

Литература

1. Бехтерев Ю. Ю. Изучение личности заключенного. М., 1988.
2. Ветошкин С. А., Жарков И. Д. Социально-педагогические условия воспитательной работы в пенитенциарном учреждении: Учеб. пособие. Екатеринбург, 1999.
3. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса // Соч.: В 7 т. / АПН РСФСР. М., 1960. Т. 5.
4. Познышев С. В. Основы пенитенциарной науки. М., 1923.
5. Тищенко Е. Я. Попечительский совет пенитенциарного учреждения. Екатеринбург, 1999.

УДК 159.922.8
ББК Ю984.01

СПЕЦИФИКА ПРОЦЕССА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ АКЦЕНТУИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДОСУГОВОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

О. А. Селиванова

Некоторые специалисты, говоря о выборе методов работы с детьми пограничной категории характерологических отклонений, на первый план выносят приемы психокоррекции. Так А. С. Спиваковская [11, 49] отмечает, что когда речь идет о детях «еще небольших, но уже не здоровых», о начинающих складываться формах невротического реагирования и дезадаптированного поведения, на первый план выступают методы и приемы психокоррекции. Ю. А. Александровский [2; 310] говорит о том, что роль психотерапии в случаях акцентуаций характера и психопатиях определяется значением в динамике состояния больного психогенных факторов. Чем больше удельный вес последних в декомпенсации пациента по сравнению с биологической недостаточностью, тем большего успеха можно ожидать от психотерапии.

Правомерность такого рода подходов определяется трактовкой объекта коррекционного воздействия. Естественно применение психотерапевтических и психокоррекционных мер по отношению к «уже не здоровым» людям, к «больным». Если же принять трактовку акцентуации как крайнего варианта нормы, и решать вопросы не лечения уже заболевших пациентов, а профилактики возможных срывов, то очевидно повышение роли педагогических мер воздействия.

К сожалению, проблема собственно педагогического воздействия на подростков с характерологическими отклонениями разработана довольно слабо. Ее решение фактически сводится к необходимости учета типа акцентуации

при построении воспитательного процесса. Анализируя проблему педагогической коррекции акцентуированных подростков, необходимо обратиться к рассмотрению смысловых единиц, составляющих понятие «коррекция» в педагогической, психологической, медицинской литературе. В целом, различные взгляды на понимание коррекционного воздействия на личность в психологической и педагогической литературе можно свести условно к двум основным. В одной группе определений процесс коррекционного воздействия как бы распадается на два этапа: первый – снятие (разрушение, ломка определенных негативных новообразований) и второй – воссоздание (формирование) положительных. Другой – коррекция – понимается как перестройка (изменение, преобразование, исправление) уже сформировавшихся недостатков. Если принять понимание акцентуации как амбивалентного психического состояния, обладающего потенциалом положительного продуктивного развития, то следует признать, что второй подход является более продуктивным.

Особо хотелось бы остановиться на трактовке процесса коррекции. В большинстве литературных источников нечетко обозначен характер коррекционного действия, часто оно фактически безлично: «совокупность педагогических и лечебных мер» (Т. А. Власова, М. П. Певзнер [3, 169] и т.п.; наибольшее же распространение получило понимание коррекции как «воздействия» на личность (А. С. Спиваковская и др.). Специфика же педагогики изначально подразумевает наличие двух активных субъектов процесса обучения и воспитания: Учитель и Ученик, Воспитатель и Воспитанник. Именно взаимное действие этих субъектов, их взаимоотношения и придают смысл педагогическому процессу, как процессу передачи культурного опыта человечества от поколения к поколению. Поэтому, на наш взгляд, целесообразнее применительно к описанию педагогической коррекции использовать понятие «коррекционное взаимодействие».

Казалось бы, сфера применения коррекционного воздействия очевидна: область биопсихических и психических свойств личности. (Совокупность проявлений особенностей темперамента и эмоционально-волевых процессов – акцентуация характера). В литературе имеются фактологические подтверждения эффективности коррекционных влияний на свойства темперамента (В. П. Стрелю). Приведены подробные описания процедуры коррекционного психологического воздействия на эмоциональную сферу личности (А. С. Спиваковская и др.). Рассмотрены вопросы корректирования средствами педагогики криминогенной направленности (С. А. Беличева, А. И. Кочетов, И. А. Невский) подростков – делинквентов.

Ряд авторов-медиков отмечает возможность существования контрастных преморбидному радикалу (т. е. максимально простому психическому явлению, характеризующему данное заболевание) болезни личностных напластований, которые могут не только «маскировать» основной конституциональный радикал, но способны детерминировать поведение в большей мере, чем врожденные качества. На акцентуацию характера, как на генетически заложенный фундамент, в процессе развития человека под влиянием воздействий социального

окружения происходит наложение личностных качеств и свойств, которые либо ослабляют, либо усиливают имеющиеся черты характера.

На аналогичную возможность указывают и психологи: компенсаторные образования, затушевывающие ядро личности, осуществляют защитную функцию, снижая предрасположенность типологического варианта к определенным формам патологии. Причем они «...играют приспособительную роль и не только» внешне «затушевывают, но в известной мере и выравнивают, нивелируют конституционально-генетические особенности, составляющие личностное ядро» [12, 50]. А. Е. Личко выделяет амальгамные типы акцентуации, формирующиеся вследствие напластования черт одного типа на эндогенное ядро другого в силу неправильного воспитания или других длительно действующих неблагоприятных условий.

В данном случае правомерен вопрос: не может ли правильное воспитание и другие длительно действующие положительные условия привести к подобным же результатам? Возможный положительный ответ указывает на потенциальные резервы воспитания, социализации, поведенческой терапии, которые, будучи обращенными к уникальной личности подростка, могут опосредованно корректировать характерологические особенности акцентуации.

Еще К. Леонгард [6, 18] особо отмечал актуальность социальной ситуации для развития положительного либо отрицательного потенциала акцентуации: «некоторые акцентуированные личности предстают перед нами в отрицательном свете, так как жизненные обстоятельства им не благоприятствовали, но вполне возможно, что под влиянием других обстоятельств они стали бы незаурядными людьми».

В числе обязательных условий успешной организации коррекционной работы выдвигается дифференциация педагогических условий (С. А. Штейн), адекватность технологий воспитания результатам комплексной диагностики (В. А. Бадмаев), комплексность, многомерность воздействия на личность (В. Г. Бочарова), включение подростка в систему новых отношений, строящихся на основе коллективной, общественно-полезной деятельности (Д. И. Фельдштейн и др.)

Решение вопроса о специфике коррекционно-педагогического воздействия на акцентуированных подростков теснейшим образом связано с проблемой соотношения характерологических особенностей личности и девиантного поведения.

Очевидными кажутся два положения: во-первых, что все несовершеннолетние правонарушители являются как минимум акцентуированными подростками с диагнозом задержки психического развития или иных психических заболеваний и т.п., с другой – далеко не все акцентуированные подростки – правонарушители (довольно большое число акцентуантов отличаются хорошей социально-психологической адаптацией). В данном случае целесообразно ответить на вопрос: обязательно ли в процессе коррекционного воздействия применять методы перевоспитания ко всем акцентуированным подросткам с нарушенной социальной адаптацией? Правомерно ли рассмотрение каждого

дезадаптированного акцентуанта как потенциального или реального «трудного»?

Исследования показывают, что решающее значение в данном случае играет направленность личности. При отсутствии криминальной направленности личности отклонения в поведении, обусловленные психической патологией, могут выражаться в совершении правомерных, не нарушающих закон, действий. В структуре же личности правонарушителя наряду с болезненными отклонениями наблюдаются принципиально иные, непатологические явления, например, такие, как корысть, склонность к паразитизму, убежденность в безнаказанности и т.д.

Учитывая данное положение, видимо, необходимо рассматривать проблему педагогической коррекции акцентуированных подростков, как минимум, на двух уровнях: криминогенном и докриминогенном.

В первом случае основное содержание коррекционного взаимодействия будет заключаться в переориентации направленности личности на социально-положительные ориентиры. При таком подходе корректирующее педагогическое взаимодействие с личностью «трудного», проблемного подростка должно включать в себя реализацию следующих функций (по А. И. Кочетову):

1. Восстановительной, т.е. предполагающей восстановление тех положительных качеств, которые преобладают у подростка до появления трудновоспитуемости, обращение к памяти подростка о его добрых делах.

2. Компенсирующей, заключающейся в формировании у подростка стремления компенсировать тот или иной недостаток усилением деятельности в той области, которую он любит, в которой может добиваться быстрых успехов. Если подросток плохо учится, то может преуспевать в спорте, труде и т.д.

3. Стимулирующей, направленной на активизацию положительной общественно-полезной деятельности ученика, она осуществляется посредством осуждения или одобрения, т.е. небезразличного, эмоционального отношения к личности подростка, его поступкам.

4. Исправительной, связанной с исправлением отрицательных качеств подростка и предполагающей применение разнообразных методов поощрения, внушения, убеждения, примера и т.д., связанных с коррекцией поведения.

Во втором случае коррекция должна носить предвосхищающий, профилактический характер и осуществляться в основном на уровне жизненного опыта личности путем включения подростка в «систему многообразных видов деятельности, ...которая предполагает непрерывное усложнение постоянно изменяющихся, увлекательных дел и забот» [12, 31].

Критерии оценки эффективности коррекции акцентуации характера у подростков наиболее полно отражены в подходе В. П. Кащенко [5, 181]: «...если нам удастся настолько ослабить дефекты характера, что как сам подросток, так и его окружающие не будут их ощущать, то мы сможем сказать, что задача наша (педагогической коррекции) выполнена». Иными словами, задача реализуется, если поведение и реакции подростка будут адекватны не только по внешнему критерию – визуально (чувственно наблюдаемая соотнесенность

«типа реакции типу раздражителя»), но и по внутреннему – способность подростка продуктивно оценивать субъективно сложную ситуацию, применять прогрессивные способы ее разрешения. В этом отношении показателем успешности коррекции может служить состояние психологического комфорта [8, 49]. Так как один из центральных «показателей» акцентуации – тип поведения подростка в ситуации фрустрации, то может показаться, что, научив подростка верно распознавать трудные для него ситуации и социально приемлемо на них реагировать, можно успешно провести коррекцию негативных проявлений характерологических особенностей личности. Однако, из практики психокоррекции известно, что отработка правильных, социально приемлемых эмоциональных реакций в одной конкретной ситуации не может гарантировать адекватности ребенка в других обстоятельствах. Следовательно, необходимо не научение адекватно реагировать на конкретную ситуацию, но формирование общей способности социально адаптивного, психологически комфортного поведения. Лишь расширяя и углубляя практику социального опыта подростка в целом, не «зацикливаясь» на недостатках, а всемерно способствуя расширению возможностей проявления положительных свойств и качеств личности, можно решить и вопросы конкретного поведения подростка в ситуации фрустрации.

Объективность критериев успешности проведенной работы должна обеспечивать действие принципа «личное достижение», показатели должны фиксировать приобретение личностью качественных новообразований, подъем личности на новую «ступеньку» и открытие перспективы движения вперед. Такая диагностика подразумевает отсроченную проверку результатов коррекции, которая бы доказывала устойчивость ликвидации «симптоматики» отклонения на отдельных этапах после завершения коррекции. Применительно к акцентуации отсроченность проверки результатов педагогической коррекции довольно проблематична, если учесть «возрастную приписанность» данного явления подростковому периоду развития. С другой стороны, отсутствие в юности ярких десоциализирующих проявлений того или иного типа акцентуации, может свидетельствовать о нивелировке влияния психобиологического фактора и успешности процесса социализации. Но в этом случае останется не ясным, что же именно привело к успешной социализации – естественный процесс взросления человека или же специально организованная педагогическая среда.

Учитывая вышесказанное, мы можем следующим образом представить себе процесс педагогической коррекции акцентуации характера у подростков.

Субъект коррекции – подросток, характерологические особенности которого препятствуют успешности процесса социализации. Акцентуация в данном случае выступает в качестве типа рамок, ограничивающих, сужающих возможности личности.

Цель педагогической коррекции – переориентировать потенциально положительные особенности акцентуации путем специально организованной деятельности и взаимоотношений Воспитателя и Воспитуемого.

Условиями успешности осуществления воспитательно-коррекционного взаимодействия являются:

- а) активная мотивация педагогического персонала на достижение конкретных положительных перемен в поведении подростков;
- б) наличие институционализированной неформальной среды в которой происходит передача жизненного опыта;
- в) многопрофильность внешкольного учреждения, обеспечивающая разноразностность и разнонаправленность процесса социализации;
- г) наличие «ценностного ориентира» на социально-положительное проявление черт акцентуации как способа личностного, социального и профессионального роста;
- д) возможность практического воплощения подростками полученных в клубе знаний и умения в личностно-значимой, социально-положительной и общественно-полезной деятельности в течение длительного (несколько лет) времени, обеспечивающего поэтапность усвоения знаний и регулярность применения их на практике.

Таким образом, мы считаем, что система педагогической коррекции акцентуированных подростков в условиях досугового учреждения должна включать в себя:

I. В сфере жизненного опыта личности:

1. через обучение подростков: приобретение ими знаний, умения и навыков в различных видах деятельности, расширяющих «кругозор» подростка;
2. через специально организованный вид деятельности – исполнение педагогических функций по отношению к сверстникам: научение подростков контролировать свое поведение в соответствии с «должностными обязанностями»;

II. В эмоционально-волевой сфере психики:

Формирование эмоционально-устойчивого, психологически комфортного типа поведения с помощью:

1. создания эмоционально-положительной атмосферы доброжелательности и взаимопомощи в коллективе;
2. положительной индивидуальной и общественной оценки социально одобряемой деятельности подростка;

Формирование и развитие волевых качеств личности через:

1. ситуацию ответственности за другого;
2. отношения ответственной зависимости.

III. В сфере особенностей темперамента:

Наработка социально одобряемой, личностно актуальной моторики поведения с помощью тренинга путем включенности в многоаспектную деятельность клуба при сохранении ролевого соответствия вида деятельности типологической потребности.

Попытаемся вкратце описать основные этапы воспитательно – коррекционного процесса в досуговом учреждении.

І. ЭТАП ДИАГНОСТИКИ ТИПА АКЦЕНТУАЦИИ

- а) наблюдение за поведением подростка, опрос ближайшего окружения (родители, учителя, друзья), личная беседа, изучение документации (в целях уточнения), тестирование;
- б) промежуточный вывод: тип акцентуации;
- в) проверка: моделирование типологически фрустрирующих ситуаций;
- г) анализ реального типа реагирования подростка на предлагаемый тип фрустрирующей ситуации;
- е) синтез информации, заключительный вывод о типе акцентуации;
- ж) фиксация уровня проявления акцентуации (криминогенный, докриминогенный) на основе анализа социальной информации.

ІІ. ЭТАПЫ КОРРЕКЦИИ

І этап – Вводный

Происходит обеспечение первичной адаптации подростка в коллективе, путем максимального удовлетворения типологических потребностей на основе активного включения его в деятельность мотива прихода.

В результате первого этапа коррекционного взаимодействия должна быть достигнута первичная адаптация подростка за счет удовлетворения мотива прихода и общей эмоционально положительной атмосферы в коллективе.

Так, если подросток пришел в клуб заниматься каратэ, и у него выявлен лабильный тип акцентуации характера, то такому подростку, в первую очередь, в области предпочитаемого вида деятельности (например, спорт), необходимо «прикрепить» шефа-наставника из числа старших ребят, желательного имеющие заметные достижения в указанной дисциплине. Таким образом, частично снимется опасность для подростка почувствовать себя одиноким.

Если подросток – эпилептоид, желательно с первых же дней пребывания в клубе обратить его внимание на систему законов и традиций учреждения, поручить детально их проштудировать, а затем помочь ознакомиться с ними другим новичкам и, наконец, поручить контролировать исполнение правил и законов на своем уровне в группе (в избранном виде деятельности).

Проблема первоначальной адаптации для подростка – гипертима практически не стоит. Он с удовольствием участвует в разнообразных мероприятиях и занятиях по направлениям. В данном случае особенно важна позиция терпимости воспитателя-педагога по отношению к некоторым проявлениям недисциплинированности гипертима.

К началу второго этапа коррекционно-педагогического взаимодействия должно произойти:

- а) практическое ознакомление подростка со всеми направлениями деятельности клуба;
- б) ознакомление педагога с индивидуальными особенностями и склонностями подростка.

II этап – Самоопределение

Обеспечиваются условия для экстраполяции интересов подростка на другие, предлагаемые учреждением, виды деятельности за счет однотипности выполняемой подростком роли, при сохранении в качестве ведущего вида деятельность мотива прихода.

Постепенная заинтересованность подростков занятиями по другим, помимо предпочитаемого, направлениям, происходит за счет требования выполнения подростком роли, индивидуализированной под тип акцентуации, т.е. требующей от него проявления черт характера, свойственных данному типу в различных видах деятельности (например, для эпилептоида это может быть роль «завхоза», требующая аккуратности, четкости, гарантирующая особый статус и права по должности). Пассивное вначале и постепенно активизируемое участие подростка в различных видах деятельности, вносит в «типичные» черты характера акцентуанта связанное с этими видами разнообразие отношений и оттенков типологической роли, вынуждая эти самые черты видоизменяться, трансформироваться в направлении «расширения» сферы применения. Этому в немалой степени способствует и усвоение подростком определенного объема знаний, умений и навыков по каждому из направлений работы клуба.

К началу третьего этапа коррекционно-педагогического взаимодействия должно произойти:

1. дезактуализация вида деятельности мотива прихода (в силу объективных причин – «природная неспособность», утрата чувства «новизны», состояние здоровья и т.п.), и переориентация на «понравившийся» вид деятельности;

2. либо сохранение интереса к деятельности мотива прихода, и создание условий для ее сознательного предпочтения.

III этап – Выбор

Этап актуализации и сознательного выбора акцентуантом предпочитаемого вида деятельности. Ситуация выбора мотивообразующего предмета предполагает определенное число вариантов: чем больше возможностей для выбора, тем легче его осуществить. Содержательная сторона предшествующих двух этапов создает у подростка «банк» знаний, умения, навыков по направлениям работы клуба, что повышает «осознанность» процесса предпочтения. Самостоятельный выбор занятий является для подростка стимулом поиска новых интересов, подчеркивает его личностное своеобразие. Как субъект разносторонней деятельности в среде клубного учреждения, подросток осваивает все основные виды деятельности при выделении доминирующей в соответствии с его интересами и склонностями. При этом «развитие, умножение видов деятельности приводит не просто к расширению их «каталога», одновременно происходит центрирование их вокруг немногих, главнейших, подчиняющих себе другие» [7, 188].

IV этап Самореализации

Этап сознательного, социально и психологически адаптированного «соединения» акцентуации в единое целое. Формирование у подростка сознательной потребности использования потенциальных резервов акцентуации в целях самореализации и индивидуализации; начало формирования «настоящей оригинальности характера» (по Б. Г. Ананьеву). Специализация подростка в одном из отделов, осуществление педагогических функций по отношению к новичкам и младшим подросткам способствуют развитию у него потребности в самоконтроле и саморазвитии.

Итак, сложность педагогического подхода к осуществлению воспитательно-коррекционного воздействия на личность «нестандартного» (акцентуированного) подростка, по нашему мнению, заключается в нахождении способов организации педагогического пространства таким образом, чтобы обеспечить усвоение подростком норм социального общежития через раскрытие его индивидуальных способностей, сформировать в человеке осознание востребованности обществом его индивидуальных свойств и качеств. Мы считаем, что это возможно, если не уничтожать и не компенсировать ярко выраженные черты акцентуации характера, а перегруппировать их, изменив отрицательную социальную «причину» для возможного развития психопатии на противоположную положительную и актуализировав характерологические особенности личности в эмоционально-положительной ситуации сознательного волевого выбора личностно-значимой деятельности.

Литература

1. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию. М., 1994.
2. Александровский Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация. М., 1976.
3. Власова Т. А., Певзнер М. П. О детях с отклонениями в развитии. М., 1973.
3. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики. СПб., 1992.
4. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция. М., 1996.
5. Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев, 1981.
6. Личко А. Е. Подростковая психиатрия. Л., 1985.
7. Мастюкова Е. М. и др. Профилактика и коррекция нарушений психического развития детей при семейном алкоголизме. М., 1986.
8. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М., 1986.
9. Семичов С. Б. Предболезненные психические расстройства. Л., 1987.
10. Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. М., 1988.
11. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1990.
12. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Семейная психотерапия. Л., 1990.
13. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М., 1990.