать с культурно-исторической концепции Л.С. Выготского (1982). Центральной идеей данной концепции является развития личности как саморазвития путем овладения с помощью психологических орудий-средств собственной психикой и поведением. «Сущность культурного развития... заключается в том, что человек овладевает процессами собственного поведения, но необходимой предпосылкой для этого поведения является образование личности, и поэтому развитие той или иной функции является всегда производным и обусловленным развитием личности в целом»<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> Выготский Л. С. Психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1007 с.

27. Л.И. Божович (1995), продолжая идеи Л.С. Выготского, рассматривала личность как целостную психологическую структуру, возникающую в процессе жизни и воспитания и выполняющую определенную функцию во взаимоотношениях человека с окружающей средой. По мнению Л.И. Божович, по мере становления личности человек постепенно освобождается от непосредственного подчинения влияниям окружающей среды, что позволяет ему сознательно видоизменять как эту среду, так и самого себя. Эта способность раскрывается Л.И. Божович через введения понятия «внутренняя позиция». «Эта позиция является своеобразным психологическим образованием, возникающим в результате сочетания системы внешних и внутренних факторов. От особенностей этой внутренней позиции как целостного, системного образования зависят и частные реакции..., которые не удастся изменить до тех пор, пока не будет изменена сама внутренняя позиция»<sup>61</sup>.

28. По мнению С.Л. Рубинштейна (1995), личность является и предпосылкой, и результатом деятельности, и носителем сознания, определённого отношения к миру. Раскрывая природу развития личности, С.Л. Рубинштейн подчеркивает активную позицию человека, проявляющуюся в самостоятельности и обособленности в отношении с окружающими людьми<sup>62</sup>.

29. Через систему отношений рассматривает личность и процесс ее развития Б.Ф. Ломов (1984): «В процессе жизни в обществе у каждого индивида формируется сложнейшая многомерная и динамическая система субъективно-личностных отношений... Субъективные отношения выступают в роли своего рода «костяка» субъективного мира личности»<sup>63</sup>.

30. В.Н. Мясищев (1995) исследует проблему развития личности через систему отношений, где в качестве «ядра личности» выделяет индивидуальную целостную систему отношений к действительности, являю-

---

<sup>61</sup> Божович Л. И. Избранные психологические труды : проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М. : Междунар. пед. академия, 1995. – 212 с.

<sup>62</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989.

<sup>63</sup> Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

щихся интериоризированным бытием ее внешних социальных связей в условиях ближайшего окружения<sup>64</sup>.

31. А.Н. Леонтьев, отмечая неповторимый, глубоко индивидуальный характер личностного развития, писал: «...индивидуальное сознание не есть только знание, только система приобретенных значений, понятий. Ему свойственно внутренне движение, отражающее движение самой реальной жизни субъекта, которую он опосредует. Не иначе обстоит дело и в случае, когда объектом сознания являются свойства, особенности, действия или состояния самого субъекта; в этом случае тоже следует различать знание о себе и осознание себя. Знания, представления о себе накапливаются уже в раннем детстве... самосознание, осознание себя... есть результат, продукт становления человека как личности»<sup>65</sup>.

32. По мнению Б.Г. Ананьева (1996), формирование личности происходит путем интериоризации (присвоения) продуктов общественного опыта, освоения определенных позиций, ролей и функций. Он указывает на то, что все сферы ценностей и мотивации детерминированы именно общественным становлением личности<sup>66</sup>.

Автор диалогической теории личности М.М. Бахтин (1991), определяет развитие личности как процесс диалога, «встреч» с другой личностью, развертывающийся «в царстве их смыслов и целей».

33. А.В. Петровский (1984), рассматривая проблему развития личности, выделяет «надситуативную активность» личности как источник зарождения новой деятельности личности. Противоречия, возникающие между уже сложившимися установками и «надситуативной активностью» выступают в качестве механизма развития личности<sup>67</sup>.

---

<sup>64</sup> Мясичев В. Н. Сознание как единство отражения действительности и отношения к ней человека / В. Н. Мясичев // Проблема сознания : материалы симпозиума. – М., 1966. – С. 126-132.

<sup>65</sup> Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 302 с.

<sup>66</sup> Ананьев Б. Г. Структура личности / Б. Г. Ананьев // Человек как предмет познания. – М. : Наука, 2000. – С. 219-229.

<sup>67</sup> Петровский А. В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии / А. В. Петровский // Вопр. психологии. – 1984. – № 4. – С. 15-30.



34. Л.И. Анцыферова (1989), раскрывая проблему развития личности, формулирует три уровня ее развития:

1) уровень недостаточно адекватного осознания личностью своих истинных побуждений;

2) уровень сознательного соотнесения личностью целей и мотивов действия, намеренного формирования ситуаций своего поведения, адекватного соотнесения собственных возможностей с социальными задачами и требованиями общества;

3) уровень становления личности в качестве субъекта своего жизненного пути.

Механизм развития личности Л.И. Анцыферова определяет как закрепившиеся в ее психологической организации способы и инструменты самопреобразования, созидания себя<sup>68</sup>.

Проблема личности и ее развитие всегда привлекала внимание и западных психологов.

35. З. Фрейд (1989) исследовал личность как опосредующее звено между мотивом и его реализацией. Ее функция виделась ему в том, чтобы найти социально приемлемые формы реализации скрытых (часто от самой личности) мотивов. В отличие от З. Фрейда, А. Адлер (1920) рассматривал личностное развитие как движение от центрированности на самом себе и целей личностного превосходства к конструктивному овладению средой и социально полезному развитию<sup>69</sup>.

Бихевиоризм видел назначение личности в том, чтобы определить оптимальную модель поведения в ситуации, характеризующейся феноменами тревожности, конфликтности, фрустрации, стимуляции. Обращение к понятию личности означало своего рода «либерализацию» бихевиоризма: от стимула к ситуации, от комплекса ответов к целостной личности.

Гуманистическое направление в исследовании личности (персонология) получив развитие в трудах А. Маслоу (1968), Г. Олпорта (1958), К. Роджерса (1981), В. Франкла (1950), Э. Фрома (1922) и др., уходит кор-

---

<sup>68</sup> Анцыферова Л. И. Психология повседневности : жизненный мир личности и «техники» ее бытия / Л. И. Анцыферова // Психологический журн. – 1993. – Т. 14, № 2. – С. 3-16.

<sup>69</sup> Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М. : За экономическую грамотность, 1995. – 292 с.

нями в экзистенциальную философию (Ж.-П. Сартр, М. Heidegger, К. Ясперс). Главное, что извлекли психологи гуманистического направления из философии экзистенциализма, это концепция становления: человек никогда не бывает статичен, он всегда находится в процессе становления.

36. Проблема самоактуализации, то есть реализации человеческого потенциала – одна из стержневых проблем в гуманистической психологии. Данное понятие было введено А. Маслоу (1950) – родоначальником данного направления. С точки зрения представителей гуманистической психологии проблема развития личности раскрывается посредством условий, при которых человек в наибольшей степени развивает свои способности. Основной предпосылкой такого развития является удовлетворение базовых потребностей. «Когда личность успешно обучена справляться с этими потребностями по мере их возникновения, ее энергия все более готова освобождаться для самоактуализации»<sup>70</sup>. Таким образом, развитие личности – это постепенное разворачивание заложенного в человеке потенциала, «обрекающего» человека на самореализацию (Юревич А.В., 1999).

Осуществленный нами феноменологический анализ проблемы развития личности позволяет говорить о том, что большинство исследователей, так или иначе, сходятся в том, что личность есть особый феномен, связанный со спецификой человеческой адаптации к социуму, к сложившейся и вновь создаваемой культуре, к осознанию собственных особенностей и возможностей действовать и преобразовывать мир, самого себя. Основными понятиями, отражающими личностное развитие в отечественной психологии, являются: самосовершенствование, саморазвитие, жизненный путь, развитие потенциала личности, творческая деятельность.

На наш взгляд, в качестве содержания личностного развития рассматривается генезис деятельностно опосредованных функций, которые личность выполняет в жизнедеятельности индивида, функций избирательности, рефлексии, смыслоопределения, построения образа «Я», принятия ответственности, творческой самореализации в избираемой деятельностной сфере, обеспечения автономности и индивидуальности бытия субъекта.

---

<sup>70</sup> Maslow A. Toward a psychology of being / A. Maslow. – 2. ed. – N. Y. : Van Nostrand Reinhold co., 1968. – 240 с.

Таким образом, развитие личности осуществляется в деятельности, а деятельностно-опосредованный тип взаимоотношений в определенной «социальной ситуации развития» (Л.С. Выготский) является определяющим фактором ее развития (А.В. Петровский).

В связи с этим, продолжая теоретико-методологический анализ нашей работы, учебно-профессиональная деятельность, субъектом которой выступает личность, может быть рассмотрена как ведущий фактор ее развития, следовательно, являться фактором, детерминирующим генезис структурных компонентов личности, в частности ее социально обусловленных особенностей: систему потребностей, интересов, идеалов, желаний, стремлений, мировоззрения, моральных качеств.

Современное образование позиционируется сегодня как специфически педагогическая деятельность по созданию учащимся оптимальных условий для развития их способностей, духовного начала, формирования самостоятельности, стремления к самообразованию, самореализации (Г.А. Алексеев, Ш.А. Амонашвили, А.В. Петровский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская). Организация образовательного процесса сосредоточена на личности обучаемого, его самобытности, уникальности, неповторимости и субъективности. Основными образовательными процессами становятся образование смыслов (А.Н. Леонтьев), развивающее обучение (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин), педагогическая поддержка и воспитание (О.С. Гозман), где главной целью является духовно-нравственное становление личности и ее личностный рост. Личностное развитие обучающегося сегодня – приоритетное направление все системы образования (В.И. Загвязинский, А.В. Петровский, И.Г. Фомичева, И.С. Якиманская).

37. Период профессионального образования характеризуется развитием самосознания, мировоззрения, поиском смысла жизни – все это активизирует процесс самопознания, проектирования себя в профессии (Л.М. Митина, В.И. Слободчиков). Это предполагает не просто активность и самостоятельность, но обязательно субъективную активность и самостоятельность. Смысл деятельности, ее соотношение с другими деятельностями, иерархия предпочтений в оценках, развитие рефлексии, самостоятельности как субъективного образования (наличие личной позиции) и т.д. яв-

ляются главными ориентирами процесса получения высшего профессионального образования<sup>71</sup>.

С позиций нашего исследования для раскрытия механизмов влияния учебно-профессиональной деятельности на личность человека нам наиболее близки концепции личностно-ориентированного (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская) и личностно-деятельностного подходов в обучении (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев).

В концепции личностно-ориентированного подхода в обучении в рамках нашего исследования мы опираемся на следующие постулаты:

- признание за обучением главной детерминанты развития личности на всех ее этапах возрастного становления;
- декларирование основной цели обучения: формирование личности с заданными типовыми характеристиками;
- конструирование образовательного процесса, обеспечивающего овладение знаниями, умениями, навыками как основного результата обучения;
- представление об обучении как индивидуальной познавательной деятельности, основным содержанием которой является интериоризация нормативной предметной деятельности, организованной и заданной обучением.

В построении личностно-ориентированной системы обучения нас интересуют следующие положения:

- проектирование образовательного процесса должно предусматривать возможность производить учение как индивидуальную деятельность по трансформации (преобразованию) социально значимых нормативов (образцов) усвоения, заданных в обучении;
- развитие ученика как личности (его социализация) идет не только путем овладения им нормативной деятельности, но и через постоянное обогащение, преобразование субъектного опыта как важного источника собственного развития;

---

<sup>71</sup> Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека : введ. в психологию субъективности : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-пресс, 1995. – 383 с.

– учение как деятельность ученика, обеспечивающая познание (усвоение), должно разворачиваться как процесс, описываться в соответствующих терминах, отражающих его природу, психологическое содержание развития личности.

Таким образом, с позиции концепции личностно-ориентированного подхода в процессе учебно-профессиональной деятельности обучение является главной детерминантой развития личности на всех ее этапах возрастного становления; в процессе обучения происходит формирование личности; вырабатываются знания, умения и навыки, необходимые в жизнедеятельности индивида; преобразование социально-значимых нормативов; социализация личности в процессе ее развития.

С позиций личностно-деятельностного подхода к обучению (И.А. Зимняя) главной целью данного процесса является также всестороннее развитие личности обучающегося.

Исходя из определения учебной деятельности (Д.Б. Эльконин), согласно которому ее специфика состоит в том, что она направлена на развитие и саморазвитие субъекта этой деятельности, в ней также происходит учет и специальная организация целого ряда индивидуально-психологических характеристик обучающегося: мотивации, адаптации, способностей, коммуникативности, уровня притязаний, самооценки, когнитивного стиля и т.д. в процессе обучения (А.К. Маркова, А.Б. Орлов, И.С. Якиманская).

38. Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, неповторимый психологический склад, т.е. ученик, студент как личность. Как подчеркивал С.Л. Рубинштейн, «в психологическом облике личности выделяются различные сферы и области черт, характеризующие разные стороны личности, но при всем своем многообразии, различии и противоречивости основные свойства личности, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимодействуя друг в друга, смыкаются все же в реальном единстве личности»<sup>72</sup>.

И.А. Зимняя отмечает, что в процессе обучения в рамках личностно-деятельностного подхода осуществляется не только учет индивидуально-

---

<sup>72</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989.

психологических особенностей учащихся, но и формирование, дальнейшее развитие психики обучающегося, его познавательных процессов, личностных качества, деятельностных характеристик и т.д.

Деятельностный компонент рассматриваемого нами подхода характеризует личность в качестве субъекта деятельности обучения, которая в свою очередь наряду с действием других факторов, например, общения, определяет ее личностное развитие.

Человек как субъект деятельности планирует, организует и корригирует ее. В то же время сама деятельность формирует человека как субъекта. Такое понимание связи субъекта и его деятельности отражает принцип единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн). Субъектность деятельности в общей трактовке А.В. Петровского и В.И. Слободчикова рассматривается в качестве одной из ее основных характеристик (А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, В.А. Лекторский и др.).

Существенной характеристикой деятельности является ее мотивированность, при рассмотрении которой обращает на себя внимание прежде всего начальный момент деятельности.

Определяющей человеческую деятельность характеристикой является ее целеположенность или целенаправленность.

39. Согласно А.Н. Леонтьеву, цель связана с предметом деятельности, ибо «...осознание смысла действия и совершается в форме отражения его предмета как сознательной цели. Теперь связь предмета действия (его цели) и того, что побуждает деятельность (ее мотива), впервые открывается субъекту»<sup>73</sup>.

Все рассмотренное выше подчеркивает, с одной стороны, большую смысловую емкость категории «деятельность» в таких ее характеристиках, как субъектность, предметность, активность, целенаправленность, мотивированность и осознанность. С другой – характеризует ее большую функциональную объяснительную силу через компоненты ее психологического содержания (предмет, средства, способы, продукт, результат) и внешнюю структуру – действие, операции.

<sup>73</sup> Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 302 с.

Личностно-деятельностный подход в совокупности его компонентов означает для нас с позиции обучающегося интерпретацию этого процесса как организацию и управление целенаправленной учебной деятельностью ученика в общем контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения для развития личности в целом.

Таким образом, проведенный анализ концепций личностно-ориентированной и личностно-деятельностной подходов в обучении позволяет утверждать, что в процессе учебно-профессиональной деятельности возможно развитие не только профессиональной компетентности ученика, но и его личности в целом (его мотивов, целей, потребностей, ценностей, т.е. неповторимого психологического склада личности).

Продолжая логику нашего исследования, дальнейшим шагом теоретико-методологического анализа должно являться рассмотрение проблемы влияния высшего профессионального образования непосредственно на личность осужденного. И здесь, на наш взгляд, возникает необходимость выделения центральных и второстепенных компонентов в структуре личности, претерпевающих трансформацию в процессе личностного развития в период обучения. По мнению ряда авторов (В.Г. Алексеева, Б.Г. Ананьев, А.Г. Здравомыслов, Д.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Ядов, и др.), центральную позицию личности определяют ценностно-смысловые ориентации, которые оказывают влияние на направленность и содержание социальной активности, общий подход к окружающему миру и самому себе, придают смысл и направление деятельности человека, определяют его поведение и поступки (А.В. Серый, М.С. Яницкий). Психологической основой ценностно-смысловых ориентаций личности является многообразная структура потребностей, мотивов, интересов, целей, идеалов, убеждений, мировоззрения, участвующих в создании направленности личности, выражающих социально детерминированные отношения личности к действительности.

В связи с этим акцент в нашем исследовании сделан на рассмотрение проблемы динамики ценностно-смысловой сферы как центрального образования личности осужденного в системе высшего образования в условиях исправительного учреждения в контексте его ресоциализации.

Психологическими проблемами осужденных занимались такие видные отечественные ученые, как Ю.М. Антонян (1987), В.Л. Васильев (1997), М.Н. Гернет (1925), А.Д. Глоточкин (1974), М.И. Еникеев (1996), А.Г. Ковалев (1968), И.С. Кон (1989), В.Н. Кудрявцев (1976), А.С. Михлин (1980), В.Ф. Пирожков (1974), А.Р. Ратинов (1967), Е.Г. Самовичев (1986), Г.Г. Шиханцов (1998) и др.; за рубежом – М. Фуко (1973, 1975), А. Кестлер (1955), А. Камю (1957), Б. Беттельхейм (1943), В. Франкл (1947) и др.

Авторы обсуждают проблемы тюремного заключения в философском ключе, ими анализируются метаморфозы личности, находящейся в изоляции, поднимается вопрос о бесперспективности борьбы с преступностью через лишение человека свободы и отчуждение от общества. Также в их работах ставятся правовые и нравственные аспекты тюремной изоляции, пропагандируются гуманистические идеи о необходимости изменения условий содержания осужденных и правил обращения с ними.

Имеется значительное количество отечественных и зарубежных работ, посвященных исследованию различных аспектов проблемы ресоциализации личности осужденного (исследования пенитенциарных психологов: Ю.М. Аверкиев, В.Г. Деев, О.Д. Ситковская; юристов: Б.С. Утевский, А.С. Михлин, С.И. Дементьев, В.А. Елеонский, Ю.М. Антонян, В.Н. Кудрявцев, В.Е. Эминов, А.А. Налчаджян, Ф.С. Бражник, В.М. Поздняков, А.Н. Олейник, А.А. Соколов, С.И. Курганов). Однако данные исследования носят фрагментарный характер и посвящены в основном анализу условий отбывания наказаний, изучению отрицательных влияний опыта пребывания в исправительном учреждении на личность осужденного. Зачастую в них поднимаются актуальные вопросы исправления и перевоспитания осужденных, адекватности наказания, темы роста криминализации и неэффективности существующей системы исправления-наказания, обсуждаются пути реформирования пенитенциарной системы. В работах этих ученых изучались социально-психологические изменения, происходящие при изоляции преступника от общества, его быт, криминальная субкультура, типология преступника и механизмы криминализации.

Накоплен достаточный опыт исследований по проблеме психологии личности осужденного (исследования Ю.М. Антоняна, В.П. Голубева, К.Е. Игошева, К.Т. Чернова, В.Б. Ястребов и др.), в частности исследова-



ние направленности личности (В.Г. Деев, Ю.Р. Саар, А.В. Наприс, А.И. Ушатиков); исследование ценностей и ценностных ориентаций личности осужденного (А.С. Михлин, В.Ф. Пирожков, К.Е. Игошев, Г.Ф. Хохряков, А.Н. Сухова); смысловой сферы (А.Р. Ратинов); ценностно-смысловой сферы (Т.А. Перевозная, В.В. Гульдан, Ю.А. Васильева, В.М. Раева, А.Н. Пастушеня). Исследования данных авторов носят общеметодологический характер и раскрывают особенности, механизмы, содержание перечисленных компонентов структуры личности осужденного, тогда как вопрос о динамике ценностно-смысловой сферы в системе высшего образования остается по-прежнему не исследованным.

Кроме того, вопросам исправления осужденных и их социальной адаптации в обществе на основе фактора образования в исправительном учреждении в отечественной научной литературе также уделено определенное внимание: в области пенитенциарной социологии и культурологии (Ю.А. Алферов, А.Н. Олейник), в пенитенциарной педагогике (А.С. Макаренко, В.М. Литвишков, А.В. Митькина), в криминологии (А.И. Алексеев, Е. Алауханов).

Таким образом, можно констатировать, что в психологии системные теоретико-методологические исследования, учитывающие условия и требования современного общества по проблеме ресоциализации личности осужденного в условиях ИУ, отсутствуют (Колесникова Н.Е., 2011). Кроме того, за малым исключением (Карпенко М.П., Волон В.Т., 2010; Бебенин В.Г., 2008), практически отсутствуют системные теоретико-методологические исследования, посвященные анализу различных типов воздействия на личность осужденного в системе ВПО, находящегося в ИУ, несмотря на их существенную важность для общества. На основании вышеизложенного для продолжения заявленной проблемы исследования необходимым является проведение эмпирического исследования динамики ценностно-смысловой сферы осужденного, получающего высшее профессиональное образование в условиях ИУ.

## Глава 2

---

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЛИНКВЕНТНОЙ ЛИЧНОСТИ

### 2.1. ОТКЛОНЯЮЩЕЕСЯ (ДЕВИАНТНОЕ) ПОВЕДЕНИЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*Нравственное уродство и преступность  
являются результатом недостатка воспитания  
и испорченности, идущей с раннего возраста.*

**В.М. Бехтерев**

*Девиянтное (отклоняющееся) поведение* – это поведение, не соответствующее общепринятым или официально установленным социальным нормам, которое вызывает негативную оценку общества. При оценке поведения подростка как девиантного необходимо учитывать следующее:

– социокультурная природа отклоняющегося поведения личности обуславливает исторически изменчивый характер девиантного поведения, сопряженного с изменением социальных норм и правил в различные исторические времена;

– негативная оценка девиантного поведения может выступать в форме общественного осуждения либо применения социальных санкций, причем в случае делинквентного поведения это может быть уголовное наказание;

– результатом отклоняющегося поведения является нанесение реального ущерба окружающим людям и обществу, а также самому субъекту

такого поведения в различных формах – дестабилизации общественного порядка, морального и материального ущерба, физического и психического насилия, ухудшения соматического и психического здоровья и благополучия;

– девиантное поведение носит стойко повторяющийся характер (многократное или длительное);

– отклоняющееся поведение сочетается с общей асоциальной и анти-социальной направленностью личности;

– отклоняющееся поведение не выходит за пределы медицинской нормы и не должно отождествляться с психическими заболеваниями, хотя может являться его следствием, переходя в патологическое поведение;

– отклоняющееся поведение приводит к социальной дезадаптации различной степени тяжести;

– отклоняющееся поведение имеет выраженное индивидуальное и возрастно-половое своеобразие.

Е. В. Змановская выделяет три основные группы отклоняющегося поведения:

1) *антисоциальное* (делинквентное) поведение, нарушающее правовые нормы и угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих людей;

2) *асоциальное* поведение как нарушение морально-нравственных норм, угрожающее благополучию межличностных отношений;

3) *аутодеструктивное* (саморазрушительное) поведение, включая суицидальное, фанатическое, аутистическое, виктимное, рискованное, аддиктивное поведение, включая пищевую зависимость и зависимость от психоактивных веществ, и т.д.

Типичными примерами девиантного поведения подростков являются систематические прогулы, побеги из дома, бродяжничество и попрошайничество, аддиктивное поведение (зависимость от психоактивных веществ, алкоголизация, табакокурение), ранняя сексуальная жизнь и аутодеструктивное поведение (парасуицидальное и суицид). Ранние алкоголизация и наркотизация в подростковом возрасте связаны со стремлением к внешней, ложно понятой взрослости, любопытством и тягой к новым ощущениям, с

мотивом быть принятым в группе сверстников, быть раскованным и обрести чувство уверенности в себе.

Психологическая природа девиантного поведения заключается в компенсаторном защитном поведении в форме протеста, ухода, тревожности и неуверенности, эмансипации от родителей и реакций группирования. Причины девиаций – низкая социальная успешность и нереализованность притязаний на социальное признание в семье, школе и в группе сверстников. Ф. Патаки используется термин «преддевиантный синдром», определяя его как комплекс симптомов – предвестников девиантного поведения. К ним относятся аффективный тип поведения, ориентация на получение удовольствий, трудности в школе, проявление агрессии, семейные конфликты, низкий уровень интеллекта, отрицательное отношение к учебе. Перечисленные симптомы затрудняют общение и взаимодействие подростка с другими благополучными сверстниками и заставляют искать общество тех, кто также является носителем указанных симптомов.

В сфере *психопатологии* применительно к девиантному поведению отдельно выделяется феномен *расстройства поведения*, определяемого как повторяющийся и устойчивый паттерн поведения, при котором нарушаются основные права другого человека или соответствующие данному возрасту социальные нормы, требования и правила. В руководстве по диагностике и статистике психических расстройств (DSM-IV) выделяют следующие формы поведенческих расстройств: *легкую* (малое число поведенческих проблем с незначительным ущербом для других людей), *умеренную* (среднее количество и умеренная степень серьезности поведенческих проблем) и *тяжелую* (большое количество поведенческих проблем со значительным ущербом для других). Развитие расстройства поведения часто бывает связано с другими нарушениями: наличием синдрома дефицита внимания и гиперактивности, оппозиционно-вызывающим расстройством (проявляющимся в устойчивых проявлениях гнева и эмоций, не связанных с возрастной нормой), трудностями обучения, депрессией, а также потреблением алкоголя и наркотиков.

Можно выделить два варианта генезиса расстройства поведения: 1) расстройства поведения, которые начались в детском и продолжались в подростковом возрасте, и 2) расстройства поведения, которые проявились

только в подростковом возрасте. Расстройства поведения в подростковом возрасте, которые изначально появились в детстве, обладают отличительными особенностями по сравнению с расстройствами поведения, впервые зафиксированными именно в подростковом возрасте. Эти расстройства обычно являются более стабильными и тяжелыми, находят проявление в более агрессивных формах поведения и физического насилия. Подростки часто проявляют невнимательность, импульсивность, низкую школьную успеваемость. Подростки с диагнозом «*расстройство поведения*», поставленным в детстве, чаще совершают насильственные преступления (угроза физического насилия, изнасилование, применение оружия).

Необходимо коротко остановиться на понятии *делинквентности* и отметить, что термин «*делинквентность*» закреплен в рамках международно-правовых актов как юридический термин, связанный с совершением лицом правонарушения или преступления. Таким образом, понятие «*делинквентность*» за рубежом принято употреблять с целью характеристики совершения тяжкого проступка, противоправного действия, в том числе и несовершеннолетним.

В отечественной науке *делинквентность* используется в двух разных значениях. Например, А.Е. Личко и другие исследователи утверждают, что делинквентность – это повторяющиеся асоциальные проступки, складывающиеся в определенный устойчивый стереотип действий, нарушающих правовые нормы, но не влекущих уголовной ответственности из-за их ограниченной общественной опасности или недостижения личностью возраста, с которого начинается уголовная ответственность. В.В. Ковалев, Е.В. Змановская и др. отмечают, что делинквентное поведение – это «действия конкретной личности, отклоняющиеся от установленных в данном обществе и в данное время законов, угрожающие благополучию других людей или социальному порядку и уголовно наказуемые в крайних своих проявлениях». В отечественной психологии используется достаточно широкий спектр терминов, соответствующих зарубежным представлениям о делинквентности (противоправное, криминогенное, преступное поведение и др.). В то же время имеется значительная представленность исследований, посвященных изучению как феномена делинквентности, так и личности подростка, склонного к совершению правонарушения (А.Ф. Лазурский,

В.С. Афанасьев, С.А. Беличева, Я.И. Гишинский, М.Г. Дебольский, М.Г. Дмитриев, Г.С. Залящев, К.Е. Игошев, Д.В. Каширский, М.Ю. Кондратьев, В.Д. Менделевич, Г.М. Миньковский, С.В. Маркова, Е.А. Никитская, А.А. Реан, Е.Ю. Смирнова, В.С. Собкин, С.Т. Сулейманова, В.В. Шарок, Л.Б. Шнейдер и др.).

*Делинквентное* поведение является видом *девиантного* поведения, в то время как *девиантное* поведение не всегда является *делинквентным*.

Побеги из дома представляют собой распространенную форму делинквентного поведения подростков. Причины побегов кроются в страхе наказания, реакции протеста на чрезмерные требования и контроль в семье, недостаточной опеке и внимании в семье, безнадзорности со стороны родителей, отвержении и жестоком обращении сверстников; поиске удовольствий и новых впечатлений, развлечений, немотивированной тяге к перемене обстановки, скуке, тоске, акцентуации характера подростков.

Преступления – антиобщественные деяния, предусмотренные уголовным законодательством, такие как убийство и физическое насилие, хищения (кражи, вымогательство, мошенничество), вандализм и намеренное разрушение материальных и духовных ценностей, угоны автомобилей, мотоциклов и велосипедов, террористические акты, изнасилования, незаконный оборот наркотических средств, поджоги и пр. В случае совершения преступлений лицами, не достигшими возраста уголовной ответственности, применяются меры воздействия воспитательного характера, включая помещение в специальное учебно-воспитательное учреждение.

Важнейшими криминогенными факторами, обуславливающими трудности личностного самоопределения подростков, являются общая дегуманизация общества; семейная дестабилизация и неэффективное выполнение семьей функции социализации; несогласованность действий социальных институтов (семья, педагогические коллективы, правоохранительные органы, молодежные объединения и пр.), направленных на решение задач профилактики и предупреждения правонарушений; отсутствие реальных перспектив получения подростками желаемого образования и профессии, обеспечивающих достойный образ жизни в условиях экономического спада; негативное влияние на формирование личности подростков антикультуры и субкультуры криминальных кругов и антисоциальных

молодежных группировок, романтизация и идеализация криминального образа жизни; низкий уровень правовой культуры, юридическая и социальная девальвация принципа неотвратимости наказания применительно к раскрытию преступлений; отсутствие четкой стратегии молодежной политики, детских, подростковых и юношеских общественных объединений и организаций, направленных на решение задач идеологического воспитания.

Е.Р. Чернобродов, проведя теоретический анализ научной литературы, представил модель личности подростка с делинквентным поведением, состоящую из мотивационного, эмоционального и ценностно-нормативного компонентов. В эмпирическом исследовании выявлено:

1) в мотивационном компоненте: ситуационно-импульсный, примитивный, неиерархизированный, аддиктивный характер мотивов, рассогласованность между смыслообразующими мотивами и механизмами целеполагания, преобладание экстернального локуса контроля, проявление аффекта неадекватности, нарушение процесса предвосхищения будущего поступка;

2) в эмоциональном компоненте: агрессивность, враждебность, высокая личностная тревожность, доминирование акцентуаций экзальтированного, циклотимического и эмотивного типов, психопатия, низкий уровень волевого контроля;

3) в ценностно-нормативном компоненте: аддиктивность, доминирование досуговой активности, конфликтность, низкие адаптационные возможности, пренебрежение к социальным нормам и ценностям, отчужденность, духовная опустошенность, подозрительность к своему ближайшему окружению. Автором доказано, что специальная психолого-педагогическая подготовка специалистов, работающих с несовершеннолетними правонарушителями, способствует оптимизации всего коррекционного процесса (Чернобродов, 2008).

## 2.2. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНО-МОРАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОДРОСТКА

*В первую очередь нужно добиваться поведения, соответствующего праву, и притом с моральным умонастроением, и только тогда может прийти моральное поведение как таковое, в котором нет никакого правового предписания.*

**Г.Ф. Гегель**

Эпиграф к этому параграфу можно продолжить сказкой Л.Н. Толстого «Награда».

*Мужик нашел дорогой камень и понес его к царю. Пришел во дворец и стал спрашивать у царских слуг: как бы царя увидеть. Один царский слуга спросил: «Зачем тебе царь?». Мужик рассказал. Слуга и говорит: «Хорошо, я скажу царю, но только отдай мне половину того, что тебе даст царь. А если не обещаешь, то не допущу тебя до царя». Мужик обещал, слуга доложил царю. Царь взял камень и говорит: «Какую тебе, мужик, награду дать?». Мужик говорит: «Дай мне пятьдесят плетей, не хочу другой награды. Только у меня с твоим слугою уговор был, чтобы пополам делить награду. Так мне двадцать пять и ему двадцать пять». Царь посмеялся и прогнал слугу, а мужику дал тысячу рублей.*

В настоящее время проблема жизненных ценностей подростка приобретает все большую актуальность. Ценностные ориентации во многом задают жизненную позицию и мировоззрение подростка. При этом исследование вопроса о значимых для школьника жизненных ценностях требует учета возрастных изменений, которые происходят в ценностно-моральной сфере учащихся при переходе от младшего подросткового возраста к старшему. Подростковый возраст – особый этап развития личности, в ходе которого происходят качественные изменения в самосознании подростка, являющиеся определяющим условием для формирования ценностей. Ценности выступают важным связующим звеном между обществом, социальной средой и личностью, являясь её внутренними регуляторами поведения.

Социально-экономические процессы, происходящие в современной России, сопровождаются изменением моделей поведения и сознания лю-



дей. Эти явления привели к значительному изменению ценностно-моральной сферы личности, прежде всего, подрастающего поколения. Современные подростки, живущие в сложном по своему содержанию и строению мире, возможно, больше других возрастных категорий зависят от культивируемых в обществе норм и ценностей. К сожалению, наше общество, «зараженное» консюмеризмом и гедонизмом, имеет серьезный дефицит позитивного воздействия на подрастающее поколение. Тенденции современной массовой культуры, далекие от духовной основы человеческого бытия, еще сильнее усугубляют ситуацию развития современных подростков. Кроме того, современная семья все чаще не выполняет такие важные функции, как формирование у детей чувства защищенности, психологического комфорта.

Понятно, что для категории делинквентных подростков среди ведущих психологических проблем являются проблемы морали. Однако в научных исследованиях и в практике обучения и воспитания понятие «мораль» часто выступает в качестве философской категории, понимаемой как соблюдение совокупности норм поведения, принятых в обществе. В методологии профилактической работы с несовершеннолетними по предупреждению правонарушений и реабилитационной работы с делинквентными подростками, необходимо основываться на психологической категории – моральном сознании, которое в силу сложившихся социальных обстоятельств у делинквентных подростков не получило развития, соответствующего нормативно развивающейся личности. В подростковом возрасте формируются необходимые предпосылки (понятийный, формально-логический интеллект, рефлексия, самосознание, воля и произвольность) для осуществления ценностно-смыслового самоопределения и формирования моральной позиции личности, соответствующей общественным требованиям. Самоопределение и осуществление жизненных выборов основано на ориентировке подростка в системе ценностей, отражающих важнейшие приоритеты жизнедеятельности человека.

Отечественные ученые дают различные трактовки феномену самосознания. Обобщив все определения, можно говорить о самосознании как осознании индивидом самого себя, себя – как субъекта деятельности и поведения, мотивов и интересов, выявляющих свою социальную ценность и

смысл бытия, через интеграцию образов, формирующих представления о прошлом, настоящем и будущем. В этой связи возникает феномен ценностных ориентаций, являющихся вероятностной средой для формирования иерархии перспективных жизненных целей и мотивов, потребностей личности, планов, программ поведения и деятельности человека. Ценности определяют не только цель и стремления человека, но и выступают в качестве механизма социального контроля для поддержания порядка в обществе.

Ценностные ориентации являются сущностной характеристикой более ёмкого психологического феномена – морального сознания. Таким образом, характеристика ценностных ориентаций личности непосредственно соотносится с характеристиками морального сознания, самосознания.

Ведущее место в психологии морального развития по праву занимает концепция когнитивного конструктивизма морального сознания, разработанная в трудах Ж. Пиаже и Л. Кольберга, где в фокусе внимания оказываются моральные суждения и моральное мышление, выступающие критериями уровня развития морального сознания.

Концепция Пиаже-Кольберга получила широкое признание и, несмотря на критику ряда положений, по-прежнему остается теоретической основой разработки и внедрения программ морального воспитания и образования.

Идеи Ж. Пиаже, получившие развитие в концепции Л. Кольберга, позволяют на практике ориентироваться на стадийность в развитии морального сознания в соответствии с изменением когнитивных способностей детей и подростков и их социального опыта. Благополучное прохождение всех стадий развития морального сознания в итоге должно привести к развитию такой ориентировки в системе отношений «личность-общество», которая бы учитывала и права личности, и универсальные этические принципы и способствовала заключению социального контракта, направленного на обеспечение неотъемлемых прав человека (на жизнь, свободу, достоинство). Такая позиция обеспечивает высшую степень социального равновесия.

Дж. Рест, ученик Л. Кольберга, разработал четырехкомпонентную теорию морального развития личности, интегрирующую различные теории

развития морального сознания. Согласно его теории, структура морального поведения включает четыре компонента: моральную чувствительность, моральное мышление и моральные суждения, моральную мотивацию, моральный характер. Изучение морального развития личности должно основываться на целостном рассмотрении генетических и функциональных связей всех этих компонентов. Несовершенство когнитивных схем может привести к искажению восприятия моральной ситуации. Моральная мотивация, определяемая иерархией ценностей и моральными идеалами личности, предполагает осуществление морального выбора и принятие человеком личной ответственности за свое решение.

Исследование моральной мотивации традиционно основывается на двух направлениях: исследовании иерархии ценностных ориентаций (Г. Олпорт, М. Рокич, Ш. Шварц) и исследовании эмоциональной составляющей принятия решения (Н. Айзенберг). Готовность и способность действовать в соответствии с выбранным решением и планом, противостоять социальному давлению, принятие ответственности за реализацию выбора – необходимые личностные качества субъекта морального поступка, составляющие моральный характер, обуславливающий стратегии преодоления трудностей на пути разрешения моральной дилеммы.

Современные концепции морального развития позволяют выделить два основных принципа, лежащих в основе моральной ориентации: принцип заботы, основанный на сочувствии и сопереживании другому человеку, и принцип справедливости, ориентированный на когнитивные составляющие морального сознания. Исследования показывают, что с возрастом снижается количество решений, ориентированных на принцип заботы, увеличивается процент решений, ориентированных на принцип справедливости.

В концепции Н. Айзенберг возрастная динамика развития просоциального поведения выступает как переход от эгоизма и гедонизма при моральном выборе в раннем и дошкольном возрасте к ориентации на социальное одобрение и принятие социальных норм в младшем школьном возрасте, ориентации на ценности долга и ответственности за благополучие общества – в подростковом.

Исследуя субъективные ценности подростков с делинквентным поведением, Д.В. Каширский отмечает, что *наиболее значимыми* для под-

ростков с делинквентным поведением сферами жизни являются: здоровье («хорошее здоровье и забота о нем»), материальное благосостояние («материальный достаток, зарабатывание денег и трата их на полезные для себя и близких вещи»), любовь («любовь к близким») и семья («создание своей семьи, воспитание детей, счастливая семейная жизнь»). *Наименее значимы* для подростков группы риска патриотизм и любовь к Родине («быть патриотом, испытывать гордость за страну и свою принадлежность к ней», «важно знать историю и хранить традиции своей Родины, отстаивать ее интересы и в случае необходимости встать на ее защиту»), вера в Бога («вера в Бога, в сотворение им мира и человека, разделение религиозных ценностей»), творчество («создание чего-то нового, нестандартного и оригинального») и время («важно ценить свое время и время других людей»).

Подростки с делинквентным поведением проявляют слабый и неустойчивый интерес к учебе, в меньшей степени, чем их сверстники из нормативной группы, ориентированы на ценность «Интересная работа». В основе противоправного поведения, по мнению автора, лежит неспособность подростка управлять своей психикой, преимущественно ситуативный/групповой характер преступлений, когда «власть ситуации» психологически оказывается сильнее субъекта, а персональная ответственность за совершенные действия распределяется между членами преступной группы, «обезличивая» ее участников (Каширский, 2013).

С точки зрения важности исследования ценностно-моральной сферы личности делинквентных подростков интерес представляет проведенное нами исследование с участием 120 воспитанников различных СУВУ открытого и закрытого типа в возрасте от 13 до 17 лет (младший и старший подростковый возраст). Психологические характеристики воспитанников СУВУ сравнивались с выборкой (120 человек) нормативно развивающихся («обычных») подростков, проживающих в тех же регионах. Методика исследования: Ценностные приоритеты (Schwartz S.H.) (приложение 1).

*Сравнение оценок ценностей «обычных»  
и делинквентных подростков*

На рисунке 2.1 графически представлены средние значения по оценке ценностей «обычными» (правопослушными) и делинквентными (воспитанниками СУВУ) подростками.

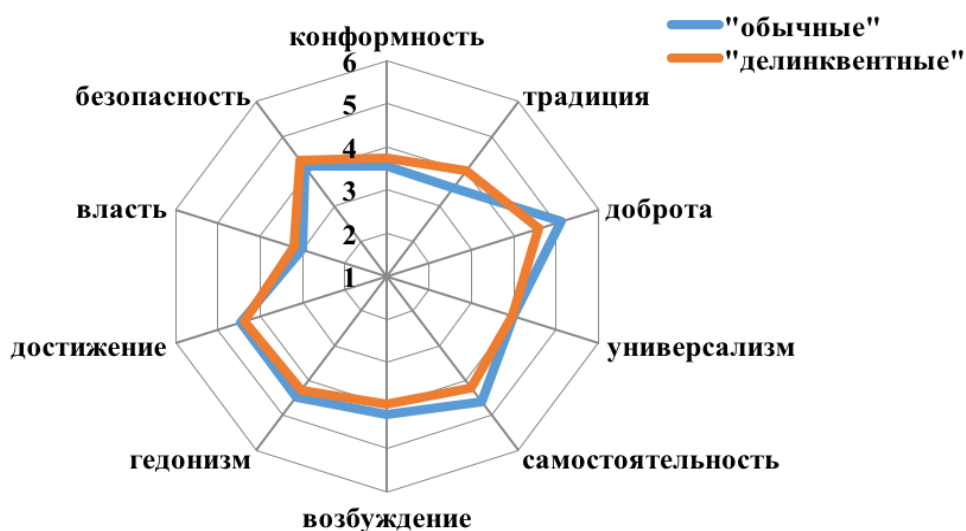


Рис. 2.1. Средние значения оценок ценностей «обычными» и делинквентными подростками

### Ценности:

- *Власть* – социальный статус и престиж, контроль или доминирование над людьми и ресурсами;
- *Достижения* – личный успех, проявление компетентности соответствующей социальным стандартам;
- *Гедонизм* – удовольствие и чувственное наслаждение;
- *Возбуждение* – волнение, новизна и смелость в жизни;
- *Самостоятельность* – самостоятельность в мыслях и действиях, творческий подход;
- *Универсализм* – понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы;
- *Доброта* – сохранение и улучшение благополучия людей, с которыми часто контактируешь;
- *Традиция* – уважение, ответственное отношение и признание обычаев и идей традиционной культуры или религии;

– *Конформность* – соблюдение социальных норм и ожиданий, воздержание от действий и желаний, которые могут расстроить других или нанести им вред;

– *Безопасность* – безопасность, гармония и стабильность общества, социальных отношений и самого себя.

Делинквентные подростки значимо ниже, чем «обычные», оценивают «доброту», «самостоятельность», «возбуждение». А такие ценности, как «традиция», «конформность», «власть» и «безопасность», делинквентные подростки оценивают значимо выше, чем «обычные».

Если построить иерархии ценностей (по средним значениям) для «обычных» и делинквентных подростков, то можно видеть (рис. 2.2), что:

- 1) ряд ценностей имеют одинаковые позиции: «добродота» и «власть» (первая и последняя);
- 2) отличаются на одну позицию ценности «гедонизм», «возбуждение», «универсализм», «конформность»;
- 3) на две позиции отличаются ценности «достижения», «безопасность»;
- 4) позиции двух ценностей отличаются очень сильно: «самостоятельность» и «традиция».

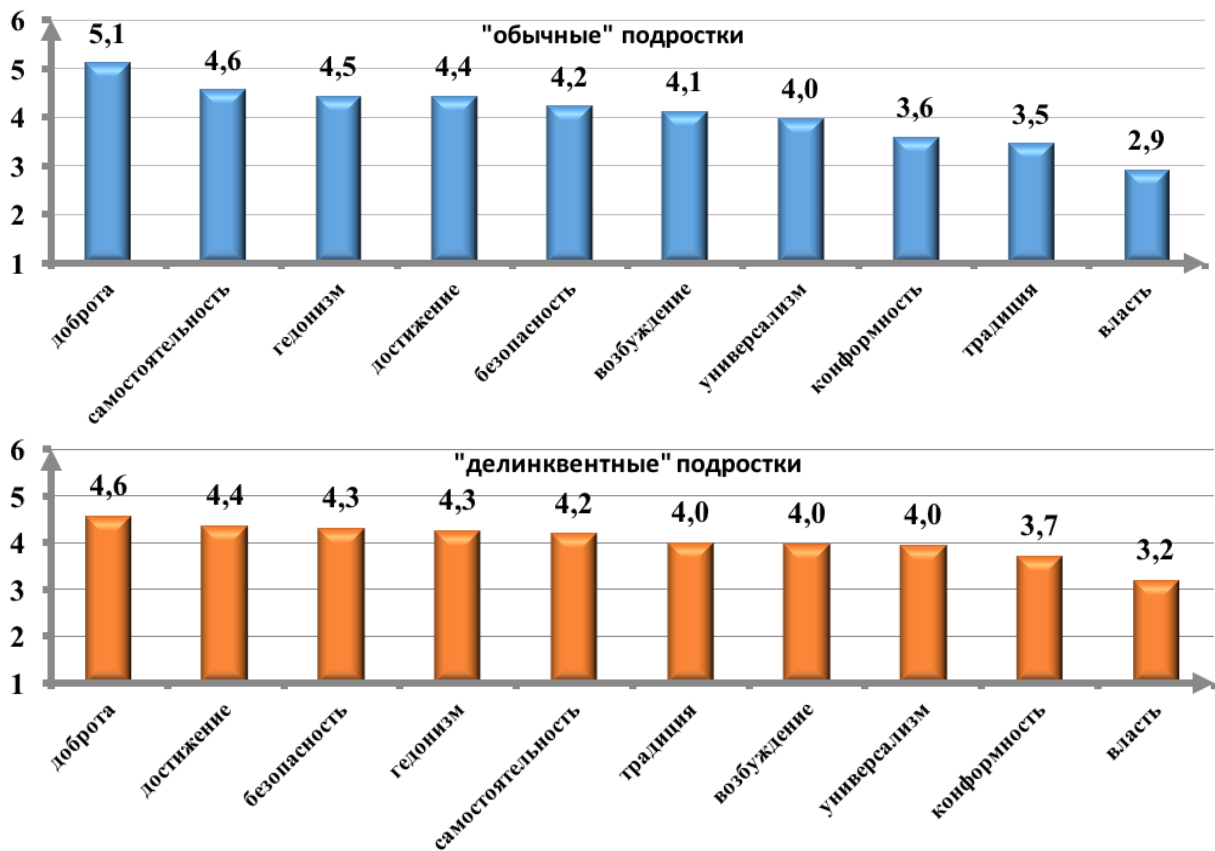


Рис. 2.2 Иерархии ценностей «обычных» и делинквентных подростков (средние значения в порядке убывания оценок)  
*Сравнение оценок ценностей «обычными» и делинквентными подростками по отдельным вопросам опросника ценностей*

Для получения более полной картины различий между ценностями «обычных» и делинквентных подростков, было проведено сравнение оценок не только интегративных ценностей, но и по некоторым наиболее важным, с нашей точки зрения, пунктам опросника. Результаты представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.1

Средние и стандартные отклонения оценок по оценкам некоторых вопросов опросника Шварца «обычными» и делинквентными подростками, значимость различий между ними

	Обычные		Делинквентные		Обыч./Делинкв.	
	Сред.	Ст. отк.	Сред.	Ст. отк.	U	P

Важен порядок в обществе	3,71	1,29	3,71	1,48		
Важно защищать слабых	3,98	1,35	3,81	1,63		
Важно иметь много денег	4,20	1,41	<b>4,51</b>	1,54	108881,500	0,012
Важно никогда не нарушать правила	3,48	1,37	3,63	1,48		
Важно иметь цели в жизни	4,41	1,31	4,52	1,39		
Важно быть богатым	3,50	1,51	3,55	1,61		
Важно соблюдать законы	3,56	1,43	3,62	1,69		
Важна свобода выбора в поступках	<b>4,95</b>	1,09	4,55	1,46	110268,000	0,026

«Обычным» подросткам значимо важнее свобода выбора в поступках, чем делинквентным, тогда как делинквентным значимо важнее иметь много денег, чем «обычным».

Если выделить все вопросы опросника, по которым получаются значимые различия между двумя группами подростков («обычными» и делинквентными») и представить в виде таблицы (табл. 2.2), то можно видеть, что для «обычных» подростков значимо важнее расширять свой кругозор, заботиться о близких людях, самостоятельно принимать решения, иметь свою точку зрения, самому планировать свои действия, заботиться о близких людях и быть надежным другом, быть успешным.

Таблица 2.2

**Средние и стандартные отклонения оценок по отдельным вопросам опросника Шварца «обычными» и делинквентными подростками, по которым есть значимые различия**

Пункты опросника	Обычные		Делинквентные		Обыч./Делинкв.	
	Сред.	Ст. отк.	Сред.	Ст. отк.	U	P
Важно расширять кругозор	<b>4,15</b>	1,22	3,42	1,74	98059,000	0,000
Важно заботиться о близких людях	<b>5,26</b>	1,00	4,77	1,64	114076,000	0,030
Важно иметь много денег	4,20	1,41	<b>4,51</b>	1,54	108881,500	0,012
Важно самостоятельно принимать решения	<b>4,83</b>	1,15	4,33	1,55	106519,000	0,004



**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ДЕЛИНКВЕНТНОЙ ЛИЧНОСТИ**

Пункты опросника	Обычные		Делинквентные		Обыч./Делинкв.	
	Сред.	Ст. отк.	Сред.	Ст. отк.	U	P
Важно поддерживать традиционные ценности	3,52	1,34	<b>4,00</b>	1,38	98838,000	0,000
Важно, чтобы знакомые были уверены в нем	<b>5,00</b>	1,09	4,55	1,61	113007,500	0,048
Важно участвовать в акциях по защите природы	3,15	1,41	<b>3,51</b>	1,66	110345,500	0,020
Важно иметь свою точку зрения	<b>5,06</b>	1,06	4,57	1,36	101207,500	0,000
Важно помогать дорогим людям	<b>5,23</b>	1,05	4,71	1,56	106181,500	0,004
Важно быть надежным другом	<b>5,12</b>	1,05	4,37	1,50	89482,000	0,000
Важно самому планировать свои действия	<b>3,99</b>	1,28	3,55	1,49	104368,000	0,004
Важно соблюдать правила (когда не видят)	3,31	1,45	<b>3,63</b>	1,65	111266,500	0,048
Важно быть очень успешным	<b>4,62</b>	1,23	4,28	1,48	111640,500	0,046
Важно следовать семейным или религиозным традициям	3,48	1,50	<b>4,20</b>	1,40	90422,000	0,000
Важно быть тем, кто указывает другим, что делать	2,70	1,47	<b>3,16</b>	1,66	105893,000	0,009
Важно иметь дорогие вещи для демонстрации	2,85	1,45	<b>3,38</b>	1,61	102024,000	0,001
Важно уделять внимание нуждам близких	<b>4,83</b>	1,15	4,34	1,54	105537,500	0,005
Важно никогда не сердить других людей	3,56	1,39	<b>4,01</b>	1,54	100044,500	0,001
Важно никогда не подвергать себя опасности	3,73	1,44	<b>4,20</b>	1,45	101733,500	0,001
Важно не стремиться к публичному вниманию и одобрению	3,38	1,33	<b>3,90</b>	1,46	97430,500	0,000
Важно, чтобы семья и друзья могли положиться	<b>4,92</b>	1,15	4,44	1,56	106748,500	0,007
Важна свобода выбора в по-	<b>4,95</b>	1,09	4,55	1,46	110268,000	0,026

Пункты опросника	Обычные		Делинквентные		Обыч./Делинкв.	
	Сред.	Ст. отк.	Сред.	Ст. отк.	U	P
ступках						

В отличие от нормативно развивающихся («обычных»), для делинквентных подростков более значимо иметь много денег, иметь дорогие вещи, поддерживать традиционные ценности (семейные, религиозные), беречь природу, не подвергать себя опасности, не сердить других людей.

### *Сравнение оценок ценностей «обычными» и делинквентными подростками разных возрастных групп*

Мы разделили подростков и юношей на три возрастные группы согласно возрастной периодизации: 1) 13-14 лет; 2) 15-16 лет; 3) 17-18 лет, и внутри каждой возрастной группы провели сравнение оценок ценностей «обычными» и делинквентными подростками и юношами. Результаты сравнения – коэффициенты и значимость для всех полученных значимых различий – приведены в таблице 2.3. На рисунках 2.3-2.5 графически представлено соотношение средних значений оценок ценностей в исследуемых возрастных группах.

Таблица 2.3

#### **Значимые различия оценок ценностей «обычными» и делинквентными подростками разных возрастных групп**

Ценность	Обычные/делинквентные 13-14 лет		Обычные/делинквентные 15-16 лет		Обычные/делинквентные 17-18 лет	
	U	p	U	p	U	p
Конформность						
Традиция	180002,500	0,000	18593,500	0,034		
Доброта			15927,500	0,001	335,000	0,000
Самостоятельность			13184,500	0,000	536,500	0,031
Возбуждение			17352,500	0,010	568,500	0,056

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ДЕЛИНКВЕНТНОЙ ЛИЧНОСТИ

Гедонизм					482,000	0,009
Достижения					590,000	0,073
Власть	19199,000	0,002				
Безопасность	22687,000	0,066			590,500	0,073

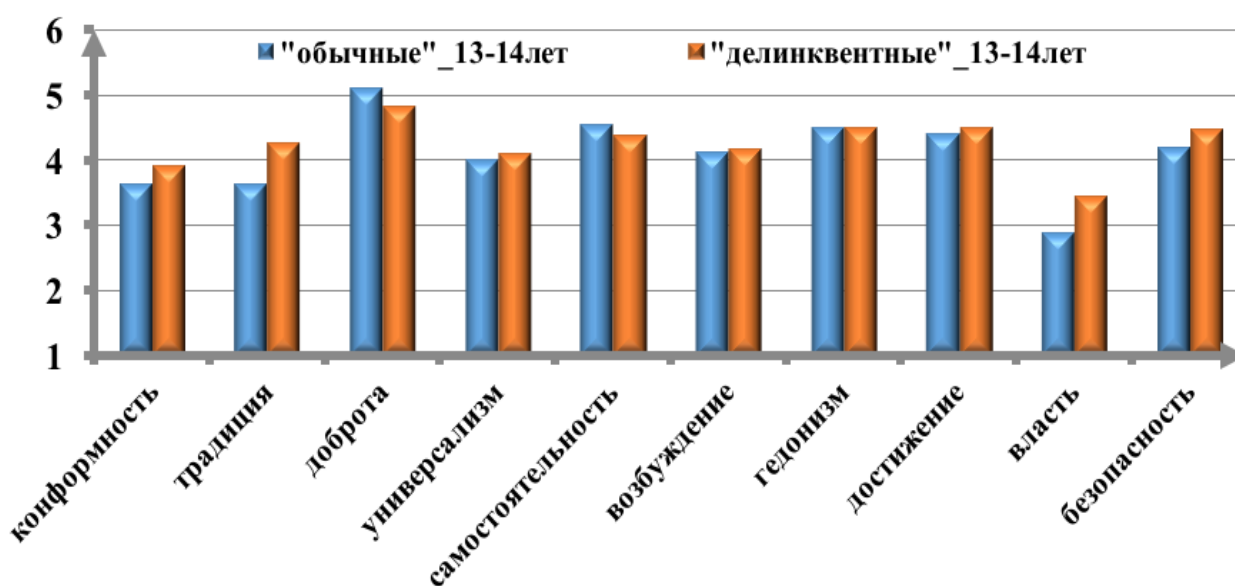


Рис. 2.3. Средние значения оценок ценностей «обычными» и делинквентными подростками 13-14 лет

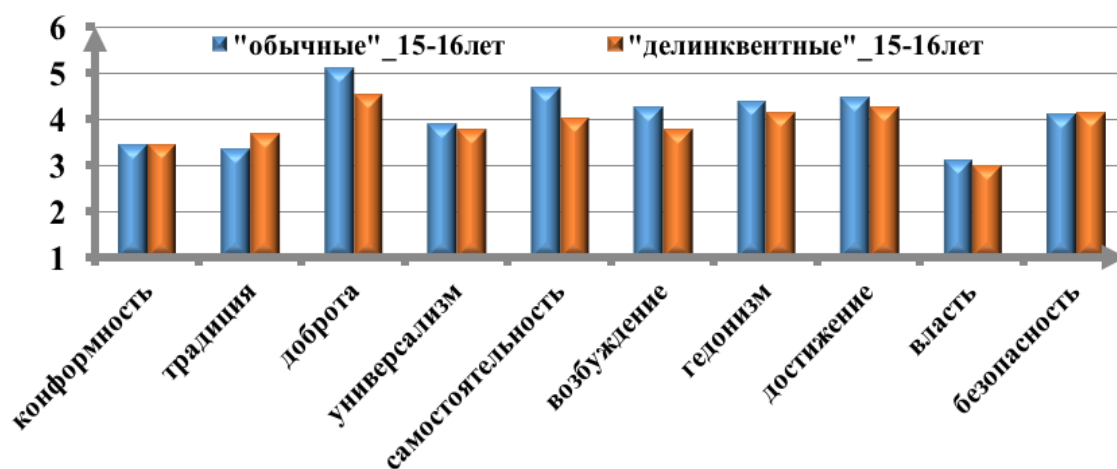


Рис. 2.4. Средние значения оценок ценностей «обычными» и делинквентными подростками 15-16 лет

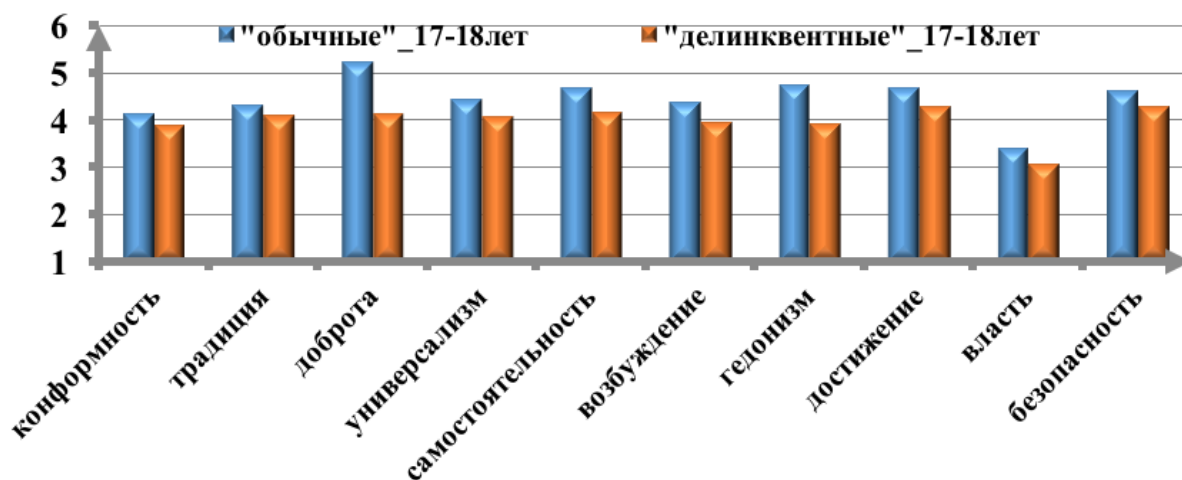


Рис. 2.5. Средние значения оценок ценностей «обычными» и делинквентными подростками 17-18 лет

Анализируя результаты сравнения по возрастным группам, можно сказать следующее:

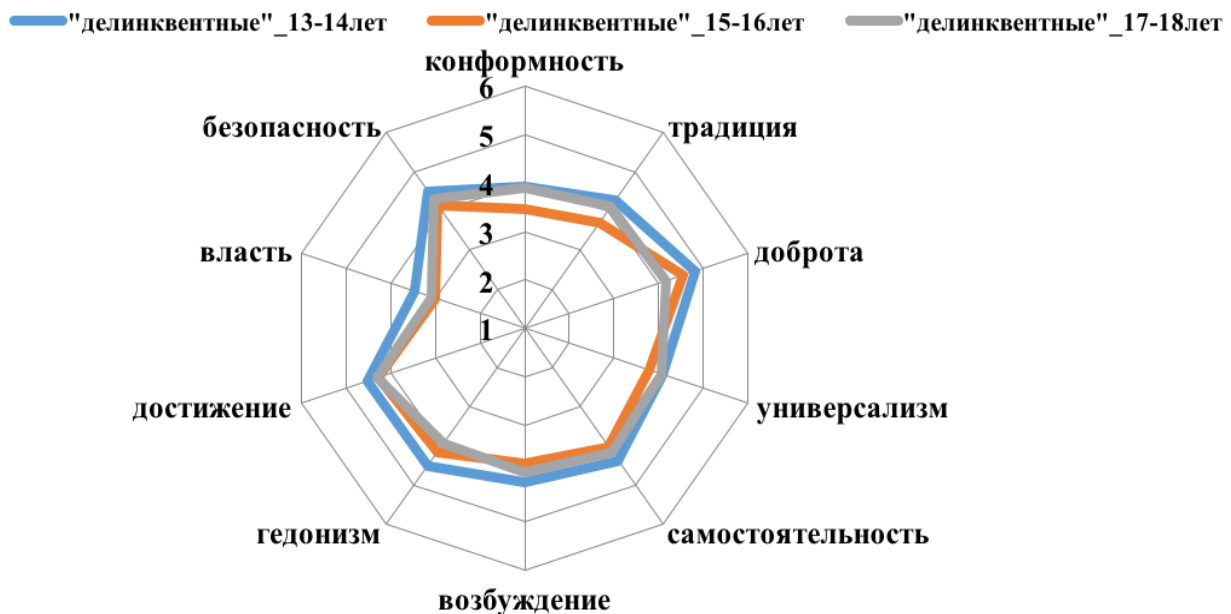
1) для подростков 13-14 лет различий между «обычными» и делинквентными подростками меньше всего: делинквентные подростки значимо выше, чем «обычные», ценят «традиции», «власть» и «безопасность»;

2) для молодежи 15-16 лет характерно, что делинквентные подростки значимо выше, чем «обычные», ценят «традиции» и значимо меньше ценят «доброту», «самостоятельность» и «возбуждение»;

3) для возрастной группы 17-18 лет различий между «обычными» и делинквентными юношами больше всего: делинквентные юноши значимо ниже, чем «обычные», оценивают важность таких ценностей, как «доброта», «самостоятельность», «гедонизм», «возбуждение», «достижения» и «безопасность».

Если сравнить оценки ценностей делинквентными подростками разных возрастных групп (рис. 6), то можно увидеть, что самыми «здоровыми» в ценностно-моральном плане представлены подростки 13-14 лет. Как видно на рисунке 2.6, взросление не показывает нам картину формирования ценностно-моральной сферы личности делинквентных подростков, что является крайне негативным прогностическим показателем их ресоциализации и адаптации после выхода из специального учебно-воспитательного

учреждения. Это подтверждается еще и отсутствием значимых корреляций между оценками ценностей делинквентными подростками и «стажем» пребывания в СУВУ.



**Рис. 2.6. Средние значения оценок ценностей делинквентными подростками разных возрастных групп**

Таким образом, исследование показало, что воспитанники СУВУ имеют значительные проблемы в формировании морального сознания, отставание в развитии ценностно-смысловой сферы личности по сравнению с нормативно развивающимися подростками, демонстрируют недостаточную сформированность или отсутствие тех психологических новообразований, которые должны быть приобретены подростками на предыдущих стадиях психического развития, что затрудняет процесс целеполагания и придания смысла своей жизни. Выявленные различия в ценностно-мотивационной сфере личности делинквентных и правопослушных подростков подтверждают необходимость применения возрастнопсихологического подхода в реабилитационной работе с несовершеннолетними правонарушителями и проведения ранней профилактики правонарушений несовершеннолетних путем своевременной психологической диагностики сформированности необходимых для каждой стадии онтоге-

нетического развития психологических структур и построения в связи с этим адекватных формирующих процедур.

### 2.3. ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЕЛИНКВЕНТНЫХ ПОДРОСТКОВ

*Научить человека быть счастливым –  
нельзя, но воспитать его так,  
чтобы он был счастливым, можно.*

**А. Макаренко**

В качестве показателя психоэмоционального состояния делинквентных подростков (воспитанников СУВУ) нами была выбрана тревожность, измеряемая с помощью методики А.М. Прихожан «Шкала личностной тревожности для учащихся 10-16 лет», разработанная по принципу «Шкалы социально-ситуационного страха, тревоги» О. Кондаша. Особенность шкал такого типа в том, что в них тревожность определяется по оценке человеком тревогичности тех или иных ситуаций обыденной жизни. Достоинствами шкал такого типа является то, что, во-первых, они позволяют выделить области действительности, вызывающие тревогу и, во-вторых, в меньшей степени зависят от умения школьников распознавать свои переживания, чувства, т. е. от развитости интроспекции и наличия определенного словаря переживаний. Методика содержит четыре субшкалы, определяющие соответственно тревожность, связанную со школьными ситуациями (школьную), с ситуациями общения (межличностную), с отношением к себе (самооценочную) и шкалу мистических, магических страхов (магическую).

#### *Общий анализ тревожности делинквентных подростков*

Среди всех видов тревожности самые высокие значения у воспитанников СУВУ имеет общая и школьная тревожность (рис. 2.7).

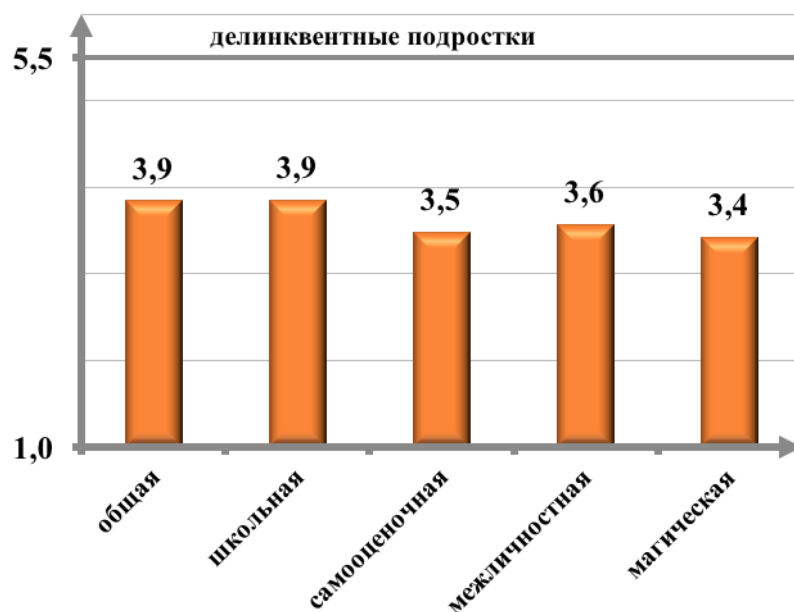


Рис. 2.7. Средние значения тревожности делинквентных подростков

### Сравнение тревожности «обычных» и делинквентных подростков

В таблице 2.4 представлены средние значения по всем видам тревожности – для «обычных» и делинквентных подростков; приведен результат проверки значимости различий между ними.

Таблица 2.4

#### Средние и стандартные отклонения уровня тревожности у «обычных» и делинквентных подростков, значимость различий между ними

Тревожность	Обычные		Делинквентные		Обыч./Делинкв.	
	Сред.	Ст. отк.	Сред.	Ст. отк.	U	P
Общая	3,51	2,57	<b>3,85</b>	2,67		
Школьная	3,88	2,77	3,86	2,90		
Самооценочная	3,36	2,25	<b>3,49</b>	2,18		
Межличностная	<b>3,80</b>	2,42	3,58	2,33		
Магическая	<b>3,54</b>	2,92	3,43	2,70		

Таблица 2.4 показывает, что, средние значения уровней тревожности различаются у «обычных» и делинквентных подростков (общая, самооценочная, межличностная и магическая тревожности), но тем не менее нет значимых различий между уровнем тревожности подростков из СУВУ и «обычных» подростков.

Нас интересовало психоэмоциональное состояние воспитанников СУВУ с точки зрения влияния уровня тревожности на формирование ценностно-моральной сферы подростков. Как видно из таблицы 2.5, наибольшее влияние на формирование ценностей имеет межличностная тревожность воспитанников СУВУ: чем выше тревожность, тем выше ценность «конформности», «самостоятельности», «гедонизма», «достижений», «безопасности».

Таблица 2.5

**Связи между разными видами тревожности и ценностями  
делинквентных подростков**

		Общая тр.	Школьная тр.	Самооценочная тр.	Межличностная тр.	Магическая тр.
Ценность	S				0,223	
Конформность	p				0,048	
Ценность	S					
Традиция	p					
Ценность	S					
Доброта	p					
Ценность	S					
Универсализм	p					
Ценность	S				0,255	
Самостоятельность	p				0,023	
Ценность	S					
Возбуждение	p					
Ценность	S				0,270	
Гедонизм	p				0,016	
Ценность	S				0,254	
Достижения	p				0,024	
Ценность	S	0,267	0,256	0,283	0,244	



		Общая гр.	Школь- ная гр.	Самооце- ночная гр.	Межлич- ностная гр.	Маги- ческая гр.
Власть	p	0,017	0,023	0,011	0,030	
Ценность	S				0,206	
Безопасность	p				0,068	

Особо следует обратить внимание на то, что при повышении всех видов тревожности особую ценность приобретает «власть», т.е. стремление доминировать над людьми.

#### 2.4. ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ДЕЛИНКВЕНТНЫХ ПОДРОСТКОВ

*Найти свою дорогу, узнать свое место в жизни –  
в этом все для человека, это для него значит  
сделаться самим собою.*

**В.Г. Белинский**

В подростковом возрасте среди основных новообразований личности особо выделяется становление нравственного сознания, самосознания, самоотношения. Это время интенсивного формирования мировоззрения, системы оценочных суждений, нравственной сферы личности растущего человека.

Ни одно из проявлений человека как сознательного субъекта, его отношения к окружающему миру и другим людям не обходится без включения в эти процессы отношения его к самому себе. Поэтому для понимания поведения делинквентного подростка и выстраивания реабилитационной работы очень важно разобраться в механизмах формирования самоотношения у данной категории подростков.

В обозначении аспекта, связанного с отношением к себе, нет четкой терминологической определенности: это и самооценка, и самоуважение, и

самопринятие, и эмоционально-ценностное отношение к себе и просто самоотношение (Пантिलеев С.Р.).

Существующие в западной литературе обобщенные представления о строении самоотношения можно представить следующим образом:

1. «Я» – как конгломерат частных самооценок, связанных с различными аспектами Я-концепции.

2. Самоотношение как интегральная самооценка частных аспектов, взвешенных по их субъективной значимости.

3. Самоотношение как иерархическая структура, включающая частные самооценки, интегрирование по сферам личностных проявлений.

4. Глобальная шкала самооценки, которая относительно автономна и одномерна, так как выявляет некоторое обобщенное самоотношение, одинаково приложимое к различным сферам «Я».

5. Самоотношение как чувство в адрес «Я», включающее переживания различного содержания (самоуверенность, самопринятие, аутосимпатия, отраженное отношение и т.п.).

Наиболее разработанной в отечественной психологии является концепция самосознания, предложенная В.В. Столиным (1983, 1985). Общие представления, развиваемые в данной концепции, опираются на идеи А.Н. Леонтьева (1983), в первую очередь на представления о личностном смысле как одной из основных «образующих сознания». Самосознание понимается не как любое самописание, самопознание или комплекс самооценок, самосознание личности направлено на то, что составляет ее психологическую сущность, на ее собственный личностный способ интеграции деятельностей, интеграции и иерархизации ее мотивов. Осуществляя одновременно разные деятельности, человек находится в потенциально конфликтной ситуации, когда одни и те же действия могут обладать разными смыслами в отношении к разным мотивам. В.В. Столин называет это конфликтным смыслом. Он будет позитивным для личности в той мере, в которой отражает связь действия с достижением одного мотива, и негативным в той мере, в которой сталкивает человека с «внутренней преградой», т.е. отражает «удаление» от другого мотива (Столин В.В., 1983).

В качестве личностных преград могут выступать не только внешние объективные обстоятельства и отношения, но и различные качества и чер-

ты собственной личности человека, такие как гордость, совесть, самолюбие, воля, робость и т.д. Каждая из такого рода внутренних преград (качеств личности) предполагает специфическую для нее ситуацию, в которой столкновение с мотивами актуально совершаемых деятельности приводит к переживанию конфликтного смысла. Суть конфликтного смысла не только в том, что личность получает сигнал о невозможности или трудности совершения тех или иных поступков, но и в том, что в процессе выбора между противоречивыми деятельностями (мотивами) раскрываются для личности её же собственные качества. В результате этого процесса появляется не только осознание личностью её собственных качеств, но и выработка того или иного отношения к себе в зависимости от того, выступали ли данные личностные образования в качестве способствующих или препятствующих достижению ведущих мотивов.

Согласно модели строения самоотношения в русле концепции В.В. Столина, основой самоотношения является процесс, в котором собственное «Я», собственные черты и качества оцениваются личностью по отношению к мотивам, выражающим потребность в самореализации.

В общем смысле самоотношение можно описать как специфическую активность субъекта в направлении своего «Я», состоящую в определенных внутренних действиях (и установках), характеризующихся как эмоциональной спецификой, так и предметным содержанием самого действия. Например, самоуверенность, самоинтерес (обращение взгляда на собственное «Я»), самообвинение и т.д. Более общим аспектом строения самоотношения, его макроструктурой являются эмоциональные компоненты или измерения: самоуважение, аутосимпатия, близость-самоинтерес, образующие эмоциональное пространство, в котором разворачиваются соответствующие действия-установки. Наконец, наиболее общим образованием структуры является недифференцированное общее чувство «за» или «против» своего «Я», являющееся суммацией позитивных и негативных компонентов (Столин В.В., 1985).

Определяющее влияние на содержание и структуру самоотношения оказывает конкретная социальная ситуация развития (В.В. Столин, И.С. Кон, И.И. Чеснокова, Е.В. Шорохова и др.). Так, И.С. Кон приходит к выводу, что «стабилизация основных психических структур, ценностных ориента-

ций и уровня притязаний сопровождается повышением стабильности и внутренней последовательности «образа Я». Однако соотношение и степень значимости его компонентов зависят прежде всего от ценностной иерархии деятельностей, в которых индивид усматривает преимущественную сферу самореализации (труд, семейная жизнь, общественная деятельность и т.д.), и специфических критериев, которыми он измеряет свои жизненные успехи и поражения» (Кон, 1984, С. 209).

Столин В.В., Пантилеев С.Р. определяют самоотношение как феноменологически представленное выражение смысла «Я» для субъекта, в котором существует две подсистемы – система самооценок и система эмоционально-ценностных отношений, каждая из которых специфически связана со смыслом «Я». Феноменологически эти системы лежат как бы в одной плоскости, однако следует иметь в виду, что, по сути, это системы разных уровней, находящиеся в различных отношениях к смыслу «Я».

Анализируя различные подходы к определению самоотношения, В.В. Столин, С.Р. Пантилеев приходят к следующим выводам: психологическое содержание самоотношения не может быть адекватно понято только через анализ психических характеристик индивида, таких как переживания, установки или эмоциональные состояния. Самоотношение есть личностное образование, а поэтому его строение и содержание может быть раскрыто лишь в контексте реальных жизненных отношений субъекта, социальных ситуаций его развития и деятельностей, за которыми стоят мотивы, связанные с самореализацией субъекта как личности. Каждая конкретная социальная ситуация развития задает иерархию ведущих деятельностей и соответствующих им основных мотивов и ценностей, по отношению к которым индивид наделяет собственное «Я» личностным смыслом. При этом выражение смысла «Я» субъекту осуществляется в специфическом языке, в котором кроме собственно самооценочных суждений и сопровождающих их эмоциональных реакций, важное место занимает эмоциональное самоотношение, которое воплощается в общественно выработанном языке эмоциональных межличностных отношений. За феноменологическими различиями между двумя способами выражения смысла «Я» стоит более глубокое и содержательное различие двух подсистем самоотношения – самооценочной и эмоционально-ценностной, которые

находятся в отношениях взаимного превращения и различным образом связаны со смыслом «Я» субъекта. Выделение этих двух подсистем в составе самоотношения связано с конфликтной природой смысла «Я», с несовпадением «смыслообразующих» и «только побуждающих мотивов» (А.Н. Леонтьев).

Иерархия этих мотивов и определенная социальная позиция субъекта и обуславливают, в конечном счете, ту конкретную обобщенную форму, в которой смысл «Я» оказывается презентированным индивиду. При этом строение каждой из двух систем самоотношения также оказывается иерархическим. Но это разные иерархии. В их основе лежат различные принципы организации компонентов самоотношения в целостную обобщенную систему, подчиняясь принципу смысловой интеграции, в соответствии с которым смысловые отношения занимают более высокое место в иерархии и в конечном итоге определяют обобщенное в устойчивое отношение субъекта к самому себе.

В рамках гуманитарных дисциплин «Я» не мыслится вне процесса взаимодействия с другими людьми, определенной культурной и временной ситуации, так как именно через взаимодействие с другими мы становимся самими собой.

Психодиагностика самосознания традиционно направлена на выявление продукта самосознания – представления о себе («Я-концепция»). При этом допускается, что «Я-концепция» не просто продукт самосознания, но важный фактор детерминации поведения человека, такое внутриличностное образование, которое во многом определяет направление его деятельности, поведение в ситуациях выбора, контакты с людьми. Чтобы наглядно представить важность влияния представления о себе на выбор решения в определенных жизненных ситуациях, а порой и на жизнь в целом, приведем в качестве примера притчу Л.Н. Толстого «Гордый олень».

*Олень подошёл к речке напиться, увидел себя в воде и стал радоваться на свои рога, что они велики и развиллисты, а на ноги посмотрел и говорит:*

*– Только ноги мои плохи и жидки.*

*Вдруг выскочил лев и бросился на оленя. Олень пустился скакать по чистому полю. Он уходил, а как пришёл в лес, запутался рогами за сучья, и лев схватил его.*

*Как пришло время погибать оленю, он и говорит:*

*– То-то глупый я! Про кого думал, что плохи и жидки, те спасали меня, а на кого радовался, от тех пропал.*

Понимая важность адекватного формирования Я-концепции, необходимо знать механизмы её формирования при нормативном и отклоняющемся развитии. Если формирование Я-концепции при нормативном развитии в подростковом возрасте достаточно изучено, то при отклоняющемся развитии изучено недостаточно, в частности у делинквентных подростков. В.М. Раева и Е.В. Свистунова утверждают, что в структуре самосознания асоциальных подростков нарушен как когнитивный блок (самоуважение), так и аффективный (самоотношение, аутосимпатия). Ю.Б. Гиппенрейтер и Г.К. Валицкас доказали компенсаторную направленность поведенческих девиаций, приписывая при этом защитную функцию асоциальному поведению. Подросток выбирает асоциальные формы поведения для компенсации неуспешности в просоциальных видах деятельности. Неуспешность, в свою очередь, вызвана несформированностью мотивационной и когнитивной составляющей личности.

Исследуя влияние нарушений когнитивного и аффективного блоков на поведенческую составляющую самоотношения у асоциальных подростков, А.В. Барсуков говорит о несформированности у них мотивационной структуры, произвольности поведения. Асоциальный подросток не ожидает положительного отношения от окружающих и считает, что окружающие воспринимают его негативно. Исследования показывают, что самоотношение социально адаптивных подростков находится в меньшей зависимости от мнения окружающих, чем у асоциальных подростков. Структура самоотношения асоциальных подростков отличается нарушением когнитивной составляющей самоотношения. Аффективная составляющая не играет существенной роли в генезисе асоциальности, но обуславливает дополнительный психогенный фон переживания подростков по поводу ощущения своей неполноценности. Для поддержания положительного самоуважения асоциальному подростку необходимо поддерживать статус в асоциальной

группе, поскольку ни один компонент Я-концепции не оказывает компенсирующей роли, способствующей развитию позитивного самоотношения (Барсуков, 2009).

Приведем данные нашего исследования, раскрывающие дополнительные источники понимания самосознания (самопонимания, самоотношения, самоопределения) делинквентных подростков.

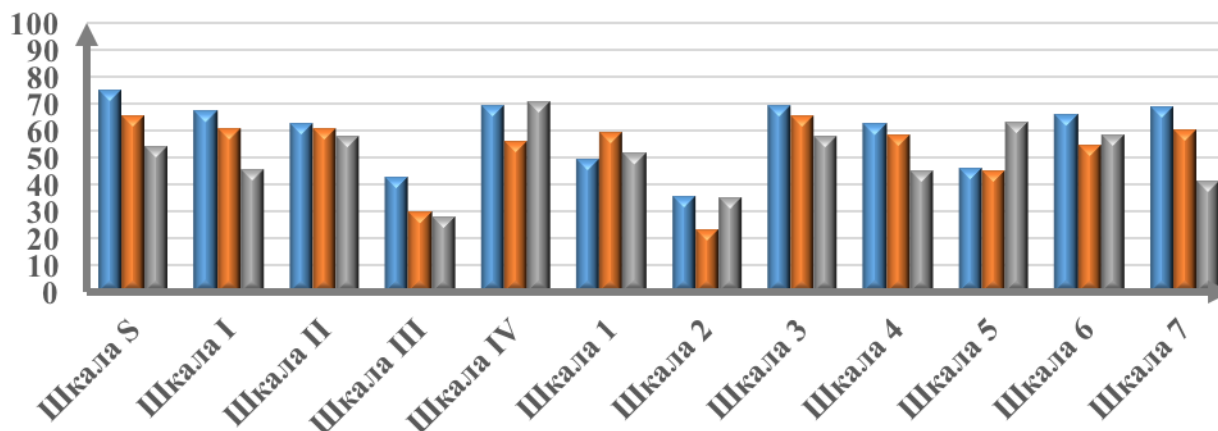
В исследовании приняли участие 86 подростков в возрасте от 14 до 17 лет; из них 54 % – юноши, 46 % – девушки.

Подростки были разделены на 3 группы:

- 1) ученики 10-х классов общеобразовательной школы (30 человек);
- 2) ученики 11-х классов общеобразовательной школы (28 человек);
- 3) делинквентные подростки, состоящие на учете в подразделении по делам несовершеннолетних (28 человек).

Методики: 1) Методика исследования самоотношения (авторы В.В. Столин, С.Р. Пантилеев) (приложение 2); 2) Опросник по схеме построения Личной профессиональной перспективы (ЛПП) (автор Н.С. Пряжников) (приложение 3).

Как видно на рисунке 2.8, у делинквентных подростков значительно снижено глобальное самоотношение и самоуважение, в отличие от подростков 9-х и 11-х классов. Также отмечаются значимые различия делинквентных подростков с подростками общеобразовательной школы по шкалам «саморуководство» и «самопонимание». В то же время делинквентные подростки отличаются высокими баллами по шкалам «самоинтерес» и «самообвинение».



**Рис. 2.8. Средние значения шкал методики «Самоотношение» подростков 9-х, 11-х классов общеобразовательной школы и делинквентных подростков**

- 1-й столбец – подростки 9-х классов;
- 2-й столбец – подростки 11-х классов;
- 3-й столбец – делинквентные подростки.

Шкала S – глобальное самоотношение; измеряет интегральное чувство «за» или «против» собственно «Я» испытуемого.

Шкала I – самоуважение.

Шкала II – аутосимпатия.

Шкала III – ожидаемое отношение от других.

Шкала IV – самоинтерес.

Шкалы, направленные на измерение выраженности установки на те или иные внутренние действия в адрес «Я» респондента:

Шкала 1 – самоуверенность;

Шкала 2 – отношение других;

Шкала 3 – самопринятие;

Шкала 4 – саморукводство, самопоследовательность;

Шкала 5 – самообвинение;

Шкала 6 – самоинтерес;

Шкала 7 – самопонимание

Таким образом, самосознание делинквентных подростков исследуемой нами выборки характеризуется слабой верой в свои возможности и способности. Они полагают, что события их жизни определяются в основном внешними обстоятельствами. Их общая эмоциональная оценка самих себя зависит еще и от ожидания негативного отношения со стороны окружающих, вследствие этого имеет низкие значения. Ослабленные механиз-



мы саморегуляции и волевого контроля недостаточны для преодоления внешних и внутренних препятствий на пути к достижению цели. Причины, заключающиеся в себе, или отрицаются, или вытесняются в подсознание, формируя психологические защиты. Отрицательное эмоциональное отношение к себе сопровождается внутренним напряжением, что и становится одним из источников отклоняющегося поведения в обществе.

Результаты исследований показывают, что люди, у которых не сформировалось устойчивое положительное самоотношение, не уверены в себе, робки, легко поддаются социальным влияниям, испытывают повышенную потребность в одобрении, чувствительны к реакциям других. Такие люди ищут определенной информации, которая окажет влияние на продолжающееся формирование их самосознания (Налчаджян, 2003), обуславливая тем самым формирование у них психологической зависимости (от родителей, сверстников, неформальных лидеров и др.). Негативным последствием такой зависимости на развитие личности подростка и в частности его самосознания является сосредоточение субъекта зависимости на себе, своих внутренних переживаниях, связанных с реакцией окружающих людей, а также на реакциях других людей в контексте личности субъекта. Одновременно психологическая зависимость препятствует сосредоточению подростка и на выработке собственных жизненных ценностей и мотивов, и на деятельности, раскрывающей его способности, на её процессе и результате, в то время как именно в деятельности происходят самореализация и саморазвитие личности (Куповых, 2012).

Положительный фактор, особенно имеющий значение в реабилитационной работе с данной категорией подростков, – достаточно высокий уровень самоинтереса. Самосознание – это прежде всего процесс, с помощью которого человек познает себя. Но самосознание характеризуется также своим продуктом – представлением о себе, «Я-образом» или «Я-концепцией». Человек, обладающий сознанием и самосознанием, пользуется целой системой внутренних средств: представлений, образов, понятий, среди которых важную роль занимает представление человека о себе самом – о своих личностных чертах, способностях, мотивах. Представление о себе, таким образом, являясь продуктом самосознания, одновременно является и его существенным условием, моментом этого процесса. Од-

нако «Я-концепция» не просто продукт самосознания, но и важный фактор детерминации поведения человека, такое внутриличностное образование, которое во многом определяет направление его деятельности и поведения в ситуациях выбора.

Таким образом, важным условием психолого-педагогического сопровождения реабилитационной работы с делинквентными подростками является подкрепление их самоинтереса развитием у них такого Я-образа, который будет формировать положительную эмоциональную составляющую их самоотношения. И во многом здесь сыграет положительную роль помощь в формировании профессионального самоопределения. Об этом говорят результаты нашего исследования профессионального самоопределения подростков сравнимых категорий.

Напомним, что профессиональное самоопределение – это процесс формирования личностью своего отношения к профессиональной деятельности и способ его реализации через согласование личностных и социально-профессиональных потребностей. Профессиональное самоопределение является особой формой самоопределения личности – сознательного акта выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях. Профессиональное самоопределение – более конкретное понятие, зависящее как от внутренних, так и внешних условий; личностное самоопределение зависит, как правило, от самого человека.

Е.А. Климов выделяет два уровня профессионального самоопределения: 1) гностический (перестройка сознания и самосознания); 2) практический (реальные изменения социального статуса человека).

Самоопределение предполагает не только «самореализацию», но и расширение своих изначальных возможностей – «самотрансценденцию» (по В. Франклу): «...полноценность человеческой жизни определяется через его трансцендентность, то есть способность «выходить за рамки самого себя», а главное – в умении человека находить новые смыслы в конкретном деле и во всей своей жизни...». Таким образом, именно смысл определяет сущность самоопределения, самоосуществления и самотрансценденции.

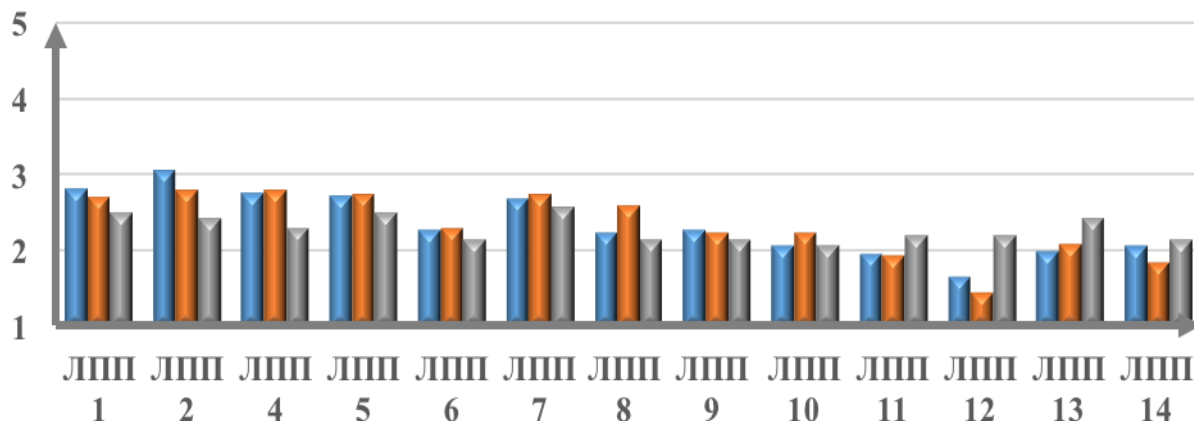


Рис. 2.9. Средние значения оценок компонентов ЛПП у подростков общеобразовательной школы и делинквентных подростков\*

- 1-й столбец – подростки 9-х классов;  
2-й столбец – подростки 11-х классов;  
3-й столбец – делинквентные подростки.

Компоненты ЛПП:

**ЛПП1** – осознание ценности честного труда (ценностно-нравственная основа самоопределения);

**ЛПП2** – осознание необходимости профессионального образования после школы;

**ЛПП3** – знание мира профессионального труда (макроинформационная основа самоопределения);

**ЛПП4** – осуществление самоопределения – представление о смысле жизни;

**ЛПП5** – выделение профессиональной мечты (цели);

**ЛПП6** – выделение профессиональной цели (мечты) и ее согласование с другими важными жизненными целями;

**ЛПП7** – выделение ближайших и ближних профессиональных целей (как этапов и путей к дальней цели);

**ЛПП8** – знание конкретных выбираемых целей: профессий, учебных заведений, мест работы... (макроинформационная основа выбора);

**ЛПП9** – представление о своих возможностях и недостатках, могущих оказать влияние на достижение поставленных целей;

**ЛПП10** – представление о путях преодоления своих недостатков (и о путях оптимального использования своих возможностей);

**ЛПП11** – представление о внешних препятствиях на пути к целям;

**ЛПП12** – знание о путях преодоления внешних препятствий;

**ЛПП13** – наличие системы резервных вариантов выбора (на случай неудачи по основному варианту);

**ЛПП14** – начало практической реализации ЛПП.

\*Компонента ЛПП3 (знание мира профессионального труда) при сравнении не учитывалась, так как имеет значительный разброс оценок в каждой сравниваемой группе.

В качестве содержательно-процессуальной модели профессионального самоопределения может выступать схема построения личной профессиональной перспективы (ЛПП) (Н.С. Пряжников). Вариант схемы построения ЛПП, используемый в нашем исследовании, приведен в приложении 3.

Как видно на рисунке 9, по всем компонентам ЛПП (кроме ЛПП11-ЛПП13) делинквентные подростки имеют оценки ниже, чем у подростков общеобразовательной школы, особенно снижено осознание необходимости профессионального образования после школы и представление о смысле жизни, что подтверждает изложенные выше данные о самоотношении (самосознании) делинквентных подростков. На основании рисунка 2.9 может сложиться впечатление, что делинквентные подростки лучше ориентируются во внешних препятствиях на пути к цели, путях преодоления этих препятствий, имеют резервную систему вариантов выбора на случай неудачи по основному варианту. В действительности это не совсем так. Хотя формально их ответы по этим компонентам отвечали требуемым критериям, ответы говорили об ограниченности их возможностей и представлений. В основном они представляли свою профессиональную цель, ориентируясь на тот положительный опыт, который у них был: если получалось хорошо играть в футбол – планировали быть спортсменом или футболистом, если помогал отцу (или кому-нибудь другому) ремонтировать машину и у него это получалось – планировал быть автомехаником и т.д. Естественно, что положительный опыт придавал веру в свои силы, и они не видели препятствий на пути к цели. Тем более, что выбор профессий их ограничивался узким кругом рабочих специальностей. Характерно, что многие из них отмечали службу в армии как их жизненный и профессиональный выбор. Полученные данные говорят о том, насколько важно в реабилитационной работе с делинквентными подростками предоставлять им возможность получить определенные достижения, позволявшие бы им повышать как когнитивную, так и эмоциональную составляющую их самоотношения.

## 2.5. ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ОСУЖДЕННЫХ

*Честный и бесчестный человек  
познаются не только из того, что они делают,  
но и из того, чего они желают.*  
Демокрит

Мы считаем, что в целях анализа структурных компонентов ценностно-смысловой сферы осужденных, получающих высшее профессиональное образование в исправительном учреждении, результаты, полученные в ходе эмпирического исследования, следует рассмотреть отдельно. Именно так будут обсуждаться результаты, полученные посредством применения той или иной методики.

Для достижения цели исследования, заключающейся в изучении особенностей ценностно-смысловой сферы осужденных, получающих высшее профессиональное образование, нами было проведено эмпирическое исследование, включающее в себя лонгитюдное исследование и однократный срез показателей ценностно-смысловой сферы обучающихся и не обучающихся осужденных.

Проведение лонгитюдного исследования было направлено на изучение динамики показателей ценностно-смысловой сферы осужденных и выявление изменения показателей ценностно-смысловой сферы обучающихся осужденных в сторону приближения их к нормоправным, а также определение эффективности высшего профессионального образования в контексте исправительного воздействия на осужденных на всех этапах ресоциализации.

Выборочную совокупность лонгитюдного исследования составили 50 осужденных, из них 25 осужденных, получающих высшее профессиональное образование (ООс) и 25 – не обучающихся (НООс).

Эмпирическая программа исследования включала несколько этапов:

1 этап – исследование ценностно-смысловой сферы ООс до поступления в СГА (2008 г.);

2 этап – исследование ценностно-смысловой сферы ООс по окончании первого курса обучения (2009 г.);

3 этап – исследование ценностно-смысловой сферы ООс по окончании второго курса обучения (2010 г.);

4 этап – исследование ценностно-смысловой сферы ООс по окончании третьего года обучения (2011 г.).

В результате проведенного исследования и последующего анализа была исследована динамика показателей ценностно-мотивационной структуры личности обучающихся (ООс) и необучающихся осужденных (НООс) (Опросник (PVQ) Ш. Шварца по изучению ценностей личности). Для математически-статистической обработки данных нами был использован Критерий знаковых рангов Уилкоксона (весь массив данных представлен в приложении 1).

Ценности выявлялись на двух уровнях: на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов. Были выявлены средние показатели динамики значимости типов ценностей обучающихся (табл. 2.6, 2.7) и необучающихся осужденных (табл. 2.8, 2.9).

Таблица 2.6

**Средние показатели динамики значимости типов ценностей  
на уровне нормативных идеалов в группе ООс**

Типы ценностей	Средние показатели значимости типов ценностей			
	До обучения (2008 г.)	1 курс обучения (2009 г.)	2 курс обучения (2010 г.)	3 курс обучения (2011 г.)
Конформность	4,01*	4,69	4,71	4,84**
Традиции	3,74	3,94	3,69	3,92
Доброта	4,82	5,03	4,64	4,58
Универсализм	3,95	3,99	3,68	4,07
Самостоятельность	4,75	5,01	4,98	5,05
Стимуляция	3,55	3,24	3,27	3,42
Гедонизм	4,94**	4,47*	3,5**	3,82**
Достижения	4,7	4,87	4,86	4,78
Власть	5,21**	3,84**	3,51***	3,53***
Безопасность	4,91	5,14	4,69	4,72

\*\*\* – различия достоверны при  $p \leq 0,001$ ;

\*\* – различия достоверны при  $p \leq 0,01$ ;

\* – различия достоверны при  $p \leq 0,05$ .

Следующим шагом обработки результатов исследования явилось присваивание каждому типу ценности в соответствии с величиной среднего показателя ранга от 1 до 10. Ранги от 1 до 3 свидетельствуют о высокой значимости для испытуемых, а ранги от 7 до 10 о низкой значимости. Ранговая структура динамики ценностей обучающихся осужденных на уровне нормативных идеалов представлена на рисунке 10.

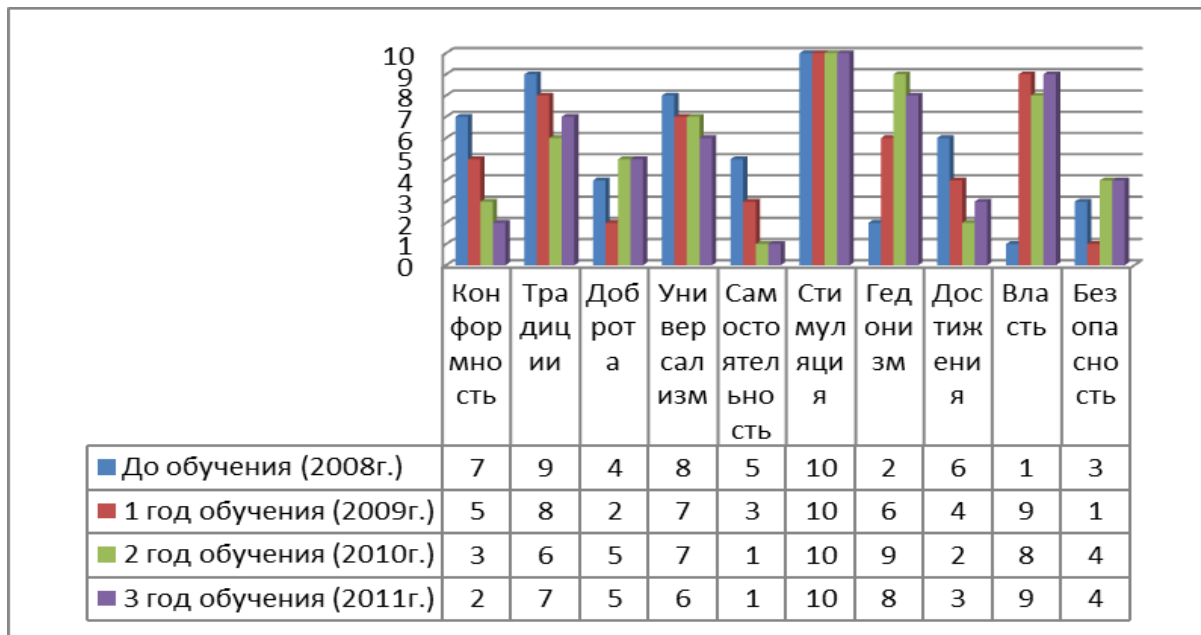


Рис. 2.10. Динамика типов ценностей обучающихся осужденных на уровне нормативных идеалов (ранговое значение)

Анализ динамики ранговой структуры ценностей обучающихся осужденных на уровне нормативных идеалов показывает, что значимыми ценностями для группы ООс до обучения являются такие ценности, как «власть» (1 ранг), «гедонизм» (2 ранг), «безопасность» (3 ранг), а после завершения обучения (3 курс) лидирующие позиции занимают ценности «самостоятельность» (1 ранг), «конформность» (2 ранг) и «достижения» (3 ранг).

Анализ рангового распределения ценностей свидетельствует о том, что в группе ООс до поступления в СГА характерным являлось преобладание ценностей, заключающихся в достижении социального статуса, престижа, контроля и доминирования над людьми (авторитет, богатство, социальная власть, сохранение своего общественного имиджа, общественное

признание). У осужденных наблюдалось наличие стремления к достижению и сохранению доминантной позиции в рамках целой социальной системы («власть» ( $Z = -3,129$  при  $p \leq 0,002$ )). После первого года обучения данные ценности в группе ООс снижают свои позиции в иерархии структуры ценностей, и лидирующее место занимают ценности, выражающиеся в безопасности собственной личности (социальный порядок, безопасность семьи, национальная безопасность, взаимное расположение, взаимопомощь, чистота, чувство принадлежности, здоровье). Кроме того, для группы ООс до обучения было характерно доминирование ценностей, определяющих наслаждение или чувственное удовольствие («гедонизм» ( $Z = -2,812$  при  $p \leq 0,005$ )). Однако к концу второго курса обучения данные ценности перестают быть значимыми, и на первое место выступают ценности, определяющие самостоятельность мышления и выбора способов действия, творчество и исследовательская активность, личный успех через проявление компетентности. Также после второго курса обучения в группе ООс наблюдается продолжение снижения показателей, определяющих стремление к доминированию и власти («власть» ( $Z = -3,407$  при  $p \leq 0,001$ )).

С нашей точки зрения, наиболее важными являются изменения показателей ценностно-смысловой сферы обучающихся осужденных, которые наблюдаются после завершения процесса обучения. Доминирующими ценностями осужденных после завершения обучения становятся ценности, отражающие самостоятельность мышления и выбора способов действия, творчество и исследовательскую активность, сдерживание и предотвращение действий, а также склонностей и побуждений к действиям, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям («конформность» ( $Z = -2,085$  при  $p \leq 0,037$ )). Кроме того, по окончании обучения наблюдается продолжение снижения значимости следующих типов ценностей: «гедонизм» ( $Z = -2,287$  при  $p \leq 0,022$ ) и «власть» ( $Z = -3,337$  при  $p \leq 0,001$ )).

Нами были выявлены также средние показатели динамики значимости типов ценностей обучающихся осужденных на уровне индивидуальных приоритетов (табл. 2.7).

Ранговая структура динамики ценностей обучающихся осужденных на уровне индивидуальных приоритетов представлена на рисунке 2.11.



Таблица 2.7

Средние показатели динамики значимости типов ценностей  
на уровне индивидуальных приоритетов в группе ООс

Типы ценностей	Средние показатели значимости типов ценностей			
	До обучения (2008 г.)	1 курс обучения (2009 г.)	2 курс обучения (2010 г.)	3 курс обучения (2011 г.)
Конформность	1,82	2,2	2,13**	2,32
Традиции	1,87*	1,82	1,86	2,53**
Доброта	2,34	2,43	2,36	2,3
Универсализм	1,55*	1,99	2,19*	2,33*
Самостоятельность	1,64***	2,55**	2,7***	2,52**
Стимуляция	1,88	1,91	1,92	1,9
Гедонизм	2,2	2,18*	2,26*	2,25
Достижения	2,24	2,22	2,54	2,17
Власть	2,53***	1,76***	1,73**	1,6**
Безопасность	2,63	2,47	2,27	2,27

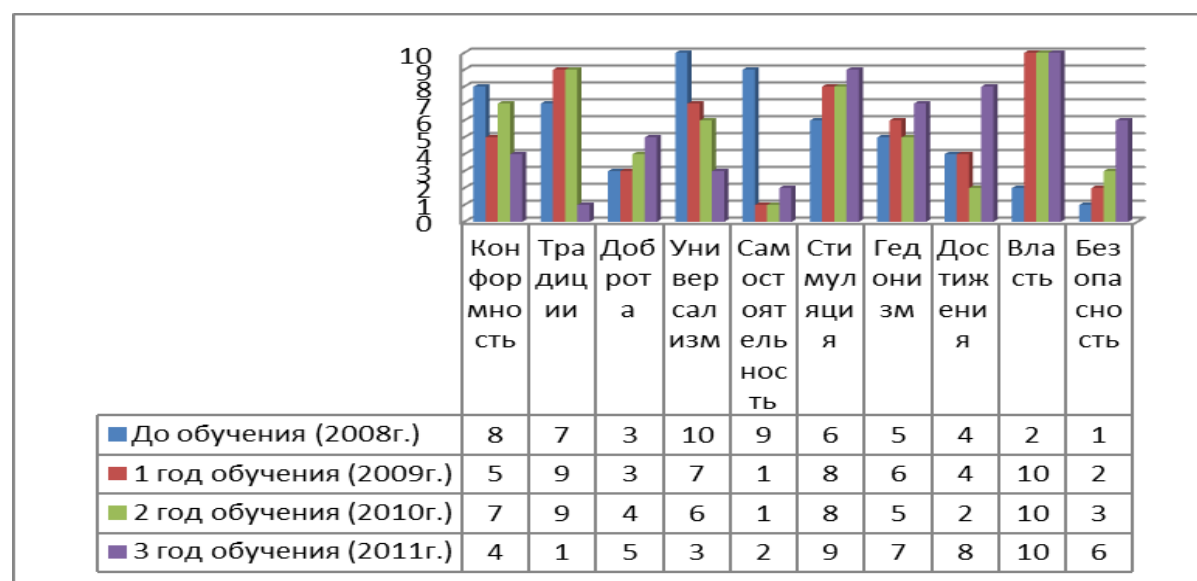
\*\*\* – различия достоверны при  $p \leq 0,001$ ;\*\* – различия достоверны при  $p \leq 0,01$ ;\* – различия достоверны при  $p \leq 0,05$ .

Рис. 2.11. Динамика типов ценностей обучающихся осужденных на уровне индивидуальных приоритетов (ранговое значение)

Анализ динамики ранговой структуры ценностей обучающихся осужденных на уровне индивидуальных приоритетов показывает, что лидирующие позиции до обучения занимают такие ценности, как «безопасность» (1 ранг), «власть» (2 ранг), «добродота» (3 ранг). После завершения процесса обучения наблюдается доминирование следующих ценностей: «традиции» (1 ранг), «самостоятельность» (2 ранг), «универсализм» (3 ранг). Представленные изменения рангового распределения ценностей осужденных на уровне индивидуальных приоритетов позволяют говорить о наличии определенной динамики типов ценностей в зависимости от периода обучения, определяющих конкретные поступки человека. Так, до обучения для осужденных доминирующими являлись следующие ценности: обеспечение безопасности и стабильности отношений и самого себя; социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами; повышение благополучия своей криминальной группы. Но уже после первого года обучения полученные результаты свидетельствуют об изменении степени выраженности некоторых показателей. Наряду с тем, что ценность, определяющая стремление осужденных к власти, теряет свое доминирующее значение ( $Z = -3,384$  при  $p \leq 0,001$ ), на первое место выходит ценность «самостоятельность» ( $Z = -2,961$  при  $p \leq 0,003$ ), которая определяет самостоятельность действий и мыслей осужденных и проявляется в самоконтроле и самоуправлении. Также в результате осуществленного анализа нами были обнаружены значимые различия, свидетельствующие об изменении показателей ценностно-смысловой сферы на уровне индивидуальных приоритетов к завершению второго курса обучения. Несмотря на то, что ценность «самостоятельность» занимает 1 ранг на протяжении двух лет обучения, математически-статистический анализ данных свидетельствует об изменении степени выраженности данной ценности в сторону увеличения ( $Z = -3,315$  при  $p \leq 0,001$ ). Наблюдается снижение значимости ценности «власть» ( $Z = -2,719$  при  $p \leq 0,007$ ). Значимые показатели нами были также обнаружены по ценности «универсализм» ( $Z = -2,236$  при  $p \leq 0,025$ ), что свидетельствует об изменении степени выраженности данной ценности в сторону увеличения. Этот показатель констатирует, что для осужденных становятся наиболее типичными в поведении такие проявления, как понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы.

Динамика показателей ценностно-смысловой сферы осужденных на уровне индивидуальных приоритетов в период обучения приводит к тому, что к концу третьего года обучения доминирующие позиции занимают такие ценности, как «традиции» ( $Z = -2,425$  при  $p \leq 0,015$ ), «самостоятельность» ( $Z = -2,934$  при  $p \leq 0,003$ ) и «универсализм» ( $Z = -2,459$  при  $p \leq 0,014$ ). Нами также были обнаружены значимые различия по ценности «власть» ( $Z = -3,043$  при  $p \leq 0,002$ ), изменение степени, выраженности которой происходит на всех годах обучения. На наш взгляд, необходимо отметить, что при анализе динамики ценностей обучающихся осужденных были обнаружены значимые различия показателей по ценности «традиции» при сравнении первого-третьего годов обучения ( $Z = -2,831$  при  $p \leq 0,005$ ) и второго-третьего годов обучения ( $Z = -3,022$  при  $p \leq 0,003$ ).

Проведенный анализ свидетельствует о том, что к завершению обучения доминирующими ценностями осужденных становятся ценности, проявляющиеся в уважении и ответственности за культурные и религиозные обычаи и идеи; в самостоятельности мыслей и действий; в преобладании понимания, терпимости и защиты благополучия всех людей и природы. При этом ценности, определяющие чувственное наслаждение и удовольствие («гедонизм» – 7 ранг), стремление к власти и доминантности («власть» – 10 ранг), занимающие лидирующие позиции на момент начала обучения, становятся незначимыми.

Кроме того, для дополнительной проверки уровня динамики и сравнительного анализа динамики ценностей групп ООс и НООс мы провели оценку сдвигов (разностей между начальными и результирующими значениями по каждой ценности) отдельно в каждой группе (см. приложение 1). Достоверная разница сдвигов была обнаружена по показателям «власть» ( $t = 2,137$  при  $p \leq 0,01$ ) и «традиции» ( $t = 2,631$  при  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, данные, полученные с помощью опросника (PVQ) Ш. Шварца по изучению ценностей личности, свидетельствуют о наличии достоверной динамики показателей ценностно-мотивационной структуры личности обучающихся осужденных как на уровне нормативных идеалов, так и на уровне индивидуальных приоритетов.

Вместе с тем изучение динамики ценностно-мотивационной структуры ООс в процессе учебно-профессиональной деятельности, с позиции

рассмотрения последней в качестве эффективного метода воспитательной работы в пенитенциарной системе, требует также изучения динамики ценностей в группе НООс. Средние показатели динамики значимости типов ценностей необучающихся осужденных представлены в таблицах 2.8, 2.9.

Ранговая структура динамики ценностей необучающихся осужденных на уровне нормативных идеалов показана на рисунке 2.12.

Таблица 2.8

**Средние показатели динамики значимости типов ценностей  
на уровне нормативных идеалов в группе НООс**

Типы ценностей	Средние показатели значимости типов ценностей			
	2008 г.	2009 г.	2010 г.	2011 г.
Конформность	4,71	5,08	4,99	5,06
Традиции	4,46	4,54	4,18	4,02
Доброта	4,84	5,09	5,16	4,92
Универсализм	4,31	4,64	4,43	3,98
Самостоятельность	4,51	5,05	4,87**	4,06**
Стимуляция	3,46	3,56	3,4	2,92
Гедонизм	4,05	3,55	4,26	3,26
Достижения	4,47	4,65	4,7	4,07
Власть	3,61	3,66	3,25	2,83
Безопасность	4,77	5,22	5,13	4,8

\*\*\* – различия достоверны при  $p \leq 0,001$ ;

\*\* – различия достоверны при  $p \leq 0,01$ ;

\* – различия достоверны при  $p \leq 0,05$ .

Анализ динамики ранговой структуры ценностей в группе НООс на уровне нормативных идеалов показывает, что доминирующими ценностями для них в 2008 г. являлись «доброта» (1 ранг), «безопасность» (2 ранг), «конформность» (3 ранг), а в 2011 г. – «конформность» (1 ранг), «доброта» (2 ранг) и «безопасность» (3 ранг).

В результате осуществленного анализа динамики ценностей НООс на уровне нормативных идеалов (рис. 2.12), определяющих жизненные

принципы поведения индивида, при математически-статистической обработке данных значимые различия были обнаружены только по одному показателю – ценность «самостоятельность» ( $Z = -2,293$  при  $p \leq 0,022$ ) в сторону снижения его степени выраженности.

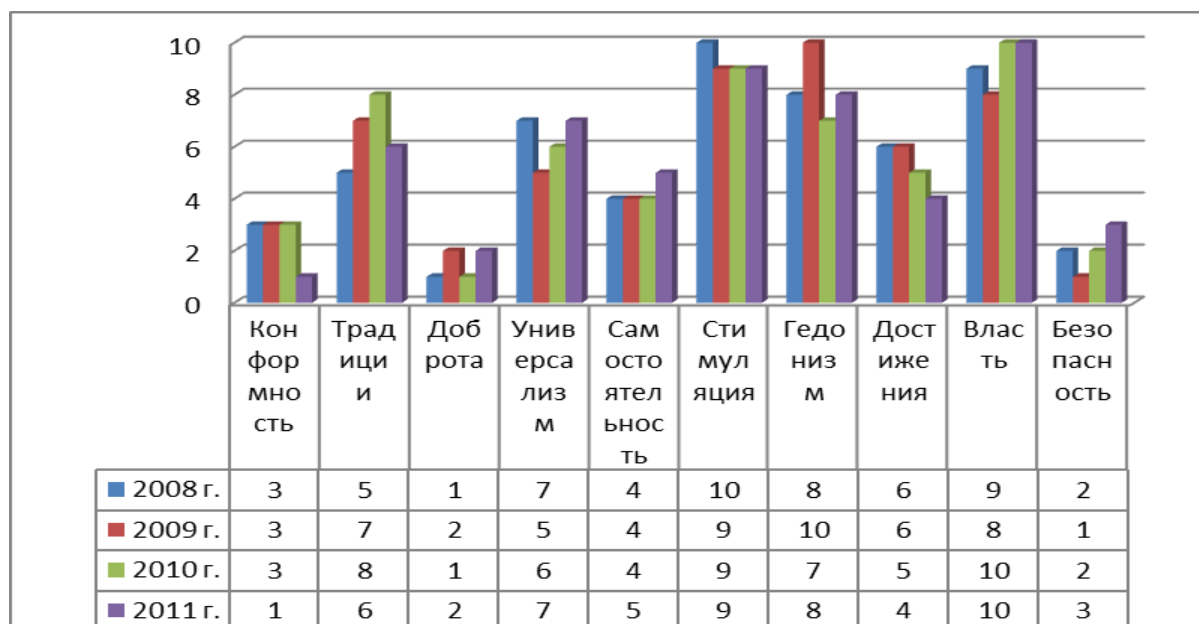


Рис. 2.12. Динамики типов ценностей необучающихся осужденных на уровне нормативных идеалов (ранговое значение)

Ценностная структура НООс на уровне нормативных идеалов характеризуется преобладанием убеждений о необходимости обеспечения собственной безопасности; сдерживания и предотвращения действий, склонностей и побуждений к действиям, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям, а также стремлением сохранить благополучия своей криминальной группы.

Как и для группы ООс, в результате обработки данных исследования нами были выявлены средние показатели динамики значимости типов ценностей на уровне индивидуальных приоритетов (табл. 2.9).

Ранговая структура динамики ценностей необучающихся осужденных на уровне индивидуальных приоритетов представлена на рисунке 2.13.

Таблица 2.9

Средние показатели динамики значимости типов ценностей  
на уровне индивидуальных приоритетов в группе НООс

Типы ценностей	Средние показатели значимости типов ценностей			
	2008 г.	2009 г.	2010 г.	2011 г.
Конформность	2,04	2,4*	1,9*	2,31
Традиции	1,75	2,07*	1,59*	1,77
Доброта	2,25	2,57	2,51	2,4
Универсализм	1,97	2,32	2,01	2,11
Самостоятельность	2,42	2,51	2,55	2,53
Стимуляция	1,5	1,67	1,19**	1,94**
Гедонизм	1,87	1,61	1,66	1,88
Достижения	1,67*	2,2*	1,69*	1,68
Власть	0,94	1,29	1,11	1,06
Безопасность	2,14	2,26	2,47	2,36

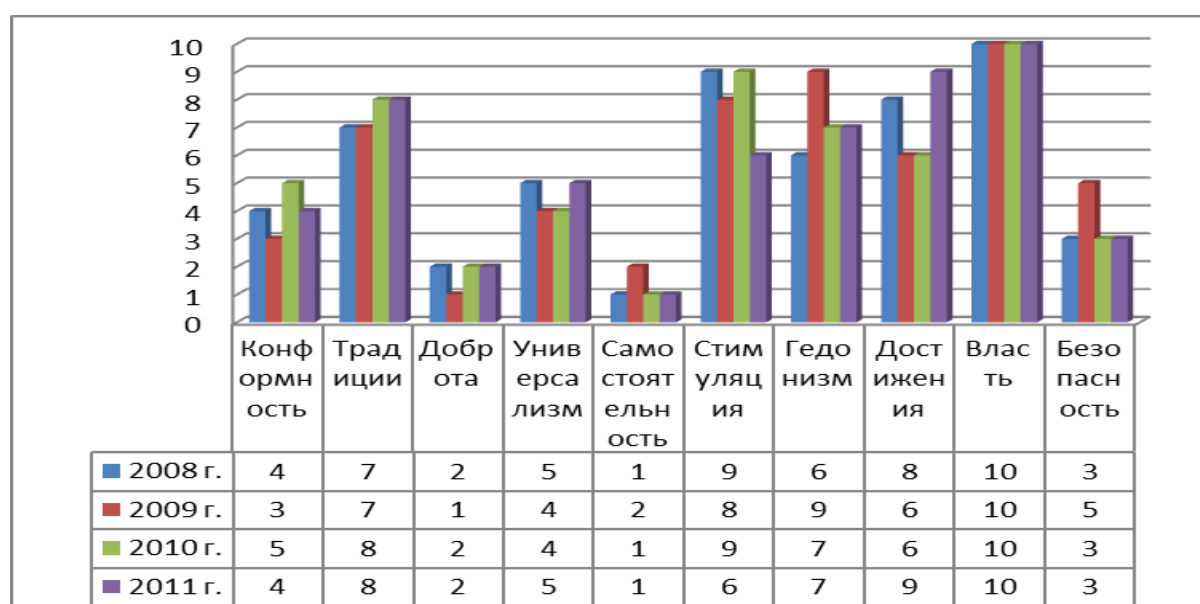
\*\*\* – различия достоверны при  $p \leq 0,001$ ;\*\* – различия достоверны при  $p \leq 0,01$ ;\* – различия достоверны при  $p \leq 0,05$ .

Рис. 2.13. Динамики типов ценностей неубучающих осужденных на уровне индивидуальных приоритетов (ранговое значение)

Анализ динамики ранговой структуры ценностей в группе НООс на уровне индивидуальных приоритетов свидетельствует о том, что в 2008 г. доминирующими для них являлись «самостоятельность» (1 ранг), «доброта» (2 ранг), «безопасность» (3 ранг), а в 2011 г. доминирующие позиции стали занимать такие ценности, как «самостоятельность» (1 ранг), «доброта» (2 ранг) и «безопасность» (3 ранг).

Анализ результатов исследования динамики ценностей необучающихся осужденных на уровне индивидуальных приоритетов, как и на уровне нормативных идеалов свидетельствует о доминировании одних и тех же показателей в ценностно-мотивационной структуре личности преступника, с незначительным их смещением в ранговых позициях («самостоятельность», «доброта», «безопасность»). Следовательно, для группы НООс в целом характерно преобладание в поведении стремлений к самостоятельности мыслей и действий, к сохранению и повышению благополучия криминальной группы, к безопасности и стабильности общества, отношений и самого себя.

Однако о некоторой динамике ценностно-мотивационной структуры личности необучающегося осужденного могут свидетельствовать показатели, имеющие статистически достоверные различия. В результате математически-статистического анализа данных в группе НООс нами были обнаружены значимые различия по таким показателям, как «достижения» ( $Z = -2,254$  при  $p \leq 0,024$ , 2008-2009 гг.), «традиции» ( $Z = -1,993$  при  $p \leq 0,046$ , 2009-2010 гг.), «достижения» ( $Z = -2,420$  при  $p \leq 0,016$ , 2009-2010 гг.), «стимуляция» ( $Z = -2,631$  при  $p \leq 0,009$ , 2010-2011 гг.). Данные показатели обуславливают относительную динамику ценностно-мотивационной структуры личности необучающегося осужденного, так как занимают низшие позиции в ранговой структуре и свидетельствуют о снижении степени выраженности перечисленных показателей.

В результате полученных данных с помощью опросника (PVQ) Ш. Шварца по изучению ценностей личности мы осуществили анализ динамики ценностно-мотивационной структуры личности осужденных на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов. Полученные данные позволяют говорить о наличии определенной динамики показателей ценностной структуры личности обучающихся осужденных в сторону

приближения их к показателям нормоправной ценностно-смысловой сферы. Результаты исследования ценностной структуры необучающихся осужденных свидетельствуют об отсутствии данных изменений показателей ценностно-смысловой сферы.

Анализ динамики мотивационно-ценностной структуры личности осужденных («Морфологический тест жизненных ценностей» в апробации В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной) потребовал соотнесения полученных сырых баллов по ценностям и жизненным сферам с ориентировочными нормами и перевода их в шкалу стандартных баллов (стенов) от 1 до 10, по которым затем нами была рассчитана и проранжирована средневзвешенная оценка.

В процессе анализа полученных результатов нами была выявлена определенная динамика ценностных ориентаций осужденных как в группе ООс, так и в группе НООс, которая наглядно представлена на рисунках 2.14, 2.15.

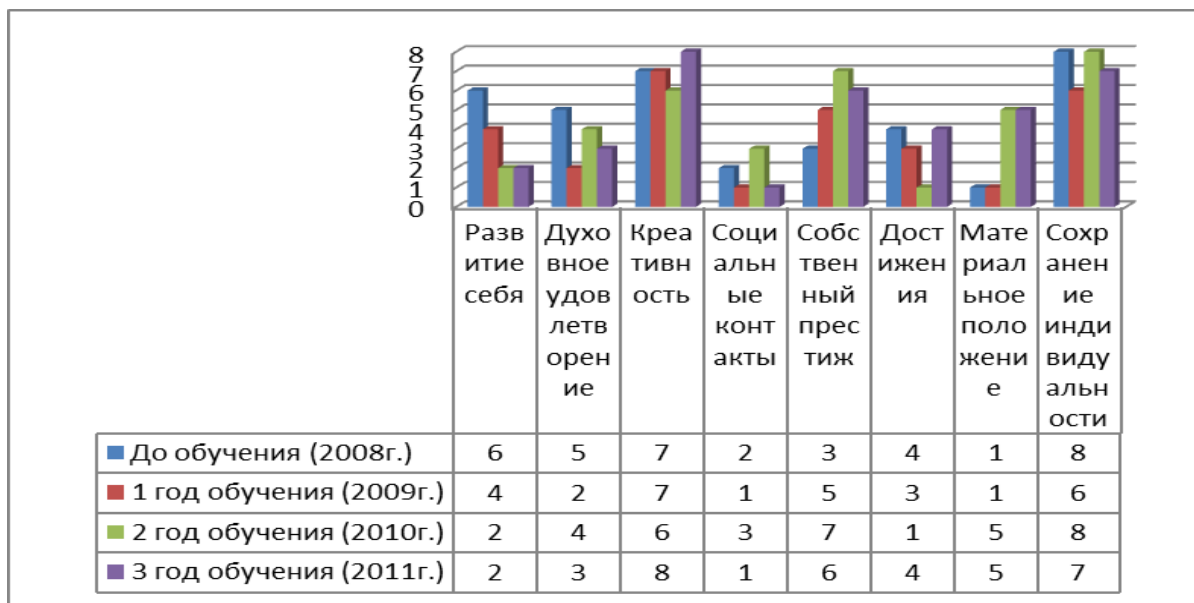


Рис. 2.14. Динамика типов ценностей обучающихся осужденных (ранговое значение)



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ДЕЛИНКВЕНТНОЙ ЛИЧНОСТИ

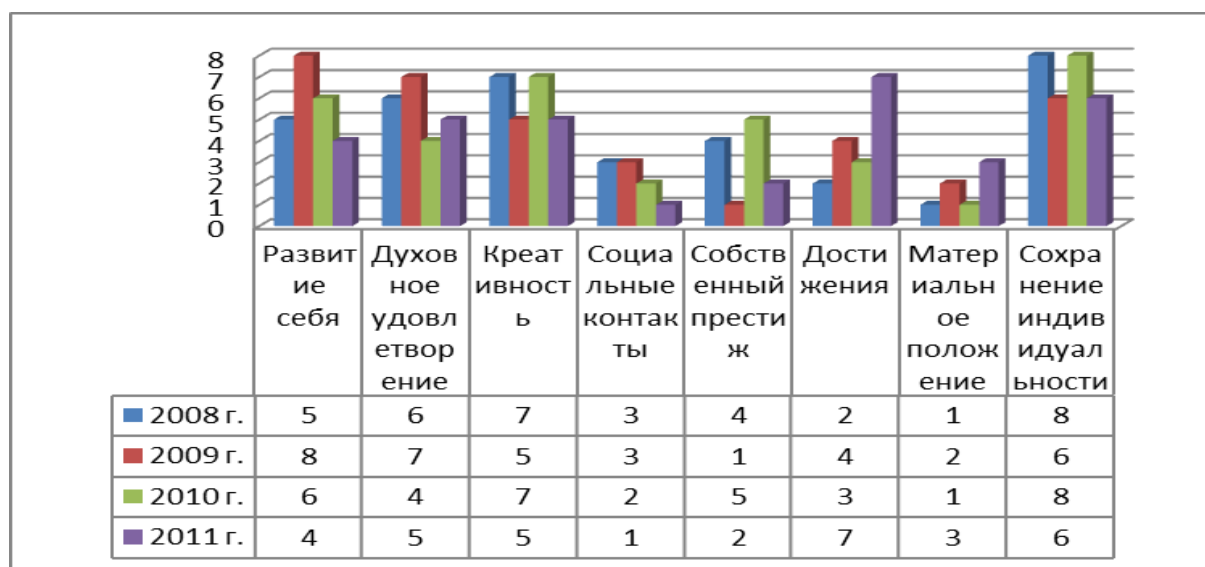


Рис. 2.15. Динамика типов ценностей необучающихся осужденных (ранговое значение)

На следующем этапе обработки данных, полученных с помощью методики МТЖЦ, нами была обнаружена динамика показателей в иерархии социальных сфер личности осужденных, в которых непосредственно осуществляется реализация доминирующих ценностей (рис. 2.16, 2.17).

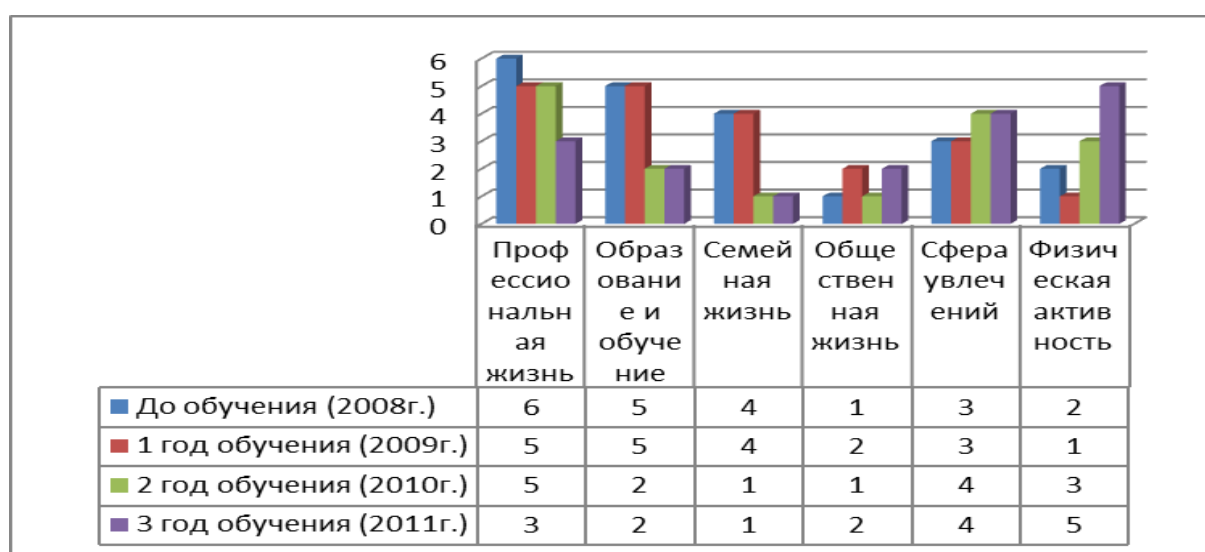


Рис. 2.16. Динамика жизненных сфер обучающихся осужденных (ранговое значение)

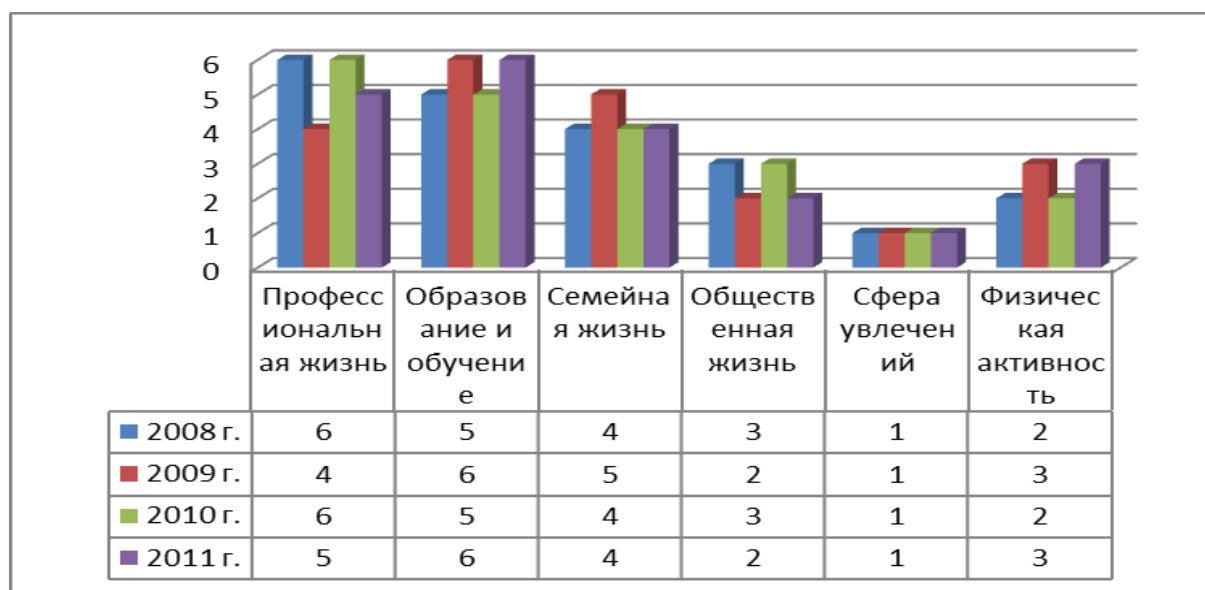


Рис. 2.17. Динамика показателей жизненных сфер необучающихся осужденных (ранговое значение)

Следующий шаг обработки данных заключался в определении значимых различий с помощью Т-критерия Стьюдента (весь массив данных – в приложении 2).

Таблица 2.10  
Динамика показателей типов ценностей и жизненных сфер в группе ООс

Показатели	Шкалы	До обучения (2008 г.)	1 год обучения (2009 г.)	2 год обучения (2010 г.)	3 год обучения (2011 г.)
Жизненные ценности	Саморазвитие	6,52	6,4**	7,16	7,72**
	Духовное удовлетворение	6,64	6,64	6,92	6,84
	Креативность	6,4	5,12	6,72*	5*
	Активные социальные контакты	6,92*	6,88	6,96	7,8*
	Собственный престиж	6,88	5,68	6,56	6,08
	Достижения	6,68	6,6*	7,76*	6,44**
	Высокое материальное положение	7,52*	6,88	6,88	6,32*

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ДЕЛИНКВЕНТНОЙ ЛИЧНОСТИ**

Показатели	Шкалы	До обучения (2008 г.)	1 год обучения (2009 г.)	2 год обучения (2010 г.)	3 год обучения (2011 г.)
	Сохранение индивидуальности	5,56	5,6	5,68	5,64
Жизненные сферы	Профессия	5,96*	5,84	5,96*	7,16*
	Образование	6,04**	5,84**	7,24**	7,2**
	Семья	6,32*	5,96**	7,28**	7,32**
	Общественная жизнь	7,12	6,4	7,28	7,2
	Увлечения	6,84	6,16	6,8	6,72
	Физическая активность	7*	6,52	7,16**	5,84**

\*\* – различия достоверны при  $p \leq 0,01$ ;

\* – различия достоверны при  $p \leq 0,05$

Таблица 2.11

**Динамика показателей типов ценностей и жизненных сфер  
в группе НООс**

Показатели	Шкалы	2008 г.	2009 г.	2010 г.	2011 г.
Жизненные ценности	Саморазвитие	5,56	5,32	5,92	6,16
	Духовное удовлетворение	5,44	5,36	6,2	5,96
	Креативность	5,32	5,76	5,8	5,96
	Активные социальные контакты	5,8	6,08	6,32	6,56
	Собственный престиж	5,76	6,44	5,96	6,32
	Достижения	5,84	6,04	6,28	5,36
	Высокое материальное положение	5,96	6,24	6,4	6,2
	Сохранение индивидуальности	5,28	5,48	5,76	5,6
Жизненные сферы	Профессия	4,96**	5,56***	4,88**	5,2**
	Образование	5,16**	5,28**	5,08**	5,16**
	Семья	5,24***	5,52***	5,72*	5,48*
	Общественная жизнь	6,08	6,28	6,04	6,56
	Увлечения	6,52	6,6	6,36	6,6
	Физическая активность	6,32	6,2	6,16	6,4

\*\*\* – различия достоверны при  $p \leq 0,001$ ;

\*\* – различия достоверны при  $p \leq 0,01$ ;

\* – различия достоверны при  $p \leq 0,05$ .

Полученные результаты свидетельствуют о наличии ярко выраженной динамики ценностных ориентаций и соответствующих жизненных сфер в группе ООс. В группе НООс относительно ценностных ориентаций динамика не обнаружена, однако выявлены статистически значимые различия по показателям жизненных сфер.

Анализ результатов исследования показал, что в группе ООс (рис. 2.14, 2.16) до обучения доминирующие позиции занимали ценности «материальное положение» (1 ранг), «социальные контакты» (2 ранг), «собственный престиж» (3 ранг). Данные ценности проявлялись в таких жизненных сферах, как «общественная жизнь» (1 ранг), «физическая активность» (2 ранг), «сфера увлечений» (3 ранг). В связи с этим ценностно-смысловая сфера обучающихся осужденных отличалась обращением к факторам материального благополучия как главному смыслу существования, выраженностью значимости своей социальной роли и стремлением к завоеванию собственного признания в социальном окружении.

Осуществленный нами анализ динамики показателей ценностно-смысловой сферы в группе ООс в процессе обучения показал, что изменение иерархии как ценностных ориентаций, так и соответствующих жизненных сфер проходило в течение всего периода обучения (табл. 2.10). Уже после первого курса обучения осуждённые демонстрировали определенное расхождение от перечисленных выше тенденций. Так, ценность «собственный престиж» потеряла свое доминирующее значение (до обучения – 3 ранг, первый курс обучения – 5 ранг), что свидетельствуют о снижении степени выраженности данного показателя для группы ООс ( $t = 2,64$  при  $p \leq 0,014$ ). Также для осужденных наиболее значимой становится сфера образовательной, учебной деятельности и семейной жизни, что статистически подтверждается на уровне  $p \leq 0,01$  («образование и обучение» –  $t = 2,800$  при  $p \leq 0,010$ , «семейная жизнь» –  $t = 3,210$  при  $p \leq 0,004$ ). По итогам второго года обучения в ценностно-смысловой сферы также были обнаружены определенные изменения. У осужденных наблюдается увеличение значимости ценности «достижения», что проявляется в их стремлении к достижению конкретных и ощутимых результатов в различные периоды жизни ( $t = 2,251$  при  $p \leq 0,034$ ). Продолжается увеличение показателей по ценности «образо-

вание и обучение» ( $t = 3,065$  при  $p \leq 0,005$ ) и наблюдается рост показателя по ценности «профессиональная жизнь» ( $t = 2,384$  при  $p \leq 0,025$ ). В связи с этим можно утверждать, что имеет место динамика данных показателей в сторону увеличения, что свидетельствует о стремлении осужденных к повышению уровня своей образованности и о высокой значимости для группы ООс сферы их будущей профессиональной деятельности.

Наиболее значимыми в контексте нашего исследования являются результаты, полученные после окончания третьего года обучения. После третьего курса обучения наблюдаемая нами динамика ценностно-смысловых образований в период обучения приводит к тому, что доминирующими ценностями в результате завершения учебно-профессиональной деятельности для осужденных становятся «социальные контакты» ( $t = 2,17$  при  $p \leq 0,04$ ), «саморазвитие» ( $t = 3,009$  при  $p \leq 0,006$ ) и «духовное удовлетворение». Реализация перечисленных ценностей осуществляется в таких жизненных сферах, как «семейная жизнь» ( $t = 2,526$  при  $p \leq 0,019$ ), «образование и обучение» ( $t = 3,570$  при  $p \leq 0,002$ ) и «профессиональная жизнь» ( $t = 2,539$  при  $p \leq 0,018$ ). Кроме того, сравнительный анализ иерархической структуры ценностно-смысловой сферы личности осужденных в группе ООс на момент завершения 3 года обучения с ценностно-смысловой сферой до обучения выявил наличие показателей, подтверждающих статистическую значимость различий обнаруженной нами динамики. Статистически значимые различия со снижением значимости показателей были обнаружены по следующим ценностям и жизненным сферам: «креативность» ( $t = 2,588$  при  $p \leq 0,016$ ), «достижения» ( $t = 2,82$  при  $p \leq 0,016$ ), «материальное положение» ( $t = 2,4$  при  $p \leq 0,025$ ), «физическая активность» ( $t = 3,149$  при  $p \leq 0,004$ ) с увеличением значимости показателей «профессиональная жизнь» ( $t = 2,700$  при  $p \leq 0,013$ ), «образование и обучение» ( $t = 3,556$  при  $p \leq 0,002$ ), «семейная жизнь» ( $t = 3,151$  при  $p \leq 0,004$ ).

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о наличии определенной динамики показателей ценностно-смысловой сферы осужденных в группе ООс в период учебно-профессиональной деятельности, в результате которой показатели ценностно-смысловой сферы осужденных приобретают нормоправную направленность.

Для осужденных группы ООс характерно проявление стремлений к самосовершенствованию, к получению морального удовлетворения во всех сферах жизни, к установлению благоприятных взаимоотношений с окружающими. Особое значение имеет стремление к повышению уровня своей образованности и сфера профессиональной деятельности, а также забота о благополучии семьи. Деятельность обучающихся осужденных направлена на реализацию своих способностей в сфере профессиональной жизни и повышение своей квалификации. Наблюдается заинтересованность в информации о своих профессиональных способностях и возможностях их развития. Стремление к коллегиальности в работе, к делегированию полномочий, установлению благоприятных взаимоотношений в коллективе. Характерна значимость факторов социально-психологического климата коллектива, атмосфера доверия.

Осуществленный анализ динамики показателей мотивационно-ценностной структуры необучающихся осужденных подтверждает положительный вектор изменений ценностно-смысловой сферы в группе ООс.

В результате осуществленного нами исследования динамики мотивационно-ценностной сферы личности необучающихся осужденных в период с 2008 по 2011 гг. были получены данные, свидетельствующие об отсутствии динамики в иерархии ценностных ориентаций личности в группе НООс и о наличии определенной динамики жизненных сфер, в которых реализуются доминирующие ценности (табл. 2.11).

Иерархическая структура ценностных ориентаций личности необучающегося осужденного является устойчивой и представляет собой доминирование таких ценностей, как «материальное положение», «собственный престиж», «социальные контакты» и «достижения». Ранговые позиции данных ценностей на протяжении всего исследования являются лидирующими (1-3 ранги) с незначительными перемещениями их по степени значимости (рис. 2.15). Жизненные сферы, которым осужденные отдают предпочтения при реализации значимых для них убеждений, также представляют собой постоянную систему деятельностей в социальном окружении (рис. 2.17). Доминирующими жизненными сферами на протяжении всего исследования для группы НООс являются «общественная жизнь», «сфера

увлечений» и «физическая активность». Их ранговые позиции, как и позиции ценностей, находятся в диапазоне наиболее значимых (1-3 ранги).

Интересные результаты были получены по показателям, характеризующим незначимые жизненные сферы в группе НООс. Обращает на себя внимание тот факт, что в по сравнению с 2008 годом деятельность, связанная с профессиональной реализацией личности для осужденного, в 2011 году становится менее значимой, что подтверждается статистической значимостью на уровне  $p \leq 0,01$  («профессиональная жизнь» –  $t = 3,042$  при  $p \leq 0,006$ ). Прослеживая динамику жизненных сфер на протяжении с 2009 по 2011 гг. мы наблюдаем снижение показателей определяющих значимость семейного благополучия для осужденного в группе НООс («семейная жизнь» –  $t = 4,264$  при  $p \leq 0,001$ ). Кроме того, снижение данного показателя продолжается и в последующие годы исследования («семейная жизнь» –  $t = 3,845$  при  $p \leq 0,001$ ). Деятельность, связанная с профессиональным становлением личности, для необучающихся осужденных в 2011 году также снижает свои ранговые позиции («профессиональная жизнь» –  $t = 3,573$  при  $p \leq 0,002$ ).

Таким образом, осуществленный нами анализ динамики ценностно-мотивационной сферы личности необучающегося осужденного в целом позволяет утверждать, что динамика значимых ценностных ориентаций и жизненных сфер в данной группе отсутствует, однако обнаружена динамика незначимых показателей в сторону их дальнейшего снижения.

Следующим шагом нашего исследования явилось определение динамики ценностной направленности личности в континууме «Я – не Я» и ее связи с некоторыми близкими по содержанию психологическими характеристиками личности с помощью **теста-опросника самоотношения (ОСО) В.В. Столина, С.Р. Пантилеева**. Использование данной методики в нашем исследовании представляет собой дополнительный инструмент получения информации для обогащения и уточнения ранее полученных данных.

Для обработки полученных данных в качестве математически-статистического критерия нами был выбран t-критерий Стьюдента в силу того, что данная методика отличается высокими показателями валидности, надежности и достоверности, что позволяет производить расчеты, исполь-

зую критерий для параметрических выборок (весь массив данных – в приложении 3).

При обработке ОСО полученные сырые баллы по каждому фактору были соотнесены с ориентировочными нормами и переведены в накопленные частоты (%), по которым были рассчитаны средневзвешенные значения (табл. 2.12, 2.13).

Таблица 2.12

## Динамика показателей самооотношения в группе ООс

Шкалы	До обучения (2008 г.)	1 год обучения (2009 г.)	2 год обучения (2010 г.)	3 год обучения (2011 г.)
S – интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» испытуемого	74,43	76,19	79,59	77,15
I – самоуважение	72,73	70,68	73,55	70,37
II – аутосимпатия	57,05**	64,83	75,48**	57,37**
III – ожидаемое отношение от других	46,6*	51,55	58,08*	50,21
IV – самоинтерес	69,16	77,81	76,77*	62,17*
1 – самоуверенность	69,04	72,2	77,41	71,28
2 – отношение других	49,89	51,8	53,85	45
3 – самопринятие	62,63	69,3	77,47	62,83
4 – саморуководство, самопоследовательность	62,81	61,88	65,09	62,44
5 – самообвинение	58,27	59,19	46,06	55,33
6 – самоинтерес	63,55	73,11	71,65	66,16
7 – самопонимание	68,04	73,19	60,53	65,60

\*\* – различия достоверны при  $p \leq 0,01$ ;

\* – различия достоверны при  $p \leq 0,05$ .

Таблица 2.13

## Динамика показателей самооотношения в группе НООс

Шкалы	2008 г.	2009 г.	2010 г.	2011 г.
S – интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» испытуемого	91,16	88,05	91,75	90,27
I – самоуважение	67,64	62,85	60,8	58,83

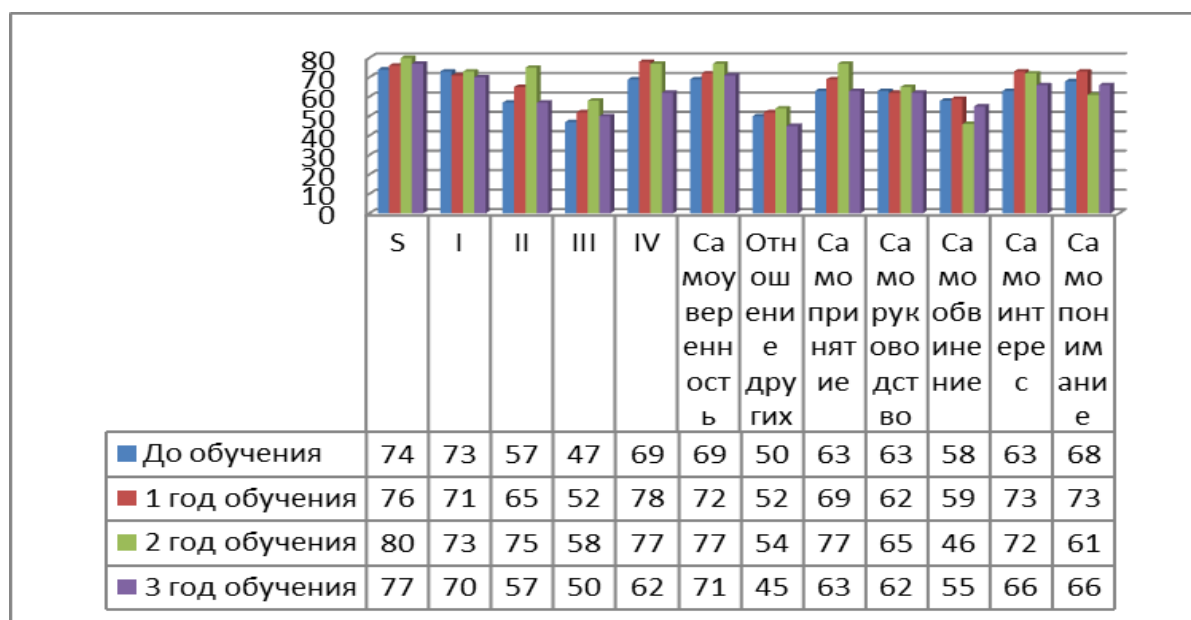


**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ДЕЛИНКВЕНТНОЙ ЛИЧНОСТИ**

Шкалы	2008 г.	2009 г.	2010 г.	2011 г.
II – аутосимпатия	71,87	61,53	67,68	62,35
III – ожидаемое отношение от других	59,66	57,32	54,64	56,92
IV – самоинтерес	71,4	77,85	71,69	65,17
1 – самоуверенность	75,09	81,23*	73,84	66,42*
2 – отношение других	57,25	52,58	56,5	57,86
3 – самопринятие	76,84	67,55	77,5	67,77
4 – саморуководство, самопоследовательность	60,92	63,36	61,40	52,84
5 – самообвинение	53,92	50,68	52,04	55,57
6 – самоинтерес	68,44	68,77	73,89	72,29
7 – самопонимание	58,29	65,25	66,59	60,17

\* – различия достоверны при  $p \leq 0,05$ .

По средним показателям были построены диаграмма динамики самооотношения ООс и НООс (рис. 2.18, 2.19).



**Рис. 2.18. Диаграмма динамики самооотношения личности обучающегося осужденного**

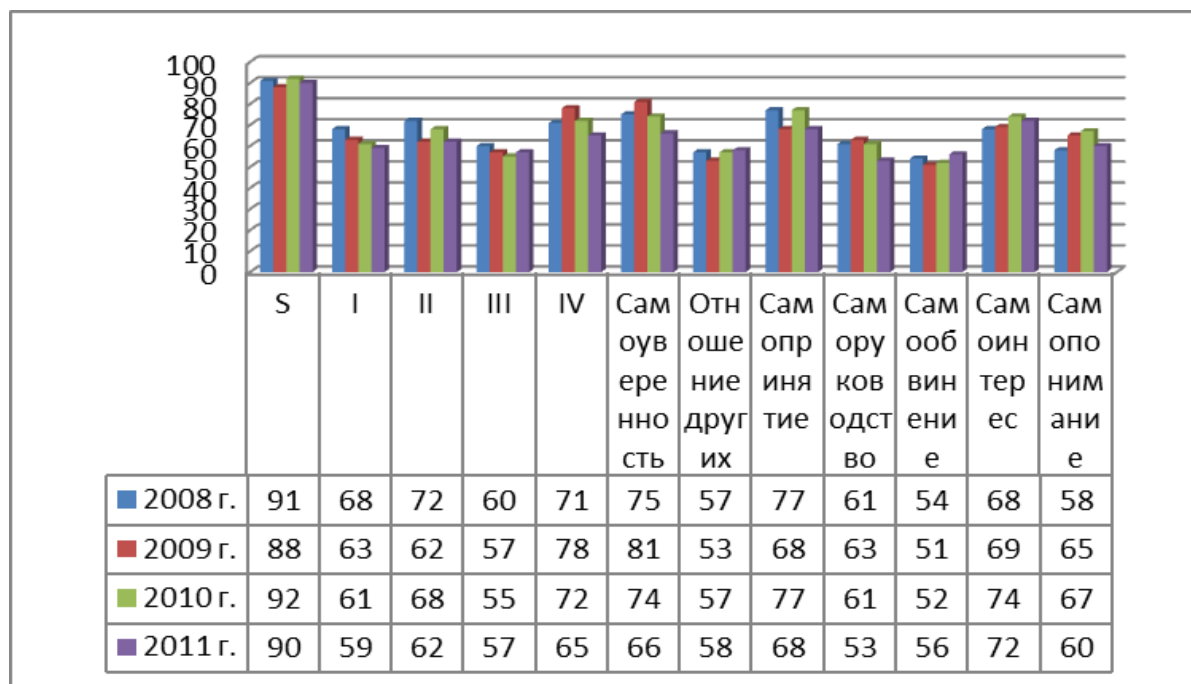


Рис. 2.19. Диаграмма динамики самоотношения личности необучающегося осужденного

Результаты обработки данных, полученных с помощью теста-опросника самоотношения (В.В. Столина, С.Р. Пантिलеева), свидетельствуют о наличии определенной динамики компонентов самоотношения обучающихся осужденных в связи с этапами обучения. Самоотношение осужденных до начала обучения можно охарактеризовать следующим образом. Для группы ООс характерно смешение к положительному полюсу показателей внутренне-недифференцированного чувства «за» и «против» самого себя. Среди структурных компонентов самоотношения ярко выраженными оказались «самоуважение» и «самоинтерес», остальные компоненты характеризуются средним уровнем выраженности. Что касается выраженности частных установок в адрес собственного «Я», то здесь наиболее высокие показатели получены по шкалам «самоуверенность», «самоинтерес» и «самопонимание», а показатели по шкалам «самообвинение» и «отношение других» носят невыраженный характер.

После первого года обучения в группе ООс динамики компонентов самоотношения не обнаружено. Однако уже к концу второго года обучения у обучающихся осужденных были выявлены достоверно значимые

различия по шкалам «аутосимпатия» ( $t = -2,315$  при  $p \leq 0,029$ ) и «ожидание отношение от других» ( $t = 3,101$  при  $p \leq 0,005$ ) со смещением к положительному полюсу. Данные результаты свидетельствуют об увеличении степени выраженности показателей, характеризующих положительную самооценку осужденных, одобрение и принятие себя, а также важность отношения к себе со стороны окружающих.

По окончании третьего года обучения были обнаружены статистически значимые различия показателей самоотношения по шкалам «аутосимпатия» ( $t = 2,696$  при  $p \leq 0,013$ ) и «самоинтерес» ( $t = 2,131$  при  $p \leq 0,044$ ). Данные различия свидетельствуют об уменьшении степени выраженности данных показателей, что проявляется в снижении у обучающихся осужденных принятия своего «Я», веры в собственные силы, позитивной самооценки, меры близости к самому себе.

Сравнение показателей, характеризующих самоотношение осужденных до момента начала обучения и к его завершению, дают основание утверждать, что структурные компоненты самоотношения характеризуются определенной динамикой в связи с этапами обучения. Общее интегральное чувство «за» и «против» собственного «Я» у осужденных, завершивших обучение, смещено к положительному полюсу и на порядок выше показателей, полученных на первом этапе исследования. Среди структурных компонентов ярко выраженными, как и до обучения, являются «самоуважение» и «самоинтерес», но со значительным снижением степени выраженности данных показателей по сравнению с полученными ранее. На уровне частных установок в адрес собственного «Я» наиболее высокие показатели получены по шкалам «самоуверенность» и «самоинтерес». Показатели «самообвинение» и «отношение других» носят невыраженный характер и также демонстрируют снижение степени выраженности полученных ранее результатов.

Что касается необучающихся осужденных, то полученные результаты по данной группе свидетельствуют об отсутствии ярко выраженной динамики показателей структурных компонентов самоотношения. Достоверно значимые различия обнаружены лишь по одному показателю такого структурного компонента самоотношения, как «самоуверенность» (2009-2011 гг.).

Таким образом, проведенное нами исследование, направленное на изучение динамики структурных компонентов самоотношения осужденных, свидетельствует о том, что для обучающихся осужденных характерна определенная динамика показателей относительно глобального самоотношения; самоотношения, дифференцированного по самоуважению, аутсимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе; уровня конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я».

Кроме теста-опросника ОСО (Столина В.В., Панталева С.Р., 1988) в качестве дополнительного метода исследования нами была использована методика **Диагностика полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности С.М. Петровой.**

Как уже упоминалось выше, диагностика полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности использовалась нами еще и в целях выявления динамики типичных для большинства носителей культуры (криминальной субкультуры в контексте нашей работы) неосознанных структур, которые перенимаются в детстве и передаются из поколения в поколение.

На основании проведенного исследования нами была выявлена динамика показателей нормативных мотивационных тенденций в группах ООс и НООс. Математически-статистический анализ данных осуществлялся с помощью критерия  $\phi^*$  – углового преобразования Фишера. Сравнительный анализ динамики нормативных мотивационных тенденций представлен в приложении 4.

Результаты проведенного исследования динамики ценностных предпочтений в мотивационной сфере обучающихся и необучающихся осужденных свидетельствуют о том, что в группе ООс процентное соотношение показателей изменяется по степени выраженности в зависимости от этапов обучения. Кроме того, в процессе математико-статистического анализа были обнаружены достоверно значимые различия по ряду показателей. Динамика прослеживается относительно таких показателей, как гедонистическая мотивация ( $\phi$  эмп. = 2,05 при критич. значен. 1,64, при  $\alpha = 0,05$ ) и мотивация избегания неприятностей. Смещение обнаруженных показателей дает основание утверждать, что у обучающихся осужденных до начала учебно-профессиональной деятельности наблюдалось доминирование направленности на гедонизм (удовольствие, наслаждение) и избегание

неприятностей (ф эмп. = 2,5 при критич. значен. 2,28, при  $\alpha = 0,01$ ). Однако к завершению процесса обучения наблюдается отвержение мотивации на удовольствие и преобладание мотивации на достижения (ф эмп. = 1,86 при критич. значен. 1,64, при  $\alpha = 0,05$ ).

Кроме того, обнаружено, что до образовательного процесса в группе ООс отсутствовал интерес к активной деятельности и преобладала «направленность на себя». Данные показатели также изменили свое процентное соотношение, и в группе ООс к окончанию третьего года обучения наблюдаются доминирование активной жизненной позиции (ф эмп. = 2,84 при критич. значен. 2,28, при  $\alpha = 0,01$ ), направленность на внешний мир (ф эмп. = 2,48 при критич. значен. 2,28, при  $\alpha = 0,01$ ), позитивное отношение к людям (ф эмп. = 2,64 при критич. значен. 2,28, при  $\alpha = 0,01$ ).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что система базовых стереотипов направленности мотиваций обучающихся осужденных изменяется по степени выраженности в зависимости от этапов обучения. До обучения устойчивыми культурными ценностями для группы ООс являлись: оптимизм, устойчивое позитивное отношение, избегание неприятностей; после обучения – позитивное отношение к окружающим, индивидуализация, значимость достижений.

В группе необучающихся осужденных данная динамика показателей не обнаружена, и НООс демонстрируют устойчивую систему базовых стереотипов направленности мотиваций.

Следующий шаг нашего исследования, направленного на изучение особенностей ценностно-смысловой сферы осужденных, получающих высшее профессиональное образование, заключался в проведении многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (МЛО-АМ) **А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина**. Использование данного опросника в нашем исследовании обуславливалось целью изучения динамики адаптационных способностей осужденных в ИУ в системе ВПО. Анализ динамики процессов адаптации личности необходим для возможности осуществления прогноза ресоциализации осужденных.

Для обработки полученных данных в качестве математически-статистического критерия нами был выбран t-критерий Стьюдента (весь массив данных в приложении 5).

Сравнительный анализ показателей адаптационных способностей осужденных в системе ВПО представлен в таблице 2.14.

Таблица 2.14

## Динамика адаптационных способностей ООс

Шкалы МЛЮ «Адаптивность»	До обучения (2008 г.)	1 год обучения (2009 г.)	2 год обучения (2010 г.)	3 год обучения (2011 г.)
Достоверность	5,88*	4,2*	5,48	5,28
Поведенческая регуляция	3,64**	3,96**	4,88**	5,12**
Коммуникативный потенциал	4,84**	4,32*	5,12*	5,36**
Моральная нормативность	4,96*	4,36*	5*	4,48*
Личностно-адаптационный потенциал	4,52***	4,64***	4,56***	5,64***

\*\*\* – различия достоверны при  $p \leq 0,001$ ;

\*\* – различия достоверны при  $p \leq 0,01$ ;

\* – различия достоверны при  $p \leq 0,05$ .

По результатам сравнительного анализа построена гистограмма средних значений динамики адаптационных способностей осужденных в системе ВПО (рис. 2.20).

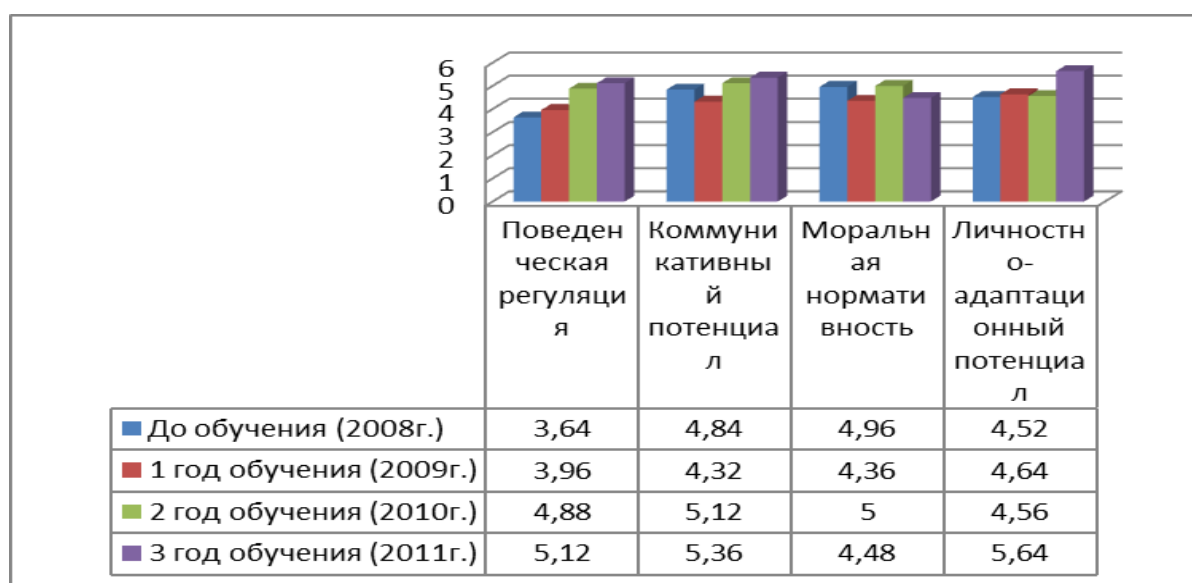


Рис. 2.20. Показатели средних значений динамики адаптационных способностей обучающихся осужденных

По результатам сравнительного анализа адаптационных способностей осужденных в системе ВПО в зависимости от этапов обучения были обнаружены значимые различия по показателям «достоверность», «поведенческая регуляция», «коммуникативный потенциал», «моральная нормативность», «лично-адаптационный потенциал».

Полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что до обучения осужденные демонстрировали низкие по степени выраженности показатели адаптационных способностей (отсутствие адекватности самооценки и адекватного восприятия действительности; затруднение в построении контактов с окружающими, проявление агрессивности, повышенная конфликтность; неадекватная оценка своего места и роли в коллективе, отсутствие стремления соблюдать общепринятые нормы поведения). В целом обучающиеся осужденные относились к группе «сниженной адаптации». Однако уже после первого года обучения обнаруживается увеличение показателей по шкале «моральная нормативность» ( $t = 2,078$  при  $p \leq 0,049$ ). После завершения второго года обучения наблюдается рост показателей по шкалам «коммуникативный потенциал» ( $t = 2,138$  при  $p \leq 0,043$ ), «поведенческая регуляция» ( $t = 2,790$  при  $p \leq 0,01$ ), «лично-адаптационный потенциал» ( $t = 4,548$  при  $p \leq 0,001$ ). Кроме того, осужденные в системе ВПО демонстрируют изменение по степени выраженности таких показателей, как «поведенческая регуляция» ( $t = 2,910$  при  $p \leq 0,008$ ), «лично-адаптационный потенциал» ( $t = 4,201$  при  $p \leq 0,001$ ) и «коммуникативный потенциал» ( $t = 2,831$  при  $p \leq 0,009$ ). Проведенный анализ показателей адаптационных возможностей осужденных до и после обучения свидетельствует о наличии статистической значимости различий по шкалам «поведенческая регуляция» ( $t = 3,362$  при  $p \leq 0,003$ ) и «лично-адаптационный потенциал» ( $t = 4,201$  при  $p \leq 0,001$ ). Полученные данные показывают, что после завершения процесса обучения обучающиеся осужденные демонстрируют средний уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции (адекватное восприятие действительности), средний уровень коммуникативных способностей (отсутствие конфликтности), средний уровень социализации (ориентация на соблюдение общепринятых норм поведения).

Таким образом, результаты проведенного исследования дают основание утверждать, что в системе ВПО у осужденных возрастает эффективность процесса адаптации. Происходит динамика таких компонентов, как поведенческая регуляция, коммуникативный потенциал и моральная нормативность. Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает изменение у осужденных системы регуляции, включающей в себя самооценку, уровень нервно-психической устойчивости, социальное одобрение (социальная поддержка) со стороны окружающих людей. Изменение системы регуляции осужденного в системе ВПО – это результат изменения сложного иерархического образования, интеграция всех уровней которого в единый комплекс и обеспечивает устойчивость процесса регуляции поведения преступника в ИУ.

Сравнительный анализ показателей адаптационных способностей необучающихся осужденных представлен в таблице 2.15.

Таблица 2.15

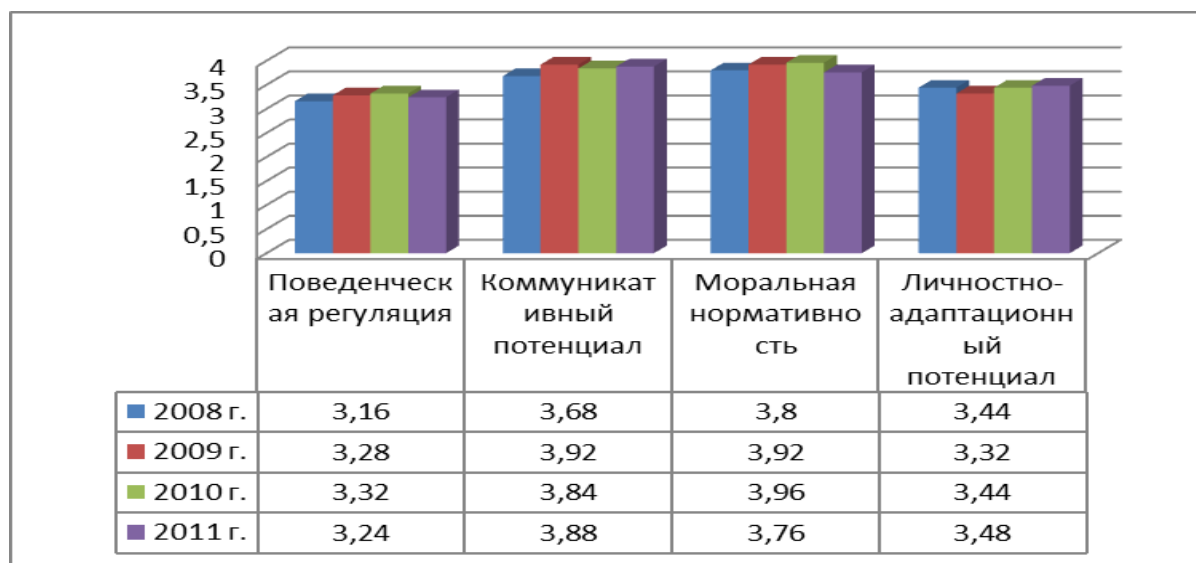
## Динамика адаптационных способностей НООс

Шкалы МЛЮ «Адаптивность»	2008 г.	2009 г.	2010 г.	2011 г.
Достоверность	4,88	5,2	5,4	4,44
Поведенческая регуляция	3,16	3,28	3,32	3,24
Коммуникативный потенциал	3,68	3,92	3,84	3,88
Моральная нормативность	3,8	3,92	3,96	3,76
Личностно-адаптационный потенциал	3,44	3,32	3,44	3,48

По результатам сравнительного анализа для наглядности полученных данных нами была построена гистограмма средних значений динамики адаптационных способностей необучающихся осужденных (рис. 2.21).

В ходе сравнительного анализа адаптационных способностей необучающихся осужденных нами не обнаружено динамики показателей, характеризующих процессы адаптации. Осужденные группы НООс на протяжении всего исследования демонстрируют низкие показатели адаптационных способностей и адаптационно-личностного потенциала в целом. Лица данной группы обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны и склонны к делинквентному поведению (А.Г. Маклаков и С.В.Чермянин).





*Рис. 2.21. Показатели средних значений динамики адаптационных способностей необучающихся осужденных*

Таким образом, результаты исследования динамики адаптационных способностей обучающихся и необучающихся осужденных с помощью многоуровневого личностного опросника МЛЮ «Адаптивность» свидетельствуют о том, что в процессе получения высшего профессионального образования повышается эффективность адаптационных возможностей индивида в группе ООс и остается на прежнем уровне в группе НООс.

Кроме того, для обоснования наличия взаимосвязи динамики показателей адаптационных способностей и ценностно-смысловой сферы личности осужденного в процессе получения высшего профессионального образования нами был использован метод корреляционного анализа. Для решения данной задачи в качестве математико-статистического метода нами был выбран коэффициент линейной корреляции Пирсона, так как в нашем исследовании мы имеем дело с повторяющимися значениями в переменных (весь массив данных представлен в приложении б).

Исследование взаимосвязей компонентов адаптационных способностей (результаты диагностики по МЛЮ «Адаптивность») с индивидуальными ценностями личности (жизненные ценности и жизненные сферы) (результаты диагностики по МТЖЦ В.Ф. Соповой, Л.В. Карпушиной) осужденного при статистическом анализе обнаружило наличие устойчивых

взаимосвязей как до включения индивида в учебно-профессиональную деятельность, так и после ее окончания. До образовательного процесса обнаружены значимые корреляционные связи между астенической реакцией (показатель адаптивности (ПА)) и физической активностью (жизненная сфера (ЖС)) ( $r_s = 0,403$  при  $\rho \leq 0,05$ ), между шкалой коррекции (К) (ПА) и креативностью (жизненная ценность (ЖЦ)) ( $r_s = 0,460$  при  $\rho \leq 0,05$ ), образованием и обучением (ЖС) ( $r_s = 0,451$  при  $\rho \leq 0,05$ ), между шкалой психопатии (Pd) (ПА) и профессиональной жизнью (ЖС) ( $r_s = 0,493$  при  $\rho \leq 0,05$ ), физической активностью (ЖС) ( $r_s = 0,404$  при  $\rho \leq 0,05$ ). После окончания обучения анализ результатов исследования свидетельствует о наличии значимых корреляционных связей между следующими показателями: достоверностью (ПА) и профессиональной жизнью (ЖС) ( $r_s = 0,427$  при  $\rho \leq 0,05$ ), поведенческой регуляцией (ПА) и креативностью (ЖЦ) ( $r_s = 0,450$  при  $\rho \leq 0,05$ ), сохранением индивидуальности (ЖЦ) ( $r_s = 0,407$  при  $\rho \leq 0,05$ ), коммуникативным потенциалом (ПА) и общественной жизнью (ЖС) ( $r_s = 0,405$  при  $\rho \leq 0,05$ ), моральной нормативностью (ПА) и семейной жизнью (ЖС) ( $r_s = 0,475$  при  $\rho \leq 0,05$ ), астенической реакцией (ПА) и духовным удовлетворением (ЖЦ) ( $r_s = 0,420$  при  $\rho \leq 0,05$ ), шкалой коррекции (К) и физической активностью (ЖС) ( $r_s = 0,435$  при  $\rho \leq 0,05$ ), шкалой психастении (Pt) и общественной жизнью (ЖС) ( $r_s = 0,595$  при  $\rho \leq 0,01$ ).

Представленные результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что в процессе получения высшего профессионального образования наблюдается возрастание интегрированности показателей адаптационных способностей и ценностно-смысловой сферы (ЖЦ и ЖС) личности осужденного, возрастание их устойчивого взаимодействия. Поэтому можно говорить о том, что в процессе получения высшего профессионального образования изменяется характер взаимосвязей между показателями ценностно-смысловой сферы личности осужденного и его адаптационных способностей, а именно становится более тесным и структурированным.

Корреляционный анализ, проведенный между показателями адаптационных способностей осужденного и показателями ценностно-смысловой сферы его личности, позволяет говорить о том, что в процессе учебно-профессиональной деятельности обнаруженная связь между адаптацион-

ными способностями и жизненными ценностями, сферами становится более структурированной и интегрированной. Тогда как взаимосвязь показателей адаптационных возможностей необучающегося осужденного с мотивационно-ценностными компонентами ценностно-смысловой сферы его личности остается на прежнем уровне.

Таким образом, в результате проведенного лонгитюдного исследования, направленного на изучение динамики показателей ценностно-смысловой сферы осужденных, получающих высшее профессиональное образование, можно сделать следующие выводы:

– у обучающихся осужденных наблюдается динамика показателей ценностно-смысловой сферы (в частности, таких ее компонентов, как индивидуальные ценности личности, система убеждений, склонностей, интересов, социальных норм, мотивов и личностных смыслов) в сторону приближения их к нормоправным показателям;

– высшее профессиональное образование является эффективным методом перевоспитания личности осужденного и обуславливает эффективность процесса ресоциализации на всех ее этапах.

Данные выводы подтверждаются также результатами, полученными нами в ходе наблюдения и анализа документов (контент-анализ) осужденных (изучение материалов личных дел осужденных и иных документов: ознакомление с автобиографией и характеристиками, предоставленными различными учреждениями и следователем, с содержанием приговора и другими материалами личного дела, выявление ценностно-ориентационных и поведенческих особенностей осужденного, его ролевого статуса в преступном сообществе, поведения в процессе предварительного следствия и судебного разбирательства, анализ публикаций, переписки, социальных связей). Анализ объективных результатов деятельности осужденных свидетельствует о том, что для обучающихся осужденных характерно снижение статистических показателей правонарушений в ИУ в связи с этапами обучения и увеличение показателей социально-положительной деятельности. Важность исправления, перевоспитания осужденного во время пребывания в ИУ подтверждается также исследованиями отечественных ученых (Алауханов Е.О., 2010), показывающими, что «...отсутствие правонарушений является самой убедительной гарантией

отсутствия рецидивов преступлений, его социализации и адаптации в обществе после освобождения». Как показано в монографии Е.О. Алауханова, существует зависимость между интенсивностью рецидива и поведением осужденных в местах лишения свободы: чем чаще имеет место нарушение режима в ИУ, тем выше вероятность преступного рецидива после освобождения. В связи с данным фактом исправление осужденного во время отбывания наказания в ИУ является самой большой гарантией отсутствия рецидивов преступлений и дальнейшей социализации заключенного после освобождения (Волов В.Т., 2010).

Сформулированные нами выводы о том, что высшее профессиональное образование является эффективным методом перевоспитания личности осужденного и обуславливает эффективность процесса ресоциализации на всех ее этапах, подтверждаются исследованиями отечественных ученых (Волов В.Т., 2010; Волова Н.Ю., 2000; Бебенин В.Г., 2008). Анализ исследований, посвященных проблеме ресоциализации бывших осужденных, закончивших СГА в ИУ (Волов В.Т., 2010), свидетельствует о том, что «все осужденные, оказавшись на свободе, социально адаптировались, некоторые сделали успешную карьеру, завели семью. Никто из осужденных не совершил повторного преступления. В связи с этим можно говорить о том, что образование для бывших осужденных становится не только «шансом», порталом свободы и т.п., но и важнейшей ценностью, тем фактором, с которым они связывают благополучие и развитие свое и своих близких» (Волов В.Т., 2010).

Анализ исследований, посвященных данной проблеме, свидетельствует о том, что «существенным социальным эффектом реализации учебно-профессиональной деятельности осужденных в ИУ в рамках социального эксперимента является значительное снижение уровня рецидива преступности осужденных (около 3 %), прошедших курс обучения в СГА, после освобождения (в среднем по России этот показатель равен 30 %, а по некоторым регионам 65 %), кроме того, побочным продуктом проведения данного проекта является существенное снижение внутритюремной преступности (на 47 %) (по статистике ФСИН РФ она достигает 40-50 %)» (Волов В.Т., 2010).

Для решения одной из задач исследования, заключающейся в **выявлении особенностей ценностно-смысловой сферы осужденных, получающих высшее профессиональное образование, отличающихся от особенностей ценностно-смысловой сферы осужденных, не включенных в образовательный процесс**, нами был проведен однократный срез показателей ценностно-смысловой сферы обучающихся и необучающихся осужденных.

Выборочную совокупность составили 370 осужденных-мужчин, из них 185 обучающихся осужденных и 185 необучающихся.

Напомним, что для замера показателей индивидуальных ценностей личности мы использовали опросник (PVQ) Ш. Шварца по изучению ценностей личности. Для математической обработки данных, полученных с помощью опросника (PVQ) Ш. Шварца, была проведена проверка соответствия выборочного распределения нормальному с помощью критерия  $Z$  Колмогорова-Смирнова для сравнения эмпирического и теоретического распределений.

Результаты проверки позволили отнести полученные данные к непараметрическим (распределение отличается от нормального для всех шкал, кроме шкал «самостоятельность», «стимуляция», «гедонизм», «достижения», «власть» по «профилю личности» и шкал «традиции», «доброта», «универсализм», «достижения», «власть» по «обзору ценностей» по методике (PVQ) Ш. Шварца. В связи с этим для математически-статистической обработки данных по методике (PVQ) Ш. Шварца мы использовали  $U$ -критерий Манна-Уитни.

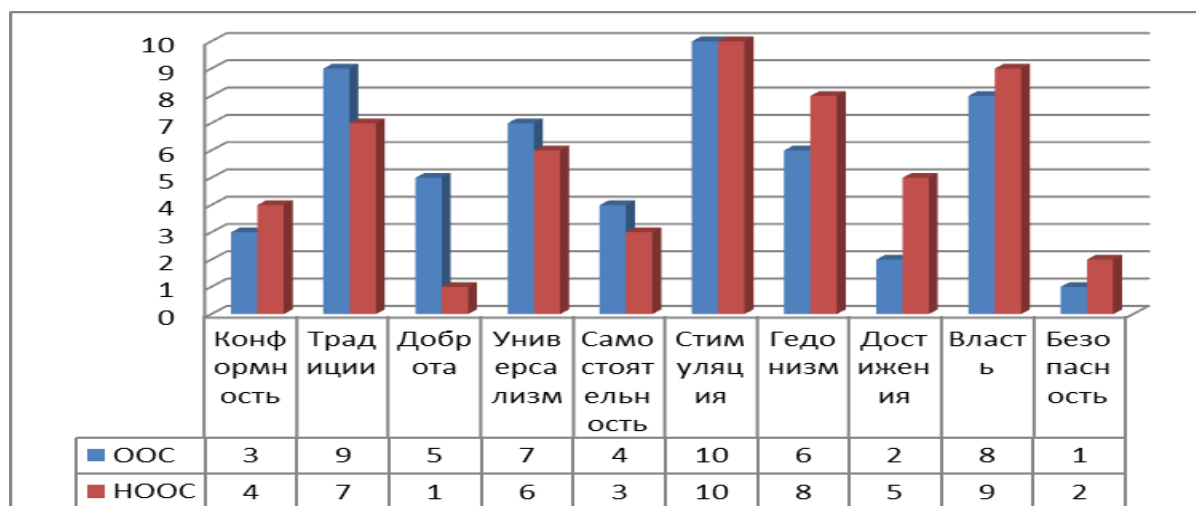
В результате была выявлена ценностно-мотивационная структура личности осужденных на уровне нормативных идеалов и уровне индивидуальных приоритетов (см. табл. 2.16).

В дальнейшем каждому типу ценности в соответствии с величиной среднего показателя присваивался ранг от 1 до 10. Ранги от 1 до 3 свидетельствуют о высокой значимости для испытуемых, а ранги от 7 до 10 – о низкой значимости. Ранговая структура ценностей осужденных на уровне нормативных идеалов представлена на рисунке 2.22.

Таблица 2.16

Средние показатели значимости типов ценностей  
на уровне нормативных идеалов

Типы ценностей	Средние показатели значимости типов ценностей		Статистическая значимость
	НООс	ООс	
Конформность	4,54	4,8	0,032
Традиции	4,24	3,8	0,001
Доброта	5,01	4,78	0,042
Универсализм	4,27	3,89	0,013
Самостоятельность	4,61	4,79	0,468
Стимуляция	3,28	3,4	0,470
Гедонизм	3,92	4,2	0,512
Достижения	4,51	4,93	0,001
Власть	3,33	3,82	0,004
Безопасность	4,98	5,12	0,203

Рис. 2.22. Иерархия типов ценностей осужденных  
на уровне нормативных идеалов (ранговое значение)

Анализ ранговой структуры ценностей на уровне нормативных идеалов показывает, что самыми значимыми ценностями для группы ООс являются ценности «безопасность», «достижения», «конформность». Отно-

нительно низкое ранговое значение в иерархии ценностей группы ООс на уровне нормативных идеалов занимают ценности «власть», «традиции» и «стимуляция». В иерархии ценностей группы НООс ранговый приоритет имеют ценности «доброта», «самостоятельность», «безопасность». Для необучающихся осужденных не представляют значимости ценности «гедонизм», «власть» и «стимуляция».

Анализ иерархии ценностей на уровне нормативных идеалов показал, что выявлены некоторые особенности доминирующих ценностей как для группы ООс, так и для группы НООс, с незначительным расхождением в ранговых позициях.

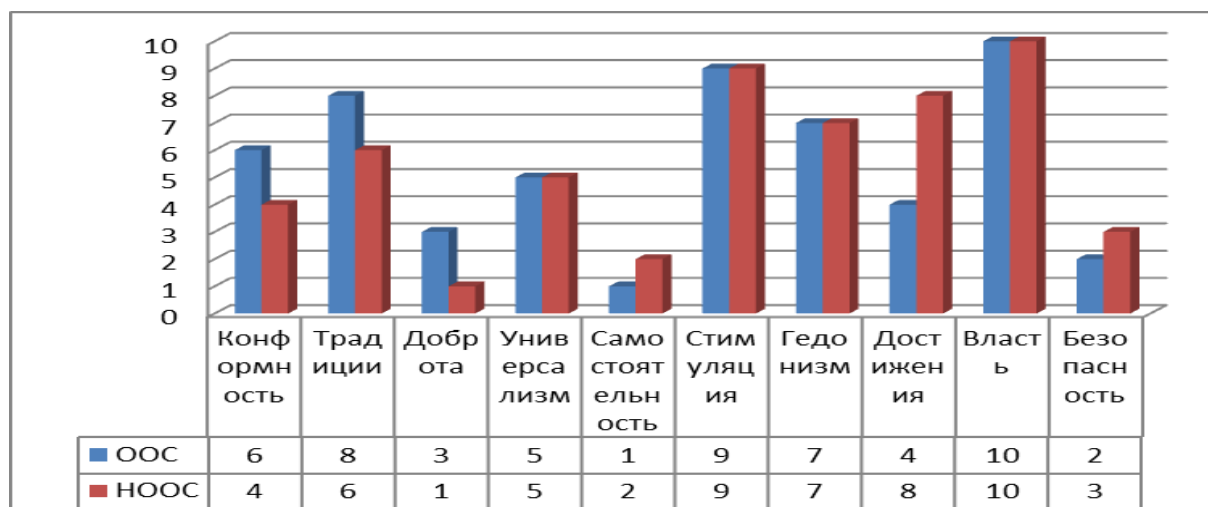
Нами были выявлены средние показатели значимости типов ценностей на уровне индивидуальных приоритетов (табл. 2.17).

Таблица 2.17

**Средние показатели значимости типов ценностей  
на уровне индивидуальных приоритетов**

Типы ценностей	Средние показатели значимости типов ценностей		Статистическая значимость
	НООс	ООс	
Конформность	2,17	2,11	0,636
Традиции	1,83	1,83	0,916
Доброта	2,42	2,26	0,040
Универсализм	2,09	2,13	0,458
Самостоятельность	2,43	2,7	0,003
Стимуляция	1,59	1,88	0,002
Гедонизм	1,81	2,07	0,019
Достижения	1,78	2,21	0,001
Власть	1,08	1,6	0,001
Безопасность	2,24	2,44	0,115

Ранговая структура ценностей осужденных на уровне индивидуальных приоритетов представлена на рисунке 2.23.



**Рис. 2.23. Иерархия типов ценностей осужденных на уровне индивидуальных приоритетов (ранговое значение)**

Данные, полученные в ходе исследования иерархии ценностей на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов, свидетельствуют о наличии определенных особенностей в группах ООс и НООс. Несмотря на то, что доминирующее значение как в первой, так и во второй группе испытуемых принадлежит одинаковым ценностям, они занимают различное ранговое значение. В группе ООс иерархия ценностей на уровне реальных поступков в поведении включает: 1 ранг – «самостоятельность», 2 ранг – «безопасность» и 3 ранг – «доброта»; в группе НООс: 1 ранг – «доброта», 2 ранг – «самостоятельность» и 3 ранг – «безопасность».

Результаты сравнительного анализа иерархии ценностей группы ООс на уровне индивидуальных приоритетов показали, что главными жизненными ценностями обучающихся осужденных как принципов поведения являются «самостоятельность», «безопасность» и «доброта». Ценность «безопасность» занимает высокий ранг в структуре ценностей группы ООс как на уровне нормативных идеалов, так и на уровне индивидуальных приоритетов.

Однако обнаружено, что ценности «достижения» и «конформность», которые на уровне нормативных приоритетов осужденными группы ООс отрицаются, на уровне индивидуальных приоритетов занимают ведущие позиции.



В группе НООс в наибольшей степени на уровне конкретных поступков проявляются такие ценности, как «доброта», «самостоятельность» и «безопасность». Результаты сравнительного анализа в данной группе, в отличие от группы ООс, свидетельствуют о полном совпадении в иерархии ценностей на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов. Группа НООс в реальном поведении руководствуется теми же ценностями, которые являются доминирующими на уровне идеалов.

Таким образом, наблюдается различие ранговой структуры ценностей осужденных на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов внутри группы ООс, тогда как для группы НООс характерно совпадение иерархии структуры ценностей на обоих уровнях.

Следующим шагом нашего исследования был сравнительный анализ иерархии структуры ценностей между группами ООс и НООс.

В результате сравнительного анализа данных по первой части опросника, отражающего наиболее стабильные представления человека о том, как нужно поступать, определяя тем самым его жизненные принципы поведения, были обнаружены значимые различия по ценностям «достижения», «доброта», «универсализм», «традиции», «власть», «конформность».

Высокие показатели по ценности «достижения» и второе место в ранговой позиции определяют доминирующее место данной ценности для группы ООс, в отличие от группы НООс ( $u = -3,349$  при  $p \leq 0,001$ ). Соответственно, данные показатели свидетельствуют о необходимости для группы ООс достижения личного успеха через проявление компетентности в соответствии с социально-культурными стандартами, которое влечет за собой социальное одобрение, тогда как в группе НООс данная ценность занимает нейтральные позиции (пятый ранг).

Заниженные показатели по ценностям «доброта» ( $u = -2,031$  при  $p \leq 0,05$ ) и «универсализм» ( $u = -2,489$  при  $p \leq 0,05$ ) в группе ООс свидетельствуют об отсутствии мотивационной цели к терпимости, защите благополучия людей из близкого социального окружения (криминальной группы). В группе НООс, наоборот, ценность «доброта» является доминирующей ценностью (первый ранг) и проявляется в убеждениях о необходимости обеспечения благополучия в повседневном взаимодействии с близкими людьми.

Низкие показатели по ценности «традиции» наблюдаются как в экспериментальной, так и в контрольной группе. Однако при обработке данных обнаружены различия, имеющие высокую значимость ( $u = -3,183$  при  $p \leq 0,001$ ). Данный факт, по-нашему мнению, может быть объяснен тем, что для группы НООс уважение, принятие обычаев и идей, соответствующих криминальной субкультуре, являются актуальными и значимыми ценностями ( $\Sigma=4,24$ ), тогда как показатели в группе ООс свидетельствуют об обратном ( $\Sigma=3,8$ ).

По ценности «власть» также наблюдаются низкие показатели по двум группам испытуемых, но обнаруженные значимые различия ( $u = -2,890$  при  $p \leq 0,01$ ) свидетельствуют о том, что для ООс более выражено стремление к достижению социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами.

Ценность «конформность» ( $u = -2,144$  при  $p \leq 0,05$ ) занимает доминирующую позицию в иерархии структуры ценностей в группе ООс (третий ранг) и определяется тем, что для данной группы испытуемых характерно осознание необходимости сдерживать склонности, имеющие негативные социальные последствия или не соответствующие социальным ожиданиям. При этом в группе НООс прослеживаются средние показатели по данной ценности, свидетельствующие об ее умеренной значимости и, соответственно, о лояльности представлений о необходимости контроля над склонностями, приводящими к негативным социальным результатам.

Сравнительный анализ результатов по второй части опросника, более зависимой от внешней среды, также демонстрируют наличие значимых различий по ряду ценностей между двумя группами испытуемых. Значимые различия на уровне индивидуальных приоритетов были обнаружены по ценностям «добродота», «самостоятельность», «стимуляция», «гедонизм», «достижения», «власть».

Высокие показатели по ценности «добродота» наблюдаются как в группе ООс (третий ранг), так и в группе НООс (первый ранг). Обнаруженные значимые различия ( $u = -2,050$  при  $p \leq 0,05$ ) по данной ценности свидетельствуют о том, что для группы НООс более выражено проявление позитивного взаимодействия, реализации потребности в аффилиации и обеспечение процветания своей группы. Данная ценность является не

только доминирующей на уровне нормативных идеалов личности НООс, но и является вершиной в их иерархической структуре ценностей.

В целом высокие показатели данной ценности в обеих группах испытуемых проявляется в том, что для осужденных ООс и НООс характерна значимость таких ценностей, как полезность, лояльность, снисходительность, честность, ответственность, дружба и зрелая любовь в рамках своей референтной группы (криминальной).

Ценность «самостоятельность» также занимает доминирующие позиции в иерархии ценностей обеих групп осужденных. Однако обнаруженные значимые различия ( $u = -2,997$  при  $p \leq 0,01$ ) свидетельствуют о том, что для группы ООс данная ценность является руководствующим принципом их жизни (1 ранг в структуре иерархии ценностей), тогда как для группы НООс данная ценность является значимой, но не определяющей (2 ранг).

Обнаруженные значимые различия по ценности «достижения» ( $u = -3,918$  при  $p \leq 0,001$ ) указывают на высокую значимость в поведении стремления к демонстрации компетентности в соответствии с социальными стандартами с целью социального одобрения для группы ООс (4 ранг), тогда как в группе НООс данная ценность относительно детерминации поведения не проявляется.

Низкие показатели по ценностям «гедонизм», «стимуляция» и «власть» наблюдаются как в экспериментальной, так и в контрольной группе. Однако по данным ценностям также были обнаружены различия, имеющие высокую значимость. В группе ООс данные ценности имеют более выраженные показатели. Показатели по ценности «гедонизм» ( $u = -2,351$  при  $p \leq 0,05$ ) свидетельствуют о том, что для группы ООс характерно преобладание мотивации наслаждения или чувственного удовольствия. Показатели по ценности «стимуляция» ( $u = -3,079$  при  $p \leq 0,01$ ) определяют поведение ООс как направленное на поиск разнообразия и глубоких переживаний для поддержания оптимального уровня активности.

Мотивационной целью поведения данной группы является стремление к новизне и глубоким переживаниям. Показатели по ценности «власть» ( $u = -4,017$  при  $p \leq 0,001$ ) характеризуют поведение группы ООс как направленное на достижение социального статуса или престижа, контроля или

доминирования над людьми и средствами (авторитет, богатство, социальная власть, сохранение своего общественного имиджа, общественное признание).

Таким образом, данные, полученные с помощью опросника (PVQ) Ш. Шварца по изучению ценностей личности, позволили нам осуществить анализ ценностно-мотивационной структуры личности осужденных на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов. Интересными, на наш взгляд, являются обнаруженные тенденции к расхождению иерархии структуры ценностей на обоих уровнях в группе ООс, тогда как иерархическая структура ценностей личности осужденного в группе НООс отличается устойчивостью ценностей как на уровне идеалов (представлений), так и на уровне реального поведения. Кроме того, нам также представляются важными обнаруженные при сравнительном анализе различия в иерархии структуры ценностей между двумя группами.

Теперь обратимся к результатам диагностики ценностно-смысловой сферы личности осужденного, полученным с помощью методики «Морфологический тест жизненных ценностей» (В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной).



Рис. 2.24. Иерархия типов ценностей осужденных (ранговое значение)

При обработке МТЖЦ полученные сырые баллы по ценностям и жизненным сферам были соотнесены с ориентировочными нормами и переведены в шкалу стандартных баллов (стенгов) от 1 до 10, по которым затем была рассчитана и проранжирована средневзвешенная оценка. В процессе анализа полученных результатов нами была выявлена иерархия ценностных ориентаций осужденных, которая наглядно представлена на рисунке 2.24.

Кроме того, в процессе анализа данных нами была построена гистограмма иерархии социальных сфер личности, в которых непосредственно осуществляется реализация доминирующих ценностей (рис. 2.25).

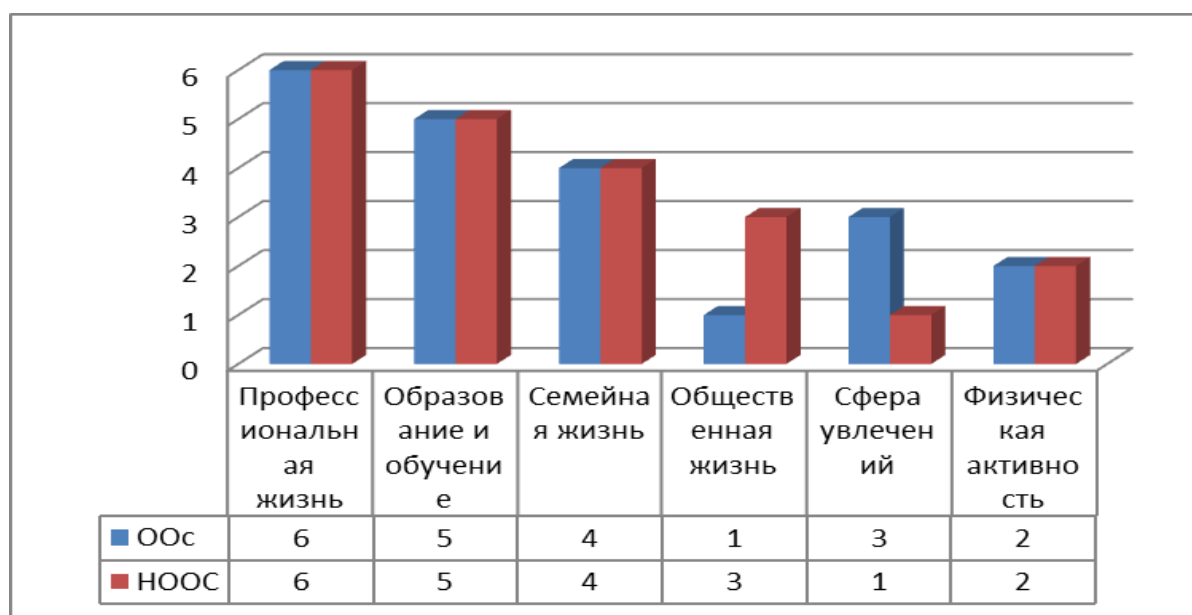


Рис. 2.25. Иерархия типов жизненных сфер личности осужденного (ранговое значение)

Следующий шаг в исследовании ценностных ориентаций личности осужденного (как структурного компонента личностных ценностей) заключался в определении значимых различий в показателях между двумя группами испытуемых. Для осуществления данной цели нами был использован t-критерий Стьюдента. Полученные результаты представлены в таблице 2.18.

Таблица 2.18

Средние показатели значимости типов ценностей и жизненных сфер  
в структуре личности осужденного

Показатели	Шкалы	НООс	ООс	Статистическая значимость	
				<i>t</i>	<i>p</i>
Жизненные ценности	Саморазвитие	6,1	6,79	4,330	0,001
	Духовное удовлетворение	6,12	6,66	2,210	0,028
	Креативность	5,5	5,83	1,257	0,210
	Активные социальные контакты	6,16	7,02	3,608	0,000
	Собственный престиж	5,56	6,3	2,867	0,004
	Высокое материальное положение	6,02	7,15	4,476	0,001
	Достижения	5,69	6,71	2,325	0,021
	Сохранение индивидуальности	5,54	5,61	0,287	0,774
Жизненные сферы	Профессия	5,21	5,93	2,708	0,007
	Образование	5,24	6,21	4,292	0,001
	Семья	5,34	6,38	4,464	0,001
	Общественная жизнь	6,08	6,84	3,133	0,002
	Увлечения	6,42	6,59	0,342	0,732
	Физическая активность	6,12	6,79	3,015	0,003

Данные, полученные в результате проведенного анализа, с нашей точки зрения, представляют значительный интерес в контексте нашего исследования, так как обнаружены значимые различия практически по всем показателям, кроме «креативности» и «сохранения индивидуальности» – ценностный аспект и «сферы увлечений» – социальный.

Как видно из представленной иерархии ценностных ориентаций (рис. 15), для группы ООс характерно преобладание ценности «достижения» (1 ранг), чем для группы НООс (4 ранг), что статистически подтверждается *t*-критерием Стьюдента ( $t = 2,325$  при  $p \leq 0,05$ ). Аналогичная тенденция уже отмечалась нами при анализе данных по методике (PVQ) Ш. Шварца. Также в группе ООс высокий ранг имеет ценность «развитие себя» (3 ранг) по сравнению с группой НООс (5 ранг). Значимые различия по данной ценности ( $t = 4,330$  при  $p \leq 0,001$ ) свидетельствуют о стремлении

осужденных группы ООс к наиболее полной реализации своих способностей, стремлению к самосовершенствованию, тогда как для осужденных группы НООс характерно проявление ограниченности активности в стремлении к достижению. Помимо перечисленных тенденций обращают на себя внимание высокие показатели в группе НООс по ценности «социальные контакты» (1 ранг), тогда как в группе ООс они также важны, но имеют меньший ранговый вес (2 ранг) ( $t = 3,608$  при  $p \leq 0,001$ ). Преобладание ценности «активные социальные контакты» В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушина определяют как важность для личности фактора социально-психологического климата коллектива, в котором он находится, атмосферы доверия. На наш взгляд, обнаруженная тенденция представляет особый интерес, так как мы уже обнаруживали аналогичные характеристики по методике (PVQ) Ш. Шварца по ценности «доброта» (реализации потребности в аффилиации и обеспечение процветания своей группы – по Ш. Шварцу). Иными словами, можно говорить об обнаружении устойчивой тенденции, заключающейся в идентификации себя с группой для НООс (криминальная направленность).

Также нам представляется важным значительное расхождение в рангах ценности «материальное положение». Для группы НООс данная ценность имеет наиболее высокую значимость (3 ранг) по сравнению с группой ООс (3 ранг). Данное положение также подтверждается высокой статистической значимостью ( $t = 4,476$  при  $p \leq 0,01$ ) и определяется в стремлении НООс к более высокому уровню своего материального благосостояния.

Следующим важным моментом сравнительного анализа, на наш взгляд, представляются обнаруженные значимые различия по ценности «духовное удовлетворение» ( $t = 2,210$  при  $p \leq 0,05$ ). Данная ценность в иерархии ценностных ориентаций необучающихся осужденных является достаточно значимой (2 ранг), тогда как для осужденных, включенных в образовательный процесс, данная ценность не имеет особой актуальности. На первый взгляд, данное обстоятельство может вызвать удивление, однако содержательная характеристика представленной ценности полностью объясняет выявленную тенденцию. Для осужденных группы НООс характерным является достаточно сильное стремление к получению морального удовлетворения во всех сферах жизнедеятельности, для них самое важное

в жизни – делать только то, что интересно и что приносит внутреннее удовлетворение (В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушина). Данное положение может свидетельствовать о некой эгоцентричности и инфантильности осужденных группы НООс.

Еще одним моментом, на который нам бы хотелось обратить внимание, является наличие одинаковых ранговых позиций по ценности «собственный престиж» как для группы ООс (6 ранг), так и для группы НООс (6 ранг). Однако при математически-статистической обработке данных были также обнаружены значимые различия по данному показателю ( $t = 2,867$  при  $p \leq 0,01$ ). Возможно, учитывая большие средние показатели в группе ООс, чем в группе НООс, для обучающихся осужденных наиболее свойственно по степени выраженности стремление к признанию, уважению, одобрению со стороны других, как правило, наиболее значимых лиц, к чьему мнению они прислушивается в наибольшей степени и на чье мнение ориентируется в первую очередь в своих суждениях, поступках и взглядах.

В процессе обработки данных МТЖЦ нами также были получены данные относительно иерархической структуры жизненных сфер, что нашло свое наглядное отображение в рисунке 16.

Для осужденных группы ООс главной социальной сферой является «общественная жизнь» (1 ранг), а в группе НООс данная сфера занимает только 3 позицию ( $t = 3,133$  при  $p \leq 0,01$ ). По нашему мнению, это может быть связано со спецификой деятельности данной группы (учебно-профессиональной). Наряду с этим необходимо отметить, что по остальным жизненным сферам ранговое значение совпадает, однако нами также были обнаружены статистически значимые различия: «профессиональная жизнь» ( $t = 2,708$  при  $p \leq 0,01$ ), «образование и обучение» ( $t = 4,292$  при  $p \leq 0,001$ ), «семейная жизнь» ( $t = 4,464$  при  $p \leq 0,001$ ), «физическая активность» ( $t = 3,015$  при  $p \leq 0,05$ ).

Высокая степень найденных различий, несмотря на совпадение ранговых позиций по вышеперечисленным социальным сферам, позволяет, на наш взгляд, учитывая более высокую значимость средних значений по указанным сферам в группе ООс, проинтерпретировать ее следующим образом. ООс свойственна высокая значимость семейных отношений, стремле-



ние к повышению уровня своей образованности, расширению кругозора, высокая работоспособность, увлеченность, восприятие здорового образа жизни как необходимого условия для гармонизации жизни человека.

На основании изложенного, мы считаем возможным утверждать, что иерархия структуры ценностей и жизненных сфер в группе ООс, в отличие от группы НООс, наиболее близка к нормоправным, общечеловеческим ценностям, выработанным в определенной культуре. Кроме того, ценностная структура осужденных в группе ООс имеет по степени выраженности более духовно-нравственную направленность личности.

Кроме того, метаанализ исследований, посвященных проблеме изучения ценностно-смысловой сферы личности (результаты исследований М.С. Яницкого, А.В. Серого, В.Н. Карандашева, Е.А. Манчилиной, И.В. Михеевой, В.В. Яковлева, Ф.Г. Ловпаче, И.Е. Скопиной, Е.Ю. Холоповой, В.В. Лаптинской, Е.Р. Чернобродовой, Г.В. Щербакова, М.Н. Губачева, Н.Г. Лукьяновой, Л.В. Гришиной, О.В. Протасовой, А.Н. Бацунова и др.), показал, что полученные нами в результате исследования показатели ценностно-смысловой сферы обучающихся осужденных имеют определенную степень совпадений с показателями нормоправной ценностно-смысловой сферы.

Следующим этапом нашего исследования явилось определение особенностей ценностной направленности личности в континууме «Я – не Я» и ее связи с некоторыми близкими по содержанию психологическими характеристиками личности с помощью **теста-опросника самоотношения (ОСО) В.В. Столина, С.Р. Пантлеева.**

Для обработки полученных данных в качестве математически-статистического критерия использовался t-критерий Стьюдента в силу того, что данная методика отличается высокими показателями валидности, надежности и достоверности, что позволяет производить расчеты, используя критерий для параметрических выборок. При обработке ОСО полученные сырые баллы по каждому фактору были соотнесены с ориентировочными нормами и переведены в накопленные частоты (%), по которым были рассчитаны средневзвешенные значения (табл. 2.19).

Показатели, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что общее интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» в излу-

чающейся нами выборке смещено к положительному полюсу. Однако для группы НООс на уровне глобального самоотношения характерно более выраженное принятие себя, своего «Я», чем для группы ООс, что подтверждает высокая значимость различий на уровне  $p \leq 0,001$  при  $t = 5,283$ . Среди структурных компонентов самоотношения для группы НООс ярко выраженными оказались «самоинтерес» и «аутосимпатия», для группы ООс – «самоуважение» и «самоинтерес». Остальные компоненты характеризуются средним уровнем выраженности. Невыраженный характер для исследуемых обеих групп имеют показатели «самообвинение» и «отношение других».

Таблица 2.19

**Результаты исследования самоотношения  
личности осужденного**

Шкалы	НООс	ООс	Статистическая значимость	
			<i>t</i>	<i>p</i>
S – интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» испытуемого	88,04	76,32	5,283	0,000
I – самоуважение	63	70,55	0,823	0,412
II – аутосимпатия	66,61	63,97	1,246	0,214
III – ожидаемое отношение от других	56,9	50,99	2,353	0,019
IV – самоинтерес	70,78	71,79	0,362	0,718
1 – самоуверенность	73,21	71,16	0,774	0,439
2 – отношение других	55,87	49,58	2,402	0,017
3 – самопринятие	71,19	66,71	1,377	0,169
4 – саморуководство, самопоследовательность	59,563	63,40	1,727	0,085
5 – самообвинение	53,68	51,13	0,704	0,482
6 – самоинтерес	71,24	65,62	1,782	0,076
7 – самопонимание	63,49	66,63	1,221	0,223

Полученные результаты свидетельствуют о том, что существуют определенные различия в структуре самоотношения в группе НООс и ООс. Так, в группе НООс обнаружены показатели, значения которых достоверно

превышают соответствующие значения в группе ООс. Такими показателями являются «ожидаемое отношение от других» ( $t = 2,353$  при  $p \leq 0,001$ ), «отношение других» ( $t = 2,402$  при  $p \leq 0,001$ ), «самоинтерес» ( $t = 1,377$  при  $p \leq 0,001$ ).

Анализ данных, полученных по данной методике, дает основание сделать следующие выводы. Учитывая тот факт, что в самоотношении проявляется сложная совокупность психических процессов и состояний, посредством которых личность вычленяет себя из окружающего мира, формирует собственное видение мира, изменяет отношение к своему прошлому, настоящему и будущему, можно говорить о формировании (существовании) определенной ценностной системы, которая формируется посредством самоотношения. В данной системе соотносятся мотивы и поступки, желания, влечения, стремления человека, в результате чего личность самоопределяется, выделяет для себя наиболее значимые потребности. Соответственно для группы ООс индикаторами формирования такой системы являются «самоинтерес» и «самоуважение», для группы НООс – «аутосимпатия» и «самоинтерес».

Уровень глобального соотношения двух групп испытуемых имеет также свои особенности и проявляется в абсолютном принятии своего «Я», физических возможностей, интеллектуальных, эмоционально-волевых, социально-статусных и пр. в группе НООс; тогда как для группы ООс характерно менее выраженное принятие себя, своего «Я», что может свидетельствовать об определённых внутриличностных конфликтах, заниженной самооценке.

Напомним, что в целях изучения смысловых систем через их отражение в индивидуальном мировоззрении мы использовали **методику предельных смыслов (МПС) Д.А. Леонтьева, В.Н. Бузина**. С нашей точки зрения, данная методика несет в себе достаточно высокую информативную нагрузку в контексте нашего исследования, поскольку индивидуальная оценка в формулируемых испытуемыми мировоззренческих представлениях расширена до масштаба всеобщей значимости, что подразумевает их как проекции глубинной смысловой структуры личности. В этой связи мы можем говорить о проективном характере мировоззренческих генерализаций, отражающих достаточно глубокие и интимные ценностно-смысловые

ориентации личности. Данная особенность мировоззрения позволяет нам предполагать минимальную степень искажающего влияния психических защит. Обобщённое суждение предполагает анализ его как единицы мировоззрения. В то же время обобщённое суждение представляет собой критерий отличия мировоззренческих суждений.

Перспективность и адекватность косвенной диагностики глубинных личностных структур, по нашему мнению, связана еще и с тем, что мировоззренческие структуры являются проекцией в плоскость сознания динамических смысловых структур, образующих содержательно-смысловой уровень структуры личности. Кроме того, устойчивость индивидуальных смысловых структур во времени определяет в качестве основы индивидуальной структуры смысловых связей своеобразную канву, на которую накладываются ситуативные, вновь возникшие либо ранее не осознаваемые смыслы.

Обработка данных по МПС проводилась посредством структурного, содержательного и проективного анализа.

Структурный анализ, направленный на выявление индивидуальных особенностей структуры смысловой цепи, осуществлялся нами посредством таких количественных индикаторов, как абсолютное число предельных категорий (Т (ПК)), абсолютное число узловых категорий (N (УК)), индекс связности полученной структуры (И Св.), абсолютное число всех сформулированных испытуемым неповторяющихся категорий, средняя длина цепей (С.д.ц.) и продуктивность, определяемая как отношение общего абсолютного числа названных испытуемым неповторяющихся категорий к числу исходных категорий.

40. Структурные индикаторы в совокупности отражают степень зрелости и развитости индивидуального мировоззрения<sup>74</sup>. Соответственно, чем более сформулировано мировоззрение, тем больше узловых категорий, а в итоге – больше связность, средняя длина цепи и продуктивность.

Содержательный анализ осуществлялся с целью выявления сравнительной частоты встречаемости в протоколах тех или иных типов катего-

---

<sup>74</sup> Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 302 с.

рий. В соответствии с тремя специфическими типами категорий авторами методики выделены три содержательных количественных индикатора:

– индекс децентрации (ИД), определяемый как удельный вес в индивидуальном протоколе категорий, субъектом действия в которых выступают другие люди. ИД позволяет увидеть, в какой степени для субъекта собственное «Я» выступает абсолютным смысловым центром мира;

– индекс рефлексивности, определяемый как удельный вес категорий, описывающих не практические действия, а психическое отражение, те или иные акты сознания в широком смысле слова, как собственно интеллектуально-рефлексивные (знать, понимать и т.п.), так и непосредственно-чувственные (ощущать, помнить и т.п.). Присутствие последних указывает на развитость внутреннего мира, осознание собственного ментального функционирования. В случае отсутствия категории такого рода, с точки зрения Д.А. Леонтьева и В.Н. Бузина, речь идет о нарушении регуляторных функций сознания по отношению к практической деятельности;

– индекс негативности (ИН), определяемый как удельный вес категорий, выражающих прямое отрицание в грамматической форме (не бояться, не быть одиноким и т.д.). С точки зрения Д.А. Леонтьева, ИН отражает гомеостатическую ориентацию личности, выражает паттерн защитного поведения, проявления склонности к ограничению всякой активности, не вызванной ситуативной необходимостью.

Проективный анализ данных методики предельных смыслов представляет собой содержательную интерпретацию полученных смысловых цепей и структур с точки зрения отражения в них глубинных личностных особенностей смысловой сферы испытуемых. В настоящее время не существует стандартной инструкции и процедуры проективного анализа МПС.

41. Мы использовали методику предельных смыслов, в частности проективный анализ, для выявления смысловых систем мировоззрения личности осужденного в исправительном учреждении в контексте его ресоциализации. На основании качественного анализа предельных смыслов и выявления доминирующей в высказываниях потребности каждого интервьюированного нами были определены стратегии поведения осужденного в системе ИУ. Ответы испытуемых на вопросы (общая направленность вы-

сказываний) анализировались нами в соответствии с типами направленности личности осужденного по В.Г. Дееву и А.И. Ушатикову<sup>75</sup>:

– осужденные с положительной направленностью, отличающиеся различной степенью социально-позитивной активности (активные и пассивные);

– осужденные с неопределенной (нейтральной) направленностью, неустоявшимися ценностями и несформировавшимся внутригрупповым «кодексом»;

– осужденные с отрицательной направленностью, которая может быть как открытой, так и скрытой.

Вместе с тем, наряду с типами направленности личности по В.Г. Дееву и А.И. Ушатикову, в целях содержательного анализа нами также была использована типология групп осужденных, выделенная В.В. Яковлевым<sup>76</sup>. Автор утверждает, что особенности ценностно-смысловой сферы личности во многом детерминируют процесс ресоциализации осужденных. Следовательно, изучение этих особенностей дает возможность установить принадлежность осужденного к одной из выделенных групп: с благоприятной тенденцией к ресоциализации, с неопределенной тенденцией к ресоциализации, с неблагоприятной тенденцией к ресоциализации.

Таким образом, полученные данные по методике предельных смыслов (В.Г. Деев и А.И. Ушатиков) анализировались нами с учетом типов направленности личности осужденного и с учетом типологии В.В. Яковлева:

– Стратегия поведения 1 – осужденные положительной направленности с благоприятной тенденцией к ресоциализации;

– Стратегия поведения 2 – осужденные неопределенной (нейтральной) направленности с неопределенной тенденцией к ресоциализации;

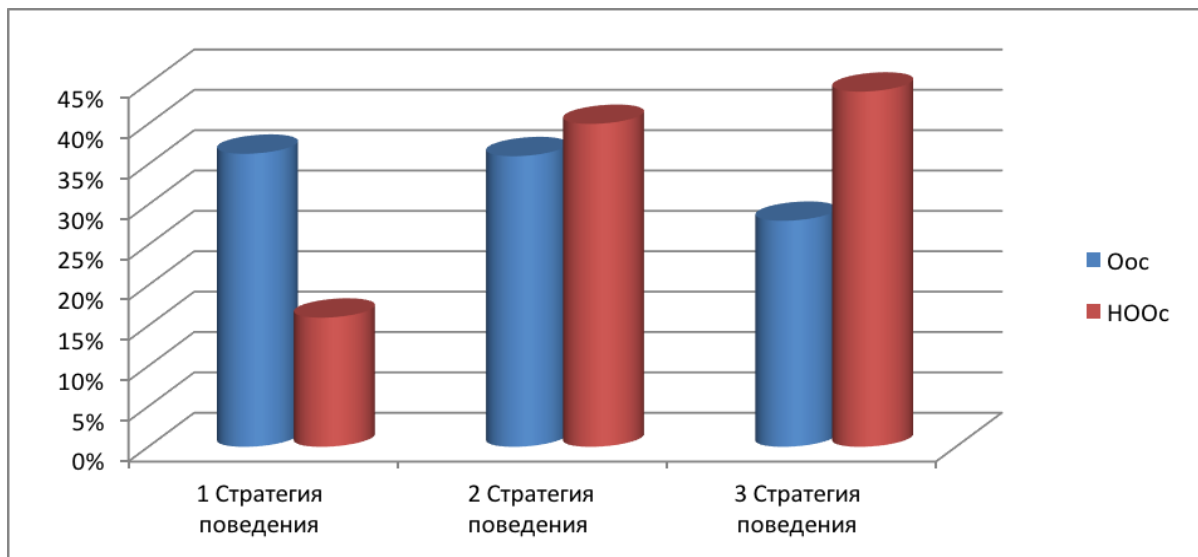
– Стратегия поведения 3 – осужденные отрицательной направленности с неблагоприятной тенденцией к ресоциализации.

<sup>75</sup> Деев В. Г. Изучение индивидуальных особенностей осужденных, содержащихся в ИТУ / В. Г. Деев. – Рязань, 1975.

<sup>76</sup> Яковлев, В. В. Психологическая характеристика смысловой сферы личности осужденных к лишению свободы : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. В. Яковлев. – Рязань, 1999. – 23 с.

Результаты содержательного, структурного и проективного анализа были занесены в общую матрицу для дальнейшей математико-статистической обработки данных. В качестве критерия для установления статистической значимости различий нами использовался U-критерий Манна-Уитни для непараметрических выборок.

Первичная обработка данных позволила определить основные тенденции в структуре потребностно-мотивационной сферы осужденных групп ООс и НООс (рис. 2.26).



**Рис. 2.26. Стратегии поведения осужденных в исправительном учреждении**

Полученные результаты свидетельствуют о том, что процент осужденных с положительной направленностью и благоприятной тенденцией к ресоциализации наблюдается в группе ООс, тогда как в группе НООс данный показатель значительно ниже.

Количество предельных категорий представлено небольшим диапазоном, однако в группе ООс оно также превышает показатель группы НООс ( $u = -5,550$  при  $p \leq 0,001$ ). Так, в группе обучающихся осужденных сформулировано в среднем более трех предельных категорий, а в группе необучающихся – не более двух. Количество узловых категорий также имеет различный диапазон ( $u = -5,688$  при  $p \leq 0,001$ ) (табл. 2.20).

Таблица 2.20

## Распределение значений количества категорий (%)

Количество категорий	Предельные категории ООс	Предельные категории НООс	Узловые категории ООс	Узловые категории НООс
1	0	33	0	0
2	10	46	0	7
3	26	14	3	50
4	47	7	20	36
5	17	0	33	7
6	0	0	31	0
7	0	0	13	0

Из приведенных данных следует, что для группы обучающихся осужденных в большей степени характерно максимальное количество категорий, тогда как в группе НООс наблюдается минимальное их количество

( $u = -3,648$  при  $p \leq 0,001$ ).

Следующим этапом при обработке данных явилось выделение индекса децентрации, индекса рефлексивности и индекса негативности (табл. 2.21).

Таблица 2.21

## Средние показатели индексов осужденных по методике предельных смыслов А.Н. Леонтьева и В.Н. Бузина (%)

Индекс децентрации (степень значимости собственного Я, как абсолютного смыслового центра мира)		Индекс рефлексивности (категории, описывающие преобладание психического отражения, над практическими действиями)		Индекс негативности (гомеостатическая ориентация личности)	
ООс	НООс	ООс	НООс	ООс	НООс
14	9,03	18,4	21,36	19	19,9

Полученные данные показывают, что у обучающихся осужденных преобладает индекс негативности, что свидетельствует о максимальной степени выраженности гомеостатической ориентации в данной группе. У необучающихся осужденных доминирует индекс рефлексивности, что ука-



зывает в свою очередь на чрезмерную интеллектуализацию действия, задержку на стадии планирования и обдумывания и наличие трудностей в переходе от замысла к воплощению.

Таким образом, сравнительный анализ двух групп осужденных позволяет дать им следующую характеристику. В группе ООс в целом мировоззрение осужденных, ориентирующихся в своих смысло-жизненных устремлениях на саморазвитие, отличается наибольшей структурированностью и связностью, такие испытуемые более продуктивны в нахождении промежуточных смыслов своих действий, им свойственна активная и про-социальная мировоззренческая позиция. Ориентация на семейные ценности сочетается с гомеостатической моделью поведения (с боязнью перемен). В группе НООс мировоззрение осужденных менее структурировано, наблюдается преобладание рефлексивных процессов над практической деятельностью. У необучающихся осужденных ограничен перечень предельных смыслов, которым подчиняется жизнедеятельность, а также узловых смыслов. Наглядно это проявляется в том, что структура мировоззрения представляет собой ряд отдельных, не связанных друг с другом смысловых цепочек, количество которых весьма ограничено.

Кроме теста-опросника ОСО (Столин В.В., Пантеев С.Р., 1988) в качестве дополнительного метода исследования нами была использована методика **диагностики полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности С.М. Петровой**. Для математически-статистической обработки полученных данных был выбран  $\phi^*$ - критерий углового преобразования Фишера для оценки различий между двумя процентными величинами.

На основании проведенного исследования нами были выявлены нормативные мотивационные тенденции в группах ООс и НООс. Результаты анализа свидетельствуют о том, что отторгаемой ценностью для обеих групп является богатство. Однако у представителей группы ООс мотив пренебрежения к богатству более выражен (91,25 %), чем у представителей группы НООс (81,87 %) ( $\phi$  эмп. = 3,32 при критич. значен. 2,28, при  $\alpha = 0,01$ ). Анализ соотношения направленности/ненаправленности на гедонизм выявил следующие особенности. Обучающиеся осужденные более ярко выражают гедонистические устремления (70,62 %), в отличие от группы НООс (52,5 %), которой в меньшей степени присущи гедонистиче-

ские смыслы ( $F_{\text{эмп.}} = 2,6$  при критич. значен.  $2,28$ , при  $\alpha = 0,01$ ). Преобладание данной направленности в группе ООс также подтверждается результатами, полученными по опроснику (PVQ) Ш. Шварца.

Также группа ООс склонна проявлять больший оптимизм (83,12 %). Это может быть связано с тем, что у обучающихся осужденных в силу специфики учебно-профессиональной деятельности (выезд в университет, доступ к сети-интернет, прослушивание лекций и др.) связь с социальным миром менее разорванная в противоположность группе НООс (73,75 %) ( $F_{\text{эмп.}} = 4,3$  при критич. значен.  $2,28$ , при  $\alpha = 0,01$ ).

Показатели, характеризующие значимость образования и обучения, значительно выше в группе ООс (75,62 %), по сравнению с группой НООс (63,12 %), хотя в обеих группах преобладают ( $F_{\text{эмп.}} = 2,02$  при критич. значен.  $1,64$ , при  $\alpha = 0,05$ ). Наиболее интересным, на наш взгляд, является показатель соотношения веры и неверия в правосудие. ООс более склонны верить в праведный суд (47,5 %), тогда как НООс проявляют скептицизм по отношению к правосудию (43,12 %). Но как для одной, так и для другой группы данный показатель не имеет значимости в отношении веры. Среди изучаемых нами групп ООс (76 %) в большей степени, чем НООс (54 %), склонны проявлять мотивацию на достижения ( $F_{\text{эмп.}} = 3,19$  при критич. значен.  $2,28$ , при  $\alpha = 0,01$ ).

Результаты исследования показывают, что обе группы осужденных склонны проявлять в большей степени мотивацию на активный выбор, нежели склоняться к пассивности. Однако в группе ООс (75,62 %), в отличие от группы НООс (54,37 %), данный показатель значительно преобладает

( $F_{\text{эмп.}} = 3,27$  при критич. значен.  $2,28$ , при  $\alpha = 0,01$ ). Обе группы осужденных проявляют незначимость мотивации на стереотип, однако в группе ООс данный показатель составляет 10,63 %, а в группе НООс он почти равнозначен индивидуализации – 41,43 %. Группа ООс более склонна к мотивации на индивидуализацию (89,37 %), то есть проявляет желание ориентироваться на себя ( $F_{\text{эмп.}} = 2,86$  при критич. значен.  $2,28$ , при  $\alpha = 0,01$ ).

В целом на основе проведенного нами анализа можно констатировать, что система базовых стереотипов направленности мотиваций в группе ООс имеет определенные особенности по сравнению с группой НООс,

что подтверждают обнаруженные нами статистически значимые различия по ряду показателей.

Следующий этап нашего исследования заключался в проведении многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) **А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина.**

На основании данных МЛЮ «Адаптивность» осужденные были отнесены к группам: 1) хороших адаптационных способностей; 2) удовлетворительной адаптации; 3) заниженной адаптации. Осужденные с хорошими адаптационными способностями рассматривались как адаптированные осужденные. Лица с удовлетворительной и заниженной адаптацией были отнесены к группам «неадаптированных» осужденных. Адаптационные возможности представляют собой совокупность индивидуально-психологических особенностей, которые динамически изменяются в связи с изменением социальной активности. Поэтому интересным, на наш взгляд, представляется исследование адаптационных способностей обучающихся и необучающихся осужденных в системе исполнения наказания.

Для обработки полученных данных в качестве математически-статистического критерия использовался t-критерий Стьюдента.

Сравнительный анализ показателей адаптационных способностей осужденных показал, что как для группы НООс (ср. зн. = 3,21), так и для группы ООс (ср. зн. = 3,38), характерна сниженная адаптация (табл. 2.22).

Таблица 2.22

## Средние показатели адаптационных способностей осужденных

Шкалы МЛЮ «Адаптивность»	НООс	ООс	Статистическая значимость	
			t	p
Достоверность	5,06	4,912	0,495	0,621
Поведенческая регуляция	4,42	4,81	1,637	0,103
Коммуникативный потенциал	4,41	4,97	3,762	0,001
Моральная нормативность	4,09	4,56	3,189	0,002
Личностно-адаптационный потенциал	3,21	3,39	0,896	0,371

Вместе с тем необходимо отметить, что для двух групп осужденных характерны низкие показатели «поведенческой регуляции», «коммуникативного потенциала», «моральной нормативности» (рис. 2.27).

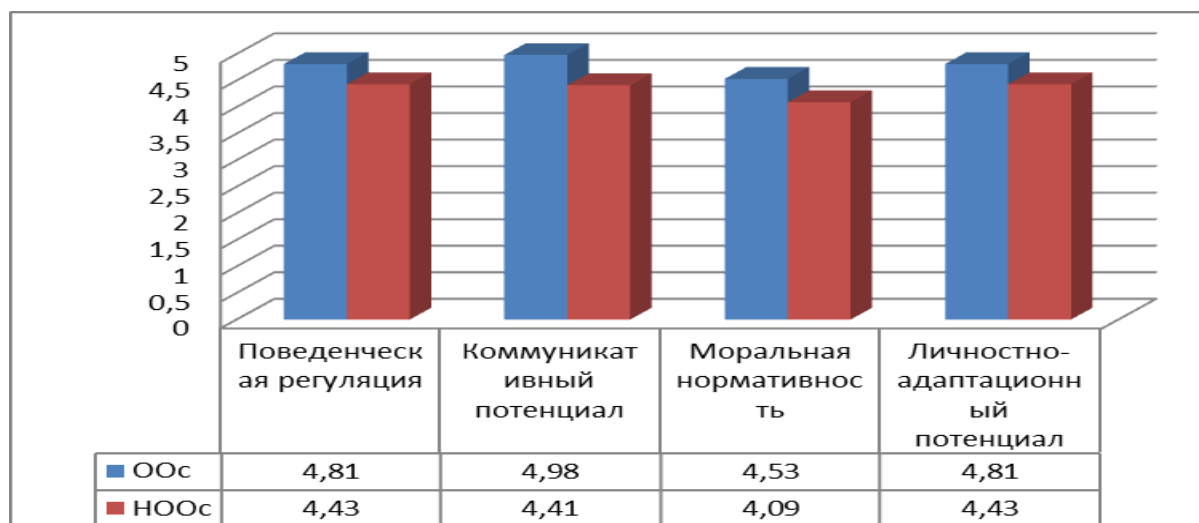


Рис. 2.27. Показатели средних значений адаптационных способностей осужденных

Однако по этим показателям КП ( $t = 3,762$  при  $p \leq 0,001$ ) и МН ( $t = 0,896$  при  $p \leq 0,01$ ) нами были обнаружены значимые различия. Данные математически-статистической обработки данных свидетельствуют о том, что хотя для двух групп осужденных характерны низкие проявления как поведенческой регуляции, так и моральной нормативности, однако в группе OOc они более близки к показателям нормы.

Сравнительный анализ показателей OOи и HOOc показал, что HOOc и OOc отличаются друг от друга по ряду параметров. Принципиальные различия в индивидуально-психологических особенностях HOOc и OOc были выявлены по шкалам «коммуникативный потенциал» ( $t = 3,762$  при  $p \leq 0,001$ ), «моральная нормативность» ( $t = 0,896$  при  $p \leq 0,01$ ), ипохондрии (Hs,  $t = 6,718$  при  $p \leq 0,001$ ), коррекции (K,  $t = 6,005$  при  $p \leq 0,001$ ), импульсивности (Pd,  $t = 4,028$  при  $p \leq 0,001$ ), тревожности (Pt,  $t = 13,884$  при  $p \leq 0,001$ ), шизоидности (Sc,  $t = 10,231$  при  $p \leq 0,001$ ).

Таким образом, анализ результатов исследования дают основание утверждать, что ценностно-смысловая сфера осужденных (личностные ценности и система личностных смыслов), получающих высшее професси-

ональное образование, отличается от ценностно-смысловой сферы преступников, не включенных в образовательный процесс более выраженными тенденциями нормоправных характеристик.

## Глава 3

---

# РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗНАЧИМЫХ ВЗРОСЛЫХ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

### 3.1. ЗНАЧЕНИЕ ОРИЕНТИРУЮЩЕГО ОБРАЗА ЗНАЧИМОГО ВЗРОСЛОГО В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*– Из тебя человека не выйдет! –  
с гневом швырнул учитель своё «пророчество» ученику.  
– А из вас уже вышел учитель? –  
спросил ученик с грустью.*

**Притча Ш. Амонашвили «Учитель и ученики»**

Важнейшее значение в социальной ситуации развития подростка, особенно в старшем подростковом возрасте, имеют отношения с значимым взрослым (родителями, педагогами, воспитателями, наставниками и др.). О.А. Карабанова, характеризуя эти отношения, вводит понятие «ориентирующий образ» (Карабанова, 2002), Д.А.Красило – ориентирующий образ наставника, который характеризуется представленностью в сознании молодого человека качеств значимого другого, активно выделенных самим субъектом в прямом соотнесении этих качеств (качеств «значимого другого») с открывающимися субъекту возрастными задачами. Именно субъек-

тивная, а не объективная соотнесенность с актуальными возрастными задачами характеризует образ наставника как ориентирующий (Красило, 2006).

Развивая понятие социальной ситуации развития, Л.И. Божович, выделяет объективный и субъективный аспект социальной ситуации развития. Объективный аспект – это «...определенное место в системе доступных ребенку общественных отношений, которые характеризуются известной системой прав и обязанностей ребенка, определенными требованиями к его поведению и деятельности, определенными социальными ожиданиями и санкциями», имеющими социокультурный генезис (Божович, 1995, с. 189). Наряду с объективным местом ребенка в системе социальных отношений (социальной позицией) при анализе социальной ситуации развития необходимо учитывать ее субъективный аспект – внутреннюю позицию ребенка, отражающую его отношение к своей объективной социальной позиции, преломленное системой потребностей и мотивов. Под внутренней позицией Л.И. Божович понимала систему внутренних факторов, преломляющую и опосредующую воздействия среды. Внутренняя позиция специфична для каждой возрастной стадии развития ребенка, «обуславливает характер его переживаний, систему его отношений к действительности и таким образом создает единство и целостность его возрастного психологического облика» (там же, с. 189-190). Внутренняя позиция связана с развитием способности ребенка к осознанию себя сначала как субъекта действия, а затем как социального субъекта, с осознанием своего социального «Я» и возникновением на этой основе целостного отношения к окружающему миру, людям и самому себе. Осознание субъектом самого себя как единой целостности создает условия для активного самовыражения личности, что принципиально для его развития и последующего личностного выбора. Следует отметить, что далеко не всегда внутренняя позиция реализуется на уровне осознания ребенком своего социального Я. Внутренняя позиция, по мнению Л.И. Божович, представляет собой своеобразную форму самосознания, претерпевающую изменения на протяжении онтогенеза и определяющую отношение человека к себе и к занимаемой социальной позиции на всех возрастных этапах. В детском возрасте внутренняя позиция определяется преимущественно возрастными, а не индивидуальными особенностями ребенка и в силу этого носит скорее возрастно-

нормативный характер. В зрелом возрасте внутренняя позиция личности отличается скорее индивидуальными, чем нормативно-возрастными чертами. Внутренняя позиция зрелой личности основывается на самоопределении личности, т.е. на «понимании самого себя, своих возможностей и стремлений... понимании своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни» (Божович, 1995, с. 244).

Для психолого-педагогического сопровождения личностного развития подростка необходимо найти ответы на вопросы о том, «как, при каких условиях объективные отношения, в которых находится ребенок, становятся отношениями для него самого (то есть приобретают для него личностный смысл), какую роль выполняет в этом взрослый (учитель, воспитатель) и как при наличии этих отношений формируются качества личности ребенка» (там же, с. 61). Другими словами, как, при каких условиях происходит формирование внутренней позиции ребенка, и какую роль выполняет при этом взрослый.

Особенности социальной ситуации развития во многом определяют дальнейшее психологическое и личностное формирование детей в подростковом и юношеском возрасте. Научные исследования и практика психологической работы показывают (Карабанова, 2012), что благополучные объективные условия социальной ситуации развития зачастую сочетаются с неприятием и отвержением ребенком своей социальной роли, что находит отражение в негативных проявлениях поведения, общения и деятельности ребенка. В то же время неблагоприятные объективные условия социальной ситуации развития в ряде случаев не приводят к возникновению трудностей и пороков развития, что показывает существование компенсаторных возможностей в виде особенностей внутренней позиции ребенка и его активности. Активно-действенное отношение ребенка к миру воплощается в системе ориентирующих образов, отражающих особенности его включения в различные составляющие социальной ситуации развития. Именно поэтому восприимчивость ребенка даже к самым неблагоприятным моментам в его социальной ситуации развития может оказаться относительно низкой. И в этом немалую роль играет ориентирующий образ значимого другого, являющегося для подростка образцом для подражания. Как отмечал Б.Д. Эльконин (1994), институт посредничества, определяю-



щий содержание и форму сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками как носителями компетентности, выступает основой для присвоения ребенком заданной «идеальной формы».

Взрослый привносит в сознание ребенка «идеальную форму», создавая объективные условия для ее принятия и освоения ребенком и формируя нормативное поле развития, а сверстники создают возможности опробования и присвоения новой компетентности в пределах вариативности нормативного поля развития (Карабанова, Авдулова, 2000; Карпова, Лысюк, 1986).

Ориентируясь на теоретические предпосылки значимости личности взрослого из социальной ситуации развития ребенка, мы провели исследование психологических характеристик личности педагогов и других взрослых, входящих в категорию значимых, работающих в общеобразовательных школах и специальных учебно-воспитательных учреждениях.

### 3.2. ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

*Не думайте, что воспитываете ребенка  
только тогда, когда с ним разговариваете  
или поучаете его, или приказываете ему.  
Вы воспитываете его в каждый момент  
вашей жизни...*

**А.С. Макаренко**

В настоящее время процессы реформирования деятельности пенитенциарных учреждений, в которых находятся подростки-правонарушители, направлены на совершенствование их комплексной реабилитации и полноценного социального оздоровления. Соответственно, это предполагает совершенствование системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях (СУВУ). Ключевой фигурой реализации этого процесса является психоло-

гически благополучный педагог, так как именно от учителя, его профессиональной компетентности и индивидуально-типологических особенностей в значительной степени зависит успешная реализация процесса реабилитации и ресоциализации воспитанников СУВУ. Неслучайно в последние годы в психолого-педагогических исследованиях акцентируется внимание на взаимосвязях между психологическими характеристиками учителей и учащихся. Среди ведущих неблагоприятных факторов профессиональной деятельности педагога называют высокое психоэмоциональное напряжение, необходимость переключения внимания на разнообразные виды деятельности, постоянную нагрузку на речевой аппарат, гиподинамию, ортостатические нагрузки, продолжительное пребывание в аудитории и др. Усилению неблагоприятного воздействия перечисленных факторов во многом способствуют низкий уровень психологической культуры педагога, недостаточное развитие социального (эмоционального) интеллекта и навыков самоорганизации и саморегуляции, индивидуальные психофизиологические особенности (например, слабая нервная система). По сравнению с другими профессиональными группами у педагогов достаточно высок риск возникновения невротических расстройств, психосоматических проблем.

Одной из важнейших задач воспитания является формирование у обучающихся ценностно-смыслового отношения к миру. Постановка этой задачи предъявляет соответствующие требования к учителю. Профессия педагога имеет особый статус благодаря тому, что именно человек привносит в свою работу как личность. Педагогическая направленность, являясь отражением всей системы ценностных ориентаций личности, выражается в формировании смысла и целей собственной деятельности, а также средств, необходимых для достижения этих целей. В смысло-жизненных ориентациях представлен жизненный опыт личности педагога, детерминирующий его творческую самореализацию в профессии.

Д.А. Леонтьев полагает, что смысловая сфера личности – это особым образом организованная совокупность смысловых образований и связей между ними, обеспечивающая смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности человека во всех ее аспектах. Смысловые образования несут, как правило, две функции: создание образа будущего, который побуждает

к деятельности в настоящем и производит нравственную оценку поступков, и создание общих принципов ведения деятельности. В научных исследованиях показано, что характер смысложизненных ориентаций учителя и уровень его профессионального развития тесно взаимосвязаны: чем выше уровень профессионального развития учителя, тем выше значимость для него гуманистической составляющей личности. Такие ценности, как счастье других, мудрость, любовь к ближнему, развитие – выступают на первый план. Учителя с высоким уровнем профессионального развития характеризуются гуманистической направленностью личности. Учителями высокого уровня профессионального развития гуманистические ценности осознаются как реализуемые, что ведет к гармонизации личности, соотношению значимых ценностных ориентаций с реальным поведением. Тогда как у педагогов с низким уровнем профессионального развития духовно-нравственные ценности вызывают состояние внутреннего конфликта, что может привести к экзистенциальному вакууму.

Многочисленные исследования показывают, что значительная часть учителей страдает синдромом эмоционального выгорания. Ведущими симптомами этого синдрома является дегуманизация (отрицание ценности человека как личности; игнорирование его права на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей; попрание принципов равенства, справедливости, человечности), деперсонализация (изменение самосознания, для которого характерно ощущение потери своего Я), тревожность, агрессивность и т.д., что негативно сказывается на отношении к ученикам и может быть причиной их эмоционального неблагополучия. Ряд исследователей рассматривают тревожность как явление, возникающее в рамках стрессовых ситуаций, депривации важнейших жизненных потребностей, другие связывают состояние тревожности с состоянием высшей нервной деятельности человека. Таким образом, с одной стороны, тревожность может рассматриваться как свойство нервной системы, а с другой – как свойство личности, приобретаемое в результате опыта. Тревожность негативным образом влияет на протекание многих психических процессов, а также и на многие личностные характеристики.

Обобщив исследования тревожности, можно сказать, что тревога представляет собой реакцию на реальную или воображаемую опасность,

характеризующуюся неопределенным ощущением угрозы и безобъектного страха. Источником тревоги является ситуация, которая не может разрешиться в том или ином поведенческом акте, либо конфликт, который субъект не осознает или не в состоянии разрешить. Тревога может проявляться как ощущение беспомощности, неуверенности в себе, невозможности противодействовать угрожающим факторам. Часто тревога связана с ожиданием неудачи в социальном взаимодействии. Поведенческие проявления тревоги могут заключаться в общей дезорганизации деятельности, нарушающей ее продуктивность. Функционально тревога не только предупреждает субъекта о возможной опасности, но и побуждает к поиску и конкретизации этой опасности, к активному исследованию окружающей действительности.

В целом состояние тревоги, ощущаемое как наличие высокого уровня тревожности, является субъективным проявлением неблагополучия личности. Различают адаптивные и дезадаптивные реакции тревоги. Адаптивные реакции способствуют мобилизации организма для наилучшего выполнения поставленной задачи, дезадаптивные – приводят к нарушению нормальной жизнедеятельности.

С возрастом (при этом, вероятно, имеет значение и стаж работы) у учителей увеличивается уровень тревожности. Само по себе данное явление, возможно, и не привлекало бы пристального внимания, однако, как показано в исследованиях, с ростом уровня тревожности снижается уровень самоактуализации личности учителя, что является неблагоприятным фактором в таком важном виде профессиональной деятельности, как обучение и воспитание молодого поколения.

Движущей силой процессов развития, в том числе и процесса самоактуализации, является не потребность в равновесии, а, напротив, сопротивление равновесию, постоянный рост и приобретение новых качеств, реализация потенциальных возможностей личности, преобразование себя и мира, то есть не столько поддержание физического и душевного равновесия, сколько достижение конкретных материальных, идеальных результатов своей деятельности. При этом очень важным представляется рассмотрение тех качественных особенностей личности, которые либо благоприятствуют, либо препятствуют реализации личностного потенциала.

Многие исследователи рассматривали темперамент как динамическую сторону характера и личности, однако подчеркивалась узость трактовки понятия «темперамент». Д.В. Сочивко предлагает более широкий термин – «психодинамика» личности, охватывая всю область индивидуальных проявлений личности. На необходимость такого обобщения указывает и В.М. Русалов, подчеркивая, что формальные свойства личности не существуют сами по себе, а включаются в более высокоорганизованные структуры личности. Ученый развил концепцию общих свойств нервной системы как основных детерминант индивидуально-психологических различий.

Современные подходы к данной проблеме носят комплексный характер, отражают функционирование различных уровней индивидуальности и рассматривают поведение человека как целостный, определенным образом организованный процесс, направленный на адаптацию организма к среде и на активное ее преобразование, актуализацию потенциальных возможностей.

Самоактуализирующейся личности свойственна открытость новому, исследовательская активность, которая может быть охарактеризована как экстраверсия. Другой, не менее важной характеристикой, тесно связанной с общей психической активностью, является эмоциональность. По мнению А.Г. Маклакова, именно эмоции обеспечивают взаимосвязь систем физиологического и психологического уровней адаптации, нормальное функционирование которых влияет на ее успешность. Сам же процесс адаптации рассматривается сегодня практически всеми исследователями как не только приспособительный, но и развивающий процесс.

Эмоциональные особенности характеризуют человека на разных уровнях его психической организации, выполняя важную роль в психической регуляции деятельности. Функция эмоциональности состоит в обеспечении более оптимального уровня расходования энергодинамических возможностей. При этом большинство исследователей рассматривают эмоциональность как сложное разноуровневое образование, включающее в себя свойства не только индивидуального, но и личностного уровня.

В.Д. Небылицын характеризует эмоциональность как сложную, обладающую собственной структурой совокупность свойств и качеств, характеризующих особенности возникновения, проявления, прекращения

разнообразных чувств, аффектов, выделяя при этом эмоциональную лабильность, впечатлительность, импульсивность.

В работах А.И. Крупнова приводятся данные о влиянии эмоциональных характеристик на динамику проявления активности, когда в одних случаях эмоциональность стимулирует активность, а в других – препятствует ей.

Е.П. Ильин считает, что чем выше эмоциональная возбудимость, тем больше интенсивность возникающих эмоций; чем более выражена эмоциональность, тем более негативное влияние она оказывает на эффективность деятельности.

С точки зрения Ф.Б. Березина эмоциональная устойчивость – это важный показатель интеграции поведения. Он подчеркивал, что при низкой способности к интеграции каждая актуальная потребность определяет непосредственное поведение и при блокаде ее удовлетворения легко возникает фрустрация, ослабляющая личностный потенциал.

В исследованиях Г.В. Залевского и Э.В. Галажинского экспериментально показано, что ригидность может не только блокировать выход человека за пределы устоявшихся поведенческих схем, но и за пределы жизненных обстоятельств, деятельность в которых предполагает трансформацию фиксированных форм поведения.

Исследования В.М. Бызовой и Н.И. Петровой показали, что эмоциональная устойчивость тесно связана с высокой направленностью на актуализацию потенциальных возможностей.

Как считают Н.А. Курганский и Е.А. Чудина, у эмоционально неустойчивой личности происходит замещение целевой регуляции деятельности на эмоциональную. В таком случае целенаправленное поведение затруднено в связи с проявлением различных эмоциональных реакций и импульсивных действий. В результате недостаточно развитой целевой саморегуляции эмоционально неустойчивые люди в большинстве случаев не достигают поставленных целей.

Л.Н. Собчик, автор теории ведущих тенденций, рассматривает личность как «открытую внешнему опыту саморегулирующуюся систему, включающую в свою структуру такие подструктуры, как мотивационная направленность, эмоциональная сфера (стиль переживания), стиль мышле-

ния (интеллектуальные способности, способ переработки и воспроизведения информации), способ общения с окружающими (индивидуальный стиль межличностного поведения)... Интеграция личности в целое реализуется через самосознание, самооценку и самоконтроль, составляющие реальное «Я» человека, в то время как его идеальное «Я» определяет направление, в сторону которого движется личность в процессе самосовершенствования» (Собчик, 1998, с. 23). Автор вводит понятие «ведущая тенденция», опираясь на представление о том, что биологический фактор преломляется определенным образом не только в поведении и способе переживания человека, но и в его социальных установках. «Это дефиниция, которая включает в себя и условия формирования определенного личностного свойства, и само свойство, и predisпозицию к тому состоянию, которое может развиться под влиянием средовых воздействий как продолжение данного свойства» (там же, с. 20). Ведущая тенденция пронизывает все уровни личности и определяет направление их трансформации в разные периоды жизни и на разных уровнях самосознания.

Таким образом, активность личности в направлении своего развития связана как с динамическими, так и с содержательными характеристиками личности, однако не всегда ясен характер и направление данной связи, а также условия, при которых будет проявляться данная связь в позитивном или негативном проявлении, создавая при этом основания психологического благополучия или неблагополучия личности.

В проведенном нами исследовании была поставлена цель: выявить индивидуально-типологические особенности и стили межличностного общения работников СУВУ (педагогов и работников службы режима). Исследование проводилось с помощью методики ИТО (Индивидуально-типологический опросник, автор Л.Н. Собчик). Опросник приведен в приложении 4.

Как видно из таблицы 6, ведущие акцентуированные индивидуально-типологические свойства личности педагогов, определяющие их характер и стиль поведения, – это спонтанность, ригидность, сензитивность, эмотивность. Это показывает, что в стилях межличностного взаимодействия проявляются признаки лидерства (что свойственно педагогическому коллективу), однако с учетом того, что экстраверсия в 26 % случаев имеет

дезадаптирующий характер, символизирующий, что межличностные взаимодействия не отличаются глубиной понимания другого человека, к тому же процент акцентуированных по типологическому свойству «ригидность» высокий (68 %), можно говорить о тенденции к неконформности и конфликтности в межличностных стилях взаимодействия.

Таблица 3.1

**Процентное соотношение показателей  
акцентуированных и дезадаптированных типологических свойств  
педагогических работников СУВУ**

Типологические свойства	Процент педагогических работников, имеющих акцентуированные типологические свойства	Процент педагогических работников, имеющих дезадаптирующие типологические свойства
Экстраверсия	35	<b>26</b>
Спонтанность	<b>74</b>	3
Агрессивность	40	6
Ригидность	<b>68</b>	6
Интроверсия	55	3
Сензитивность	<b>65</b>	<b>13</b>
Тревожность	46	6
Эмотивность	<b>62</b>	6

К тому же высокий процент акцентуаций по свойствам «сензитивность» и «эмотивность» (а сензитивность в 13 % случаев имеет дезадаптирующий характер) говорит о высокой чувствительности в отношении различных нюансов влияния окружающей среды, зависимости эмоционального состояния от поведения и эмоционального настроения окружающих. Такая представленность индивидуально-типологических черт педагогических работников говорит о высоком напряжении адаптивных ресурсов, что может приводить к развитию синдрома эмоционального выгорания, психосоматическим проблемам, профессиональной деформации и др. проблемам.



### 3.3. ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТНИКОВ СЛУЖБЫ РЕЖИМА СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

*Взыскивать с детей за проступки,  
которых они не совершили, или хотя бы  
строго наказывать их за мелкие  
провинности – значит лишиться  
всякого их доверия и уважения.*  
**Ж. Лабрюйер**

Как показывают исследования, совершение преступлений несовершеннолетними в большей степени свидетельствует о недостатках их воспитания и механизма включения в жизнедеятельность общества, чем о криминальных наклонностях указанной группы. Помещение несовершеннолетних правонарушителей в специальные учебно-воспитательные учреждения направлено на исправление данных лиц посредством воспитания и обучения, а также на предупреждение рецидивной преступности. Однако данные учреждения являются принудительной мерой воспитательного воздействия, и в соответствии с этим их деятельность должна рассматриваться в контексте реализации принципа максимального содействия благополучию несовершеннолетнего, поскольку указанная мера направлена на ресоциализацию и психологическое оздоровление несовершеннолетнего преступника.

Воспитанники СУВУ нуждаются в особых условиях воспитания. Основная проблема организации воспитательной системы данного учреждения – сочетание педагогических принципов образовательных учреждений и режима исправительного учреждения. В связи с этим в специальных учебно-воспитательных учреждениях обеспечивается круглосуточный надзор и контроль за поведением воспитанников, исключающий возможность их свободного выхода за пределы учреждения, строгий распорядок дня. Воспитывающий характер педагогического режима заключается в целесообразно продуманной организации жизни подростков, призванной способствовать развитию социально полезных интересов и склонностей личности; гуманное отношение к каждому воспитаннику сочетается с вы-

сокой требовательностью и дисциплиной, наряду с убеждением (добровольность) могут использоваться меры принуждения (обязательность), соблюдения принятого распорядка, применяются методы поощрения инициативы воспитанников в учёбе, труде и примерном поведении. С целью пресечения аморальных поступков применяются меры взыскания. Служба охраны и режима имеет право производить личный осмотр воспитанников с целью изъятия запрещённых к хранению предметов.

Однако проблема применения принудительных мер воспитательного воздействия в психолого-педагогическом аспекте исследована недостаточно.

Ориентируясь на то, что служба режима СУВУ включена в общую организацию воспитательного процесса, индивидуально-психологические особенности работников данной службы и индивидуально-психологические особенности педагогических работников имеют важное значение в процессе ресоциализации воспитанников СУВУ.

С этой целью нами было проведено исследование индивидуально-типологических особенностей стилей поведения и межличностного взаимодействия работников службы режима специальных учебно-воспитательных учреждений. Данные исследования отражены в таблице 3.2.

Таблица 3.2

**Процентное соотношение показателей  
акцентуированных и дезадаптированных типологических свойств  
работников службы режима СУВУ**

Типологические свойства	Процент работников службы режима, имеющих акцентуированные типологические свойства	Процент работников службы режима, имеющих дезадаптирующие типологические свойства
Экстраверсия	57	<b>20</b>
Спонтанность	<b>66</b>	<b>11</b>
Агрессивность	54	2
Ригидность	<b>74</b>	7
Интроверсия	43	7
Сензитивность	<b>64</b>	<b>11</b>
Тревожность	55	2
Эмотивность	62	0

Как видно из таблицы 3.2, ведущие акцентуированные индивидуально-типологические свойства личности работников службы режима, определяющие их характер и стиль поведения, – это спонтанность, ригидность, сензитивность. Это говорит о том, что в поведенческом стиле проявляется повышенная импульсивность, что может приводить к недостаточно продуманным, необоснованным действиям, что в отношении проблемных детей (воспитанников СУВУ) может иметь крайне негативные последствия (в том числе и самовольные уходы воспитанников). Акцентуированное типологическое свойство «Ригидность» базируется на тугоподвижных нервных процессах, а в сочетании с акцентуированным свойством «Спонтанность» может приводить к подозрительности и агрессивно-оборонительным реакциям. В целом в выборке респондентов (работники службы режима) в стиле межличностного взаимодействия преобладают черты лидерства, раскованного самоутверждения. С учетом того, что экстраверсия в 20 % случаев имеет дезадаптирующий характер, говорящий о том, что межличностные взаимодействия не отличаются глубиной понимания другого человека, к тому же процент акцентуированных по типологическому свойству «ригидность» высокий (74 %), можно говорить о тенденции к неконформности и конфликтности в межличностных стилях взаимодействия. Акцентуация по «сензитивности» (64 % респондентов, а в 11 % случаев носящая дезадаптирующий характер) говорит о высокой чувствительности в отношении различных нюансов влияния окружающей среды, зависимости эмоционального состояния от поведения и эмоционального настроения окружающих. Такая представленность индивидуально-типологических черт работников службы режима говорит о высоком напряжении адаптивных ресурсов, что может приводить к развитию синдрома эмоционального выгорания, психосоматическим проблемам, профессиональной деформации.

### 3.4. СВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РАБОТНИКОВ СУВУ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ВОСПИТАННИКОВ СУВУ

*Воспитатель сам должен быть тем,  
чем он хочет сделать воспитанника.*

**В. Даль**

Совершенствование системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях (СУВУ) предполагает, что ключевой фигурой реализации этого процесса должен быть психологически благополучный педагог, так как именно от учителя, его профессиональной компетентности и индивидуально-типологических особенностей в значительной степени зависит успешная реализация процесса реабилитации и ресоциализации воспитанников СУВУ. С этой целью необходимо эффективное воздействие на ведущие неблагоприятные факторы профессиональной деятельности педагога, воспитателя, работника режимной службы, такие как высокое психоэмоциональное напряжение, организационные факторы, не позволяющие им оптимизировать свои энергетические ресурсы, недостаточный профессионализм в связи с неадекватной системой подготовки и повышения квалификации работников СУВУ.

Игнорирование факторов психологического благополучия работников СУВУ не будет способствовать эффективной реабилитации и ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей, являющихся воспитанниками специальных учебно-воспитательных учреждений.

Теоретический анализ исследований и практика работы с данным контингентом обучающихся показывает, что психологические характеристики педагогов имеют тесную связь с формированием ценностно-моральной сферы и психоэмоционального благополучия обучающихся. В частности, показано, что низкая удовлетворенность педагогов различными аспектами своей жизни сопровождается повышением как реактивной, так и личностной тревожности, что, в свою очередь, приводит к снижению процесса самоактуализации личности педагога.

Исследования показывают: чем меньше удовлетворены педагоги различными сферами жизни, тем больше общая, школьная, самооценочная и межличностная тревожность обучающихся. Неудовлетворенность учителей жизнью приводит к повышению уровня реактивной (ситуативной) тревожности, что способствует повышению общей, школьной, самооценочной и межличностной тревожности воспитанников.

Личность педагога имеет большое значение в вопросах воспитания полноценной, гармоничной личности. Научные исследования наглядно показывают, что для благоприятного формирования ценностно-моральной сферы личности подростка необходимо, чтобы психологические характеристики педагогов соответствовали бы их психологическому благополучию. Так, выявлена высокозначимая связь (прямая) удовлетворенности жизнью педагогов с оценкой подростками ценностей «доброта» и «самостоятельность»: чем ниже удовлетворенность педагогов различными аспектами своей жизни, тем ниже значимость для подростков таких ценностно-мотивационных показателей их самосознания, как доброта (сохранение и улучшение благополучия людей), самостоятельность и творческий подход в своей деятельности.

Известный австрийский психолог и психиатр Виктор Эмиль Франкл назвал поиск смысла жизни «путем к душевному здоровью, а утрату смысла – главной причиной не только нездоровья, но и множества иных человеческих бед». Самая известная книга Франкла так и называется «Человек в поисках смысла». Жизненный девиз этого великого гуманиста – «Я видел смысл своей жизни в том, чтобы помогать другим увидеть смысл в своей жизни» – должен быть девизом каждого, кто взял на себя ношу помогать людям, чьи жизненные принципы и общественное поведение не соответствуют общепринятым нормам. Однако здесь требуется небольшое уточнение: в числе профессионально важных качеств таких работников должны быть смысложизненные ориентации, которые бы способствовали формированию у воспитанников необходимых психологических характеристик, навыков, умений, позволяющим им адекватно адаптироваться в социуме и быть не изгоями, а полноправными, активными и творческими созидателями общественных ценностей.

В нашем исследовании мы проверили связь индивидуально-типологических характеристик работников СУВУ с разными типами тревожности воспитанников. Данные, представленные в таблице 3.3, показывают, что такие индивидуально-типологические свойства работников СУВУ, как агрессивность и ригидность (акцентуированные и дезадаптированные), ведут к развитию у воспитанников школьной тревожности. Если посмотреть на значения таких свойств, как агрессивность и ригидность у работников СУВУ, то можно видеть, что 68 % педагогических работников и 74 % работников службы охраны имеют крайние степени акцентуации данных типологических свойств, агрессивность – у 40 % педагогических работников и у 54 % работников службы режима.

Таблица 3.3

**Связь разных видов тревожности воспитанников СУВУ и ИТО  
их педагогов и работников службы режима**

		Экстраверсия	Спонтанность	Агрессивность	Ригидность	Интроверсия	Сензитивность	Тревожность	Эмотивность
Общая тревожность	S р	-	-	-	-	-	-	-	-
Школьная тревожность	S р	-	-	0,272 0,012	0,263 0,016	-	-	-	-
Самооценочная тревожность	S р	-	-	-	-	-	-	-	-
Межличностная тревожность	S р	-	-	-	-	-	-	-	-
Магическая тревожность	S р	-	-	-	-	-	-	-	-

Таким образом видно, что для снижения школьной тревожности и негативных проявлений ее в поведении и деятельности воспитанников необходима коррекционно-восстановительная работа со взрослым контингентом, от которых зависит результат всей деятельности по ресоциализации и реабилитации несовершеннолетних правонарушителей.



### 3.5. СВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК НОРМАТИВНО-РАЗВИВАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ИХ УЧИТЕЛЕЙ

*Нет ничего бесполезнее и даже вреднее,  
как наставления, хотя бы и самые лучшие,  
если они не подкрепляются примерами,  
не оправдываются в глазах ученика совокупностью  
окружающей его действительности.*

**В.Г. Белинский**

Многочисленные исследования показывают, что значительная часть учителей страдает синдромом эмоционального сгорания (Водопьянова, Старченкова, 2005). Ведущими симптомами этого синдрома является дегуманизация, деперсонализация, тревожность, агрессивность и т.д., что негативно сказывается на отношении к ученикам и может быть причиной их эмоционального неблагополучия. Мы не ставили целью в своем исследовании выявить учителей, страдающих данным синдромом, что значительно увеличило бы трудозатратность данной работы, но исследование психоэмоционального напряжения (ПЭН) и смысложизненных ориентаций (СЖО) учителей позволит нам получить более глубинную характеристику личности учителей.

Исследователи относят ПЭН к классу эмоциональных явлений. Как и все эмоциональные явления (аффекты, эмоции, чувства), ПЭН является формой представленности в сознании личностного смысла происходящих в жизни человека событий и отражает степень удовлетворенности его потребностей. Всякое эмоциональное явление характеризуется тем или иным субъективным качеством (модальностью) и предметным содержанием. По своему субъективному качеству ПЭН и другие эмоции, возникающие в ситуации неудовлетворенности потребностей, являются отрицательными эмоциональными переживаниями. Предметное содержание эмоциональных явлений, возникающих в ситуации неудовлетворенности потребностей, составляют ситуации, условия, события и изменения, происходящие в жизнедеятельности человека и воспринимаемые им как препятствия на пути достижения целей и удовлетворения потребностей.



Данные, проводимых в последние годы исследований, показывают, что резкие политические и экономические перемены, происходящие в нашей стране в последние два десятилетия, способствуют повышению уровня ПЭН у населения (Копина О.С., Сулова Е.А., Заикин Е.В., 1995). Широко распространенными стали такие неблагоприятные психические состояния, как тревога, неудовлетворенность жизнью, неуверенность в завтрашнем дне, страх за будущее детей, раздражительность, агрессивность, депрессия и др.

**Методика «Ваше самочувствие» (ВС)** (приложение 5), применяемая нами при работе с родителями и учителями, включает в себя батарею тестов экспресс-диагностики, созданных с учетом рекомендаций экспертов Всемирной организации здравоохранения для проведения популяционных исследований психосоциальных факторов, влияющих на состояние психического и соматического здоровья населения разных стран (**Копина, Сулова, Заикин, 1995**). Опросник ВС позволяет выявлять лиц с повышенным уровнем ПЭН, т.е. тех, кто нуждается в получении психологической помощи (в индивидуальном психологическом консультировании, групповых занятиях по обучению навыкам саморегуляции и преодоления стресса).

Таким образом, под термином «психоэмоциональное напряжение» понимаются разнообразные неблагоприятные эмоциональные состояния, связанные с неудовлетворенностью основных жизненных потребностей: фрустрация, дискомфорт, стресс, тревога, депрессия, состояние неудовлетворенности и т.п. На развитие ПЭН могут влиять условия жизни людей, социально-демографические показатели, личностные особенности, отношения в семье, на работе, бытовые проблемы, способы проведения досуга, привычки, влияющие на здоровье (самосохранительное поведение) и т.д. Показатели психологического состояния, полученные с помощью данной методики, позволяют получить характеристику социальной ситуации (т.е. субъективное отношение человека к ситуации).

Кратко обоснуем выбор второй методики – **«Смыслжизненные ориентации» (СЖО, автор Д.А. Леонтьев)**. Методика приведена в Приложении 6. Значимость проблемы смысла жизни в нашем обществе особенно отчетливо проявилась в последние десятилетия: ломка устоявшихся общественных отношений, привычных стереотипов, произвела крупный

переворот в сознании миллионов людей и со всей остротой поставила вопрос о цели человеческого существования, о смысле бытия. Д.А. Леонтьев полагает, что смысловая сфера личности – это особым образом организованная совокупность смысловых образований и связей между ними, обеспечивающая смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности человека во всех ее аспектах. Смысловые образования несут, как правило, две функции: создание образа будущего, который побуждает к деятельности в настоящем и производит нравственную оценку поступков, и создание общих принципов ведения деятельности (Леонтьев, 1999).

Профессия учителя имеет особый статус. Педагогическая профессия предполагает непосредственное влияние конкретного педагога на конкретную формирующуюся личность ученика. От системы смысложизненных ориентаций учителя зависит общая атмосфера образовательного процесса, система отношений «учитель – ученик», «учитель – учитель», «учитель – родитель», качество учебно-воспитательной работы, духовный потенциал подрастающего поколения. Следовательно, выявление и формирование смысложизненных ориентаций педагога – задача исключительной социальной значимости. В смысложизненных ориентациях аккумулируется весь жизненный опыт личности педагога, детерминирующий его творческую самореализацию в профессии.

Личность педагога имеет большое значение в вопросах воспитания полноценной, гармоничной личности. В связи с этим мы проверили наличие связи между ценностями нормативно развивающихся подростков и психологическим благополучием учителей (ПЭН, личностная тревожность, ситуативная тревожность). Полученные данные представлены в таблице 3.5, где видно, что удовлетворенность учителей жизнью связана отрицательно с ценностью «традиции» учеников и положительно – с ценностью «доброта». Связь на уровне тенденции, но при увеличении выборки учителей связь имела бы достоверность. Чем ниже удовлетворенность учителей различными сферами своей жизни, тем ниже ценность «самостоятельность» (связь прямая). Чем выше реактивная тревожность учителей, тем ниже ценность «доброта» (связь обратная, также на уровне тенденции). Таким образом, наглядно показано, что для благоприятного формирования ценностно-моральной сферы личности подростка необходимо,

чтобы психологические характеристики педагогов соответствовали бы их психологическому благополучию.

Таблица 3.5

**Связи разных характеристик ПЭН, ЛТ и РТ учителей  
и ценностей подростков**

		Ценность Конформность	Ценность Традиции	Ценность Доброга	Ценность Самостоятельность	Ценность Самостоятельность
Удовлетворенность жизнью учителей	S p		-0,667 0,050	0,650 0,058		
Удовлетворенность учителей сферами жизни	S p				0,762 0,017	0,762 0,017
Реактивная тревожность	S p	0,600 0,088		-0,617 0,077		

Как уже отмечалось нами ранее, психологическое благополучие учителя имеет крайне важное значение для развития личности подростка. В нашем исследовании показано, что смысложизненные ориентации учителей имеют как прямые, так и обратные связи с ценностями подростков (данные наглядно представлены в табл. 3.6).

Чем выше показатели СЖО учителей по шкалам «цели в жизни» и «процесс жизни», тем менее значимы для подростков такие ценности, как «гедонизм» и «власть» (связь обратная); чем больше удовлетворены учителя результатом своей жизни, тем больше подростки ценят «конформность» и «безопасность» (связь прямая). Шкала СЖО «локус контроля – жизнь» имеет прямую связь с такими ценностями подростков, как «доброта» (связь прямая), «самостоятельность» (связь обратная), «гедонизм» (связь обратная). Шкала СЖО «локус контроля – Я» учителей связана обратной связью с ценностью подростков «конформность». Общий показатель смысложизненных ориентаций учителей имеет прямую связь с ценностью «конформность» и обратную связь с ценностью «гедонизм».

Таблица 3.6

Связи разных характеристик СЖО учителей  
и оценок ценностей подростками

		Ценность «конформность» (подростки)	Ценность «доброта» (подростки)	Ценность «самостоятельность» (подростки)	Ценность «гедонизм» (подростки)	Ценность «власть» (подростки)	Ценность «безопасность» (подростки)
Цели в жизни	S				-0,659	-0,695	
	p				0,076	0,056	
Процесс жизни	S				-0,707		
	p				0,050		
Результат жизни	S	0,976					0,714
	p	0,000					0,047
Локус контроля – Я	S	-0,714					
	p	0,047					
Локус контроля – жизнь	S		0,690	-0,647	-0,683		
	p		0,058	0,083	0,062		
Общий показатель СЖО	S	0,643			-0,719		
	p	0,086			0,045		

Таким образом, показано, что смысложизненные ориентации учителей связаны с ценностно-моральной сферой подростков, наиболее подвержены связям такие ценности подростков, как «конформность», «доброта», «самостоятельность», «гедонизм», «власть», «безопасность».

## Глава 4

---

# СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

### 4.1. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ВОСПИТАННИКАМИ СУВУ

*Ребенок больше всего нуждается  
в вашей любви как раз тогда, когда  
он меньше всего ее заслуживает.*

**Эрма Бомбек**

Ребенок попадает в специальное учебно-воспитательное учреждение из привычной ему среды в совершенно незнакомую обстановку, где ему необходимо стать самостоятельным, наладить контакты, адаптироваться в новом социальном окружении.

Задача взрослых – создать такой психологический климат в учреждении, который помогал бы успешной адаптации вновь поступивших в учреждение несовершеннолетних, а именно: способствовал бы доброжела-

тельному, равноправному и уважительному общению и помогал стать полноправным субъектом такого общения. Ребенок уже с первых минут должен почувствовать, что он здесь нужен, что его здесь ждут, что здесь он будет в безопасности.

*Привели в школу нового ученика, уже выгнанного из трёх школ.*

*Зашёл на урок один учитель, взглянул на него и подумал: «Откуда только такие берутся...»*

*Пришёл другой учитель. Увидев нового ученика, произнёс раздражённо:*

*— Тебя ещё не хватало...*

*Пришёл на урок третий учитель.*

*— У нас новенький? — порадовался он.*

*Подошёл к новенькому, пожал руку, посмотрел в глаза, улыбнулся и сказал:*

*— Здравствуй! Я ждал тебя!*

(Ш. Амонашвили. «Я ждал тебя»)

Путь к взаимопониманию между детьми и взрослыми – это очень серьёзный эмоциональный и интеллектуальный труд. И прежде всего он требует огромной выдержки и эмоциональной устойчивости, способности любить воспитанника даже тогда, когда кажется, что любви он вовсе не заслуживает. Воспитатель должен проявлять мудрость и являться примером для воспитанника, способствовать формированию у несовершеннолетних тех умений и навыков, которые у него не сформированы в результате неадекватного воспитания на предыдущих возрастных этапах.

Приведем для наглядности притчу, в которой явно прослеживается мудрость воспитателя и эмоциональная устойчивость в общении с воспитанником.

*Ученик попросил учителя: «Ты такой мудрый. Ты всегда в хорошем настроении, никогда не злишься. Помоги и мне быть таким». Учитель согласился и попросил ученика принести картофель и прозрачный пакет. «Если ты на кого-нибудь разозлишься и затаишь обиду, – сказал учитель, – то возьми картофель, напиши на нем имя человека, с которым произошёл конфликт, и положи этот картофель в пакет». «И это всё?» – недоумённо спросил ученик. «Нет, – ответил учитель. – Ты должен всегда этот*

*пакет носить с собой. И каждый раз, когда на кого-нибудь обидишься, добавлять в него картофель». Ученик согласился. Прошло какое-то время. Пакет ученика пополнился картофелинами и стал достаточно тяжёлым. Его очень неудобно было всегда носить с собой. К тому же тот картофель, что он положил в самом начале, стал портиться. Он покрылся скользким гадким налётом, некоторый пророс, некоторый зацвёл и стал издавать резкий неприятный запах. Ученик пришёл к учителю и сказал: «Это уже невозможно носить с собой. Во-первых, пакет слишком тяжёлый, а во-вторых, картофель испортился. Предложи что-нибудь другое». Но учитель ответил: «То же самое происходит и с тобой. Просто ты это сразу не замечаешь. Поступки превращаются в привычки, привычки – в характер, который рождает зловонные пороки. Я дал тебе возможность понаблюдать этот процесс со стороны. Каждый раз, когда ты решишь обидеться или, наоборот, обидеть кого-то, подумай, нужен ли тебе этот груз».*

Заслужить авторитет и любовь ребят непросто. Это должно стать результатом той организационной и воспитательной работы с детьми, которую они примут и станут доверять взрослому. И если взрослый будет искренне показывать, что он хочет воспитанникам добра, а не только демонстрировать свою власть, то и поведение воспитанников будет основываться на понимании своего долга и обязанностей, а не на страхе и ожидании наказания.

Специфика психолого-педагогической работы с воспитанниками СУВУ заключается в том, что она должна строиться, во-первых, на основе представлений о нормативном содержании и возрастной периодизации развития, и, во-вторых, учитывать индивидуально-психологические особенности делинквентных подростков. Такой подход в воспитательной и реабилитационной работе позволяет понять причины психологических проблем и выбрать эффективные методы их преодоления.

Определение типичных проблем подростничества требует сравнения реального хода развития ребенка с оптимальным, т.е. с максимально достижимым, уровнем в благоприятных условиях. Важно понимать, что «нормативность» развития не тождественна отсутствию проблем в развитии. Психологические трудности, а также временные эмоциональные рас-

стройства и нарушения поведения достаточно часто встречаются у большинства подростков. Можно выделить следующие критерии дифференциации нормативного развития и отклонений в развитии:

- *нормативные ожидания в отношении достижений в развитии*, соответствующие возрастным особенностям и половой принадлежности ребенка;

- *длительность сохранения расстройств*. Так, в подростковом возрасте многие испытывают тревожность, страхи, которые, однако, носят разовый характер, приобретая диагностическую значимость лишь при длительном сохранении этих состояний;

- *жизненные обстоятельства*: временные колебания в поведении и эмоциональном статусе подростков – нормальное состояние. Стресс, фрустрация, неблагоприятное травмирующее событие приводят к росту тревожности и зависимости, поведенческим расстройствам. Примером может служить перемена школы или класса, порождающая временные эмоциональные и поведенческие трудности;

- *социокультурное окружение*: различия в особенностях социокультурного окружения подростка могут приводить к разнообразным формам поведения и психических проявлений подростка. Поведение подростка должно оцениваться с точки зрения норм его непосредственной социокультурной среды. Дифференциация нормального и аномального поведения не может быть абсолютной, важно учитывать социокультурный контекст;

- *степень нарушения*. Практика консультирования показывает, что жалобы на отдельные симптомы встречаются гораздо чаще, чем осознание ряда симптомов одновременно. Однако важным является выделение синдрома на основе комплексного изучения эмоциональных или поведенческих отклонений, в то время как изолированные симптомы заслуживают внимания лишь в отдельных случаях;

- *генезис и тип симптома*. Значение симптома определяется его генезисом, связью с практикой воспитания. Принципиальное значение имеет выявление механизма симптомообразования, определяющего причины психологической проблемы, пути и способы ее решения;



- *тяжесть и частота симптомов.* Анализ психологических трудностей предполагает учет тяжести и частоты проявления симптомов. Умеренные, изредка возникающие трудности поведения более характерны для подростков, чем серьезные, часто повторяющиеся расстройства;

- *изменения поведения* необходимо оценивать на основе сравнения с поведением, характерным именно для этого подростка в повседневной жизни, с учетом нормативно-возрастного развития;

- *ситуационная специфичность симптома* позволяет оценить тяжесть нарушений в развитии, дифференцировать варианты аномального развития, разработать программу эффективной психологической помощи.

Необходимо помнить о том, что делинквентные подростки требуют особого к себе внимания и подхода в связи с теми особенностями их развития, которые «определили» их в разряд трудных.

Выделим основные, *типичные проблемы* подросткового возраста, особенно актуальные для категории делинквентных подростков.

*Трудности и конфликтность детско-родительских отношений* связаны с решением задачи перестройки детско-родительских отношений в сторону самостоятельности и автономии подростка при сохранении родительской протекции и контроля. Чувство взрослости как стремление подростка быть и казаться взрослым, обрести права взрослого при отсутствии либо недостаточности объективной готовности подростка к принятию прав, обязанностей и ответственности нового возрастного статуса порождает противоречие и конфликт интересов, который нередко может быть разрешен лишь при посредничестве психолога. Жалобы на чрезмерную директивность и авторитаризм родителей, жесткий контроль, ограничение свободы, недостаток уважения прав подростка, отсутствие взаимопонимания и недостаток любви и тепла со стороны подростка и неудовлетворенность родителей ответственностью подростка, грубостью и черствостью, «закрытостью» и недостатком взаимопонимания типичны для данного возраста. Трансформация детско-родительских отношений и типа семейного воспитания в направлении поддержки самостоятельности и автономии подростка на основе уважения равноправия и сотрудничества – ключевое условие разрешения проблемы.

**Нарушения коммуникации со сверстниками.** Одна из наиболее тревожных тенденций в развитии современных подростков – ограничение и обеднение общения со сверстниками, распространенность явления отвержения, преследования, жестокости и агрессии в подростковой среде; изоляция, одиночество и уход в компенсаторные формы активности (телевидение, компьютерные игры и пр.). Дефицит общения приводит к серьезным нарушениям личностного, морально-нравственного развития подростка – трудностям формирования Я-концепции и личностной идентичности, моральному инфантилизму, трудностям преодоления личностного и познавательного эгоцентризма и др.

**Низкая школьная успешность.** Низкий уровень школьных достижений и успеваемости характерен для многих современных подростков. Причина – низкий уровень развития познавательной и учебной мотиваций и интересов, несформированность учебной деятельности как умения учиться, выступающего в качестве компетенции к обновлению других компетенций. Неудовлетворительное развитие системы универсальных учебных действий в единстве познавательных, регулятивных и коммуникативных действий, составляющих структуру умения учиться, не обеспечивает необходимой психологической основы для успешной реализации подростком учебной деятельности как деятельности, направленной на самообразование и саморазвитие. Противоречие между необходимостью предварительного профессионального самоопределения, необходимого для выбора профильного обучения, и недостаточной психологической готовностью для осуществления ответственного разумного выбора порождает потребность в профессиональной ориентации и консультировании подростков. Типичными являются жалобы на поведение подростков, выходящее за пределы социальных норм и правил, лень и безответственность, высокую школьную тревожность и страхи, дезорганизирующие учебную деятельность, трудности коммуникации с педагогами, администрацией и одноклассниками, ситуации буллинга в классе, низкий уровень произвольности и организованности поведения. Другими причинами школьной дезадаптации являются организация школьной среды, предполагающая высокую самоорганизацию школьника при отсутствии обучения способам саморегуляции в учебной деятельности, неудовлетворительная реализация

школой ценностно-ориентирующей функции в построении мировоззрения подростков.

**Акцентуации характера.** В подростковом возрасте наблюдается возрастание случаев проявлений акцентуаций характера. Напомним, что акцентуации характера – это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера усилены, что создает избирательную уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим. Традиционно выделяют две степени акцентуации характера: явную (крайние варианты нормы, выраженный тип характера) и скрытую (обычные варианты нормы, при которых характерологические черты могут проявиться в условиях воздействия стрессора). А.Е. Личко выделяет следующие типы акцентуаций для подросткового возраста: гипертимный, циклоидный, лабильный, астено-невротический, сензитивный, психастенический, шизоидный, эпилептоидный, истероидный, неустойчивый, конформный, конформно-гипертимный. Каждый из указанных видов характеризуется особенностями личности, поведения, коммуникации и отношений с окружающими людьми, как со взрослыми, так и со сверстниками. Акцентуации характера могут приводить к несоответствию поведения подростка системе требований, предъявляемых обществом к интеллектуальному и личностному развитию человека на определенном возрастном этапе развития, а также к несоответствию предъявляемым требованиям со стороны социально-культурного окружения.

**Нарушения развития личностной идентичности** находят проявление в симптомах острого переживания подростком чувства одиночества; отсутствии понимания окружающими, страха быть непризнанным и не состояться как личность; чувстве «размывания времени»; снижении работоспособности; бегстве в одиночество. Наиболее неблагоприятными следствиями являются искажение профессионального самоопределения, формирование негативной идентичности в условиях противостояния подростка и общества, утрата продуктивности деятельности.

**Нарушения развития полоролевой идентичности** представляет собой одну из сторон искажения процесса формирования идентичности в подростковом возрасте. Группу «риска» составляют мальчики, воспитывающиеся в неполных семьях. В силу дефицита образцов маскулинности

процесс полоролевой идентификации достаточно часто разворачивается у них по принципу «отрицания фемининности», что и обуславливает искажение развитие идентичности. Не менее важной оказывается роль отца в процессе формирования полоролевой идентичности у девушек.

*Низкая эффективность копинг-стратегий (совладающих стратегий), направленных на преодоление трудностей у детей и подростков.* Стратегии совладания с трудностями можно разделить на три группы: поведенческие стратегии, стратегии эмоционального совладания и интеллектуальные стратегии.

*Поведенческие стратегии* включают стратегию смены деятельности на разрешающую (сотрудничество и участие в разрешении проблемы) или замещающую (отвлекающее удовлетворение других желаний) деятельность, стратегию поиска социальной поддержки и обращения к коммуникации; стратегию ухода из травмирующей ситуации и изоляции и уединения («остаться одному»). Крайне неэффективными оказываются стратегии выражения агрессии в отношении предметного мира в форме деструктивного поведения («бью, ломаю, швыряю») и социального окружения («дразню кого-нибудь, дерусь»), аутоагрессии («кусаю ногти») и усиления экспрессивного поведения.

*Стратегии эмоционального совладания* в большинстве случаев оказываются малоэффективными. Это такие стратегии, как переживание протеста, злости, раздражения, плач, подчеркнутый оптимизм, самообвинение, защита по типу проекции «возлагание ответственности на другого», аффективное отреагирование и фиксация на неприятном событии.

*Интеллектуальные стратегии* достаточно разнообразны как по содержанию, так и по продуктивности. К ним относятся стратегия игнорирования неприятной ситуации по типу отвлечения или переключения мыслей; отрицания или обесценивания; стратегия поиска необходимой дополнительной информации; стратегия переосмысления и позитивного переосмысления ситуации за счет включения в другой контекст или анализа ситуации и ее последствий; стратегия сравнения себя с другими, находящимися в более сложной ситуации, по типу рационализации; стратегия придания нового смысла проблеме как ситуации испытания и подтверждения своих позитивных качеств.

Выявлено, что психологическими особенностями личности ребенка, обуславливающими использование им неэффективных копинг-стратегий, являются низкий самоконтроль, эмоциональная напряженность и возбудимость, низкий уровень интеллекта, недобросовестность, склонность к риску, доминантность. Более того, уже начиная с младшего школьного возраста можно выявить связь между определенными типами личности и особенностями используемых копинг-стратегий.

**Высокая тревожность, страхи, фобические расстройства.** Тревожность – индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги при низком пороге его возникновения. Рассматривается как личностное образование или как свойство темперамента. Различают ситуативную тревогу, характеризующую состояние субъекта в определенный момент, и тревожность как относительно устойчивую черту личности. Страх выполняет защитную функцию, выражается как в деструктивной (дезорганизация деятельности), так и в конструктивной (мобилизация ресурсов) форме. Ситуационный страх возникает в необычной, крайне опасной для человека обстановке. Личностно обусловленный страх предопределен характером человека и способен проявляться в новой обстановке или контактах с незнакомыми людьми. В основе генезиса страха и тревожности в детском возрасте лежит дисгармоничность детско-родительских отношений, отсутствие базового доверия к миру ребенка, неудовлетворенность чувства безопасности – базальная тревога (К. Хорни), эмоциональное отвержение ребенка близким взрослым, сепарация и депривация общения (Д. Боулби), нарушения привязанности (Д. Боулби, М. Эйнсворт). Возникновение и закрепление тревожности связаны с депривацией ведущих возрастных потребностей ребенка, которые вследствие этого приобретают гипертрофированный характер. Детские страхи – частое явление для детского развития. В.В. Лебединский отмечал, что каждый вид страхов появляется только в определенном возрасте, т.е. у каждого возраста есть «свои» страхи, которые в случае нормального развития со временем исчезают. Детские страхи нормального развития являются важным звеном в регуляции поведения ребенка и, в целом, имеют положительный адаптационный смысл.

Необходимо дифференцировать патологический страх, требующий коррекции, от страхов как проявления нормального возрастного развития ребенка. Патологический страх препятствует общению, развитию личности, приводит к социальной дезадаптации, психосоматическим заболеваниям. Эмоционально чувствительные подростки при формально правильном, но недостаточно эмоционально-теплом отношении матерей и семейных конфликтах склонны к формированию страхов и тревожности. В подростковом возрасте тревожность становится устойчивым личностным образованием.

В подростковом возрасте особое значение для генезиса тревожности приобретают принятие значимыми сверстниками, самоутверждение и самореализация, а также успехи и достижения в учебной деятельности. Развитие личностной уверенности и формирование способности к самопознанию препятствуют возникновению тревожности у подростков.

***Психосоматические расстройства.*** Существует целый ряд психосоматических расстройств, которые могут проявляться в подростковом возрасте. Психосоматические функциональные нарушения (соматические синдромы) при отсутствии органических поражений органов и систем представляют психогенные нарушения в форме психосоматических болезней (бронхиальная астма, нейродермит, язвенный колит, язва желудка, нервная анорексия, булимия, ожирение). В подростковом возрасте возникает ипохондрия – убежденность в своей болезни, боязнь болезни, упорное злоупотребление медицинской помощью. Ипохондрия возникает в пубертатный период в силу быстрых и значительных изменений физического «Я» в условиях неспособности подростка эффективно решать задачи развития, в частности задачу формирования новой телесности. Достаточно широкое распространение в подростковом возрасте получает симуляция – притворство или использование болезни для того, чтобы избежать неприятной ситуации или выполнения нежелательных обязанностей, особенно у подростков с низкой социальной успешностью и трудностями обучения в школе.

Большое значение в исследовании проблемы психолого-педагогического сопровождения социализации делинквентных подростков имеют труды отечественных и зарубежных ученых, в которых анализируются ме-

ханизмы социализации личности (Г.М. Андреева, Ю.В. Василькова, Р.А. Литвак, А.В. Мудрик, А.А. Реан и др.), проблемы социальной адаптации и реабилитации подростков (Б.Н. Алмазов, С.Н. Дубинин, Н. Вайзман, Д.В. Колесов, Ю.О. Яблоновская и др.), цели и содержание социально-педагогической деятельности (Л.А. Беляева, Т.А. Василькова, М.А. Галагузова, Л.Г. Логинова и др.), девиантное поведение и технология работы с подростками с отклоняющимся поведением (М.А. Алемаскин, Я.И. Гилинский, Е.В. Змановская, Ю.А. Клейберг, В.Т. Кондрашенко, Н. Смелзер и др.).

Однако теоретические и практические аспекты психолого-педагогического сопровождения делинквентных подростков недостаточно представлены современными отечественными исследованиями. Кроме того, проблема делинквентного поведения подростков долгое время изучалась только в рамках психиатрии и криминологии. Практически нет исследований, в которых бы отражалось влияние сложившихся социальных факторов риска развития делинквентности в подростковом возрасте. Без научно-методической проработки невозможно эффективно выстроить процесс психолого-педагогического сопровождения социализации делинквентных подростков.

Как отмечает в своем исследовании О.Б. Каргина, особенность преступности в современном обществе состоит в том, что ее общий рост во многом представлен подростковой делинквентностью. Общая причина этого состоит в том, что социокультурная среда подростка, формируя и определяя его мировоззрение, его ценностные ориентации, является продуктом развития всего общества, всех его институтов, в то время как решение вопросов подростковой преступности чаще всего происходит лишь в узких рамках уголовного законодательства и институтов права. В результате этого противоречия происходит не только рост количества преступлений, совершаемых несовершеннолетними, а и возникают условия, которые, с одной стороны, накладывают глубокий отпечаток на дальнейшую судьбу подростков, формируя особую криминальную субкультуру, с другой стороны, эти условия в значительной степени определяют характер развития самого общества, направленность развития культуры (Каргина, 2006).

Анализируя социокультурные механизмы формирования и преодоления подростковой делинквентности, автор отмечает, что в настоящее

время воспитателями делинквентных подростков часто являются лишь инспекторы по делам несовершеннолетних, но работают они с ними только как с нарушителями закона, а не как с особой возрастной социальной группой. Закрепление же за подростком ярлыка правонарушителя приводит к тому, что он невольно начинает приводить свое поведение в соответствие этому ярлыку. Очень важно в процессе психолого-педагогического сопровождения социализации делинквентных подростков не дать закрепиться статусу несовершеннолетнего преступника.

В процессе изучения деятельности специальных учебно-воспитательных учреждений открытого и закрытого типа по реабилитации и ресоциализации несовершеннолетних нами было проведено анкетирование среди педагогического состава СУВУ и работников службы режима.

### Анкета

Инструкция:

*Оцените, пожалуйста, качество проводимой в вашем учебно-воспитательном учреждении профилактической работы по ресоциализации и реабилитации воспитанников*

1	<p><b>Мероприятия по адаптации вновь поступивших воспитанников в Вашем учебно-воспитательном учреждении</b></p> <p><i>Оцените, пожалуйста, по 3-х балльной системе и поставьте балл в ячейке справа</i></p> <p><i>1 – не проводятся;</i></p> <p><i>2 – проводятся формально;</i></p> <p><i>3 – проводятся эффективно</i></p>	
2	<p><b>Создание условий для увеличения личностных ресурсов воспитанников, а именно:</b></p>	
	– формирование самостоятельности ребенка, инициативы	
	– развитие его эмоциональной сферы, повышение компетентности в понимании собственных эмоциональных состояний и состояний других людей	
	– формирование умения действовать в жизненных ситуациях разного типа, продуктивно разрешать трудности во взаимодействии с разными людьми и проблемами	
	– формирование ценности здорового образа жизни	
	<p><i>Оцените, пожалуйста, каждое из перечисленных условий по трехбалльной системе и поставьте балл в ячейке справа:</i></p>	



**СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ  
В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

	<i>1 балл – условия не созданы; 2 балла – условия созданы, но эффекта нет; 3 балла – созданы условия и есть положительный результат</i>	
3	<b>Качество проведения профессиональной ориентации и профессиональной подготовки</b> <i>Дайте, пожалуйста, оценку этой деятельности по 3-х балльной системе и поставьте балл в ячейке справа: 1 балл – не проводится (или проводится формально); 2 балла – проводится, но профинтерес сформировать не удается; 3 балла – проводится и есть положительный результат</i>	
4	<b>Доверительные отношения с воспитанниками</b> <i>1 балл – не сформированы; 2 балла – со стороны взрослых прилагаются усилия, но нет ответной реакции со стороны воспитанников; 3 балла – создан механизм, позволяющий детям конфиденциально, безопасно, в любое время обратиться за помощью к взрослым</i>	
5	<b>Организация досуга воспитанников</b> <i>1 балл – не организован или осуществляется формально; 2 балла – организован, но воспитанники не проявляют должного интереса; 3 балла – организован с учетом их пожеланий и интересов</i>	
6	<b>Вовлечение воспитанников в совместную деятельность</b> <i>1 балл – не вовлечены в совместную деятельность; 2 балла – вовлечены, но не проявляют должной активности, интереса, инициативности, ответственности; 3 балла – вовлечены и активно участвуют во всех общественных делах</i>	

Результаты опроса приведены в таблицах 4.1 и 4.2. Мы проверили наличие значимых различий между ответами преподавателей и работников службы охраны СУВУ. В таблице 4.3 приведены результаты проведенного сравнения (критерий Манна-Уитни), а на рисунке 4.1 – графическое представление этого сравнения. Отметим, что имеются значимые различия в оценках на вопрос 2.4 (формирование ценности здорового образа жизни) и вопрос 6 (вовлечение воспитанников в совместную деятельность). Эти направления реабилитационной работы в СУВУ работниками службы охраны оцениваются значимо ниже. В целом по всем вопросам анкеты работники службы охраны дали в среднем более низкие оценки, чем педагоги (рис. 4.1). Сами же педагоги наиболее низко оценивают такие направле-

ния работы, как развитие эмоциональной сферы воспитанников, повышение их компетентности в понимании собственных эмоциональных состояний и состояний других людей и формирование умения действовать в жизненных ситуациях разного типа, продуктивно разрешать трудности во взаимодействии с разными людьми и проблемами.

Таблица 4.1

**Средние значения оценок работниками службы режима СУВУ  
качества проводимой в учебно-воспитательном учреждении  
профилактической работы  
по ресоциализации и реабилитации воспитанников**

Вопросы анкеты	Мин.	Макс.	Среднее	Ст. отклонение
Вопрос 1	2,00	3,00	2,7500	0,43759
Вопрос 2.1	1,00	3,00	2,5625	0,61562
Вопрос 2.2	1,00	3,00	<b>2,5000</b>	0,58346
Вопрос 2.3	1,00	3,00	<b>2,5000</b>	0,58346
Вопрос 2.4	1,00	3,00	2,6875	0,55183
Вопрос 3	2,00	3,00	2,6667	0,47639
Вопрос 4	2,00	3,00	2,6042	0,49420
Вопрос 5	2,00	3,00	2,6875	0,46842
Вопрос 6	1,00	3,00	2,5208	0,54537

Таблица 4.2

**Средние значения оценок педагогами СУВУ  
качества проводимой в учебно-воспитательном учреждении  
профилактической работы  
по ресоциализации и реабилитации воспитанников**

Вопросы анкеты	Мин.	Макс.	Среднее	Ст. отклонение
Вопрос 1	1,00	3,00	2,8293	0,44173
Вопрос 2.1	1,00	3,00	2,4146	0,66991
Вопрос 2.2	1,00	3,00	2,6341	0,62274
Вопрос 2.3	1,00	3,00	2,5854	0,54661
Вопрос 2.4	1,00	3,00	2,5366	0,59572
Вопрос 3	1,00	3,00	2,4878	0,63726
Вопрос 4	1,00	3,00	2,7805	0,47498
Вопрос 5	1,00	3,00	<b>2,3415</b>	0,65612

Вопрос 6	1,00	3,00	<b>2,2927</b>	0,51205
----------	------	------	---------------	---------

Таблица 4.3

**Средние и стандартные отклонения оценок на вопросы анкеты педагогов и работников службы режима СУВУ; значимость различий между ними**

	Педагоги		Охранники		Педагоги / охранники	
	Среднее	Ст. отк.	Среднее	Ст. отк.	U	p
Вопрос 1	2,81	0,40	2,58	0,52		
Вопрос 2.1	2,64	0,54	2,33	0,78		
Вопрос 2.2	2,53	0,56	2,42	0,67		
Вопрос 2.3	2,56	0,50	2,33	0,78		
Вопрос 2.4	2,81	0,40	2,33	0,78	143,000	0,025
Вопрос 3	2,69	0,47	2,58	0,52		
Вопрос 4	2,58	0,50	2,67	0,49		
Вопрос 5	2,75	0,44	2,50	0,52		
Вопрос 6	2,69	0,47	2,00	0,43	78,500	0,000

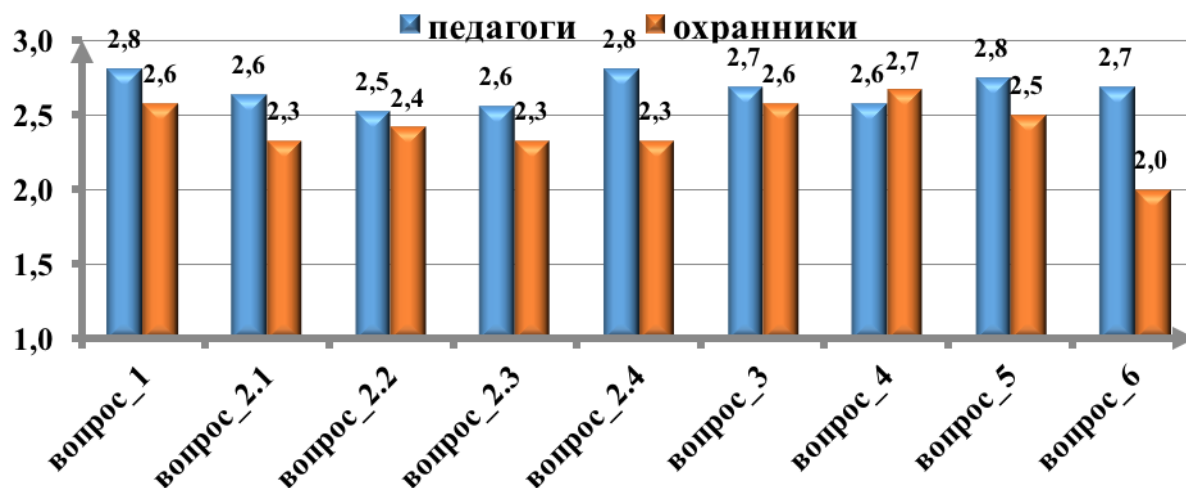


Рис. 4.1. Средние значения оценок ответов на вопросы анкеты педагогов и работников службы режима СУВУ

Таким образом, исследование показало, что психолого-педагогическое сопровождение социализации делинквентных подростков требует от педагогов и воспитателей уделять больше внимания развитию социального (эмоционального) интеллекта, коммуникативных навыков воспитан-

ников, без чего невозможна их успешная адаптация в обществе после выхода из специального учебно-воспитательного учреждения.

М.А. Басин в своем исследовании отмечает, что в сложившихся современных экономических и социально-культурных условиях особую значимость приобретает совершенствование структуры волевой регуляции, которая выполняет функцию ограждения делинквентного подростка от неблагоприятных социальных факторов, во многом детерминирующих такое поведение.

Изучая особенности развития волевой регуляции у подростков с делинквентным поведением в условиях специального учебного заведения закрытого типа, автор отмечает, что преобладающим звеном волевой регуляции является мотивационное звено, наполненное асоциальным содержанием, которое, в свою очередь, стимулирует выбор асоциальных целей. Ведущее положение мотивационного звена не соответствует возрастной норме, а более характерно для младшего школьного возраста. Исполнительское звено у делинквентных подростков находится на более низком уровне развития по сравнению с обычными детьми, что приводит к выбору неконструктивных способов и асоциальному поведению. Оценочно-результативное звено имеет явно выраженный асоциальный результат, который проявляется в совершенных преступлениях. Проведение тренингов по овладению различными элементами произвольного и волевого поведения, обсуждение, дискуссии, включение трудных заданий и ситуаций, включение системы самостоятельного планирования собственного будущего, позволяет переводить неосознанные мотивы, желания, стремления в разряд осознанных, что и приводит к изменению функционирования волевой регуляции у делинквентных подростков (Басин, 2006).

В конце XX столетия получило развитие относительно новое направление в отечественной педагогике – социальная педагогика (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, О.А. Селиванова и др.). В начале XXI века проведены исследования о социально-педагогических проблемах обучения в условиях пенитенциарной системы (В.Т. Волон), а также исследования, показывающие особую актуальность развития креативного потенциала в воспитательной работе с осужденными и отбывшими наказание в период ресоциализации (Б.Б. Казак, А.И. Ушатиков). Были заложены научные ос-

новы креативной педагогики, в которой используется опыт перевоспитания девиантных подростков в социально активной деятельности в условиях образовательного учреждения. Использование потенциала креативной педагогики в средней школе, особенно по отношению к подросткам с правонарушающим поведением, не получило своего развития, хотя «ростки» креативной педагогики появились именно в пенитенциарной системе еще в начале XX века.

Н.Н. Савина отмечает противоречия, которые серьезным образом влияют на успешность преодоления и предупреждения подростковой делинквентности: 1) существует объективная необходимость преодоления подростковой делинквентности, но проблема остается нерешенной из-за недостаточного уровня проработанности методологических, методических, практических подходов к организации процесса воспитания и обучения «трудных» подростков в системе образовательных учреждений; 2) широко исследуются факторы риска подростковой делинквентности и недостаточно изучаются факторы защиты, не разрабатываются педагогические системы и технологии на основе учета эндогенных и экзогенных факторов защиты; 3) научно обоснован факт влияния развития креативного потенциала подростка на формирование адаптивного поведения, но не создаются социально-педагогические системы преодоления правонарушающего поведения подростков с использованием возможностей креативной педагогики. В связи с этим актуальным является вопрос о факторах защиты подростка от формирования и развития делинквентного поведения, на основе которых могут быть организованы эффективное педагогическое воздействие и взаимодействие в целях преодоления делинквентности и каковы реальные пути и условия предупреждения и преодоления подростковой делинквентности методами и средствами креативной педагогики.

Н.Н. Савина предполагает, что создание педагогических систем, учитывающих индивидуально-психологические особенности «трудных» учащихся, способствующих личностному развитию и раскрытию креативных способностей делинквентных подростков, привело бы к их позитивной социализации и снижению делинквентности. В своем исследовании «Преодоление подростковой делинквентности средствами креативной педагогики» автор доказывает, что именно в условиях креативной среды у под-

ростков развивается общая интегративная способность к созиданию в разных сферах деятельности, происходит снижение влияния эндогенных (внутренних личностных) и экзогенных (внешних социальных) факторов риска, и делинквентное поведение изменяется в сторону социально приемлемого за счет преобразующей деятельности на основе приоритета нравственных ценностей, носителями которых являются реальные образцы креативной деятельности. Мотивационно-ценностный компонент креативной среды связан с развитием социального интереса, который детерминирует практическую деятельность в общественной жизни и основан на механизмах идентификации, эмпатии, инверсии (Савина, 2010).

С точки зрения совершенствования системы психолого-педагогического сопровождения социализации делинквентных подростков интересен зарубежный опыт. Особую значимость в исследовании современных эффективных зарубежных технологий профилактики и превенции делинквентности представляют труды Д. Готтфредсона, Г. Карри, М. Клейна, Дж. Коулмана, Д. Кресси, Дж. Мура, Д. Ван Несса, Д. Протроу-Стит, И. Спергеля, Т. Торнберри, Дж. Уайса. В исследовании И.И. Саламатиной проанализирован и обобщен опыт научного изучения и практического внедрения ресоциализации делинквентных групп несовершеннолетних в США и Великобритании, определены ведущие тенденции современной стратегии превентивной работы с несовершеннолетними делинквентами: учёт особенностей этнической культуры, оптимальное сочетание государственного и общественного начал в ресоциализационной деятельности, превращение законодательства в эффективный инструмент социально-правовой защиты детства, разработка и осуществление мер противодействия делинквентной активности несовершеннолетних. Ресоциализация несовершеннолетних правонарушителей в рамках пенитенциарной системы связывается с использованием комплекса мер, которые позволяют фокусировать внимание не на последствиях правонарушения, а воздействовать на его предпосылки. В качестве таких мер в США и Великобритании рассматриваются следующие виды работ с делинквентами в пенитенциарных учреждениях: 1) индивидуальное и групповое консультирование с целью определения психологических и социально-педагогических проблем, связанных с делинквентным поведением несовершеннолетнего, и после-

дующая разработка программ помощи для решения этих проблем; 2) образование с целью дать несовершеннолетним в местах лишения свободы формальную академическую подготовку в объеме, сопоставимом со школьной программой, и повлиять на установки, ценности и поведение заключенных; 3) профессионально-ориентированное обучение и подготовка.

Эффективная система социально-педагогических условий превенции групповой делинквентности несовершеннолетних в США и Великобритании включает в себя: 1) мобилизацию сообщества: вовлечение в противодействие и превенцию делинквентности местных жителей, в том числе бывших участников молодежных группировок, общественных групп и социальных служб (образовательных учреждений, полиции и т.д.) и координация их деятельности; 2) обеспечение возможностей: создание набора образовательных, обучающих и тренинговых программ, в том числе профессионально направленных; 3) социальное вмешательство: вовлечение молодежных агентств, школ, общественных ассоциаций и групп местных жителей, религиозных организаций, полиции и других организаций, связанных с ювенальной юстицией в работу по установлению контакта с участниками криминальных группировок несовершеннолетних и развитию их связей с конвенциональным социумом и необходимыми социальными институтами; 4) подавление: формальные и неформальные процедуры социального контроля, включающие постоянный надзор и наблюдение за участниками группировок посредством возможностей органов уголовной и/или ювенальной юстиции, а также других местных агентств, школы и групп местных жителей; 5) организационные изменения: разработка и реализация местной политики и процедур, позволяющих в полной мере использовать доступные и потенциальные ресурсы организаций, участвующих в работе с несовершеннолетними.

Превентивные меры и программы по ресоциализации делинквентного поведения в США и Великобритании имеет общие тенденции:

- подготовка специальных кадров социальных работников, специализирующихся на коррекционной работе делинквентного поведения;
- создание сети специальных превентивных служб и структур;
- признание семьи как ведущего института социализации детей и подростков;

- психологизация воспитательно-профилактической и охранно-защитной деятельности, ведущая роль медико-психологической помощи в коррекции и ресоциализации отклоняющегося поведения несовершеннолетних.

В соответствии с этими тенденциями происходит реорганизация деятельности всех социальных институтов, занимающихся превенцией и ресоциализацией делинквентных групп несовершеннолетних (Саламатина, 2007).

Исходя из опыта организации обучения в США, для реализации программ первичной профилактики и компетентной профессиональной деятельности по социализации делинквентных подростков, сотрудники подразделений по делам несовершеннолетних, а также других служб, чья деятельность связана с данной категорией подростков, нуждаются в выработке навыков, связанных с их специализацией. Главным в такой подготовке является возможность предоставления сотрудникам пройти через фазу личностно-профессионального роста. Это помогает увидеть и собственные проблемы. Опыт проводимых в США, Германии и Англии реформ показал, что перспективным направлением является введение тренингов, направленных на «функциональное поведение сотрудников» и «расширение их профессионального репертуара», что служит необходимым условием обеспечения профилактики делинквентного поведения у подростков (Сирота, Цветков, 2000).

#### 4.2. ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ И ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВЫХ ТРЕНИНГОВ С ВОСПИТАННИКАМИ СУВУ

*Детям нужны не поучения, а примеры.*  
Жозеф Жубер

Важнейшей *формой* психологической работы с воспитанниками СУВУ является групповой тренинг.

*Целями* тренинговой работы являются:



- помощь в исследовании и решении психологических проблем;
- улучшение психологического здоровья;
- изучение психологических основ общения и формирование коммуникативной компетентности;
- развитие самосознания;
- содействие личностному росту и саморазвитию.

Проведение тренинга как формы групповой работы регулируется рядом **принципов**:

- этическими;
- организационными;
- принципами поведения участников.

*Этические принципы* включают принцип конфиденциальности, принцип соответствия заявленных целей тренинга его содержанию, принцип «не навреди». Принцип конфиденциальности предполагает, что все, что происходит на тренинговых занятиях, обсуждается только в рамках тренинга и не выносится/обсуждается вовне. Принцип соответствия заявленных целей тренинга его содержанию требует внимательного отношения и постоянного анализа ведущим того, насколько используемые упражнения соответствуют поставленным задачам. Принцип «не навреди» требует пристального внимания к тому, чтобы проводимая на тренинге работа не должна причинять вред его участникам.

*Организационные принципы* включают принцип физической закрытости группы, принцип комплектования группы, принцип пространственно-временной организации тренинга. Принцип комплектования группы включает два аспекта: гомогенность (однородность) группы по одним параметрам и гетерогенность (разнородность) по другим. Степень выраженности гомогенности и гетерогенности определяется задачами тренинга. Принцип пространственно-временной организации тренинга связан с временными рамками тренинга и требованиями к помещению.

*Принципы поведения участников* включают принцип активности, принцип исследовательской и творческой позиции, принцип объективации поведения, принцип субъект-субъектного общения, принцип искренности, принцип «здесь и сейчас». Принцип активности предполагает активную включенность всех участников тренинга в интенсивную работу. Принцип

исследовательской и творческой позиции подчеркивает роль осознания и обнаружения новых идей, переживаний и старых идей в новом облики, возможность экспериментирования и опробования в условиях принимающей и безоценочной среды тренинговой группы. Принцип объективации поведения связан с обязательным осознанием своего поведения, переживаний и опасений. Рефлексия опыта, получаемого в ходе тренинговой работы, в частности, обеспечивается посредством организации обратной связи от других участников и рефлексии своего поведения в вербальной, символической или поведенческой форме. Принцип субъект-субъектного общения определяет характер взаимодействия как партнерского, где значимым являются интересы, чувства, переживания и состояния всех участников (Л.А. Петровская). Принцип искренности подчеркивает роль открытости, правдивости идей, переживаний и их выражения в формировании коммуникативной компетентности и личностном росте. Принцип «здесь и сейчас» фокусирует внимание на том, что все важное происходит «здесь и сейчас». Переживания, чувства и идеи участников группы связаны с настоящим моментом событий тренинга.

Необходимо затронуть и такую важную составляющую работы с подростками, как *диалог*. Диалог – реальное воплощение принципа субъект-субъектного общения, разрабатываемого в трудах Л.А. Петровской. Автор писала о том, что именно диалог является сущностью общения. Растущее стремление подростка к взрослости предполагает и стремление к равенству во взаимодействии со взрослыми и сверстниками. Диалог характеризуется такими особенностями, как духовная общность, взаимное доверие, откровенность, доброжелательность, равенство психологических позиций партнеров. Это обеспечивает совместную направленность и сотворчество в решении поставленной задачи. Переход от взаимодействия по модели «субъект-объект» к модели «субъект-субъект» и позволяет построить партнерские отношения. Важно понимать, что партнерские отношения не предполагают полного равенства. У каждого из партнеров есть свои преимущества (например, бóльший опыт или знание в той или иной сфере), но позиция, чувства и переживания каждого из партнеров одинаково важны. Реализация диалога в тренинговой работе с подростками создает необходимые предпосылки для решения задач развития этого возраста.

Учитывая психологические особенности делинквентных подростков, представленные в главе 2, отметим особую роль тренинга личностного роста при работе с подростками как отвечающего задачам развития самосознания и личностной идентичности.

Тренинг является возрастно-ориентированным, что выражается в фокусировании внимания на нормативных задачах развития подросткового возраста. Подобный тренинг актуален для любых групп подростков. Работа в группе предполагает встречу с серией испытаний, с которыми сталкиваются участники. Важно, что ведущим не задаются модели «правильного» отношения к испытанию. Подросток сам решает, хочет ли он преодолевать испытания сейчас или позже, сам или с поддержкой других участников группы и т.п. Фактически единицей анализа является «ситуация-испытание», где подросток совершает микропоступок: выходит за пределы привычного для себя поведения, преодолевает сомнения и страхи, делает что-то новое для себя и благодаря этому меняется, приобретает новые социально-психологические навыки. Совершение микропоступков на протяжении тренинга является важнейшей задачей участников тренинга на пути к саморазвитию.

Тренинг личностного роста сочетает в себе проявления директивности и демократичности ведущего, что может стать для подростков своеобразной метафорой реальной жизни. В жизни есть ограничения и есть свобода выбора – важно, как мы воспринимаем существующие ограничения и как мы пользуемся/не пользуемся предоставленными свободами и возможностями. Тренинг личностного роста по структуре состоит из 10-12 встреч по 2-3 часа каждая. Частота встреч – от одного до двух раз каждую неделю. Каждый день тренинга предполагает выполнение набора упражнений (испытаний).

Любое упражнение личностного тренинга с подростками имеет следующую структуру: создание мотивации на упражнение, выбор участника-исполнителя (добровольца), выполнение упражнения, получение обратной связи от зрителей (что видели, что произошло, кому сопереживали в процессе выполнения упражнения), рефлексия участника-исполнителя (что происходило с ним и что переживалось). Упражнения могут реализовываться в полной и неполной форме (за счет сокращения обратной связи

группы и саморефлексии), модифицированной форме (изменение внешней формы упражнения, но не его психологического содержания). Важно понимать, что выбор формы упражнения и его изменение должны контролироваться тренером.

Типология упражнений группового психологического личностного тренинга с подростками включает в себя следующие группы:

- разминка;
- упражнения на работу с именем;
- упражнения на интенсивное пространственное взаимодействие;
- упражнения на новый сенсорный опыт;
- упражнения на границы психологических пространств;
- упражнение на речевые действия;
- эмоциональная гимнастика и изобразительные игры;
- сюжетно-ролевые игры;
- проективные упражнения;
- упражнения на быстрый отдых и расслабление;
- упражнения на обратную связь;
- телесно-ориентированные упражнения;
- упражнения на личностную внимательность и личностную лексику.

*Разминочные упражнения* используются в начале тренингового дня. Они направлены на то, чтобы настроить участников на работу в тренинге, уровнять функциональное и эмоциональное состояние подростков: вовлечь и активировать одних, успокоить других.

*Упражнения на работу с именем* направлены на представление и знакомство участников тренинга между собой. Важно создать возможности для введения имени, запоминания имени, проверки запоминания имени. Помощь и поддержка тех, кто пока не запомнил имена участников, используются на первых встречах – по мере необходимости «освежить» имена всех участников.

*Упражнения на интенсивное пространственное взаимодействие* направлены на решение задач группообразования, проведение первичной диагностики участников, создание общего позитивного эмоционального и физического тонаса подростков, определение динамики и общей атмосферы тренинга, а также подстраивание ведущего под индивидуальные осо-

бенности данной группы. Это игровые упражнения, где все участники активно взаимодействуют между собой, решая общую задачу.

*Упражнения на новый сенсорный опыт* направлены на «столкновение» участников с новым опытом ощущения и восприятия. Активно используются все анализаторы чувств, часто через временную блокировку (завязывание глаза и молчание) основных каналов получения информации – зрения и слуха. Крайне важным становится как выполнение различных действий с опорой на непривычный канал получения информации, так и обсуждение того, что чувствовали участники, как менялась их чувствительность и восприятие происходящего.

*Упражнения на границы психологических пространств* направлены на определение зон психологического пространства комфорта и дискомфорта и особенностей реагирования при их нарушении. Игры-манипуляции с психологическим пространством ориентированы на развитие реакций подростка и защиту своего пространства.

*Упражнения на речевые действия* имеют своим предметом человеческое поведение. Это те действия, которые нельзя сделать в физическом плане, только в речевом плане. Происходит тренировка коммуникативной компетентности, развивается способность говорить самому и принимать высказывания другого, быть точнее в выражении своего отношения. Можно выделить упражнения на «формальные», этикетные высказывания (поздравления, тосты и т.п.), упражнения на комплименты и обвинения, речевые ассоциации.

*Упражнения на эмоциональную гимнастику* направлены на демонстрацию своего состояния и распознавание состояния другого. Включает различные упражнения как на вербальное, так и на невербальное выражение чувств.

*Сюжетно-ролевые игры* в тренинге личностного роста занимают одно из центральных мест, позволяют экспериментировать с ролями, моделировать будущее, проигрывать значимое в реальной жизни, осознавать свои переживания и переживания других. Они занимают большое количество времени тренинга. Ведущий задает основную канву содержания игр, ориентируясь на жизненные интересы участников тренинга

*Проективные упражнения* направлены на то, чтобы создать ситуа-

цию для личностного самораскрытия участников, для разговора о личностных качествах и личностных проблемах. Основным смыслом упражнений в том, что человек в свободной форме, иногда пользуясь помощью других, делится переживаниями и представлениями о себе и своей жизни.

*Упражнения на быстрый отдых и расслабление* используются для перехода от одной части тренинга к другой, позволяют начать новую тему, взять минутку для передышки, обрести необходимое эмоциональное и функциональное состояние для будущих свершений.

*Упражнения на обратную связь* направлены на то, чтобы участник мог получить сконцентрированную подробную информацию о себе и своем поведении от других участников тренинга.

*Телесно-ориентированные упражнения* направлены на знакомство с опытом телесных ощущений. Задания, так или иначе, связаны с человеческим телом, фокусируют внимание на телесном опыте, что позволяет подросткам выделить и отрефлексировать новые ощущения и впечатления.

*Упражнения на личностную внимательность и личностную лексику* крайне важны в тренинге личностного роста с подростками. Участники тренируются в своей «личностной квалификации», оценивая поведение и личностные проявления Другого, получая оценку себя со стороны, ведут вербальный и невербальный диалог по поводу личностных оценок друг друга.

Чтобы выстроить эффективную систему коррекционной работы с делинквентными подростками, необходимо понимать психологические особенности личности несовершеннолетнего, преступившего закон и в соответствии с этим структурировать данную деятельность. Наиболее оптимальной тактикой в работе с данной категорией подростков является выстраивание таких взаимоотношений, которые бы отличались недирективностью, ориентацией на возникновение у подростка собственных личностных смыслов, ресурсов, психологических средств, которые в дальнейшем могут использоваться подростком самостоятельно в критических ситуациях, соответствием используемых психолого-педагогических технологий культурным традициям (Л.С. Раченкова).

Полученные данные при исследовании агрессивного поведения делинквентных подростков свидетельствуют о том, что агрессивное поведе-

ние правонарушителей детерминировано не агрессивностью как устойчивым свойством деформированной личности со склонностью к жестокости и насилию, а стереотипами поведения и нарушениями процессов саморегуляции, при которых агрессивные действия носят защитно-демонстративный характер (Мельникова, 2007). Как отмечает автор, для решения проблемы коррекции агрессивного поведения необходимо создание определенных условий для реабилитации и развития делинквентных подростков. К таким условиям относится оптимизация ведущей деятельности подростков, сопряженность коррекционных целей, содержания и методов модификации поведения правонарушителей в рамках социально-психологического тренинга. Предлагаемые М.Л. Мельниковой методы коррекции агрессивного поведения подростков в условиях специального учебно-воспитательного учреждения направлены на изменение когнитивного компонента, эмоциональных реакций и развитие навыков конструктивного реагирования в ситуациях эмоционального напряжения. Программа состоит из нескольких этапов. Первый, мотивационно-адаптационный этап реализации программы коррекции агрессивного поведения делинквентных подростков направлен на формирование демократического и безопасного стиля общения в группе, снятие у подростков скованности и напряженности, вовлечение подростков в групповую работу и совместный отдых, получение участниками группы опыта позитивной обратной связи, расширение представлений подростков о самом себе, побуждение к рефлексии. Задачи второго, диагностико-аналитического этапа, следующие: составление иерархии стимулов (ситуаций), вызывающих у подростков тревогу и гнев, выбор вариантов решения проблем, анализ и обсуждение последствий каждого выбранного варианта поведения, осознание и вербализация своих чувств и чувств другого в подобной ситуации, осознание зависимости агрессивного поведения от эмоционального состояния, получение обратной связи о собственном поведении в восприятии окружающих. Третий, реконструктивно-развивающий, этап включает в себя: 1) проработку детско-родительских отношений; 2) отреагирование негативных переживаний; 3) развитие эмпатии в межличностных отношениях; 4) осознание собственных ценностно-нравственных установок; 5) закрепление позитивных поведенческих реакций в проблемных ситуациях; 6) реконструкцию пози-

тивного опыта в прошлом через детские воспоминания и интеграцию его в настоящее и будущее; 7) отработку навыков психологической поддержки.

Исследования, как научные, так и практические, отмечают важность обращения к таким средствам в работе с делинквентными подростками, которые в дальнейшем могут использоваться личностью подростка самостоятельно в критических ситуациях. При этом необходимо учитывать, что одними из наиболее действенных форм и методов социальной профилактики правонарушений несовершеннолетних являются интерактивные формы и методы. Сущностью интерактивного взаимодействия в профилактической работе является вовлеченность всех участников в совместную деятельность. Социальное интерактивное обучение и воспитание предполагает изменения во взаимодействиях между несовершеннолетними и воспитателем, тренером, психологом и др. Активность педагога, социального работника уступает место активности несовершеннолетних, его задача – создать условия для их инициативы (Интерактивные методы социальной профилактики правонарушений несовершеннолетних: сборник методических рекомендаций, 2010).

#### **4.3. ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ, РАБОТАЮЩИХ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ, СКЛОННЫМИ К САМОВОЛЬНЫМ УХОДАМ**

*Многие беды имеют своими корнями  
как раз то, что человека с детства  
не учат управлять своими желаниями,  
не учат правильно относиться  
к понятиям «можно», «надо», «нельзя».*  
**В. А. Сухомлинский**

Для решения проблемы самовольных уходов несовершеннолетних из специальных учебно-воспитательных учреждений разработаны межведомственные и отраслевые программы, принято значительное число нормативных правовых актов, действуют многочисленные структурные



подразделения в системах МВД, образования, социальной защиты, здравоохранения и других ведомствах, однако число несовершеннолетних детей, самовольно уходящих из семей, школ-интернатов, специальных учебно-воспитательных учреждений, не уменьшается.

Основными недостатками можно считать недостаточные социально-педагогические и психологические методы сопровождения несовершеннолетнего.

Опираясь на научный и практический опыт, можно заключить, что для профилактической работы по предупреждению самовольных уходов несовершеннолетних необходима реализация следующего комплекса условий:

1. Оказание несовершеннолетним социально-педагогической поддержки. Социально-педагогическая поддержка представляет собой систему средств, которые обеспечивают помощь детям в самостоятельном индивидуальном выборе – нравственном, гражданском, профессиональном самоопределении, а также помощь в определении барьеров (препятствий) самореализации в учебной, трудовой, творческой и других видах деятельности.

2. Включение несовершеннолетних в социально-значимую деятельность. Л.И. Лубышева рассматривает спортивную деятельность как мощный фактор социализации, проявления социальной активности несовершеннолетних детей (Лубышева, 2010). Через спортивную деятельность дети нарабатывают опыт межличностных отношений, выстраивают взаимосвязи и взаимодействия между собой и педагогом и друг с другом, поскольку спорт во многом моделирует жизненные ситуации.

3. Создание ситуации успеха. Специалисту, работающему с данной категорией воспитанников, необходимо путем создания «ситуации успеха» уметь найти положительное в поведении несовершеннолетнего ребенка. Уровень успешности ребенка зависит от многих индивидуально-психологических особенностей личности: развитости воли, уровня притязаний, уверенности в себе и способности к самоутверждению.

Н.Е. Щуркова в плане технологии создания успеха предлагает выполнение ряда правил:

– «снятие страха» («Ничего страшного, если не получится, мы тогда...»);

- «авансирование» («У тебя, конечно, получится, ведь ты...»);
- «скрытая инструкция» («Ты же помнишь, что...» или «Тут главное – чтобы...»);
- «персональная исключительность» («Именно у тебя должно получиться, так как...»);
- «высокая мотивация» («Нам это так нужно...» или «Для тебя ведь это так важно...»);
- «педагогическое внушение» («Начинай же!» или «Приступай!»)

Завершающим шагом является «высокая оценка детали полученного результата» («Эта часть получилась отлично...» или «Особенно хорошо было...»).

Данный алгоритм должен разворачиваться на социально-психологическом фоне общей доброжелательности группы (Щуркова, 2002).

Таким образом, социально-педагогическая деятельность с несовершеннолетними, склонными к самовольным уходам в рамках профилактического направления, может быть обеспечена лишь путем применения комплексных мер и при соблюдении условий: оказание несовершеннолетним социально-педагогической поддержки; включение несовершеннолетних в социально значимую деятельность; создание ситуации успеха.

Профилактика самовольных уходов несовершеннолетних делится на общую и частную. Общая профилактика включает: а) всестороннее изучение контингента несовершеннолетних и выявление круга лиц, склонных к самовольным уходам; б) проведение разъяснительной работы со всеми несовершеннолетними о вредных и неприятных для личности последствиях самовольного ухода; в) создание обстановки (социально-психологического климата) защищенности личности, формирование межличностных и межгрупповых отношений взаимной доброжелательности, гуманности, ответственности; г) развенчание показного героизма лиц, пытающихся таким способом самоутвердиться в уголовной среде, укрепить свой статус; д) активную борьбу с «воровскими традициями», нормами и «законами», одобряющими такие действия.

Общая профилактика самовольных уходов проводится по специальному плану. Эта работа активизируется в периоды года, наиболее благоприятные для ухода и побега: весной и летом, а также при осложнении обстановки (поступлении большой группы новичков, оживлении уголовных

традиций, учащении случаев групповых нарушений режима, при возникновении и развитии конфликтов в системе межличностных и межгрупповых отношений и т.д.).

Частная профилактика включает в себя работу с лицами и группами несовершеннолетних, склонными к самовольным уходам, создание для них таких условий, когда по организационным, техническим и другим причинам это оказалось бы невозможным. Сюда входят следующие меры:

а) изучение мотивов побегов и самовольных уходов указанных лиц в их динамике;

б) раннее выявление приготовлений к самовольному уходу и побегу (предметов, вещей, продуктов, технических средств, одежды, обуви и их пресечение;

в) выявление лиц, провоцирующих несовершеннолетних на побег и самовольные уходы, и принятие к ним соответствующих дисциплинарных, воспитательных, организационно-управленческих мер;

г) организация постоянного наблюдения за поведением, действиями, кругом общения несовершеннолетних, склонных к самовольным уходам и проведение с ними индивидуальной разъяснительной работы;

е) определение роли каждого несовершеннолетнего в совершении групповых побегов и самовольных уходов в целях принятия мер по перестроению коллектива;

ж) расследование поведения каждого «беглеца» за пределами учреждения и в момент задержания;

з) применение к лицам, совершившим самовольные уходы, мер общественного и дисциплинарного воздействия;

и) возбуждение уголовных дел в отношении лиц, совершивших преступления в период нахождения на свободе;

к) применение к лицам, страдающим психическим заболеванием, лечебно-профилактических мер.

Таким образом, профилактика самовольных уходов несовершеннолетних из СУВУ требует применения комплекса психологических, воспитательных, уголовно-правовых, организационных, режимных, психотерапевтических мер, охватывающих всех несовершеннолетних с дифференци-

ацией их в зависимости от статуса в группе, возраста, склонности к бродяжничеству и побегам, состояния психического здоровья и т.д.

Руководство мест социальной изоляции совместно с местными органами внутренних дел, обслуживающими данное учреждение, разрабатывает систему мер по предупреждению, пресечению самовольных уходов и задержанию беглецов. Эта система мер предусматривает:

а) порядок оповещения органов внутренних дел и других правоохранительных органов о самовольном уходе несовершеннолетних, их приметах, предполагаемых направлениях движения, местах укрытия и возможном поведении;

б) рубежи перекрытия предполагаемых маршрутов движения беглецов (железнодорожные станции и платформы, автостанции, аэропорты, узлы дорог, населенные пункты, дачные поселки, лесные массивы и т.п.);

в) силы и средства, выделяемые для поиска и задержания беглецов (численность нарядов, возглавляющие их ответственные лица, орган, выделяющий силы и средства на каждый рубеж и т.п.);

г) порядок действия на рубежах перекрытия и в местах возможного появления беглецов;

д) связь органов внутренних дел и администрации мест социальной изоляции в ходе поиска и при задержании беглецов, взаимное оповещение;

е) порядок задержания беглецов и доставки их в СУВУ или в ближайшие приемники-распределители, следственные изоляторы (при отдаленном от учреждения социальной изоляции месте задержания беглецов).

Технология работы с несовершеннолетними, совершающими самовольные уходы, опирается на ряд факторов, среди которых наиболее важное место занимает взаимоотношение ребёнка со значимым взрослым в учреждении, в котором он проживает. Знание индивидуальных особенностей воспитанников, причин и факторов, способствующих самовольным уходам, умение находить контакт с воспитанником, проявление заботы и гуманности к несовершеннолетним поможет предотвратить самовольные уходы и негативные последствия, которые возникают вслед за этим.

Взрослые должны помнить, что наказание за побег не может быть осознанно ребёнком как наказание за неадекватное поведение. Чаще все-

го оно воспринимается детьми как запрет на его потребности и интересы. Лучшим способом отвлечения от побега является включение ребёнка в интересную деятельность с привлечением его фантазии, воображения. Воспитателям нельзя игнорировать опыт известных советских педагогов: В.П. Кащенко (система трудового обучения и воспитания + огромное внимание умственному развитию детей); А.С. Макаренко (развитие принципов самоуправления, дисциплина и формирование общественного мнения как ведущего регулятора межличностных отношений, развитие традиций, построение воспитательного процесса на основе соединения обучения с производительным трудом); С.Т. Шацкого (идея народности воспитания в сочетании с трудовым обучением); А.А. Католикова (многопрофильный сельскохозяйственный труд в основе воспитательного процесса, система трудового, экономического и экологического обучения, воспитания и развития личности ребёнка), а также постоянно помнить, что в интересной, наполненной трудом, спортом, активным досугом организации жизнедеятельности нет времени и желания мечтать о побегах и совершать их.

Принципы коррекционной работы: 1) за побег нецелесообразно наказывать; 2) в основе коррекции необходимо учитывать особенности личности беглеца, подлежат коррекции те личностные особенности ребенка, которые провоцируют ситуацию побега; 3) выстраивание стратегии для ребенка (занятия с психологом, воспитателем, соцпедагогом).

Стратегия общения с ребенком, склонным к самовольным уходам:

- 1) ребенок обязательно должен иметь возможность общаться со значимым взрослым. Нужно чаще разговаривать с ним, слушать его;
- 2) за ребенком нужен постоянный контроль;
- 3) доброжелательность в общении, отсутствие критики в адрес ребенка;
- 4) воспитание успехом;
- 5) ребенок должен чувствовать свою нужность и значимость;
- 6) коррекция должна быть позитивной и ненавязчивой.

#### 4.4. ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ, РАБОТАЮЩИХ С ОСУЖДЕННЫМИ

*Учиться добродетели – это значит отучаться от пороков.*  
Луций Анней Сенека

Одной из современных тенденций развития психологической службы уголовно-исполнительной системы является повышение ее практической направленности. От изучения личности, подготовки программ индивидуально-воспитательной работы с осужденными, разработки рекомендаций, как лучше влиять на того или иного осужденного, психологи все больше переориентируются на непосредственное воздействие на правонарушителей. Естественно, диагностическая функция не исчезает, но, наряду с ней, все больший объем занимает психокоррекционная работа (М.Г. Дебольский). В связи с этим нами были разработаны методические рекомендации по психокоррекционной работе с осужденными и предупреждению рецидивной преступности.

В условиях исполнения наказания, на наш взгляд, наиболее эффективной формой психокоррекционной работы являются тренинговые программы. Тренинги, направленные на коррекцию того или иного качества асоциальной личности, должны проводиться сотрудниками психологической службы исполнения наказания. Программы тренингов должны быть построены на основе результатов исследования личностных детерминант социальной компетентности личности как фактора ее жизнестойкости на различных этапах социализации.

Целью тренинга жизненной стойкости личности является стимулирование осмысливания его участниками собственной модели мира, расширение диапазона способов осознанного управления каждой из составляющих этой модели. В ходе тренинга решаются задачи индивидуального и

группового отражения картины мира как сиюминутного среза модели мира, осмысления ее основных составляющих, понимания их влияния на поведение человека в различных жизненных ситуациях, поиска рычагов самоуправления собственной поисковой активностью и расширения видов поведенческих реакций в трудных ситуациях за счет наработки внутренних личностных ресурсов.

Тренинг рассчитан на 18 часов академических занятий. Его рекомендуется проводить в группе с числом участников 12-14 человек, регулярно (2 раза в неделю по 1,5 часа в течение месяца) либо методом погружения – 3 дня по 6 академических часов. В связи с этим тренинг представлен в целостном виде, а не расписан по дням и занятиям. За один прием важно отработать одну составляющую образа мира.

Каждый содержательный блок (раздел) тренинга обозначен римскими цифрами. Каждое новое занятие необходимо начинать с приветствия и упражнения-активатора, примеры которых приведены в конце программы. Заканчивать занятия рекомендуется рефлексией содержания эмоционального самочувствия участников, а так же ритуалом прощания, выбранным группой по предложению тренера на первом занятии. Последовательность отрабатываемых элементов рекомендуется сохранять, так как она выстроена в соответствии с теоретическими основами, изложенными выше. Упражнения, используемые для отработки отдельных навыков, могут варьироваться в зависимости от желания группы и личности тренера.

Для проведения занятий необходимо помещение, свободное от столов, в котором имеется пространство для групповой работы и условия для работы индивидуальной. На каждое занятие необходимы раздаточные материалы, которые называются при описании конкретных упражнений. Эффективность занятий обеспечивается созданием мотивации участия у каждого члена тренинговой группы, установлением доверительных отношений тренера с группой и теоретической компетентностью тренера по вопросам содержания понятия жизненной стойкости.

Посредством тренинга реализуется идея автора об осмыслении и возможностях саморегуляции человеком собственной картины мира с позиций поисковой активности как механизма формирования жизненной стойкости личности, ее социальной компетентности. В тренинге исполь-

зуются упражнения, разработанные и описанные А.М. Прихожан (1997), В.Ю. Большаковым (1996), Г.И. Марасановым (1985), в интерпретации автора тренинга, а также его собственные авторские наработки.

### Примерное тематическое планирование тренинга

	Тема	Кол-во часов
1-2	Знакомство. Выяснение ожиданий. Осмысление собственной картины мира	2
3-4	Самодиагностика	2
5-6	Постановка целей	2
7-10	Осознание установок	4
11-14	Работа с идеалами, смыслами, образом «Я»	4
15-16	Работа с ресурсами	2
17	Групповая картина мира	1
18	Содержание жизненной стойкости	1
	ИТОГО	18

### Содержание занятий

#### Занятие 1. «Знакомство. Выяснение ожиданий»

Для проведения знакомства необходим лист ватмана, фломастер и закрепляющие средства (кнопки, скотч). Выбор способа знакомства определяется наличием контактов между членами группы вне тренинга. Если в группе люди не знакомы, то необходимо начать с упражнения по называнию имени друг друга и представлению каждым членом группы себя в 2-3 предложениях. Если же члены группы знакомы между собой (члены одного классного коллектива), то первый момент опускается, а началом занятия служит представление себя каждым членом группы в форме заканчивания следующих предложений:

- Мне приятно, когда меня называют...
- Больше всего на свете я люблю...
- Лучше всего на свете я умею...
- Мне нравится, когда...

После того как эти предложения закончат все по очереди, необходи-



мо выяснить, как каждому помогает в жизни то, что он умеет лучше всего на свете; входит ли это умение в понятие жизненной стойкости; какие умения еще можно отнести к умениям жизненной стойкости; чему хотелось бы научиться.

Ожидания выясняются в форме обсуждения, обмена мнениями. Ведущий на доске либо ватмане фиксирует мнения членов группы о содержании понятия жизненная стойкость. В конце обсуждения ведущий подводит итог, описывая групповое представление о понятии «жизненная стойкость» (это групповое представление, созданное в начале тренинга, должно быть сохранено до его окончания).

#### Занятие 2. «Осмысление собственной картины мира».

Для проведения упражнения необходимы альбомные листы для рисования на каждого участника и наборы цветных карандашей, фломастеров, скрепляющий материал (скотч, кнопки).

Каждый участник получает лист бумаги, набор карандашей.

Задание: Нарисуйте свой образ мира, то, каким Вы видите этот мир, себя в этом мире. Что есть для вас этот мир? Нарисуйте!

После выполнения задания каждый участник показывает свой рисунок и комментирует его (объясняет, что нарисовано, что это означает). Затем из рисунков складывается групповая картина мира и обсуждается на предмет похожести и различия разных рисунков, ассоциаций, которые вызывает большая картина и главное – того содержания, которое вкладывают разные люди в понятие «картина мира». Здесь ведущему необходимо использовать сведения, данные в теоретическом описании тренинга, либо теоретические знания о понятии образа мира, картины мира и их составляющих.

#### Занятия 3-4. «Самодиагностика»

Для проведения самодиагностики необходимы лист бумаги и ручка для каждого участника. Используется тест «20 позиций» Куна.

Участникам предлагается за 15 минут ответить на вопрос: «Кто Я?», используя 20 слов, словосочетаний или предложений.

Ведущий предлагает каждому проанализировать свои ответы по сле-

дующим пунктам:

– Уровень самопрезентации. Если названо менее 8 позиций, то Вы не можете либо не хотите представить себя себе самому. Умеете ли вы размышлять над собой? Умеете ли видеть те качества, которые помогают Вам или мешают добиться успеха? Эти вопросы – главные для размышления в аспекте самопрезентации. 9-17 позиций отражают средний уровень самопрезентации, умеренный интерес к себе, от случая к случаю – самоанализ. 18-22 позиции показывают разностороннее внимание к себе, возможность задумываться над собой, умение осмысливать свои возможности. Более 22 позиций – может быть Вы ведете игру «Кто больше?» Это один из способов защиты от самоанализа. Поможет ли он Вам в жизни?

– Выделение ролевых и формально-биографических характеристик. Позиции типа: осужденный, мужчина, женщина, родился в г. Ульяновске и т.п. отражают формальные характеристики. Их преобладание свидетельствует о трудностях самоанализа.

– Повторы. В позициях, описывающих одну и ту же тему, отражается, как правило, волнующая человека проблема.

– Время. В своих высказываниях учащийся отражает настоящее? Может быть, он приближает и торопит будущее или вздыхает о прошлом? Какое время отражено в его позициях? Противостоять проблемам можно, лишь осмыслив настоящее.

– Отношение к себе. Участникам предлагается подсчитать позитивные и негативные высказывания о себе? Каких больше? Может быть человек не уверен в себе? Неуверенность не способствует преодолению трудностей. Принятие себя помогает поиску внутренних резервов.

В завершении упражнения ведущий сообщает о том, что жизненная стойкость предполагает преодоление трудностей, которое начинается с самоанализа, с поиска внутренних резервов к преодолению проблем. В данном задании каждому удалось обнаружить в себе какие-то важные личностные качества и умения. Но самоанализ – это искусство, требующее специальной работы по овладению им. Затем ведущий обращается к участникам с вопросом: «Что надо, по-вашему, уметь анализировать в себе, для того, чтобы найти силы преодолеть трудности?» Выслушав некоторые высказывания, ведущий обобщает их и при помощи наводящих вопро-

сов приводит к осмыслению того, что решение любой проблемы начинается с постановки цели.

#### Занятия 5-6. «Постановка целей»

А) Начинать работу по постановке цели лучше с упражнения-активатора, содержащего задания на выполнение 2-х и более целей одновременно. Это может быть упражнение «Меняемся местами». Группа сидит на стульях, образуя круг. Один член группы (ведущий) находится в центре. Для него стула не предусмотрено. Ведущий ставит цель: «Меняются местами те, кто...» (называет любой признак, например, кто выше 110 см ростом). Все участники, имеющие данный признак, должны поменяться местами, а ведущий занимает чье-то место на стуле. Человек, которому не хватило места, становится ведущим и ставит цель, называя другой признак. В этом упражнении создаются трудности быстрого подбора признаков, а также нужно удерживать в сознании задачу обменяться местом с «нужным» человеком. Могут быть затруднения в четкости формулирования признака или выполнения инструкции. Эти трудности можно обсудить с точки зрения того, какую цель выполнять легче (конкретную, четко сформулированную), и отчего зависит успех выполнения 2-х и более целей сразу (от их пошаговой формулировки). Далее можно переходить к отработке постановки цели.

Б) Для проведения упражнения необходимы листы бумаги и ручки для каждого участника.

Ведущий дает задание всем: «Вспомнить ситуацию, когда Вы неудачно начинали новую жизнь. Говорили себе: «Вот с понедельника (с утра, с нового года) начну новую жизнь...» А теперь письменно ответьте на вопросы:

- 1) Почему у Вас возникло желание начать новую жизнь?
- 2) Когда Вы поняли желание, что Вы решили делать?
- 3) Что Вы делали на самом деле?
- 4) Сколько времени продолжались эти попытки?
- 5) Почему они прекратились?

После письменных ответов на вопросы желающий зачитывает их вслух по порядку. Ведущий после каждого прочитанного предложения за-

дает вопросы.

К п. 1. Важно ли для Вас решение начать новую жизнь? Действительно ли это нужно Вам (или это нужно кому-то другому)?

К п. 2. Как была вами сформулирована цель, в каких терминах – позитивных (сделать, добиться) или негативных (не делать, больше никогда не...)?

Кто является действующим лицом действий – Вы или другой? От кого зависит их выполнение? Кому Вы ставите цель?

Конкретны ли запланированные действия? Как Вы узнаете, что цель достигнута? Опишите ситуацию, которая предполагается вами после выполнения действий.

К п. 3. Совпали ли Ваши действия с планом? Почему?

Какие у вас есть умения и навыки для выполнения намеченных действий? Чего еще не хватает? В чем вы видите свои резервы?

К п. 4 и 5. Какая выгода для Вас в том, чтобы не выполнять намеченные действия? Кого Вы привлекаете к ответственности вместо себя (других людей, обстоятельства)?

Вместе с активным участником и ведущим на эти вопросы по своим текстам отвечают все члены группы (для себя). Обсуждение указанных вопросов может быть организовано в парах, где участники по очереди выполняют роль ведущего и активного участника.

После выполнения упражнения обязательно обсуждается с точки зрения переживаний и догадок участников, их мнений о процессе постановки цели. Итогом упражнения является установление некоторых важных правил целеполагания, с которыми важно сравнивать собственные цели. Наиболее важные из правил таковы:

- цель формулируется в позитивных принципах;
- в цель закладывается результат (то есть должны быть видны те показатели, по которым мы оценим достижение цели);
- цель формулируется для себя, а не для других (ответственность себе);
- достижение цели расписывается по шагам, по этапам.

Занятия 7-10. «Осознание установок»

На пути к достижению цели у любого человека всегда возникают трудности. Одни люди преодолевают их легко, другие – упорным трудом,

а для третьих трудности становятся непреодолимыми. Почему так происходит? Дело в том, что кроме внешних преград человек сталкивается с внутренними преградами – своими установками, которые он не осознает. В следующих упражнениях мы попробуем продвинуться в понимании собственных внутренних преград.

#### А) Понимание проблемы.

Для проведения упражнения нужны листы бумаги и ручки для каждого участника тренинга.

Задание: Составьте список своих недостатков. После выполнения задания выберите три недостатка, больше всего мешающие Вам жить. Заполните таблицу.

Недостаток	Что вы теряете из-за него (потери)	Что вы имеете благодаря недостатку (преимущества)	Положительные стороны потерь	Отрицательные стороны преимуществ	Вывод

Ведущий на примере демонстрирует заполнение таблицы.

Пример:

Мой недостаток – частые опоздания. Что я из-за него теряю? Спокойствие, хорошее отношение учителей. Что имею? Повышенное внимание к своей персоне. Положительные стороны потерь: потеря спокойствия приводит к переживаниям, волнениям, и Я становлюсь активен; потеря хорошего отношения учителей приводит к чувству собственной победы над зависимостью и к вниманию одноклассников. Отрицательные стороны преимуществ: постоянное внимание ко мне заставляет меня переживать угрызения совести. Вывод: мне не хватает внимания? Внимание к себе можно привлечь и по-другому.

По ходу работы ведущий помогает каждому участнику. Затем объединяет участников в пары по желанию, где члены пары также могут оказать помощь друг другу в виде вопросов и перечисления вариантов ответов.

При обсуждении упражнения содержание таблицы или примеры из нее участники тренинга зачитывают только по желанию. Обсуждение же строится вокруг вопросов: Чем было полезно задание? С какими трудностями встретились при выполнении? Что удивило? Какие эмоции вызвало

задание?

Завершается эта часть работы обязательно упражнением-активатором.

Полезным будет такое упражнение: на другой стороне использованного листа участники по предложению ведущего рисуют солнце с лучиками. Затем в круге солнца пишут букву «Я», а к каждому лучику подписывают положительную характеристику самого себя (добрый, ответственный и т.п.). Как только работа будет закончена, ведущий предлагает хором читать: «Я – умный, Я – добросовестный», и так все характеристики. Кто характеристики исчерпал, замолкает, остальные продолжают читать до последней характеристики.

Б) Встреча с саботажником.

Ведущий дает задание членам группы вспомнить о каком-нибудь деле, которое нужно завершить, но нет сил и желания.

Далее ведущий вызывает для работы активного участника (по желанию). На полу начерчены 3 круга (либо поставлены 3 стула).

Участник встает в позицию 1 и рассказывает о деле, которое нужно завершить. Затем ведущий просит представить, что дело завершено, переводит в позицию 2 и просит взглянуть на позицию 1.

Ведущий сообщает участнику: «Вы видите препятствие, которое Вам мешало. Нарисуйте его словесный портрет. Назовем его саботажником и дадим его роль второму участнику (участникам). Участнику или участникам даются имена и они встают в позицию 3. Первому участнику предлагается также перейти в позицию 3 и сообщить саботажникам, как они мешают завершению дела, почему, каких уступок требуют. Затем первый участник возвращается в позицию 1 и ведет переговоры с саботажниками: спрашивает, что их не устраивает, чего они хотят, сам просит их об уступках. Саботажники оценивают уступки. Озвучивают выгоду. Цель саботажников – помочь человеку осмыслить причины нежелания или препятствий в доведении начатого дела до конца и способы их преодоления. В качестве активных могут выступить 2-3 участника.

При обсуждении акцент делается на вопросы: Что нового узнал о себе каждый участник? Удалось ли осмыслить проблему «со стороны»? Что помогало и что мешало ее осмыслению? Все ли участники упражнения

одинаково вели себя с саботажниками?

Работа заканчивается упражнением-активатором.

Занятия 11-14. «Работа с идеалами, смыслами, образом «Я»

Обсуждая саботажников, участники тренинга уже узнали, что, осмыслив проблему, каждый человек выбирает свой путь ее решения. Этот путь зависит от системы его ценностей, идеалов, смыслов. Обращаясь к саботажникам, участники акцентируют внимание на разных их характеристиках, как бы заикливаясь на одном. То, что является препятствием для одного человека, может не замечаться другим, так как для него оно не значимо, не входит в систему его ценностей. Глядя на один и тот же предмет, люди часто видят разные вещи. Есть такая народная мудрость: «Человек видит то, что хочет видеть!»

Каждому немаловажно знать, на что же он обращает внимание в первую очередь, и разбираться в своем образе «Я». Этому помогут следующие упражнения.

А) Упражнение «Кто дышит мне в затылок?»

Активный участник 1 встает посреди зала. Участники 2, 3 и 4 встают перед ним и исполняют роль трех зеркал. Остальные участники встают за спиной участника 1 на некотором удалении от него. От группы отделяется участник 5 и встает строго за спиной участника 1 так, чтобы тот его не мог видеть. Участники 2, 3 и 4 – «зеркала» – начинают изображать участника 5 так, чтобы помочь участнику 1 определить, кто дышит ему в затылок. «Зеркала» изображают характерные движения участника 5, позы, отражающие его внутренний мир; мимику, отражающую отношение к людям и миру и т.п. Участник 1 угадывает стоящих за спиной людей, желательно до совпадения. Затем происходит смена ролей. Лучше, если каждый член группы попробует себя во всех 3-х ролях: водящего, «зеркала» и дышащего в затылок.

Затем упражнение обсуждается. Важно озвучить переживания, испытанные участниками в каждой роли, ожидания от «зеркал» при изображении себя и совпадение ожиданий с тем, что увидел. Учащимся предлагается понять, на что обращалось их внимание при изображении другого члена группы, когда исполнялась роль зеркала. Это способствует продвижению

участников в осмыслении собственных идеалов и того, что для них важно в человеке и в себе, на что они обращают внимание.

Б) Упражнение «Рисунок Я-героя». Для его выполнения каждому участнику необходим стандартный лист бумаги, сложенный пополам (в виде книжечки из 4 страниц), и цветные карандаши (фломастеры) 6 цветов.

Инструкция: Нарисуйте символические образы, соблюдая следующую последовательность в выполнении задания: на 1-й странице нарисуйте плохого человека, используя только 3 цвета; на 2-й странице изобразите хорошего человека, используя другие 3 цвета; на 3-й странице нарисуйте себя самого и используйте любые из 6 цветов.

Обсуждение выполненного задания проводится фронтально. Ведущий просит посчитать на рисунке образа себя количество цветов, которые также оказались использованы в рисунке хорошего человека, и количество цветов, примененных в рисунке плохого человека. Необходимо определить похожесть Я-рисунка на другие и подумать над отношением к себе. Ведущий напоминает о задании по самодиагностике, выполненном в начале тренинга, и просит сравнить результаты.

Затем идет работа на 4-й странице. Ведущий просит нарисовать образ «Я-героя» художественного фильма про мою будущую жизнь. При этом предлагается подумать над тем, что в каждом есть для этого уже сейчас, и это обязательно нарисуете, а что нарисуете такого, чего сейчас в себе нет, но есть в облике хорошего человека; чего из рисунка плохого человека у меня не будет, а от чего не хочется отказываться.

После выполнения рисунка предлагается написать под ним самые важные права героя в жизни, признаки его жизненной стойкости.

По желанию рисунки и надписи демонстрируются всем участникам группы. Признаки жизненной стойкости озвучиваются обязательно. Обсуждается содержание рисунков и процесс рисования с точки зрения вызванных эмоций и наличия у каждого члена группы в рисунке «Я-героя» признаков жизненной стойкости. Выясняется, что каждый участник уже имеет то, чему хочет научиться, чтобы быть жизненно стойким, и за счет чего можно обогатиться жизненной стойкостью (какие ресурсы нужны для этого).

Выполнение задания заканчивается упражнением-активатором.



## Занятия 15-16. «Работа над ресурсами».

Во вступительном слове ведущий возвращается к обсуждению ресурсов жизненной стойкости. Особое внимание нужно уделить внутренним ресурсам каждой личности: самоконтролю, умению сосредоточиться на проблеме и посмотреть на нее с другой стороны, умению снимать аффективность реагирования и справляться с эмоциональным возбуждением, механизмам эмоционального и рационального противостояния. Затем участникам предлагается поработать с собственными ресурсами. В качестве основных ресурсов мы выделили два: сознательное сосредоточение на проблеме и эмоциональное саморегулирование. Работа строится в два этапа.

А) Упражнение «Сыщики». Участникам раздаются карточки с инструкциями для выполнения конкретных действий: сбор цветов, вколачивание гвоздя в стену, прополка грядки, выбор косметики, чтение газеты, завязывание узлов на нитке, выбор книги в библиотеке и т.д. (на каждого участника по одному заданию). Каждый участник выбирает себе объект для наблюдения и пишет его имя на листочек, который прячет.

Задачи каждого участника: выполнять свое действие, наблюдать за объектом и догадаться о его занятии; понять, кто следит за ним самим. Действия выполняются в течение 5 минут. Затем идет обсуждение: Удалось ли справиться с заданием на карточке? Кто следил за мной? Как я это определил (эту версию можно проверить)? Трудно ли сосредоточиться сразу на всех инструкциях? Что помогало, а что мешало выполнять задание? Что я узнал о себе нового, какие знания подтвердились, а какие опроверглись? Это упражнение может быть заменено любым другим, требующим концентрации и распределения внимания.

Б) На этом этапе нужно использовать упражнение, позволяющее наработать ресурс эмоционального саморегулирования и обеспечивающее эмоциональное благополучие.

## Упражнение «Термометр».

Для проведения упражнения нужны ручки и листы бумаги для каждого. Участники садятся в круг в удобные позы, закрывают глаза и пред-

ставляют термометр, по которому движется красная жидкость. Она показывает уровень счастья каждого участника на отметке, которую нужно запомнить, после чего открыть глаза. Участники делятся увиденным друг с другом. Затем ведущий каждому индивидуально предлагает на листочках написать сначала то, что мешает его полному счастью, а затем ответ на вопрос «За что я благодарен судьбе сегодня, за что я могу благодарить судьбу?». После написания каждый читает про себя вторую половину записи. Затем ведущий просит всех снова сесть в удобную позу и представить термометр, обозначающий уровень счастья, запомнить отметку, на которой останавливается жидкость и открыть глаза. Участники снова делятся увиденным друг с другом, подчеркивая изменения, произошедшие с показаниями термометра, и объясняя их. Особой проработки со стороны ведущего подлежат случаи, когда уровень счастья участника во втором случае резко падает. Ему необходимо оказать поддержку, помочь увидеть то, за что он может быть благодарен судьбе.

Выполнение данного задания заканчивается упражнением-активатором.

#### Занятие 17. «Групповая картина мира»

Для проведения работы необходим лист ватмана, наборы цветных карандашей или фломастеров.

Задание проводится аналогично рисунку картины мира с той лишь разницей, что создается групповая картина, где есть место каждому и где все связаны чем-либо друг с другом. Картина выполняется коллективно в течение 10-15 минут.

Обсуждение проводится как с точки зрения содержания (единство сюжета, осмысленность, наличие/отсутствие абсурдов и т.п.), так и с точки зрения процесса рисования (помогали ли участники друг другу, поддерживали ли друг друга, сумел ли каждый встроиться в общую картину).

С обсуждения групповой картины мира логично перейти к обсуждению итогов тренинга.

#### Занятие 18. «Содержание “жизненной стойкости”» (Обсуждение).

Каждый участник тренинга выражает свое мнение о тренинге, о том, что узнал, что запомнил, как изменил свою позицию и как после работы в

группе понимает, что такое «жизненная стойкость».

Задача ведущего заключается в том, чтобы подчеркнуть заслуги и продвижение каждого участника в тренинге.

Упражнения-активаторы

«Чужие коленки». Группа садится в тесный круг, сдвинув стулья ближе друг к другу. Каждый участник кладет свои руки на колени соседям: правую руку – на левое колено соседа справа, левую руку – на правое колено соседа слева. По команде ведущего руки участников по очереди хлопают по коленям (порядок определяется последовательностью рук, следить нужно за тем, когда очередь дойдет до вашей руки, а не до вашей коленки). «Ошибающаяся рука» выходит из игры (участник убирает ту руку, которая нарушила очередность).

В упражнении значение имеет темп выполнения. Возможно изменение направления движения хлопков по кругу по специальной команде ведущего.

«Толкни меня». Участники разбираются на пары. Стоя напротив друг друга, напарники принимают устойчивое положение и упираются ладонями в ладони друг друга. Задача – вывести напарника из положения равновесия.

«Зеркало». Участники становятся в круг и выполняют роль зеркала. Члены группы по одному по очереди обходят «зеркальный круг», смотрясь поочередно в каждое зеркало, выполняя при этом команды ведущего: умываются, чистят зубы, вынимают из глаза соринку, смотрят, нет ли воспаления в горле, гримасничают и т.п.

«Зеркало» копирует (отражает) действия того, кто их изображает.

Играющие сидят на стульях, сдвинутых тесным кругом. Стульев на один меньше, чем игроков. Один из игроков находится в центре с завязанными глазами. Его задача – угадать, кто где сидит. Для этого он поочередно присаживается на колени участников. Делает он это вслепую, поэтому участники должны предусмотрительно подставлять колени, чтобы игрок не промахнулся. В момент посадки обладатель колен, на которые присел водящий, произносит короткое слово «БИП». После этого водящий должен угадать и назвать имя человека, на чьих коленях он сидит. Участники могут многократно пересаживаться во время игры.

«Автобус». Стулья сдвигаются спинками к центру комнаты, создавая закрытое пространство наподобие автобуса. В него должны уместиться, тесно стоя друг к другу, все игроки кроме одного. Ведущий становится водителем. Он объявляет остановки и называет имя игрока, который должен выйти из автобуса (в качестве двери используется один стул: он может отодвигаться и задвигаться). Вместо вышедшего в «автобус» входит стоящий на остановке. Игра ориентирована на сплочение группы.

«Гвалт». Один из членов группы – водящий – выходит за дверь. В это время группа выбирает известную поговорку, строчку из стихотворения, афоризм. Выбранная фраза распределяется между играющими по одному слову на человека. Когда водящий входит в комнату, каждый участник начинает неустанно многократно повторять выпавшее на него слово. Все участники произносят свои слова одновременно, хором. Водящий должен понять, какую фразу говорит группа.

«Кто прозрачнее?» Эта игра-ранжирование. Водящему предлагается проранжировать группу по признаку, который не имеет определенной оценочной окраски в обыденном сознании. Водящий должен расставить игроков в ряд и объяснить принцип расстановки (ответить на вопрос: почему расставил именно так, а не иначе?). Признаки могут быть такие: прозрачность, везучесть, звонкость, упругость, внезапность, вертикальность, пушистость и т.п.

«Эстафета». Играющие усаживаются в круг и закрывают глаза. Один из игроков задумывает какое-либо чувство, эмоцию или переживание, после чего открывает глаза, встает, подходит к соседу и передает ему задуманное через телесное проявление (прикосновение, поглаживание). Затем играющий садится на свое место и глаза уже не закрывает. Сосед находит свои средства выражения чувства и передает следующему.

«Послание самому себе». Участники тренинга выстраиваются в одну шеренгу. Правофланговый говорит своему соседу на ухо фразу, которую он сам хотел бы услышать, а сам бежит на левый фланг. Сосед передает фразу по цепочке (причем, передает смысл, а не дословно). Затем он говорит фразу для себя и бежит на левый фланг. Игра продолжается до тех пор, пока все участники не получат послание самому себе.

Подведем некоторые итоги.

Представленная тренинговая программа прошла апробацию на базе ФКУ УФСИН ИК-2 г. Новоульяновска. Она выполняет функцию расширения возможностей участников в решении трудных жизненных проблем, в поиске выхода из кризисных ситуаций. Это основные составляющие жизненной стойкости, обеспечивающие социальную компетентность личности. Реализация тренинговой программы или ее элементов в процессе коррекционной работы с осужденными позволит специалистам решать задачи формирования жизненной стойкости у данных лиц.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

---

Происходящие в нашей стране экономические и социально-культурные изменения, кризисные явления в политике и экономике оказывают глубокое влияние на все сферы социальной жизни российского общества. Больше всего эти явления сказываются на детях, подростках и молодежи, создавая трудности в процессе становления их личности.

При переходе к взрослой жизни в условиях социальных перемен подросток сталкивается с двумя противоположными тенденциями. С одной стороны, отмечается усиление требований к социализации личности, а с другой – предоставляется увеличение вариативности выбора среди множества альтернатив при вхождении в новый виток современной жизни.

Однако при современной ситуации развития детей и подростков, отличающейся социальной anomией (исчезновение/размывание одной ценностной системы общества при несформированности другой), ценностным межпоколенческим разрывом, высокой социальной неопределенностью, «социальной текучестью» общества, создаются условия, способствующие расширению области незрелой идентичности, увеличению возможности ее негативного формирования, увеличивая масштабы асоциального поведения.

В данных условиях развития нашего общества все большее значение приобретает дальнейшее совершенствование системы профилактики асоциального и противоправного поведения подростков и реабилитация несовершеннолетних правонарушителей. Успех в реализации данной задачи во многом зависит от уровня социально-психолого-педагогической деятельности по сопровождению социализации и реабилитации делинквентных подростков, от подготовленности педагогических кадров, их профессио-

---

нального мастерства, от опыта социального воспитания и перевоспитания трудных подростков.

Кроме того, представленные результаты исследования личности осужденных позволяют говорить о том, что использование высшего профессионального образования в качестве метода, обуславливающего изменение ценностно-смысловой сферы личности осужденного, способствует повышению эффективности процесса ресоциализации на всех ее этапах. Современная система исполнения наказания является устаревшей и не достаточно эффективной, а методы, используемые с целью исправления личности осужденного, имеют внешнюю направленность, бессистемны, отличаются карательной направленностью и не реализуются в полной мере. В связи с этим любые новые эмпирические данные, затрагивающие проблему исправительной организации в пенитенциарной системе, будут крайне полезными.

В монографии представлен анализ проблемы эффективности применения ВПО в ИУ с социально-психологической точки зрения, а именно исследование особенностей ценностно-смысловой сферы осужденных, получающих высшее профессиональное образование посредством современных телекоммуникационных образовательных технологий. Мы убеждены в том, что результаты, полученные в нашей работе, расширят знания об особенностях ценностно-смысловой сферы осужденных, получающих высшее профессиональное образование, а также позволят по-новому осмыслить проблему исправления и перевоспитания преступников в ИУ, проблему ресоциализации осужденных на всех ее этапах.

В качестве наиболее существенных результатов исследования можно выделить следующие:

1. Ценностно-смысловая сфера личности представляет собой базовое ядро личности и включает в себя два компонента – личностные ценности и систему личностных смыслов, отражающую личностные особенности смыслового понимания. В связи с этим трансформация ценностно-смысловой сферы осужденных не только обуславливает мотивы, побуждения, направленность и поведение осужденного в системе исполнения наказания в целом, но и приводит к усилению показателей нормоправных, общечеловеческих ценностей в структуре ценностно-смысловой сферы. Кроме того, в ценностной структуре в группе обучающихся осужденных пре-

обладают ценности духовно-нравственной направленности. Ценностно-мотивационная структура личности обучающегося осужденного отличается стремлением к достижению, социальному одобрению, осознанию необходимости сдерживать асоциальные мотивы и побуждения, переориентацией криминальной направленности, самостоятельности в определении целей и жизненного пути.

2. Существует динамика показателей ценностно-смысловой сферы осужденных, получающих высшее профессиональное образование в системе исполнения наказания, в сторону изменения к нормоправной ценностно-смысловой сфере личности. У осужденных, не включенных в образовательный процесс, данная динамика показателей ценностно-смысловой сферы отсутствует.

3. Высшее профессиональное образование в системе исполнения наказания является эффективным методом воздействия исправления и перевоспитания личности осужденного, определяя тем самым успешность одного из этапов процесса ресоциализации. В частности, в процессе получения высшего профессионального образования повышаются адаптационные возможности осужденных (личностно-адаптационный потенциал) и уменьшается количество противоправных действий в период отбывания наказания.

Таким образом, динамика особенностей ценностно-смысловой сферы осужденных в условиях получения высшего профессионального образования представляет собой сложный, многофакторный и, к сожалению, слабо изученный на сегодняшний день социально-психологический процесс.

Высшее профессиональное образование оказывает существенное влияние на ценностно-смысловую сферу личности осужденного, определяя тем самым успешность этапов процесса ресоциализации, поэтому изучение наиболее актуальных проблем в современной исполнительной системе, связанных с исправлением и перевоспитанием осужденных, без пристального и внимательного исследования ценностных ориентаций и системы личностных смыслов осужденного в системе ВПО невозможно.

Надеемся, что материал, представленный в данной работе, даст возможность работникам системы профилактики правонарушений несовершеннолетних и сотрудниками пенитенциарной системы приобрести необ-



ходимые знания для продуктивного выстраивания своей профессиональной деятельности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

---

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю. Е. Алешина. – М. : Независимая фирма «Класс», 1999. – 208 с.
2. Алмазов Б. Н. Правовая психопатология : учеб. пособие / Б. Н. Алмазов. – М. : Дата Сквер, 2009. – 376 с.
3. Антимонов А. С. Особенности расследования преступлений, совершенных несовершеннолетними женского пола : автореф. дис. ... канд. юрид. наук / А. С. Антимонов. – М., 2014. – 26 с.
4. Антология гуманной педагогики: Кабалевский / сост. Л. В. Школяр, Е. Д. Критская ; предисл. Б. М. Неменского. – М. : ИД Шалвы Амонашвили, 2005. – 223 с.
5. Ардашкин И. Б. Методы и технология социальной работы : учеб. пособие / И. Б. Ардашкин. – Томск : Изд-во ТПУ, 2000. – 143 с.
6. Афанасьев В. С. Девиантное поведение несовершеннолетних: социологическая характеристика состояния и механизм детерминации / В. С. Афанасьев // Актуальные проблемы социологии девиантного поведения и социального контроля. – М. : РАН, 1992. – С. 40-45.
7. Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М. : Апрель Пресс : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 512 с.
8. Барсуков А. В. Структура самоотношения асоциальных подростков / А. В. Барсуков // Вестн. Вятского гос. гуманитарного ун-та. – 2009. – № 3, Т. 3. – С. 156-159.

- 
9. Басин М. А. Формирование волевой регуляции у подростков с делинквентным поведением : дис. ... канд. психол. наук / М. А. Басин. – Тула, 2006. – 195 с.
  10. Белых О. Б. Особенности управления социальной реабилитацией несовершеннолетних с отклоняющимся поведением : дис. ... канд. социол. наук / О. Б. Белых. – Курск, 2009. – 222 с.
  11. Белых О. Б. Структурный анализ социальной реабилитации несовершеннолетних / О. Б. Белых // Вестн. Челябинского гос. ун-та. – 2008. – № 14. – С. 165-172.
  12. Беспалов Ю. Ф. Защита гражданских и семейных прав ребенка в Российской Федерации : учебно-практическое пособие / Ю. Ф. Беспалов. – М. : Осъ-89, 2004. – 192 с.
  13. Блинков Ю. А. Основные принципы психологической реабилитации детей с задержкой психического развития / Ю. А. Блинков // Вестн. психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – № 1. – С. 17-20.
  14. Бодалев А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов. – СПб. : Изд-во «Речь», 2000. – 440 с.
  15. Васильева В. Н. Беспризорность и безнадзорность в современной России: анализ причин, последствий и эффективности решений проблемы / В. Н. Васильева, Т. Н. Камилова // Учен. зап. Рос. гос. социального ун-та. – 2009. – № 1. – С. 23-30.
  16. Василькова Ю. В. Методики и опыт работы социального педагога / Ю. В. Василькова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 160 с.
  17. Владимирова Т. Д. Причины влечения подростков к криминальной субкультуре и опыт реабилитации : учебно-методическое пособие / Т. Д. Владимирова. – Хабаровск : ХГПУ, 2004. – 52 с.
  18. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2005. – 336 с.
  19. Волков Д. В. Анализ концепций девиантного поведения несовершеннолетних (по материалам США и Великобритании) : дис. ... канд. пед. наук / Д. В. Волков. – Коломна, 2001. – 219 с.

20. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1007 с.
21. Галич Г. О. Экспресс-диагностика девиантного поведения детей и подростков / Г. О. Галич, Е. А. Карпушкина, Л. Н. Корчагина, Н. Л. Морозова, Н. В. Тупарева // Изв. Пензенского гос. ун-та им. В. Г. Белинского. – 2010. – № 16. – С. 100-105.
22. Гайдай М. Н. Педагогическая диагностика – основа индивидуализации и коррекционно-развивающей педагогической помощи детям / М. Н. Гайдай // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. Сер. 3. Педагогика и психология. – 2013. – № 4(129). – С. 17-24.
23. Гишинский Я. И. Социология девиантного поведения как специальная социологическая теория / Я. И. Гишинский // Социс. – 1991. – № 4. – С. 72-78.
24. Гишинский Я. И. Социология девиантного (отклоняющегося) поведения / Я. И. Гишинский, В. С. Афанасьев. – СПб. : ФИС РАН, 1993. – 167 с.
25. Гиппенрейтер Ю. Б. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей / Ю. Б. Гиппенрейтер, Г. К. Валицкас // Вопр. психологии. – 1989. – № 1. – С. 45-55.
26. Голоухова Г. Н. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие / Г. Н. Голоухова. – Архангельск : ПГУ, 2010. – 152 с.
27. Горячев М. Д. Социальная опека над ребенком / М. Д. Горячев. – Самара : Изд-во СГУ, 1998. – 152 с.
28. Деева Е. В. Социально-педагогическая деятельность с несовершеннолетними, склонными к самовольным уходам из семей и специальных учебно-воспитательных учреждений / Е. В. Деева // Социально-экономические явления и процессы. – 2014. – № 10, Т.9. – С. 202-207.
29. Дмитриев М. Г. Педагогическое сопровождение социализации подростков с делинквентным поведением : дис. ... канд. пед. наук / М. Г. Дмитриев. – СПб., 2009. – 185 с.
30. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
31. Зинченко В. П. Детство – ценность, а не объект проектирования и воспитания / В. П. Зинченко // Общественные науки и современность. – 2006. – № 1. – С. 168-176.

- 
32. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
  33. Иванов В. Н. Девиантное поведение: причины и масштабы / В. Н. Иванов // Социально-политический журн. – 1995. – № 2. – С. 47-57.
  34. Интерактивные методы социальной профилактики правонарушений несовершеннолетних: сборник методических рекомендаций / под ред. И. В. Зеленской. – Барнаул, 2010. – 80 с.
  35. Исаев Д. Н. Психосоматические расстройства у детей : руководство для врачей / Д. Н. Исаев. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
  36. Истратова О. Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О. Н. Истратова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. – 349 с.
  37. Казакова Д. Р. Несовершеннолетние преступницы, лишённые свободы, и предупреждение их преступного поведения : дис. ... канд. юрид. наук / Д. Р. Казакова. – М., 2008. – 149 с.
  38. Карабанова О. А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции : дис. ... д-ра психол. наук / О. А. Карабанова. – М., 2002. – 379 с.
  39. Карабанова О. А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л. С. Выготского к П. Я. Гальперину / О. А. Карабанова // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 73-82.
  40. Карабанова О. А. Психологические условия формирования морального сознания в старшем дошкольном возрасте / О. А. Карабанова, Т. П. Авдулова // Психолог в детском саду. – 2000. – № 4. – С. 84-101.
  41. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. – СПб. : Речь, 2004. – 70 с.
  42. Каргина О. Б. Институционализация социокультурных механизмов формирования и преодоления подростковой делинквентности : дис. ... канд. соц. наук / О. Б. Каргина. – Н. Новгород, 2006. – 149 с.

43. Карпова С. Н. Игра и нравственное развитие дошкольников / С. Н. Карпова, Л. Г. Лысюк. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 144 с.
44. Каширский Д. В. Субъективные ценности подростков с делинквентным поведением / Д. В. Каширский // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6, № 32. – С. 8.
45. Клейберг Ю. А. Социальная работа и коррекция девиантного поведения подростков / Ю. А. Клейберг. – Кемерово, 1996. – 163 с.
46. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения : учеб. пособие для вузов / Ю. А. Клейберг. – М. : ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М», 2001. – 160 с.
47. Кон И. С. В поисках себя: Личность и её самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
48. Концепция развития уголовно-исполнительной системы России до 2020 года: утв. Распоряжением Правительства РФ от 24.10.2010 № 1772-р // Собр. законодательства РФ. – 2010. – № 43. – С. 5544.
49. Копина О. С. Экспресс-диагностика уровня психоэмоционального напряжения и его источников / О. С. Копина, Е. А. Сулова, Е. В. Заикин // Вопр. психологии. – 1995. – № 3. – С. 119-133.
50. Красило Д. А. Ориентирующий образ наставника в период вхождения во взрослость / Д. А. Красило // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 1. – С. 50-62.
51. Кржечковский А. Ю. Самосознание подростков с адаптированным, девиантным и делинквентным поведением: Медико-психологический и клинический аспекты : автореф. дис. ... д-ра мед. наук / А. Ю. Кржечковский. – СПб., 1997. – 39 с.
52. Куповых Ж. Г. Структура самоотношения подростков, психологически зависимых от родителей / Ж. Г. Куповых // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6607> (дата обращения: 28.09.2016).
53. Лебедев В. Б. Миры воображения : Руководство по интерактивной имагогике / В. Б. Лебедев, Н. В. Биньковская. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 229 с.
54. Леонтьев А. Н. Избр. психологические произведения : в 2 т. Т. II / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – 320 с.

- 
55. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – М., 1992. – 18 с.
  56. Леонтьев Д. А. Психология смысла / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487с.
  57. Лидерс А. Г. Групповой психологический тренинг со старшеклассниками и студентами / А. Г. Лидерс. – М. : Этерна, 2009. – 416 с.
  58. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – Л. : Медицина, 1983. – 256 с.
  59. Лубышева Л. И. Социология физической культуры и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Лубышева. – М. : Академия, 2010. – 272 с.
  60. Мельникова М. Л. Агрессивное поведение делинквентных подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. Л. Мельникова. – Екатеринбург, 2007. – 25 с.
  61. Методические рекомендации по работе с несовершеннолетними, склонными к самовольным уходам / сост. Н. А. Разнадежина. – Сургут : Изд-во бюджетного учреждения Ханты-Мансийского АО – Югры «Методический центр развития социального обслуживания», 2010. – 46 с.
  62. Методики и технологии социальной реабилитации несовершеннолетних, склонных к самовольным уходам: социально-психологическая реабилитация : методическое пособие / авт.-сост. Е. С. Титаренко, Н. А. Разнадежина, Л. А. Бездольная, Е. А. Романова, Г. Х. Батынова, Ю. А. Якушева. – Сургут : Изд-во бюджетного учреждения Ханты-Мансийского АО – Югры «Методический центр развития социального обслуживания», 2014. – 128 с.
  63. Методы современной психотерапии : учеб. пособие / сост. Л. М. Кроль, Е. А. Пуртова. – М. : Независимая фирма «Класс», 2000. – 480 с.
  64. Минаева П. В. Опыт работы с детьми и семьями группы риска комплекса социальной поддержки детей и молодежи «Свет» / П. В. Минаева // Вестн. психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – № 2. – С. 60-66.
  65. Михеева Л. Ю. Опекa и попечительство. Теория и практика / Л. Ю. Михеева. – М. : Волтерс Клувер, 2004. – 194 с.

66. Молчанов С. В. Условия и факторы решения моральных дилемм в подростковом возрасте / С. В. Молчанов // Национальный психологический журн. – 2014. – № 4(16). – С. 42-51.
67. Моров А. В. Опыт привлечения студентов-волонтеров к профилактике подростковой девиации в рисках «Большие братья/Большие сестры» / А. В. Моров // Вестн. психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1994. – С. 77-80.
68. Мудрик А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик ; под. ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2000. – 200 с.
69. Мурысин Л. Н. Переход к личностной парадигме образования: этапы апробации и внедрения / Л. Н. Мурысин // Директор школы. – 2006. – № 10. – С. 57-65.
70. Налчаджян А. А. Я-концепция / А. А. Налчаджян // Психология самосознания : хрестоматия. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2003. – С. 328-331.
71. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования / Р. Нельсон-Джоунс. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с.
72. Новиков П. И. Опыт социально-защитной и адаптивно-реабилитационной работы вспомогательной школы с. Туманово Новосибирской области / П. И. Новиков // Вестн. психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1994. – № 2. – С. 76-80.
73. Максимова Н. Ю. Л. Курс лекций по детской патопсихологии : учеб. пособие / Н. Ю. Максимова, Е. Л. Милютин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. – 576 с.
74. Макшанов С. Принципы психологического тренинга / С. Макшанов // Журн. практического психолога. – 1999. – № 3. – С. 38-46.
75. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учеб. пособие / А. А. Осипова. – М. : Сфера, 2002. – 510 с.
76. Паатова М. Э. Социально-педагогическая реабилитация подростков с девиантным поведением / М. Э. Паатова // Человек и образование. – 2013. – № 4. – С. 99-101.
77. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система (спецкурс) / С. Р. Пантилеев. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 100 с.



- 
78. Патаки Ф. Некоторые проблемы отклоняющегося (девиантного) поведения / Ф. Патаки // Психологический журн. – 1987. – Т. 8, № 4. – С. 92-103.
  79. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг / Л. А. Петровская // Избр. тр. – М. : Смысл, 2007. – 687 с.
  80. Платонова Н. М. Теория и методика социальной работы : учеб. для студ. сред. проф. учеб. заведений / Н. М. Платонова, Г. Ф. Нестерова. – М. : Академия, 2010. – 384 с.
  81. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 368 с.
  82. Прибылова Ю. О. Опыт работы психолого-медико-социального центра «Юго-запад» г. Москва / Ю. О. Прибылова // Вестн. психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1992. – № 2. – С. 59-75.
  83. Пронин М. В. Социально-психологические аспекты изучения личности делинквентных подростков / М. В. Пронин // Территория науки. – 2013. – № 6. – С. 200-206.
  84. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. – Екатеринбург, 2000. – 176 с.
  85. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.
  86. Романин А. Н. Основы психотерапии : учеб. пособие для студ. вузов / А. Н. Романин. – М. : Академия, 1999. – 208 с.
  87. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб. : Питер, 2001. – 384 с.
  88. Савина Н. Н. Преодоление подростковой делинквентности средствами креативной педагогики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н. Н. Савина. – Тюмень, 2010. – 43 с.
  89. Саламатина И. И. Ресоциализация делинквентных групп несовершеннолетних : автореф. дис. ... канд. пед наук / И. И. Саламатина. – М., 2007. – 38 с.

90. Самиулина Я. В. Личность несовершеннолетней преступницы и воздействие на нее : дис. ... канд. юр. наук / Я. В. Самиулина. – Саратов, 2009. – 195 с.
91. Синягина Н. Ю. Личностно-ориентированное развитие одаренных детей / Н. Ю. Синягина. – М. : АНО «ЦНПРО», 2011. – 176 с.
92. Сирота Н. А. Методика разрешения трудных ситуаций и профилактика делинквентного поведения трудных подростков / Н. А. Сирота, В. Л. Цветков // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2000. – № 2(14). – С. 84-87.
93. Собчик Л. Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений / Л. Н. Собчик. – СПб. : Речь, 2003. – 96 с.
94. Степанов В. Г. Психология трудных школьников : учеб. пособие для учителей и родителей / В. Г. Степанов. – М. : Академия, 1997. – 320 с.
95. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
96. Столин В. В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности : дис. ... д-ра психол. наук / В. В. Столин. – М., 1985. – 530 с.
97. Столин В. В. Опросник самоотношения / В. В. Столин, С. Р. Пантилев // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. – М., 1988. – С. 123-130.
98. Сулейманова С. Т. Делинквентное поведение подростков в современном российском обществе: факторы и социальный контроль : дис. ... канд. соц. наук / С. Т. Сулейманова. – Пенза, 2006. – 193 с.
99. Татарова С. П. Девиантное поведение подростков и социальные технологии его профилактики в условиях перехода российского общества к рыночным отношениям : дис. ... д-ра социол. наук / С. П. Татарова. – Улан-Уде, 2007. – 412 с.
100. Тетерский С. В. Введение в социальную работу : учеб. пособие для вузов / С. В. Тетерский. – М. : Академический проект, 2000. – 496 с.
101. Технологии социальной реабилитации несовершеннолетних, реализуемые в учреждениях системы социальной защиты Ханты-Мансийского АО – Югры / авт.-сост. А. В. Сутула, Х. Я. Мавлютова. –

- 
- Сургут : Изд-во бюджетного учреждения Ханты-Мансийского АО – Югры «Методический центр развития социального обслуживания», 2013. – 78 с.
102. Технология социальной работы : учеб. пособие / В. А. Филатов, М. В. Станкова, Т. В. Щитова, Е. М. Кузнецова. – Омск : Изд-во ОмГТУ, 2008. – 124 с.
103. Федорова Н. В. Депривация в семье как фактор делинквентного поведения подростков : дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Федорова. – Казань, 2007. – 157 с.
104. Филонов Л. Б. Технология и установление контакта с дезадаптированными подростками в процессе их реабилитации / Л. Б. Филонов // Проблемы, методика и опыт реабилитации детей и подростков в современных условиях. – М., 1994. – С. 123.
105. Холостова Е. Н. Социальная реабилитация : учеб. пособие / Е. Н. Холостова, Н. Ф. Дементьева. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К<sup>о</sup>», 2006. – 340 с.
106. Хомич А. В. Психология девиантного поведения : учеб. пособие / А. В. Хомич. – Ростов н/Д., 2006. – 140 с.
107. Чернобродов Е. Р. Особенности личности и их коррекция у подростков с делинквентным поведением : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. Р. Чернобродов. – Иркутск, 2008. – 24 с.
108. Чернышова С. И. Программа повышения социальной компетенции семьи «Семейный витамин». Центр социальной помощи семье и детству с. Липовицы Тамбовской области / С. И. Чернышова // Вестн. психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – № 2. – С. 67-74.
109. Черняева Т. И. Социальная реабилитация «нетипичных» детей / Т. И. Черняева // Социс. – 2005. – № 6. – С. 85-95.
110. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.
111. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / М. В. Шакурова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 272 с.

112. Шорохова Е. В. Проблема «Я» и самосознания / Е. В. Шорохова // Проблемы сознания: Материалы обсуждения проблем сознания на симпозиуме 1-3 июня 1966 г. в Москве. – М., 1967. – С. 217-227.
113. Шульга Т. И. Методика работы с детьми группы риска / Т. И. Шульга, В. Слот, Х. Спаниард. – М. : Изд-во УРАО, 2001. – 128 с.
114. Шуржунов Е. В. Опыт работы социально-реабилитационного центра г. Балахна Нижегородской области по социальному патронажу семей / Е. В. Шуржунов // Вестн. психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2002. – № 1. – С. 51-64.
115. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции : учеб. пособие / Ю. В. Щербатых. – СПб. : Питер, 2006. – 256 с.
116. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое о-во России, 2002. – 224 с.
117. Eisenberg, N. Altruistic emotion, cognition and behavior. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1986. 320 p.
118. Kohlberg, L. Essays on Moral Development. Vol. 2: The Psychology of Moral Development / Eds. by L. Kohlberg. San-Francisco: Harper and Row, 1984. 580 p.
119. Rest, J. R. Background: Theory and research. In: J.R. Rest & D. Narvaez (Eds.), Moral development in the professions. Psychology and applied ethics. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. P. 1-26.
120. Walker, L. J. The model and the measure: An appraisal of the Minnesota approach to moral development // J. of Moral Education. 2002. Vol. 31, N 3. P. 354-366.

# ПРИЛОЖЕНИЯ

---

*Приложение 1*

## МЕТОДИКА Ш. ШВАРЦА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ<sup>77</sup>

Ш. Шварц разработал новый теоретический и методологический подход к изучению ценностей. В основе методики изучения индивидуальных ценностей, которую он разработал, лежат:

- концепция Рокича о существовании терминальных и инструментальных ценностей;
- концепция Шварца о мотивационной цели ценностных ориентации и универсальности базовых человеческих ценностей.

Шварц исходил из того, что наиболее существенный содержательный аспект, лежащий в основе различий между ценностями, – это тип мотивационных целей, которые они выражают. Поэтому он сгруппировал отдельные ценности в типы ценностей в соответствии с общностью их целей. Он отобрал ценности, выявленные предшествующими исследователями, а также найденные им самим в религиозных и философских трудах, посвященных ценностям разных культур. Затем сгруппировал их в десять мотивационно отличающихся типов, которые, с его точки зрения, охватывают базовые типы:

---

<sup>77</sup> Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. – СПб. : Речь, 2004. – 70 с.

1. *Власть*. Функционирование социальных институтов требует определенной дифференциации статусов, и в большинстве случаев в межличностных отношениях в разных культурах было выявлено сочетание показателей доминантности – подчиненности. Центральная цель этого типа ценностей заключается в достижении социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами (авторитет, богатство, социальная власть, сохранение своего общественного имиджа, общественное признание).

2. *Достижение*. Определяющая цель этого типа ценностей – личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами. Проявление социальной компетентности (что составляет содержание этой ценности) в условиях доминирующих культурных стандартов влечет за собой социальное одобрение.

3. *Гедонизм*. Мотивационная цель данного типа определяется как наслаждение или чувственное удовольствие (удовольствия, наслаждение жизнью).

4. *Стимуляция*. Этот тип ценностей является производным от организменной потребности в разнообразии и глубоких переживаниях для поддержания оптимального уровня активности. Биологически обусловленные вариации потребности в стимуляции, опосредованные социальным опытом, приводят к индивидуальным различиям в значимости этой ценности. Мотивационная цель этого типа ценностей заключается в стремлении к новизне и глубоким переживаниям.

5. *Самостоятельность*. Определяющая цель этого типа ценностей состоит в самостоятельности мышления и выбора способов действия, в творчестве и исследовательской активности. Самостоятельность как ценность производна от организменной потребности в самоконтроле и самоуправлении, а также от потребностей в автономности и независимости.

6. *Универсализм*. Мотивационная цель данного типа ценностей – понимание, терпимость, защита благополучия всех людей и природы. Мотивационные цели универсализма производны от тех потребностей выживания групп и индивидов, которые становятся явно необходимыми при вступлении людей в контакт с кем-либо вне своей среды или при расширении первичной группы.

---

7. *Доброта*. Это более узкий «просоциальный» тип ценностей по сравнению с универсализмом. Лежащая в ее основе доброжелательность сфокусирована на благополучии в повседневном взаимодействии с близкими людьми. Этот тип ценностей считается производным от потребности в позитивном взаимодействии, потребности в аффилиации и обеспечении процветания группы. Его мотивационная цель – сохранение благополучия людей, с которыми индивид находится в личных контактах (полезность, лояльность, снисходительность, честность, ответственность, дружба, зрелая любовь).

8. *Традиции*. Любые социальные группы вырабатывают свои символы и ритуалы. Их роль и функционирование определяются опытом группы и закрепляются в традициях и обычаях. Традиционный способ поведения становится символом групповой солидарности, выражением единых ценностей и гарантией выживания. Традиции чаще всего принимают формы религиозных обрядов, верований и норм поведения. Мотивационная цель данной ценности – уважение, принятие обычаев и идей, которые существуют в культуре (уважение традиций, смирение, благочестие, принятие своей участи, умеренность) и следование им.

9. *Конформность*. Определяющая мотивационная цель этого типа – сдерживание и предотвращение действий, а также склонностей и побуждений к действиям, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям. Данная ценность является производной от требования сдерживать склонности, имеющие негативные социальные последствия (послушание, самодисциплина, вежливость, уважение родителей и старших).

10. *Безопасность*. Мотивационная цель этого типа – безопасность других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений. Она производна от базовых индивидуальных и групповых потребностей.

Шварц разработал теорию динамических отношений между ценностными типами, в которой описывается концептуальная организация системы ценностей. Он утверждал, что действия, совершаемые в соответствии с каждым типом ценностей, имеют психологические, практические и социальные последствия, которые могут вступать в конфликт или, наоборот, быть совместимыми с другими типами ценностей.

Конкурирующие ценностные типы расходятся в противоположные направления из центра, дополнительные типы располагаются по степени близости, образуя круг (рис. П.1.1).



Рис. П.1.1. Теоретическая модель отношений между 10 мотивационными типами ценностей (по Ш. Шварцу)

Опросник Шварца состоит из двух частей. Первая часть опросника предназначена для изучения ценностей, идеалов и убеждений, оказывающих влияние на личность. Список ценностей состоит из двух частей: существительных и прилагательных, включающих 57 ценностей. Испытуемый оценивает каждую из предложенных ценностей по шкале от 7 до -1 баллов. Вторая часть опросника Шварца представляет собой профиль личности. Состоит из 40 описаний человека, характеризующих 10 типов ценностей. Для оценки описаний используется шкала от 4 до -1 баллов.



## *Первая часть опросника*

### *Инструкция*

Спросите себя: «Какие ценности важны для меня как руководящие принципы в Моей жизни? Какие ценности менее важны для меня?» Ваша задача: оценить, насколько важна для Вас каждая ценность в качестве руководящего принципа в Вашей жизни. Шкала для оценки: 7 – исключительно важная в качестве руководящего принципа Вашей жизни ценность (обычно таких ценностей бывает одна-две); 6 – очень важная; 5 – достаточно важная; 4 – важная; 3 – не очень важная; 2 – мало важная; 1 – не важная; 0 – совершенно безразличная; -1 – это противоположно принципам, которым Вы следуете. До того, как Вы начнете, прочитайте список из 30 ценностей и выберите одну, которая наиболее важна для Вас, и оцените ее важность «7». Далее выберите ценность, наименее важную для Вас, и оцените ее -1, 0 или 1, согласно ее важности. Затем оцените оставшиеся ценности (от -1 до 7).

### *Список ценностей I*

- 1 РАВЕНСТВО (равные возможности для всех)
- 2 ВНУТРЕННЯЯ ГАРМОНИЯ (быть в мире с самим собой)
- 3 СОЦИАЛЬНАЯ СИЛА (контроль над другими, доминантность)
- 4 УДОВОЛЬСТВИЕ (удовлетворение желаний)
- 5 СВОБОДА (свобода мыслей и действий)
- 6 ДУХОВНАЯ ЖИЗНЬ (акцент на духовных, а не материальных вопросах)
- 7 ЧУВСТВО ПРИНАДЛЕЖНОСТИ (ощущение, что другие заботятся обо мне)
- 8 СОЦИАЛЬНЫЙ ПОРЯДОК (стабильность общества)
- 9 ЖИЗНЬ, ПОЛНАЯ ВПЕЧАТЛЕНИЙ (стремление к новизне)
- 10 СМЫСЛ ЖИЗНИ (цели в жизни)
- 11 ВЕЖЛИВОСТЬ (предупредительность, хорошие манеры)
- 12 БОГАТСТВО (материальная собственность, деньги)
- 13 НАЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ (защищенность своей нации от врагов)
- 14 САМОУВАЖЕНИЕ (вера в собственную ценность)

- 15 УВАЖЕНИЕ МНЕНИЯ ДРУГИХ (учет интересов других людей, избегание конфронтации)
- 16 КРЕАТИВНОСТЬ (уникальность, богатое воображение)
- 17 МИР ВО ВСЕМ МИРЕ (свобода от войны и конфликтов)
- 18 УВАЖЕНИЕ ТРАДИЦИЙ (сохранение признанных традиций, обычаев)
- 19 ЗРЕЛАЯ ЛЮБОВЬ (глубокая эмоциональная и духовная близость)
- 20 САМОДИСЦИПЛИНА (самоограничение, устойчивость к соблазнам)
- 21 ПРАВО НА УЕДИНЕНИЕ (право личное пространство)
- 22 БЕЗОПАСНОСТЬ СЕМЬИ (безопасность для близких)
- 23 СОЦИАЛЬНОЕ ПРИЗНАНИЕ (одобрение, уважение других)
- 24 ЕДИНСТВО С ПРИРОДОЙ (слияние с природой)
- 25 ИЗМЕНЧИВАЯ ЖИЗНЬ (жизнь, наполненная проблемами, новизной и изменениями)
- 26 МУДРОСТЬ (зрелое понимание мира)
- 27 АВТОРИТЕТ (право быть лидером или командовать)
- 28 ИСТИННАЯ ДРУЖБА (близкие друзья)
- 29 МИР КРАСОТЫ (красота природы и искусства)
- 30 СОЦИАЛЬНАЯ СПРАВЕДЛИВОСТЬ (исправление несправедливости, забота о слабых).

*Теперь оцените, насколько важна каждая из следующих ценностей для Вас, как руководящий принцип Вашей жизни. Эти ценности выражены в способах действия, которые могут быть более или менее важными для Вас. Попробуйте различить ценности, насколько это возможно, используя все номера. Для начала прочитайте ценности в списке II, выберите то, что для Вас наиболее важно, оцените на шкале (отметка 7). Затем выберите ценность, которая противоречит вашим принципам (отметка -1). Если такой ценности нет, выберите ценность наименее важную для Вас и оцените ее отметками 0 или 1, в соответствии с ее значимостью. Затем оцените остальные ценности.*

#### *Список ценностей II*

- 31 САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ (надеющийся на себя, самодостаточный)
- 32 СДЕРЖАННЫЙ (избегающий крайностей в чувствах и действиях)
- 33 ВЕРНЫЙ (преданный друзьям, группе)
- 34 ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННЫЙ (трудолюбивый, вдохновенный)

- 
- 35 ОТКРЫТЫЙ К ЧУЖИМ МНЕНИЯМ (терпимый к различным идеям и верованиям)
- 36 СКРОМНЫЙ (простой, не стремящийся привлечь к себе внимание)
- 37 СМЕЛЫЙ (ищущий приключений, риск)
- 38 ЗАЩИЩАЮЩИЙ ОКРУЖАЮЩУЮ СРЕДУ (сохраняющий природу)
- 39 ВЛИЯТЕЛЬНЫЙ (имеющий влияние на людей и события)
- 40 УВАЖАЮЩИЙ РОДИТЕЛЕЙ И СТАРШИХ (проявляющий уважение)
- 41 ВЫБИРАЮЩИЙ СОБСТВЕННЫЕ ЦЕЛИ (отбирающий собственные намерения)
- 42 ЗДОРОВЫЙ (не больной физически или душевно)
- 43 СПОСОБНЫЙ (компетентный, способный эффективно действовать)
- 44 ПРИНИМАЮЩИЙ ЖИЗНЬ (подчиняющийся жизненным обстоятельствам)
- 45 ЧЕСТНЫЙ (откровенный, искренний)
- 46 СОХРАНЯЮЩИЙ СВОЙ ИМИДЖ (защита собственного «лица»)
- 47 ПОСЛУШНЫЙ (исполнительный, подчиняющийся правилам)
- 48 УМНЫЙ (логичный, мыслящий)
- 49 ПОЛЕЗНЫЙ (работающий на благо других)
- 50 НАСЛАЖДАЮЩИЙСЯ ЖИЗНЬЮ (наслаждение едой, близостью, развлечениями и др.)
- 51 БЛАГОЧЕСТИВЫЙ (придерживающийся религиозной веры и убеждений)
- 52 ОТВЕТСТВЕННЫЙ (надежный, заслуживающий доверия)
- 53 ЛЮБОЗНАТЕЛЬНЫЙ (интересующийся всем, пытливый)
- 54 СКЛОННЫЙ ПРОЩАТЬ (стремящийся прощать другого)
- 55 УСПЕШНЫЙ (достигающий цели)
- 56 ЧИСТОПЛОТНЫЙ (опрятный, аккуратный)
- 57 ПОТВОРСТВУЮЩИЙ СВОИМ ЖЕЛАНИЯМ (занимающийся тем, что доставляет удовольствие).

### ***Вторая часть опросника***

*Инструкция:* Ниже приведены описания некоторых людей. Пожалуйста, прочитайте каждое описание и подумайте, насколько каждый человек похож или не похож на Вас. Поставьте крестик в одной из клеточек справа, которая показывает, насколько описываемый человек похож на Вас.

	Очень похож на меня	Похож на меня	В некоторой степени похож на меня	Немного похож на меня	Не похож на меня	Совсем не похож на меня
1. Придумывать что-то новое и быть изобретательным важно для него. Он любит поступать по-своему, на свой лад						
2. Для него важно быть богатым. Он хочет, чтобы у него было много денег и дорогих вещей						
3. Он считает, что важно, чтобы с каждым человеком в мире обращались одинаково. Он верит, что у всех должны быть равные возможности в жизни						
4. Для него очень важно показать свои способности. Он хочет, чтобы люди восхищались тем, что он делает						
5. Для него важно жить в безопасном окружении. Он избегает всего, что может угрожать его безопасности						
6. Он считает, что важно делать много разных дел в жизни. Он всегда стремится к новизне						
7. Он верит, что люди должны делать то, что им говорят. Он считает, что люди должны придерживаться правил всегда, даже когда никто не видит						
8. Для него важно выслушать мнение людей, которые отличаются от него. Даже если он не согласен с ними, он все равно хочет их понять						
9. Он считает, что важно не просить большего, чем имеешь. Он верит, что люди должны довольствоваться тем, что у них есть						
10. Он всегда ищет повод для развлечения. Для него важно делать то, что доставляет ему удовольствие						
11. Для него важно самому решать, что делать. Ему нравится быть свободным в						

	Очень похож на меня	Похож на меня	В некоторой степени похож на меня	Немного похож на меня	Не похож на меня	Совсем не похож на меня
планировании и выборе своей деятельности						
12. Для него очень важно помогать окружающим. Он хочет заботиться об их благополучии						
13. Для него очень важно преуспеть в жизни. Ему нравится производить впечатление на других людей						
14. Для него очень важна безопасность его страны. Он считает, что государство должно быть готово к защите от внешней и внутренней угрозы						
15. Он любит рисковать. Он всегда ищет приключений						
16. Для него важно всегда вести себя должным образом. Он хочет избегать действий, которые люди сочли бы неверными						
17. Для него важно быть главным и указывать другим, что делать. Он хочет, чтобы люди делали то, что он говорит						
18. Для него важно быть преданным своим друзьям. Он хочет посвятить себя своим близким						
19. Он искренне верит, что люди должны заботиться о природе. Заботиться об окружающей среде важно для него						
20. Быть религиозным важно для него. Он очень старается следовать своим религиозным убеждениям						
21. Для него важно, чтобы вещи содержались в порядке и в чистоте. Ему действительно не нравится беспорядок						
22. Он считает, что важно интересоваться многим. Ему нравится быть любознательным и пытаться понять разные вещи						

	Очень похож на меня	Похож на меня	В некоторой степени похож на меня	Немного похож на меня	Не похож на меня	Совсем не похож на меня
23. Он считает, что все народы мира должны жить в гармонии. Содействовать установлению мира между всеми группами людей на земле важно для него						
24. Он думает, что важно быть честлюбивым. Ему хочется показать насколько он способный						
25. Он думает, что лучше всего поступать в соответствии с установившимися традициями. Для него важно соблюдать обычаи, которые он усвоил						
26. Для него важно получать удовольствие от жизни. Ему нравится «баловать» себя						
27. Для него важно быть чутким к нуждам других людей. Он старается поддерживать тех, кого знает						
28. Он полагает, что всегда должен проявлять уважение к своим родителям и людям старшего возраста. Для него важно быть послушным						
29. Он хочет, чтобы со всеми поступали справедливо, даже с людьми, которых он не знает. Для него важно защищать слабых						
30. Он любит сюрпризы. Для него важно, чтобы его жизнь была полна ярких впечатлений						
31. Он очень старается не заболеть. Сохранение здоровья очень важно для него						
32. Продвижение вперед в жизни важно для него. Он стремится делать все лучше, чем другие						
33. Для него важно прощать людей, которые обидели его. Он старается видеть хорошее в них и не держать обиду						
34. Для него важно быть независимым. Ему нравится полагаться на себя						

	Очень похож на меня	Похож на меня	В некоторой степени похож на меня	Немного похож на меня	Не похож на меня	Совсем не похож на меня
35. Иметь стабильное правительство важно для него. Он беспокоится о сохранении общественного порядка						
36. Для него очень важно все время быть вежливым с другими людьми. Он старается никогда не раздражать и не беспокоить других						
37. Он по-настоящему хочет наслаждаться жизнью. Хорошо проводить время очень важно для него						
38. Для него важно быть скромным. Он старается не привлекать к себе внимание						
39. Он всегда хочет быть тем, кто принимает решения. Ему нравится быть лидером						
40. Для него важно приспособливаться к природе, быть частью ее. Он верит, что люди не должны изменять природу						

### Ключ для обработки результатов

Тип ценностей	Номера пунктов опросника	Номера пунктов опросника
	ОБЗОР ЦЕННОСТЕЙ (уровень нормативных идеалов)	ПРОФИЛЬ ЛИЧНОСТИ (уровень индивидуальных приоритетов)
Конформность	11, 20, 40, 47	7, 16, 28, 36
Традиции	18, 32, 36, 44, 51	9, 20, 25, 38
Доброта	33, 45, 49, 52, 54	12, 18, 27, 33
Универсализм	1, 17, 24, 26, 29, 30, 35, 38	3, 8, 19, 23, 29, 40
Самостоятельность	5, 16, 31, 41, 53	1, 11, 22, 34
Стимуляция	9, 25, 37	6, 15, 30
Гедонизм	4, 50, 57	10, 26, 37
Достижения	34, 39, 43, 55	4, 13, 24, 32
Власть	3, 12, 27, 46, 2, 17, 39	2, 17, 39
Безопасность	8, 13, 15, 22, 56	5, 14, 21, 31, 35

Методика дает количественное выражение значимости каждого из 10 мотивационных типов ценностей на двух уровнях: на *уровне нормативных идеалов* и на *уровне индивидуальных приоритетов*. Обработка результатов проводится путем соотнесения ответов испытуемого с ключом. Средний балл по данному типу ценности показывает степень ее значимости. При обработке первого раздела опросника – «Обзор ценностей» (уровень нормативных идеалов) – результаты по спискам 1 и 2 суммируются. Перед подсчетом результатов второго раздела опросника – «Профиль личности» – необходимо перевести шкалу опросника в баллы.

Пункты опросника	Очень похож на меня	Похож на меня	В некоторой степени похож на меня	Немного похож на меня	Не похож на меня	Совсем не похож на меня
Количество баллов	4	3	2	1	0	-1

При первичной обработке данных по каждой части опросника («Обзор ценностей» и «Профиль личности») высчитывается средний балл для выбранных испытуемым ответов в соответствии с ключом. Обработка проводится отдельно для каждого из 10 типов ценностных ориентации. Величина этого среднего балла по отношению к другим позволяет судить о степени значимости этого типа ценностей для испытуемого. Следует обратить внимание, что данные, полученные по первой и второй частям опросника, обычно не совпадают, так как ценностные ориентации личности на уровне нормативных идеалов не всегда могут реализоваться в поведении вследствие ограничения возможностей человека, группового давления, соблюдения определенных традиций, следования образцам поведения и другим причинам. В соответствии со средним баллом по каждому типу ценностей устанавливается их ранговое соотношение. Каждому типу ценностей присваивается ранг от 1 до 10. Первый ранг присваивается типу ценностей, имеющему наиболее высокий средний балл, десятый – имеющему самый низкий средний балл. Ранг от 1 до 3, полученный соответствующими типами ценностей, характеризует их высокую значимость для испытуемого.



---

Ранг от 7 до 10 свидетельствует о низкой значимости соответствующих ценностей.

Приложение 2

## МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ САМООТНОШЕНИЯ<sup>78</sup>

(Авторы В.В. Столин, С.Р. Пантилеев)

Опросник самооотношения направлен на выявление уровня самооотношения испытуемого к самому себе. Опросник, разработанный В.В. Столиным и С. Р. Пантилеевым в 1985 году, позволяет выявить три уровня самооотношения, отличающихся по степени обобщенности:

- 1) глобальное самооотношение;
- 2) самооотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе;
- 3) уровень конкретных действий (готовности к ним) в отношении к своему «Я».

Опросник содержит 57 вопросов-суждений, на которые необходимо ответить положительно («да») или отрицательно («нет»).

Методика включает следующие шкалы:

**Шкала S** – глобальное самооотношение, измеряет интегральное чувство «за» или «против» собственно «Я» испытуемого.

**Шкала I** – самоуважение.

**Шкала II** – аутосимпатия.

**Шкала III** – ожидаемое отношение от других.

**Шкала IV** – самоинтерес.

Также выделены семь шкал, направленных на измерение выраженности установки на те или иные внутренние действия в адрес «Я» респондента.

**Шкала 1** – самоуверенность;

**Шкала 2** – отношение других;

**Шкала 3** – самопринятие;

**Шкала 4** – саморуководство, самопоследовательность;

**Шкала 5** – самообвинение;

---

<sup>78</sup> Столин В. В. Опросник самооотношения / В. В. Столин, С. Р. Пантилеев // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. – М., 1988. – С. 123-130.

**Шкала 6** – самоинтерес;

**Шкала 7** – самопонимание.

### Бланк для ответов

*Инструкция:* Вам предлагается ответить на следующие 57 утверждений. Если Вы согласны с данным утверждением, ставьте в столбце справа знак «+», если не согласны, то знак «-».

№	Утверждения	+/-
1	Думаю, что большинство моих знакомых относится ко мне с симпатией	
2	Мои слова не так уж часто расходятся с делом	
3	Думаю, что многие видят во мне что-то сходное с собой	
4	Когда я пытаюсь себя оценить, я прежде всего вижу свои недостатки	
5	Думаю, что как личность я вполне могу быть притягательным для других	
6	Когда я вижу себя глазами любящего меня человека, меня неприятно поражает то, насколько мой образ далек от действительности	
7	Мое «Я» всегда мне интересно	
8	Я считаю, что иногда не грех пожалеть самого себя	
9	В моей жизни есть или по крайней мере были люди, с которыми я был чрезвычайно близок	
10	Собственное уважение мне еще надо заслужить	
11	Бывало, и не раз, что я сам себя остро ненавидел	
12	Я вполне доверяю своим внезапно возникшим желаниям	
13	Я сам хотел во многом себя переделать	
14	Мое собственное «Я» не представляется мне чем-то достойным глубокого внимания	
15	Я искренне хочу, чтобы у меня было все хорошо в жизни	
16	Если я; и отношусь к кому-нибудь с укоризной, то прежде всего к самому себе	
17	Случайному знакомому я скорее всего покажусь человеком приятным	
18	Чаще всего я одобряю свои планы и поступки	
19	Собственные слабости вызывают у меня что-то наподобие презрения	
20	Если бы я раздвоился, то мне было бы довольно интересно общаться со своим двойником	
21	Некоторые свои качества я ощущаю как посторонние, чужие мне	
22	Вряд ли кто-либо сможет почувствовать свое сходство со мной	
23	У меня достаточно способностей и энергии воплотить в жизнь задуманное	

№	Утверждения	+/-
24	Часто я не без издевки подшучиваю над собой	
25	Самое разумное, что может сделать человек в своей жизни – это подчиниться собственной судьбе	
26	Посторонний человек, на первый взгляд, найдет во мне много отталкивающего	
27	К сожалению, если я и сказал что-то, это не значит, что именно так и буду поступать	
28	Свое отношение к самому себе можно назвать дружеским	
29	Быть снисходительным к собственным слабостям вполне естественно	
30	У меня не получается быть для близкого мне человека интересным длительное время	
31	В глубине души я бы хотел, чтобы со мной произошло что-то катастрофическое	
32	Вряд ли я вызываю симпатию у большинства моих знакомых	
33	Мне бывает очень приятно увидеть себя глазами любящего меня человека	
34	Когда у меня возникает какое-либо желание, я, прежде всего, спрашиваю себя: «Разумно ли это?»	
35	Иногда мне кажется, что если бы какой-то мудрый человек смог увидеть меня насквозь, он бы тут же понял, какое я ничтожество	
36	Временами я сам собой восхищаюсь	
37	Можно сказать, что я ценю себя достаточно высоко	
38	В глубине души я никак не могу поверить, что мне уже столько лет	
39	Без посторонней помощи я мало что могу сделать	
40	Иногда я сам себя плохо понимаю	
41	Мне очень мешает недостаток энергии, воли и целеустремленности	
42	Думаю, что другие в целом оценивают меня достаточно высоко	
43	В моей личности есть, наверное, что-то такое, что способно вызывать у других неприязнь	
44	Большинство моих знакомых не принимают меня уж так всерьез	
45	Сам у себя я довольно часто вызываю чувство раздражения	
46	Я вполне могу сказать, что унижаю себя сам	
47	Даже мои негативные черты не кажутся мне чужими	
48	В целом, меня устраивает то, какой я есть	
49	Вряд ли меня можно любить по-настоящему	
50	Моим мечтам и планам не хватает реалистичности	
51	Если бы мое второе «Я» существовало, то для меня это был бы самый скучный партнер по общению	

№	Утверждения	+/-
52	Думаю, что мог бы найти общий язык с любым разумным и знающим человеком	
53	То, что во мне происходит, как правило, мне понятно	
54	Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки	
55	Вряд ли найдется много людей, которые обвинят меня в отсутствии совести	
56	Когда со мной случаются неприятности, как правило, я говорю: «И поделим тебе»	
57	Я могу сказать, что в целом я контролирую свою судьбу	

### Обработка результатов

Показатель по каждому фактору подсчитывается путем суммирования утверждений, с которыми испытуемый согласен, если они входят в фактор с положительным знаком, и утверждений, с которыми испытуемый не согласен, если они входят в фактор с отрицательным знаком. Полученный «сырой балл» по каждому фактору переводится по таблицам перевода «сырого балла» в накопленные частоты (%).

### Ключ

#### Шкала S (глобальное самоотношение):

«+»: 2, 5, 23, 33, 37, 42, 46, 48, 52, 53, 57.

«-»: 6, 9, 13, 14, 16, 18, 30, 35, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 49, 50, 56.

#### Шкала самоуважения (I):

«+»: 2, 23, 53, 57.

«-»: 8, 13, 25, 27, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 50.

#### Шкала аутосимпатии (II):

«+»: 12, 18, 28, 29, 37, 46, 48, 54.

«-»: 4, 9, 11, 16, 19, 24, 45, 56.

#### Шкала ожидаемого отношения от других (III):

«+»: 1, 5, 10, 15, 42, 55.

«-»: 3, 26, 30, 32, 43, 44, 49.

#### Шкала самоинтереса (IV):

«+»: 7, 17, 20, 33, 34, 52.

«-»: 14, 51.

#### Шкала самоуверенности (1):

«+»: 2, 23, 37, 42, 46.

«-»: 38, 39, 41.

**Шкала отношения других (2):**

«+»: 1, 5, 10, 52, 55.

«-»: 32, 44.

**Шкала самопринятия (3):**

«+»: 12, 18, 28, 47, 48, 54.

«-»: 21.

**Шкала самопоследовательности (саморуководства) (4):**

«+»: 50, 57.

«-»: 25, 27, 31, 35, 36.

**Шкала самообвинения (5):**

«+»: 3, 4, 9, 11, 16, 24, 45, 56.

**Шкала самоинтереса (6):**

«+»: 17, 20, 33.

«-»: 26, 30, 49, 51.

**Шкала самопонимания (7):**

«+»: 53.

«-»: 6, 8, 13, 15, 22, 40.

**Таблицы перевода «сырого балла» в накопленные частоты (%)**

**Шкала S (Глобальное самоотношение)**

«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)	«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)
0	0	16	74,33
1	0,67	17	80,00
2	3,00	18	85,00
3	5,33	19	88,00
4	6,33	20	90,67
5	9,00	21	93,33
6	13,00	22	96,00
7	16,00	23	96,67
8	21,33	24	98,00
9	26,67	25	98,33
10	32,33	26	98,67
11	38,33	27	99,67
12	49,00	28	99,67

13	55,33	29	100
14	62,67	30	100
15	69,33		

**Шкала I (самоуважение) и Шкала II (аутосимпатия)**

Шкала I		Шкала II	
«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)	«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)
0	1,67	0	0,33
1	4,00	1	3,67
2	6,00	2	9,00
3	9,33	3	16,00
4	16,00	4	21,67
5	25,33	5	28,00
6	34,00	6	37,33
7	44,67	7	47,00
8	58,67	8	58,33
9	71,33	9	69,67
10	80,00	10	77,33
11	86,67	11	86,00
12	91,33	12	90,67
13	93,67	13	96,67
14	99,67	14	98,33
15	100	15	99,67
		16	100

**Шкала III (ожидаемое отношение от других) и Шкала IV (самоинтерес)**

Шкала III		Шкала IV	
«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)	«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)
0	0	0	0,67
1	0	1	2,00
2	0,67	2	5,33
3	1,00	3	16,00
4	3,33	4	29,00
5	6,00	5	49,67
6	9,00	6	71,33
7	17,67	7	92,33
8	27,33	8	100
9	39,67		
10	53,00		
11	72,33		

12	91,33		
13	100		

### Шкала 1 (самоуверенность) и Шкала 2 (отношение других)

Шкала 1		Шкала 2	
«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)	«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)
0	3,77	0	0
1	7,33	1	0,67
2	16,67	2	3,67
3	29,33	3	7,33
4	49,67	4	15,00
5	65,67	5	32,00
6	81,33	6	51,33
7	92,33	7	80,00
8	100	8	100

### Шкала 3 (самопринятие) и Шкала 4 (саморуководство, самопоследовательность)

Шкала 3		Шкала 4	
«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)	«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)
0	2,67	0	3,00
1	7,67	1	9,67
2	16,67	2	25,67
3	34,33	3	38,33
4	50,67	4	60,33
5	70,67	5	79,67
6	89,67	6	92,00
7	100	7	100

### Шкала 5 (самообвинение) и Шкала 6 (самоинтерес)

Шкала 5		Шкала 6	
«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)	«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)
0	1,67	0	0,67
1	4,67	1	3,00
2	15,00	2	11,33
3	27,67	3	20,00
4	43,33	4	34,33
5	60,77	5	54,67
6	81,67	6	80,00

7	96,67	7	100
8	100		

### Шкала 7 (самопонимание)

Шкала 7	
«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)
0	4,33
1	21,33
2	43,33
3	68,67
4	83,67
5	94,00
6	99,33
7	100

### Интерпретация результатов

После перевода полученных «сырых баллов» в накопленные частоты (по таблицам, приведённым выше) показатели каждой из шкал оцениваются следующим образом:

- меньше 50 – признак не выражен;
- 50-74 – признак выражен;
- больше 74 – признак ярко выражен.

### Описание шкал

**Шкала S (глобальное самоотношение)** – внутренне недифференцированное чувство «за» и «против» самого себя.

**Шкала I (самоуважение)** – шкала из 15 пунктов, объединивших утверждения, касающиеся «внутренней последовательности», «самопонимания», «самоуверенности». Речь идет о том аспекте самоотношения, который эмоционально и содержательно объединяет веру в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей, контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, понимание самого себя.

**Шкала II (аутосимпатия)** – шкала из 16 пунктов, в которых отражается дружелюбность-враждебность к собственному «Я». В шкалу вошли пункты, касающиеся «самопринятия», «самообвинения». В содержа-



---

тельном плане шкала на позитивном полюсе объединяет одобрение себя в целом и в существенных частностях, доверие к себе и позитивную самооценку, на негативном полюсе – видение в себе по преимуществу недостатков, низкую самооценку, готовность к самообвинению. Пункты свидетельствуют о таких эмоциональных реакциях на себя, как раздражение, презрение, издевка, вынесение самоприговоров («и поделом тебе»).

**Шкала III (самоинтерес)** – шкала из 8 пунктов, отражающих меру близости к самому себе, в частности, интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой «на равных», уверенность в своей интересности для других.

**Шкала IV (ожидаемое отношение от других)** – шкала из 13 пунктов, отражающих ожидание позитивного или негативного отношения к себе окружающих.

## Приложение 3

**ОПРОСНИК ПО СХЕМЕ ПОСТРОЕНИЯ  
ЛИЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ (ЛПП)  
(Н.С. Пряжников)**

Компоненты ЛПП	Опросник ЛПП
1. Осознание ценности честного труда (ценностно-нравственная основа самоопределения)	1. Стоит ли в наше время честно трудиться? Почему?
2. Осознание необходимости профессионального образования после школы	2. Стоит ли учиться после школы, ведь можно и так хорошо устроиться?
3. Знание мира профессионального труда (макроинформационная основа самоопределения)	3. Хорошо ли Вы знаете мир профессий? Сейчас Вам назовут буквы, а вы за 1 минуту должны будете написать как можно больше профессий, начинающихся с этой буквы
4. Осуществление самоопределения – представление о смысле жизни	4. Ради чего Вы собираетесь прожить свою жизнь? В чем Вы видите ее смысл?
5. Выделение профессиональной цели (мечты)	5. Кем Вы мечтаете стать?
6. Выделение профессиональной цели (мечты) и ее согласование с другими важными жизненными целями	6. Каким Вы представляете себя через 5 лет?
7. Выделение ближайших и ближних профессиональных целей (как этапов и путей к дальней цели)	7. Выделите основные этапы на пути Вашего профессионального развития (что собираетесь делать после школы и т.д.)
8. Знание конкретных выбираемых целей: профессий, учебных заведений, мест работы... (микроинформационная основа выбора)	8. Укажите выбранную Вами профессию или ту, которая Вас хоть как-то интересует, и соответствующее учебное заведение, где Вы собираетесь приобрести эту профессию. Отдельно для профессии и для учебного заведения напишите по три самых неприятных момента, связанных с работой по данной профессии и с учебой в соответствующем заведении
9. Представление о своих возможностях и недостатках, могущих оказать влияние на достижение поставленных целей	9. Что в Вас самих может помешать Вам на пути к целям? (О «лени» писать нельзя – надо конкретнее)

10. Представление о путях преодоления своих недостатков (и о путях оптимального использования своих возможностей)	10. Как Вы собираетесь работать над своими недостатками и готовиться к профессии (к поступлению)?
11. Представление о внешних препятствиях на пути к целям	11. Кто и что может помешать Вам в достижении целей?
12. Знание о путях преодоления внешних препятствий	12. Как Вы собираетесь преодолевать эти препятствия?
13. Наличие системы резервных вариантов выбора (на случай неудачи по основному варианту)	13. Есть ли у Вас резервные варианты выбора на случай неудачи по основному варианту?
14. Начало практической реализации ЛПП	14. Что Вы уже сейчас делаете для реализации своих планов (писать о том, что Вы хорошо учитесь, нельзя; что Вы делаете сверх хорошей учебы)?

Ниже представлены **критерии оценок (по каждому вопросу):**

- 1 балл* – отказ отвечать на данный вопрос;
- 2 балла* – явно ошибочный ответ или честное признание в отсутствии ответа;
- 3 балла* – минимально конкретизированный ответ (например, собираюсь поступать в институт, но неясно, в какой);
- 4 балла* – конкретный ответ с попыткой обоснования;
- 5 баллов* – конкретный и хорошо обоснованный ответ, не противоречащий другим ответам.

## Приложение 4

**ИНДИВИДУАЛЬНО ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ ОПРОСНИК  
(ИТО, автор Л.Н. Собчик)<sup>79</sup>****Опросник**

*Инструкция:* Прочитав каждое утверждение, подчеркните или обведите букву «В» (верно) перед номером соответствующего утверждения, если Вы согласны с утверждением, или «Н» (неверно), если Вы с ним не согласны.

В	Н	1. Я постараюсь отнестись к исследованию ответственно и быть максимально искренним
В	Н	2. У меня очень сложный и трудный для окружающих характер
В	Н	3. Я лучше справляюсь с работой в тишине и одиночестве, чем в присутствии многих людей или в шумном месте
В	Н	4. Решая серьезные проблемы, я, как правило, обхожусь без посторонней помощи
В	Н	5. Я очень редко заговариваю первым (первой) с незнакомыми людьми
В	Н	6. Для меня важно, что подумают другие о моих высказываниях и поступках
В	Н	7. Если будет нужно, я разрушу все преграды на пути к достижению цели
В	Н	8. Я часто тревожусь по пустякам
В	Н	9. В моих неудачах виноваты определенные люди
В	Н	10. Для меня важно иметь единое мнение с теми людьми, с которыми я обычно общаюсь
В	Н	11. Меня мало касается всё, что случается с другими
В	Н	12. Мне интересны яркие, артистичные личности
В	Н	13. Мне нет дела до чужих страданий: хватает своих
В	Н	14. В шумной компании я чаще всего – только в роли наблюдателя
В	Н	15. Для меня невыносимо наблюдать страдания других людей
В	Н	16. Я - человек абсолютно правдивый и искренний
В	Н	17. Все мои беды связаны с собственным неумением ладить с людьми
В	Н	18. Меня часто тянет к шумным компаниям
В	Н	19. Принимая важное решение, я всегда действую самостоятельно
В	Н	20. Мне всегда приятно заводить новых знакомых

<sup>79</sup> Собчик Л. Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений / Л. Н. Собчик. – СПб. : Речь, 2002. – 96 с.

<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>21.</b> Берясь за какое-либо дело, я не стану долго раздумывать, прежде чем начать действовать.
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>22.</b> Меня раздражают люди, пытающиеся изменить мое мнение, когда я уверен (уверена) в своей правоте.
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>23.</b> Я часто волнуюсь за близких мне людей даже без серьезного повода.
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>24.</b> Я не терплю, когда кто-нибудь меняет заведенный мной порядок.
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>25.</b> Я умею привлекать к себе внимание окружающих меня людей.
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>26.</b> В жизни я твердо придерживаюсь определенных принципов.
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>27.</b> Я люблю посещать компании, где можно танцевать или петь.
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>28.</b> Я чрезвычайно чувствителен (чувствительна) к изменениям в настроении окружающих меня людей.
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>29.</b> Я могу не смущаясь дурачиться в веселой компании.
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>30.</b> Я спокойно отношусь к тому, что кто-то рядом переживает по поводу своих неприятностей.
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>31.</b> Я никогда не поступаю как эгоист (эгоистка).
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>32.</b> Часто бывает так, что из-за меня у окружающих портится настроение.
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>33.</b> Интересные идеи приходят мне в голову чаще, когда я один (одна).
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>34.</b> Я могу взять на себя ответственность за целую группу людей для пользы дела.
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>35.</b> Мне трудно преодолеть застенчивость, когда нужно говорить пред группой людей
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>36.</b> Мнение старших по возрасту или положению большого значения для меня не имеет.
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>37.</b> Мне не трудно заставить других людей действовать так, как я считаю нужным.
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>38.</b> Я так сильно переживаю неудачи, что у меня ухудшается самочувствие.
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>39.</b> Я всегда бываю упрям (упряма) в тех случаях, когда уверен в своей правоте.
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>40.</b> Если в компании я не нахожусь в центре внимания, мне становится скучно.
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>41.</b> Никто не может мне навязать свое мнение.
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>42.</b> Мне нравится путешествовать с разными, каждый раз новыми попутчиками.
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>43.</b> Я могу изменить свое мнение под давлением окружающих.
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>44.</b> В поезде я с удовольствием провожу время в беседе с соседями по купе.
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>45.</b> Я никогда не вру.
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>46.</b> Я никогда не откладываю на завтра то, что следовало сделать сегодня.
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>47.</b> Я вечно всем недоволен (недовольна).
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>48.</b> Я люблю одиночество, позволяющее мне сосредоточиться на своих мыслях.
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>49.</b> Я умею заинтересовать людей и повести их за собой.
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>50.</b> Мне нравится командовать другими.

<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>51.</b> Я умею дать отпор тем, кто вмешивается в мои дела
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>52.</b> Мне бывает неловко за высказывания и поступки моих близких
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>53.</b> Мне нередко приходилось в драке защищать свои права
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>54.</b> Я испытываю чувство вины (или даже стыда), если меня преследуют неудачи
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>55.</b> Мое настроение находится в сильной зависимости от настроения тех, кто меня окружает
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>56.</b> Я добиваюсь своего упорством и настойчивостью
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>57.</b> Мне часто бывает скучно, когда все вокруг веселятся
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>58.</b> Мое грустное настроение легко исправляется, если я смотрю в кино или по телевизору комедийное представление
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>59.</b> Ради сохранения добрых отношений я могу отказаться от своих намерений
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>60.</b> Я всегда придерживаюсь общепринятых правил поведения
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>61.</b> Меня любят все мои друзья
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>62.</b> У меня трагичная судьба
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>63.</b> У меня много близких друзей
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>64.</b> Я – самый несчастный человек на свете
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>65.</b> Мне проще надеяться на других, чем брать на себя ответственность, даже если речь идет о моих проблемах
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>66.</b> Я стараюсь быть таким (такой) как все, не выделяться среди других
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>67.</b> Я – человек спокойный, уравновешенный
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>68.</b> Я могу долго не реагировать на чьи-то шутки, а потом «взорваться»
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>69.</b> Я очень чувствителен (чувствительна) к изменениям погоды
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>70.</b> Я не люблю присутствовать на шумных застольях
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>71.</b> Я могу проявить безалаберность в делах, а потом понемногу привожу их в порядок
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>72.</b> Я люблю ходить в гости
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>73.</b> Мне все равно, что обо мне думают окружающие
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>74.</b> Я волнуюсь только по поводу очень больших неприятностей
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>75.</b> Я никогда не испытываю желания выругаться
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>76.</b> Я никого никогда не обманывал
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>77.</b> Мне никто не нужен, и я не нужен (не нужна) никому
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>78.</b> Я – человек застенчивый
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>79.</b> Мне ужасно не везет в жизни
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>80.</b> Я часто стараюсь следовать советам более авторитетной личности
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>81.</b> Я бы очень переживал (переживала), если бы кого-то задел или обидел (обидела)

<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>82.</b> Меня ничем не испугать
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>83.</b> Я часто пользуюсь чужими советами при решении своих проблем
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>84.</b> В своих неудачах я в первую очередь виню себя
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>85.</b> Я совершенно не обращаю внимания на свой стиль одежды
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>86.</b> Я не стараюсь планировать свое ближайшее будущее
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>87.</b> Когда меня зовут в гости, я чаще всего думаю: «Лучше бы мне остаться дома»
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>88.</b> Я ничего не знаю о личных проблемах окружающих меня людей
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>89.</b> Малейшая неудача резко снижает мое настроение
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>90.</b> Я никогда не сержусь
<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>91.</b> Я правдиво ответил (ответила) на все вопросы

### Ключ к Тесту ИТО Л.Н. Собчик

*Ложь:* Да: 16, 31, 45, 46, 60, 61, 75, 76, 90.

*Аггравация:* Да: 2, 17, 32, 47, 62, 64, 77, 79.

*Экстраверсия:* Да: 12, 27, 29, 42, 44, 72.

Нет: 14, 57, 87.

*Спонтанность:* Да: 4, 19, 21, 34, 49, 50.

Нет: 6, 65, 80.

*Агрессивность:* Да: 7, 22, 36, 37, 51, 53, 68.

Нет: 66, 81.

*Ригидность:* Да: 9, 24, 26, 39, 41, 56.

Нет: 71, 83, 86.

*Интроверсия:* Да: 3, 5, 33, 35, 48, 78.

Нет: 18, 20, 63.

*Сензитивность:* Да: 15, 28, 43, 59, 89.

Нет: 11, 13, 30, 74.

*Тревожность:* Да: 8, 23, 38, 52, 54, 69, 84.

Нет: 67, 82.

*Лабильность:* Да: 10, 25, 40, 55, 58.

Нет: 70, 73, 85, 88.

### Интерпретация шкал Теста ИТО (Л.Н. Собчик)

- *ложь* (неискренность, тенденция показать себя в лучшем свете);
- *аггравация* (стремление подчеркнуть имеющиеся проблемы и сложность собственного характера);
- *экстраверсия* (обращенность в мир реально существующих объектов и ценностей, открытость, стремление к расширению круга контактов, общительность);
- *спонтанность* (непродуманность в высказываниях и поступках);
- *агрессивность* (активная самореализация, упрямство и своеволие в отстаивании своих интересов);
- *ригидность* (инертность, тугоподвижность) установок, субъективизм, повышенное стремление к отстаиванию своих взглядов и принципов, критичность в отношении иных мнений);
- *интроверсия* (обращенность в мир субъективных представлений и переживаний, тенденция к уходу в мир иллюзий, фантазий и субъективных идеальных ценностей сдержанность, замкнутость);
- *сензитивность* (впечатлительность, склонность к рефлексии, пессимистичность в оценке перспектив);
- *тревожность* (эмоциональность, восприимчивость, незащищенность);
- *лабильность* (эмотивность, выраженная изменчивость настроения, мотивационная неустойчивость, сентиментальность, стремление к эмоциональной вовлеченности).

По шкалам «ложь» и «аггравация» можно судить о надежности полученных результатов:

- если хотя бы по одной из этих шкал набрано более 5 баллов, данные недостоверны;
- 0-1 балл – гипозэмотивность, плохое самопонимание или неоткровенность при обследовании;
- 3-4 балла (норма значения теста) – гармоничная личность;
- 5-7 баллов (умеренная выраженность) – акцентуированные черты;
- 8-9 баллов (избыточная выраженность) – состояние эмоциональной напряженности, затрудненная адаптация.



## Приложение 5

## МЕТОДИКА ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ (ПЭН) И ЕГО ИСТОЧНИКОВ

(О.С. Копина, Е.А. Сулова, Е.В. Заикин)<sup>80</sup>

Методика позволяет осуществлять комплексный подход к оценке ПЭН человека и измеряет различные его аспекты. В опросник входят методы экспресс-диагностики ПЭН и связанных с ним факторов:

- 1) самооценка здоровья;
- 2) шкала психосоциального стресса Л. Ридера;
- 3) шкала удовлетворенности жизнью в целом О.С. Копиной;
- 4) шкала удовлетворенности условиями жизни О.С. Копиной;
- 5) шкала удовлетворенности основных жизненных потребностей О.С. Копиной;
- 6) Опросник основных социально-демографических показателей (пол, возраст, уровень образования, социальная группа, семейное положение).

В своем исследовании мы ориентировались только на следующие шкалы: шкала удовлетворенности жизнью в целом, шкала удовлетворенности условиями жизни, шкала удовлетворенности основных жизненных потребностей и шкала психосоциального стресса. Поэтому опросник «Ваше самочувствие» мы несколько сократили.

### Опросник «Ваше самочувствие»

1. Как Вы чувствуете себя в последнее время?	Нет	Пожалуй, нет	Пожалуй, да	Да
1.1. Я доволен тем, как прошел последний год моей жизни	1	2	3	4
1.2. Мое душевное состояние, настроение стало хуже	1	2	3	4
1.3. В целом моя жизнь складывается удачно	1	2	3	4

<sup>80</sup> Копина О. С. Экспресс-диагностика уровня психоэмоционального напряжения и его источников / О. С. Копина, Е. А. Сулова, Е. В. Заикин // *Вопр. психологии.* – 1995. – № 3. – С. 119-133.

1.4. Мое благополучие расстроилось	1	2	3	4
1.5. Я чувствую себя счастливым человеком	1	2	3	4
1.6. В моей жизни произошли перемены к худшему	1	2	3	4
1.7. В моей жизни есть источники радости и поддержки	1	2	3	4
1.8. У меня есть проблемы, которые сильно портят мне настроение	1	2	3	4
1.9. Моя жизнь стала лучше	1	2	3	4
1.10. Многое не удается	1	2	3	4
<b>2. Условия жизни</b>	<b>Плохие</b>	<b>Удовлетв.</b>	<b>Хорошие</b>	<b>Отличные</b>
2.1. Ваши жилищные условия	2	3	4	5
2.2. Бытовые условия в районе проживания (магазины, услуги, транспорт и т.д.)	2	3	4	5
2.3. Экологические условия в районе проживания	2	3	4	5
2.4. Условия Вашего труда	2	3	4	5
2.5. Деньги, доход	2	3	4	5
2.6. Возможности использования денег	2	3	4	5
2.7. Медицинское обслуживание	2	3	4	5
2.8. Возможности получения информации	2	3	4	5
2.9. Досуг, спорт, развлечения	2	3	4	5
2.10. Возможности общения с искусством (кино, музеи, книги и т.п.)	2	3	4	5
2.11. Политическая ситуация в регионе проживания	2	3	4	5
2.12. Социальная и правовая защищенность	2	3	4	5
2.13. Свобода вероисповедания, политической активности	2	3	4	5
<b>3. Сферы жизни</b>	<b>Абсолютно не удовлетв.</b>	<b>Не удовлетворён</b>	<b>Пожалуй, удовлетворён</b>	<b>Вполне удовлетворён</b>
3.1. Работа (характер труда, отношения на работе, перспективы и т.д.)	1	2	3	4
3.2. Отношения в семье	1	2	3	4

3.3. Дети: их здоровье и благополучие	1	2	3	4
3.4. Питание	1	2	3	4
3.5. Отдых	1	2	3	4
3.6. Материальное благополучие, обеспеченность	1	2	3	4
3.7. Общение с друзьями	1	2	3	4
3.8. Положение в обществе	1	2	3	4
3.9. Жизненные перспективы	1	2	3	4
3.10. Любовь, сексуальные чувства	1	2	3	4
3.11. Любимое занятие, возможность выразить себя в чем-либо, хобби	1	2	3	4
<b>4. Оцените, насколько Вы согласны с каждым из перечисленных ниже утверждений:</b>	<b>Нет</b>	<b>Пожалуй, нет</b>	<b>Пожалуй, да</b>	<b>Да</b>
4.1. Пожалуй, я человек нервный	1	2	3	4
4.2. Я очень беспокоюсь о своей работе	1	2	3	4
4.3. Я часто ощущаю нервное напряжение	1	2	3	4
4.4. Моя повседневная деятельность вызывает большое напряжение	1	2	3	4
4.5. Общаясь с людьми, я часто ощущаю нервное напряжение	1	2	3	4
4.6. К концу дня я совершенно истощен физически и психически	1	2	3	4
4.7. В моей семье часто возникают напряженные отношения	1	2	3	4

### Обработка и интерпретация результатов

**Пункт 1.** Представляет собой шкалу удовлетворенности жизнью в целом. Данная шкала оценивает субъективное состояние удовлетворенности – неудовлетворенности.

Для подсчета показателей по данной шкале необходимо из суммы баллов, набранных по подпунктам 1, 3, 5, 7 и 9, вычесть сумму баллов, набранных по подпунктам 2, 4, 6, 8 и 10. Показатели удовлетворенности жизнью в целом могут варьировать от -15 до +15 баллов.

Результат от -15 до -5 баллов является показателем низкого уровня удовлетворенности жизнью в целом, т. е. свидетельствует о состоянии не-

удовлетворенности, стресса о пессимистическом настроении, о потребности в получении психологической помощи.

Результат от -4 до +4 баллов свидетельствует о среднем уровне удовлетворенности жизнью в целом. Результат от +5 до +15 баллов свидетельствует о высоком уровне удовлетворенности жизнью в целом, о психологическом благополучии и оптимистическом мироощущении.

**Пункт 2.** Представляет собой шкалу удовлетворенности условиями жизни. Для получения показателя по данной шкале необходимо подсчитать сумму баллов по всем 13 подпунктам. Результат ниже 32 баллов свидетельствует о низком уровне удовлетворенности условиями жизни, о низком качестве жизни и о потребности в получении психологической помощи. При результате от 33 до 46 баллов условия жизни оцениваются как удовлетворительные. Результат выше 47 баллов свидетельствует о высоком уровне удовлетворенности условиями жизни и является показателем высокого качества жизни. Если по какому-либо из 13 подпунктов испытуемый набирает 1 или 2 балла, то представленная в данном подпункте сторона жизни может рассматриваться как источник стресса, переживаемого испытуемым. Подпункты шкалы, по которым испытуемый набирает 4 или 5 баллов, следует рассматривать как стороны жизни, в наибольшей степени удовлетворяющие испытуемого и являющиеся для него поддержкой.

**Пункт 3.** Представляет собой шкалу удовлетворенности в основных жизненных сферах. При обработке результатов подсчитывается сумма баллов по всем 11 подпунктам шкалы. Необходимо, чтобы испытуемый заполнил все подпункты.

Если испытуемый набирает менее 30 баллов, это свидетельствует о низком уровне удовлетворенности его основных жизненных потребностей, о стрессе и о потребности в получении психологической помощи. Показатель от 31 до 41 балла свидетельствует о среднем уровне удовлетворенности основных жизненных потребностей.

Показатель выше 42 баллов свидетельствует о высоком уровне удовлетворенности потребностей, о психологическом благополучии. Если по какому-либо из 11 подпунктов данной шкалы испытуемый набирает 1 или 2 балла, то представленная в данном подпункте сторона жизни (потреб-

---

ность) может рассматриваться как причина чувства неудовлетворенности, состояния стресса, переживаемых испытуемым.

Подпункты шкалы, по которым испытуемый набирает 4 или 5 баллов, следует рассматривать как стороны жизни, в наибольшей степени удовлетворяющие испытуемого и являющиеся для него поддержкой.

**Пункт 4** представляет собой шкалу психосоциального стресса Л. Ридера. При обработке данных, полученных с помощью этой шкалы, подсчитывается сумма баллов по всем 7 пунктам, которая затем делится на 7. Этот средний балл вычитается из 4. В результате определяется показатель психосоциального стресса, который может варьировать от 0 до 3 баллов. В зависимости от этого показателя испытуемого относят к группе с высоким, средним или низким уровнем психосоциального стресса.

Уровень стресса	Средний балл (мужчины)	Средний балл (женщины)
Высокий	2,00-3,00	2,18-3,00
Средний	1,00-1,99	1,18-2,17
Низкий	0,00-0,99	0,00-1,17

## Приложение 6

ТЕСТ «СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ» (СЖО)<sup>81</sup>

(Д.А. Леонтьев)

Тест «Смыслоразножизненные ориентации» (методика СЖО) Д.А. Леонтьева позволяет оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни.

Тест СЖО является адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика. Методика была разработана на основе теории стремления к смыслу и логотерапии Виктора Франкла.

На основе факторного анализа адаптированной Д.А. Леонтьевым версии этой методики отечественными исследователями (Леонтьев, Калашников, Калашникова) был создан тест СЖО, включающий, наряду с общим показателем осмысленности жизни, также 5 субшкал, отражающих 3 конкретных смыслоразножизненных ориентации (цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией) и 2 аспекта локуса контроля (локус контроля – Я и локус контроля – жизнь). Тест СЖО содержит 20 пар противоположных утверждений, отражающих представление о факторах осмысленности жизни личности. В тесте СЖО жизнь считается осмысленной при наличии целей, удовлетворении, получаемом при их достижении и уверенности в собственной способности ставить перед собой цели, выбирать задачи из наличных, и добиваться результатов. Важным является ясное соотношение целей – с будущим, эмоциональной насыщенности – с настоящим, удовлетворения – с достигнутым результатом, прошлым.

Ситуация предоставляет каждому человеку возможность сделать в настоящем определенный выбор в виде поступка, действия или бездействия. Основой такого выбора является сформированное представление о смысле жизни или его отсутствии. Совокупность осуществленных, актуа-

---

<sup>81</sup> Леонтьев Д. А. Тест смыслоразножизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – М., 1992. – 18 с.

лизированных выборов формирует «прошлое», которое неизменно, вариациям подвержены лишь его интерпретации. «Будущее» есть совокупность потенциальных, ожидаемых результатов усилий, предпринимаемых в настоящем, в этой связи будущее принципиально открыто, а различные варианты ожидаемого будущего имеют разную мотивирующую притягательность.

### Бланк ответов

1. Обычно мне очень скучно	3	2	1	0	1	2	3	Обычно я полон энергии
2. Жизнь кажется мне всегда волнующей и захватывающей	3	2	1	0	1	2	3	Жизнь кажется мне совершенно спокойной и рутинной
3. В жизни я не имею определенных целей и намерений	3	2	1	0	1	2	3	В жизни я имею очень ясные цели и намерения
4. Моя жизнь представляется мне крайне бессмысленной и бесцельной	3	2	1	0	1	2	3	Моя жизнь представляется мне вполне осмысленной и целеустремленной
5. Каждый день кажется мне всегда новым и непохожим на другие	3	2	1	0	1	2	3	Каждый день кажется мне совершенно похожим на все другие
6. Когда я уйду на пенсию, я займусь интересными вещами, которыми всегда мечтал заняться	3	2	1	0	1	2	3	Когда я уйду на пенсию, я постараюсь не обременять себя никакими заботами
7. Моя жизнь сложилась именно так, как я мечтал	3	2	1	0	1	2	3	Моя жизнь сложилась совсем не так, как я мечтал.
8. Я не добился успехов в осуществлении своих жизненных планов	3	2	1	0	1	2	3	Я осуществил многое из того, что было мною запланировано в жизни
9. Моя жизнь пуста и неинтересна	3	2	1	0	1	2	3	Моя жизнь наполнена интересными делами
10. Если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она была вполне осмысленной	3	2	1	0	1	2	3	Если бы мне пришлось сегодня подводить итог моей жизни, то я бы сказал, что она не имела смысла
11. Если бы я мог выбирать, то я бы построил свою жизнь совершенно иначе	3	2	1	0	1	2	3	Если бы я мог выбирать, то я бы прожил жизнь еще раз так же, как живу сейчас

12. Когда я смотрю на окружающий меня мир, он часто приводит меня в растерянность и беспокойство	3	2	1	0	1	2	3	Когда я смотрю на окружающий меня мир, он совсем не вызывает у меня беспокойства и растерянности
13. Я человек очень обязательный	3	2	1	0	1	2	3	Я человек совсем не обязательный
14. Я полагаю, что человек имеет возможность осуществить свой жизненный выбор по своему желанию	3	2	1	0	1	2	3	Я полагаю, что человек лишен возможности выбирать из-за влияния природных способностей и обстоятельств
15. Я определенно могу назвать себя целеустремленным человеком	3	2	1	0	1	2	3	Я не могу назвать себя целеустремленным человеком
16. В жизни я еще не нашел своего призвания и ясных целей	3	2	1	0	1	2	3	В жизни я нашел свое призвание и цели
17. Мои жизненные взгляды еще не определились	3	2	1	0	1	2	3	Мои жизненные взгляды вполне определились
18. Я считаю, что мне удалось найти призвание и интересные цели в жизни	3	2	1	0	1	2	3	Я едва ли способен найти призвание и интересные цели в жизни
19. Моя жизнь в моих руках, и я сам управляю ею	3	2	1	0	1	2	3	Моя жизнь не подвластна мне и она управляется внешними событиями
20. Мои повседневные дела приносят мне удовольствие и удовлетворение	3	2	1	0	1	2	3	Мои повседневные дела приносят мне сплошные неприятности и переживания

### Ключ к тесту СЖО

Обработка результатов сводится к суммированию числовых значений для всех 20 шкал и переводу суммарного балла в стандартные значения (процентили). Для подсчета баллов необходимо перевести отмеченные испытуемым позиции на симметричной шкале 3 2 1 0 1 2 3 в оценки по восходящей или нисходящей ассиметричной шкале. Восходящая последовательность градаций (от 1 до 7) чередуется в случайном порядке с нисходящей (от 7 до 1), причем максимальный балл (7) всегда соответствует полюсу наличия цели в жизни, а минимальный балл (1) – полюсу ее отсутствия.



При подсчете баллов по ключу придерживаются следующего правила:

- в восходящую шкалу 1 2 3 4 5 6 7 переводятся пункты 1, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 16, 17;
- в нисходящую шкалу 7 6 5 4 3 2 1 переводятся пункты 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20.

После этого суммируются баллы ассиметричных шкал, соответствующие позициям, отмеченных испытуемым.

Субшкала 1 (цели в жизни): 3, 4, 10, 16, 17, 18.

Субшкала 2 (процесс жизни): 1, 2, 4, 5, 7, 9.

Субшкала 3 (результат жизни): 8, 9, 10, 12, 20.

Субшкала 4 (локус контроля – Я): 1, 15, 16, 19.

Субшкала 5 (локус контроля – жизнь): 7, 10, 11, 14, 18, 19.

Общий показатель – осмысленность жизни (ОЖ) – все 20 пунктов.

В таблице ниже приведены *средние и стандартные отклонения по общему показателю СЖО и всем пяти субшкалам отдельно для мужчин и женщин*, полученные на выборке 200 человек в возрасте от 18 до 29 лет (по данным Д.А. Леонтьева, 2000).

№	Субшкала	Среднее знач. ± ст. откл. (мужчины)	Среднее знач. ± ст. откл. (женщины)
1	Цели в жизни	32,90±5,92	29,38±6,24
2	Процесс жизни	31,09±4,44	28,80±6,14
3	Результативность жизни	25,46±4,30	23,30±4,95
4	Локус контроля – Я	21,13±3,85	18,58±4,30
5	Локус контроля – жизнь	30,14±5,80	28,70±6,10
	Общий показатель ОЖ	103,10±15,03	95,76±16,54

### Интерпретация к методике СЖО

**1. Цели в жизни.** Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Низкие баллы по этой шкале даже при общем высоком уровне осмысленности жизни (ОЖ) будут присущи человеку, живущему сегодняшним или вчерашним

днем. Вместе с тем высокие баллы по этой шкале могут характеризовать не только целеустремленного человека, но и прожектера, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Эти два случая несложно различить, учитывая показатели по другим шкалам СЖО.

**2. Процесс жизни** или интерес и эмоциональная насыщенность жизни. Содержание этой шкалы совпадает с известной теорией о том, что единственный смысл жизни состоит в том, что чтобы жить. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать гедониста, живущего сегодняшним днем. Низкие баллы по этой шкале – признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем; при этом, однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность на будущее.

**3. Результативность жизни** или удовлетворенность самореализацией. Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать человека, который доживает свою жизнь, у которого все в прошлом, но прошлое способно придавать смысл остатку жизни. Низкие баллы – неудовлетворенность прожитой частью жизни.

**4. Локус контроля – Я** (Я – хозяин жизни). Высокие баллы соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле. Низкие баллы – неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

**5. Локус контроля – жизнь или управляемость жизни.** При высоких баллах – убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкие баллы – фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

*Научное издание*

*О.А. Идобаева, А.И. Подольский,  
О.И. Ефимова, В.Б. Салахова*

**ДЕЛИНКВЕНТНАЯ ЛИЧНОСТЬ:  
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ  
И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ДАННЫЕ**

*Монография*

Директор Издательского центра *Т. В. Филиппова*  
Подготовка оригинал-макета *Л. Г. Соловьевой*  
Художник обложки *Н. В. Пенькова*

Подписано в печать 11.10.2017. Формат 60×84/16.  
Уч.-изд. л. 15,0. Усл. печ. л. 17,6.  
Тираж 500 экз. Заказ № 138/

Оригинал-макет подготовлен и тираж отпечатан  
в Издательском центре  
Ульяновского государственного университета  
432017, г. Ульяновск, ул. Л. Толстого, 42