

Девиации поведения у школьников – определение и предупреждение

Сидоров Н. Р.,

кандидат психологических наук, заведующий лабораторией «Психологические проблемы детей с девиантным поведением» МГППУ

В статье предлагается иное, нежели традиционное, определение девиантного поведения: здесь в качестве критерия отнесения того или иного поведения к данной категории понимается последовательное разрушение субъектом взаимодействия и общения в социальной группе, к которой он принадлежит. В качестве одной из предпосылок девиантного поведения школьников рассматривается недостаточная сформированность (в силу возраста) некоторых функций человеческого сознания: относительная бедность временной перспективы, оценка актуально складывающейся ситуации в психологической плоскости «здесь и теперь», преобладание собственных потребностей над групповыми ценностями. Эти положения являются основанием оригинальной методики предупреждения рецидивов отклоняющегося поведения учащихся среднего и старшего школьного возраста. Данная методика показала свою эффективность в образовательных учреждениях разных типов.

Ключевые слова: девиантное поведение несовершеннолетних, сознание, воспитательные воздействия.

Определение *девиантного поведения* как поведения, отклоняющегося от социальных норм, стало общим местом едва ли не всех работ, хоть как-то относящихся к этой теме. При этом дать исчерпывающий список норм, факт нарушения которых можно было бы квалифицировать как девиантное поведение, представляется делом безнадежным. Тем не менее, такой подход к пониманию данного явления отражает характерную черту разнообразных девиаций поведения, хотя надо признать, что здесь есть ряд проблем. Первая из та-

ких проблем – субъективизм суждений, что особенно заметно в педагогической практике. Мало того, что у каждого учителя есть свои представления «что такое хорошо и что такое плохо», эти представления не формализованы или формализуются крайне редко. Чаще же всего они просто *подразумеваются*.

Понятие *делинквентного поведения* имеет отчетливые границы, поскольку определяется как поведение, нарушающее *зафиксированные в законодательном порядке нормы административного и (или)*

уголовного права. Грань, за которой поступки индивида оказываются правонарушающими, даже не обсуждается в силу своей определенности. Надо сразу сказать, что истинно делинквентное (правонарушающее) поведение в наших школах встречается редко: гораздо реже, чем случаи девиантного поведения. Важно заметить, что нормы, задающие границы правонарушающего поведения, зафиксированы, а нормы межличностного взаимодействия в образовательном процессе – нет. Что и служит, собственно, основанием субъективности учительских суждений по поводу поведения отдельных школьников. Этот феномен неоднократно исследовался, и последнее из известных мне исследований дало очевидные результаты:

«В этой работе исследовались эффекты навешивания ярлыков девиантности учителями и их способности оценить детское поведение объективно... Результаты показали, что преподаватели придерживаются негативных ожиданий от детей, отнесенных к девиантам, и удерживают эти ожидания даже когда сталкиваются с нормальным поведением. Поддержания этой предвзятости достаточно, чтобы извращать фактическое детское поведение...» [6].

Нам представляется, что конструктивное решение проблем девиантного поведения школьников требует другого основания для определения девиантности, нежели моральные нормы. В Лаборатории психологических проблем детей с девиантным поведением МГППУ разрабатывается такой подход к проблеме, который опирается на следующее понимание данного явления.

Девиантное поведение – это поведение индивида, последовательно разрушающее сложившуюся систему межличностных взаимодействий и общения в той человеческой общности, к которой он принадлежит. Психологической основой девиантного поведения индивида являются некоторые характерные особенности динамической системы его смысловых отношений к окружающим людям и себе.

В процессах совместной деятельности взаимодействие ее субъектов изменяется таким образом, что полезный для группы результат достигается в оптимальном режиме, а их взаимопонимание качественно изменяется [4]. Вот это и есть *норма*, которая не просто нарушается, но буквально *разрушается* девиантным поведением кого-либо из членов этой группы. Это справедливо для всех видов коллективной деятельности, в том числе и деятельности учебной. В принципе неважно, какой из уровней взаимодействия в учебной деятельности мы будем иметь в виду:

- уровень учебной группы (класса);
- уровень ступени обучения (параллели классов);
- уровень образовательного учреждения в целом.

На любом из них представляется возможным объективными методами зафиксировать факт нарушения (разрушения) установившегося взаимодействия или феномен снижения оптимального режима функционирования социальной системы. Таким образом мы уходим или пытаемся уйти от субъективизма суждений.

Понятно, что атрибут *последовательности* позволяет развести собственно девиантное поведение, с одной стороны, и единичные, ситуативно обусловленные случаи отклонения от нормы (в указанном выше смысле) – с другой. Забегая вперед, надо сказать, что данное обстоятельство учитывается в предлагаемой нами методике предупреждения рецидивов отклоняющегося поведения.

Система смысловых отношений личности в роли психологической причины отклоняющегося поведения (как, впрочем, и поведения с другими характеристиками) подробно рассмотрена в работах И. Д. Егорычевой и О. В. Лишина [2], [3], и здесь мы не будем останавливаться на обсуждении данной проблемы.

Подчеркнем еще раз то обстоятельство, что девиантное (отклоняющееся от нормы) поведение члена группы – это поведение, которое разрушает межличностные взаимодействия, сложившиеся для опти-

мального течения совместной деятельности, результат которой полезен для группы. И если сделать хотя бы один шаг за рамки учебной деятельности, то надо заметить: с данной точки зрения девиантным должно быть признано поведение, порождающее склоки, взаимное недоверие, даже если оно будет исключительно вежливым по форме. Но это уже не про детей – это про взрослых участников образовательного процесса.

Что же до функций педагогов в целостном образовательном процессе, то усилия последних направлены, прежде всего, «на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников...» [5, с. 27]. Педагоги проектируют модель и задают характеристики совместной учебной деятельности, занимаются распорядительством и контролем, а также выносят оценку поступкам учеников. Часто в педагогических целях такие оценки выносятся «прилюдно» и адресуются умам и сердцам детей. Умам – чаще.

Обращение к сознанию школьника, в том числе и нерадивого, – едва ли не самый распространенный педагогический прием. Мы добиваемся понимания школьником не только актуально сложившейся ситуации, но и ее контекста, а также предполагаем, что сознание сыграет все-таки роль своеобразного психологического тормоза нежелательных форм его поведения. Однако следует учесть немаловажное обстоятельство: план сознания даже старших школьников не сформирован в полной (ожидаемой нами) мере. Надо согласиться, что сознание ребенка не единственный, – а во многих детских возрастах и не главный – демиург его поведения. Более того, мы сами это понимаем и в повседневности прощаем малолетним детям и подросткам более или менее серьезные случаи их отклоняющегося поведения за естественной, по возрасту, неразумностью дитяти. Но «неразумность» эта вовсе не парализует общение и поведение даже малолетних детей – психическое регулирование их жизнедеятельности продолжается настолько успешно,

насколько это позволяют известные структурные элементы психики, пока еще свободные от влияния сознания.

Особенности психики детей среднего школьного возраста широко известны и многократно описаны, мы отметим только некоторые из них:

- преобладание образного мышления над формально-логическим;
- реактивный характер ответов на ситуацию, воспринимаемую «здесь и теперь»;
- особенности организации временной перспективы собственной жизнедеятельности.

Все эти моменты надо учитывать при организации воспитательных воздействий, направленных на, повторим, *предупреждение рецидивов отклоняющегося поведения*. Двучленный характер воспитательных воздействий [1] обязывает педагогов точно так же учитывать и индивидуальные особенности детей, и особые обстоятельства конкретной социальной ситуации их развития. При этом мы преследуем цель – заставить ребенка задуматься над своими поступками и их последствиями, иначе мы не обращались бы к его сознанию.

Обязательным условием успешности педагогической деятельности вообще является *системность*, то же и в части предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения школьников. Здесь придется упомянуть «неприятную правду»: нередки случаи, когда бессистемные, по сути, «педагогические воздействия» в отношении нарушителей дисциплины грешат неопределенностью и излишней эмоциональностью (чтобы не сказать – истеричностью). Педагогам не всегда понятны мотивы отклоняющихся поступков и еще меньше понимания в том, какие меры должны быть предприняты в таких случаях. Если такие меры вообще есть в активе учителей.

Системный подход начинается с признания за ребенком *презумпции неумения* строить межличностное взаимодействие и общение, а также *незнания* им этих правил «по жизни». И тогда педагогическая дея-

тельность по предупреждению отклоняющегося поведения будет состоять в том, чтобы, во-первых, сформулировать такие правила и презентовать их школьникам и родителям школьников *в письменном виде* и, во-вторых, организовать для детей и подростков своеобразный психологический тренинг.

Надо заметить, что существовавшие ранее «Правила поведения школьника» (выполненные на стекле золотыми буквами по синему полю, они висели в каждой советской школе) сегодня на эту роль не подходят по целому ряду причин. Гораздо серьезней воспринимаются «Взаимные обязательства участников образовательного процесса», из которых понятно, что у школьников есть не только обязанности, но и права; а у учителей есть не только права, но и обязанности. Этот документ – именно так! – вырабатывается коллегиально и совместно учителями и учениками, а затем вступает в действие приказом директора. Понятно, что никакой юридической силы данная бумага, даже с оттиском гербовой печати, не имеет, но при умелом подходе приобретает большую моральную силу.

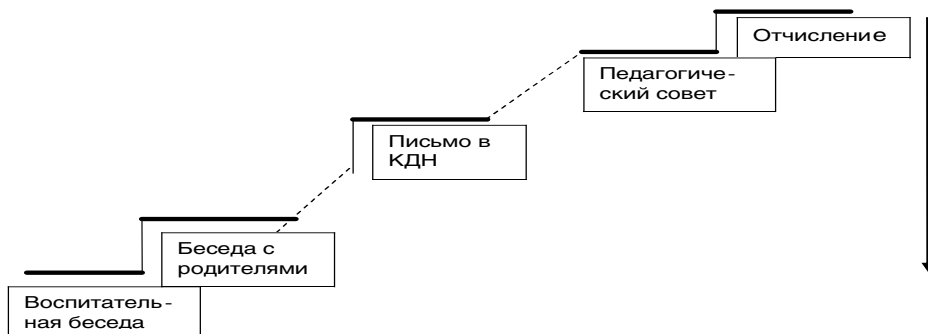
Но даже зафиксированные на бумаге и неоднократно прочитанные, эти правила могут оказаться не понятыми учениками по самым разным причинам: то ли классный руководитель был невнятен, то ли ученик

невнимателен – и презумпция незнания продолжает действовать.

Совсем иная ситуация начинает складываться тогда, когда обучающийся нарушает *известные ему правила* и не соблюдает *известные ему нормы*. (Понятно, что нормальные подростки попросту пытаются нащупать своим поведением те границы, которые переступать не стоило бы. И многие педагоги это понимают, хотя такие пробы не стоит игнорировать слишком долго.) Тогда приходит пора думать о той системе мер, которую можно было бы противопоставить вот таким, в определенном смысле преднамеренным нарушениям.

Имея в виду особенности образного мышления подростка, мы создаем (лучше – на его глазах) схему образа его будущего. Например, так: на первом листе ученической тетради мы рисуем лестницу, и ее ступеньки означают (на них написано) те этапы, которые предстоит пройти нарушителю дисциплины, если будет упорствовать в своем неприятии правил. Рабочее название этого *проекта* – «Вверх по лестнице, ведущей вниз». «Проект» потому, что его воплощение необходимо должно учитывать не только возраст учащегося, но и его индивидуальные особенности, а также особенности семьи, в которой он растет. Общего варианта нет и быть не должно.

Предлагаемый прием лишен педагогической истеричности, о которой мы говори-



Предъявляемый «девианту» проект его возможного будущего

ли выше, поскольку всем понятно, что будет дальше, и нервничать не надо. И еще одно важное обстоятельство: перед подростком вырисовывается бездушная *технология*, что больше всего и настораживает; а наглядность проявляет себя в полной мере, когда над ступенями появляются написанные от руки даты исполнения каждого последующего этапа.

Хорошо, если таких ступеней будет 10–12. Практика показывает, что первые три из них подросток «проскакивает» посмеиваясь. Однако же неизбежность и систематичность процедуры заполнения этой «пустографки», да еще описание на каждом отдельном листочке тоненькой тетради совершенного нарушения, да еще «под подпись» нарушителя и его родителей рано или поздно производит должное впечатление. Психологический эффект усиливается и от того, что тетрадочка-то тоненькая. И она однажды закончится! И чем закончится – известно, там ведь написано.

В общем, прием работает, что проверено неоднократно в разных учебных заведениях: школах, ПТУ, специальном учебно-воспитательном учреждении для детей и подростков с девиантным поведением. Подростки останавливаются. Правда, при условии, что воспитатель будет неукоснителен в следовании схеме и что это будет

вполне понятно и подростку, и его родителям.

Обязательно надо сказать, что ни один нормальный ребенок долго на этом «крючке» не удержится. Поэтому между нами, воспитателем и воспитуемым, составляется договор, по которому последняя запись, на какой бы ступени она ни была сделана, аннулируется при условии, что он, воспитуемый, в течение одного месяца (или какого-то другого периода времени – надо смотреть по конкретным обстоятельствам) дисциплину не нарушает вовсе. А если он последователен и в конечном итоге обеспечит аннулирование всех ранее сделанных записей, кондуит торжественно сжигается.

Итак, опыт нашей работы показал, что одной из предпосылок девиантного поведения школьников является недостаточная сформированность (в силу возраста) у них некоторых функций человеческого сознания. Данная идея стала основанием разработки методики предупреждения рецидивов отклоняющегося поведения учащихся среднего и старшего школьного возраста. Апробация данного методического средства в образовательных учреждениях разных типов показала его эффективность, что дает основания надеяться на возможность ее массового применения в профилактике и коррекции девиантного поведения школьников.

Литература

1. Вилюнас В. Психология развития мотивации. СПб., 2006.
2. Егорычева И. Д. Личностная направленность подростков и метод ее диагностики // Мир психологии. 1999. № 1.
3. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания. М., 2006.

4. Петровский А. В. Психологическая теория коллектива. М., 1982.

5. Сластёнин В. А., Исаев И. Ф. и др. Педагогика. М., 1997.

6. Foster G., Ysseldyke J. Expectancy and halo effects as a results of artificially induced teacher bias // Contemporary Educational Psychology, 2004. Vol. 1. I-iss.1.

Identifying and Preventing Deviant Behaviour in Schoolchildren

N. R. Sidorov,

Ph.D. in Pedagogy, associate professor at the Chair of Physical Foundations and Teaching Techniques at the Physical and Engineering Faculty, Ulyanovsk State University

The author proposes an alternative definition of deviant behaviour, in which the criterion is when one consistently destroys communication and interaction in the social group to which he or she belongs. Insufficient (due to the child's age) development of some functions of human consciousness can be considered one of the preconditions of juvenile deviant behaviour: the relative narrowness of time perspective, the appraisal of actual situations as happening 'here and now', the dominance of one's own needs upon group values. These assumptions underlie the technique developed for preventing reoccurrence of deviant behaviour in elementary and high school students; this technique has proved its efficiency in various educational institutions.

Keywords: juvenile deviant behaviour, consciousness, educational work.

References

1. *Vilyunas V.* Psihologiya razvitiya motivacii. SPb., 2006.
2. *Egorycheva I. D.* Lichnostnaya napravlenost' podrostkov i metod ee diagnostiki // Mir psihologii. 1999. №1.
3. *Lishin O. V.* Pedagogicheskaya psihologiya vospitaniya. M., 2006.
4. *Petrovskii A. V.* Psihologicheskaya teoriya kolektiva. M., 1982.
5. *Slastenin V. A., Isaev I. F. i dr.* Pedagogika. M., 1997.
6. *Foster G., Ysseldyke J.* Expectancy and halo effects as a results of artificially induced teacher bias // Contemporary Educational Psychology, 2004. Vol.1. 1-iss.1.