

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ПСИХОЛОГИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОФИЛАКТИКЕ ЭКСТРЕМИСТСКОГО ПОВЕДЕНИЯ
В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ**

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
СФУ
2012

УДК 37.015.324(07)
ББК 74.580.051.3я73
П863

Составители: М.В. Рычкова, Е.Ю. Федоренко

П863 Психология отклоняющегося поведения. Теоретические подходы к профилактике экстремистского поведения в условиях образования: учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / СОСТ. М.В.Рычкова, Е.Ю. Федоренко. – Электрон. дан. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2012. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I; 128 Мб RAM; Windows 98/XP/7; Adobe Reader V8.0 и выше. – Загл. с экрана.

В учебно-методическом пособии представлен авторский подход, основанный на многолетних исследованиях в области отклоняющегося поведения, в том числе экстремистского. Раскрываются социально-психологические причины экстремистского поведения, а также подходы к профилактике в условиях и ресурсами образования.

Предназначено для психологов, педагогов и администраторов образования, юристов, сталкивающихся с проблемами экстремистского поведения, а также студентов, изучающих в качестве основных предметов психологию, педагогику и юриспруденцию.

УДК 37.015.324(07)
ББК 74.580.051.3я73
© Сибирский
федеральный
университет, 2012

Учебное издание

Подготовлено к публикации редакционно-издательским
отделом БИК СФУ

Подписано в свет 18.08.2012 г. Заказ 7838.
Тиражируется на машиночитаемых носителях.

Редакционно-издательский отдел
Библиотечно-издательского комплекса
Сибирского федерального университета
660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 79
Тел/факс (391)206-21-49. E-mail rio@sfu-kras.ru
<http://rio.sfu-kras.ru>

Оглавление

Введение.....	4
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ЭКСТРЕМИСТСКОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	4
Психологическое содержание подросткового и юношеского возраста и риск экстремистского поведения.....	9
«Проба» как условие развития в подростковом возрасте.....	11
Психологическое содержание «пробы».....	19
Субъективный и объективный риск в ситуации асоциальных проб.....	22
Тип поведения и риск экстремизма.....	23
Современные подходы к профилактике.....	29
Профилактика экстремистского поведения в условиях образования.....	33
Профилактика экстремизма в соответствии с возрастными особенностями.....	38
Список литературы.....	45

Введение

Анализируя существующие в практике подходы к профилактике экстремистского поведения, можно без труда обнаружить, что большинство предпринимаемых шагов носит констатирующий характер описания фактов экстремизма, особенно в молодежной среде. Большая часть предпринимаемых мер относится к компетенции юридических ведомств и связана с пресечением подобного рода поведения и наказанием проявляющих признаки экстремизма. При этом очевидно, что такого рода меры не приносят ожидаемых результатов и не приводят к уменьшению случаев экстремистского поведения и уменьшению числа молодых людей демонстрирующих эти признаки. Описание характера наказания или демонстрация в средствах массовой информации сюжетов, содержащих картины экстремистского поведения, особенно с участием молодежи рассчитанная на формирование неприемлемости подобных способов поведения, фактически может содержать провокацию для подростков и молодежи на преодоление установленных норм и способствовать пробам в этой области, что приведет к увеличению проявлений экстремизма.

На наш взгляд, малая эффективность предпринимаемых мер обусловлена, в основном, тем, что рассматривается собственно симптом – экстремистское поведение, а не его базовые причины. Соответственно, и воздействие направлено на устранение симптома. Экстремизм как одно из проявлений девиантного поведения не возникает из ниоткуда. Необходимо обратить внимание на предрасположенность или психологическую готовность к экстремистскому поведению, которая не появляется неожиданно, а формируется в процессе взросления человека исходя из условий, в которых оно происходит. Таким образом, мы предлагаем рассмотреть причины, прежде всего психологические, лежащие в основе риска экстремистского поведения. Эти причины нужно искать в том возрасте, когда еще никаких проявлений этого явления еще нет. Мы предлагаем рассматривать в качестве места профилактики – школу, которая по-прежнему имеет достаточно ресурсов, при правильной организации которых можно культивировать ценностные ориентации и установки, не совместимые с экстремистскими формами поведения. В то же время, при плохой организации школа может стать местом сильнейших провокаций различных проб, в том числе и экстремистской направленности. В связи с этим целесообразно разворачивать профилактические программы, прежде всего в школах.

Социально-психологические причины экстремистского поведения

На стыке XX – XXI столетий политическая активность экстремистски настроенной молодежи сконцентрировалась вокруг этно-национальных, конфессиональных, глобальных проблем мирового сообщества, что было реализовано постанархистскими, экологистскими, антиглобалистскими,

радикально-феминистскими молодежными формированиями. Определенная часть молодежных субкультур тяготеет к радикальным и экстремистским способам выражения протеста.[27]

В отечественной науке анализ молодежных контркультурных феноменов становится легитимными с конца 1980-х гг. в процессе изучения неформальных молодежных течений. В период постсоветского развития России проблема экстремистского и агрессивного поведения части молодежи становится наиболее актуальной, поскольку определенная часть террористических и политизированных оппозиционных формирований в поисках социальной базы делают ставку исключительно на молодежь. Особенно это относится к группировкам правых экстремистов - скинхедам, фашистам и прочих крайних националистических формирований. [24]

По мнению Х.Ш. Кисляханова политический экстремизм вызывается в основном социальными причинами, противоположностью интересов и стремлений не отдельных индивидов, а различных общественных групп.[24]

Главные причины, порождающие политический экстремизм и антиконституционные насильственные проявления в России, имеют внутреннюю природу. К ним следует отнести: кризисное состояние экономики, нецивилизованные формы перераспределения собственности, включающие хищнический передел материальных средств и ресурсов и фактическое разворовывание под видом приватизации общенационального достояния, а также резкое падение жизненного уровня подавляющего большинства населения, усиление социальной дифференциации и классового противостояния в обществе, рост усиление и социально-экономической незащищенности граждан.[23]

Обострение политической борьбы между многочисленными политическими партиями и общественными движениями; острое противостояние между сторонниками существующего в стране политического режима и оппозицией; множющиеся межнациональные конфликты, способные перерасти, а порой и перерастающие в открытые вооруженные столкновения: этнический и религиозный сепаратизм, забастовочные движения, порождающие помимо чисто экономических требования классового и политического характера, и т.д. Разумеется, внешне и внутренне факторы взаимодействуют между собой. Так внутренние детерминанты терроризма и политического экстремизма часто привносятся извне, о чем убедительно свидетельствуют события в районе Северного Кавказа.

В публицистике и в научной литературе распространены попытки увязать рост молодежного политического экстремизма с бедностью, социальным неблагополучием и низким культурным уровнем определенных групп молодежи. Но влияние социальных факторов намного сложнее. Анализ новейших работ отечественных и зарубежных исследователей показывает, социальные контрасты и культурная маргинальность, находящаяся в диалектической взаимосвязи с внешними и внутривнутриполитическими этно-

конфессиональными, социально-психологическими обстоятельствами жизнедеятельности молодежи.

На уровне социума, этнических и религиозных общностей проявления экстремизма усиливаются в процессе модернизации, особенно в периоды незавершенных исторических перемен. В таких условиях неизбежен установленный еще в трудах К. Мангейма и Э. Эриксона «кризис идентичности», связанный с трудностями социального и культурного самоопределения молодежи. [2]

В обществах, испытывающих институциональную нестабильность, сопровождающуюся ослаблением легитимности и эффективности власти, где существуют несправедливость и произвол, создаются идеальные условия для протестного поведения. В дополнение политическим протестам молодежные движения могут принимать и другие формы, включая студенческие, культурные, социокультурные, религиозные, этнонациональные, антиглобалистические, экологические и др.[2] Там, где система ограничивает возможности массовых микрогрупп бороться за достижение своих целей легальным путем, создаются предпосылки экстремистской деятельности.

По мнению ряда авторов, российскую специфику экстремистских образований в молодежной среде определяют три основных фактора. **Первый** - социальная и экономическая неустойчивость российского общества на протяжении последних 15 лет и социальная незащищенность значительной части молодежи. Материальное благополучие населения ухудшается в результате коммерциализации ЖКХ и социальной инфраструктуры, удорожания транспортных и информационных расходов, что значительно расширяет зону бедности и, как показали события 2005 г., вызывает рост социальной напряженности. Усиливается поляризация социальных групп молодежи мегаполисов и поселений провинции – выходцев из богатых и бедных семей. Среди безработных в возрасте до 29 лет составляет свыше 30%. [17]

Второй фактор – особенности социальной мобильности в обществе. Каналы восходящей социальной мобильности в 90-е годы потерпели коренные изменения, и часть молодежи в короткие сроки достигает престижного положения и высокого уровня потребления. Возможность быстро достичь успеха, стать богатым появляется у тех слоев, которые участвуют в распределении собственности и власти или обладают «культурным капиталом». Дети элиты и академической и культурной «аристократии» получают качественное образование и высокую профессиональную подготовку, перспективную с точки зрения жизненного успеха. В многочисленных исследованиях констатируется, что образовательная дифференциация молодежи усилилась. Снижается доступность для молодежи качественного высшего образования. Остаются невостребованными около трети выпускников вузов. Как показывают исследования проблемы молодежи, около 47% абитуриентов занимаются с репетиторами или обучаются на коммерческих

факультетах, более 60% проходили довузовскую платную подготовку. Более того, коррупционные процессы в вузах достигли значительных масштабов, поэтому 10% молодежи отказывается от поступления в вузы по причине финансовой невозможности дать взятку.[45] Г.М. Мкртчян отмечает, что в российском обществе в условиях распада традиционных форм вертикальной мобильности сфера образования не только усиливает социокультурное расслоение, но и дифференцирует доступ к интеллектуальным ресурсам молодых людей из разной социально-профессиональной среды. [29] И это также вызывает недовольство и протестные настроения молодежи из депривированных слоев населения.

Третий фактор – аномия в российском обществе, развивающаяся в двух вариантах, отмеченных Э. Дюркгеймом и Р. Мертоном. В дюркгеймовском смысле аномия проявилась в утере тех нормативно-ценностных оснований, которые необходимы для поддержания социальной солидарности и обеспечения социальной идентичности. На фоне социальной аномии широкое распространение приобретает молодежная преступность. Участие в преступных кланах и группировках становится для части молодежи социально престижным и прибыльным делом. В мертоновской модели аномия есть результат фрустрации вследствие неспособности молодых людей достичь высокого статуса и удовлетворения престижных материальных благ. В молодежной среде аномия приводит к феномену экстремизма. В настоящее время криминализованы многие молодежные общества, а принятые в этой среде социально культурные и политические ориентиры приобретают ценностное значение. В числе таких ориентиров особое значение имеют культ силы, насилия, правовой нигилизм, нетерпимость к чужакам и др. Зачатую солидарность криминальных группировок укрепляется совместными действиями по «зачистке» общества от «изгоев». В последнее время здесь активность проявляют праворадикальные экстремистские группы скинхедов, фанатов, НДПР, РНЕ, партии Свободы.

Не секрет, что особую роль в экстремистской деятельности играет молодежь. Как наиболее уязвимая, в силу особенностей своего возраста категория, она в первую очередь оказывается «мишенью» экстремистских группировок, для осуществления замыслов которых требуются исполнители. Среди молодежи не так много «идейных основателей» экстремистских движений. Специфика проявления экстремизма в молодежной среде обусловлена, прежде всего, психологическими особенностями возрастной группы молодежи, которая характеризуется: недостаточной социально-психологической зрелостью; неустойчивостью в области мировоззрений; часто не глубоким восприятием противоречий социального характера; стремлением к рискам; склонностью к категорическому восприятию событий и протестному поведению. Мы рассматриваем экстремизм как один из видов девиантного, или отклоняющегося поведения. Концепция социализации, представленная рядом авторов (А.Коэн и др), основана на утверждении, что отклоняющемуся

поведению люди обучаются в процессе освоения культуры определенных групп. Дети, социализация которых проходит в условиях, где преобладают и считаются нормальными ценности, располагающие к девиации, становятся носителями отклоняющегося поведения. Согласно теории аномии (Р.К.Мертон), если индивиды имеют цели, но узаконенные средства для достижения этих целей доступны не всем в равной мере или вовсе недоступны определенным социальным группам, то в обществе следует ожидать высокий уровень отклоняющегося поведения. С точки зрения социального контроля (Э.Дюркгейм) при нормальных условиях социальной организации действия человека регулируются социальными нормами и поэтому девиация минимальна. В условиях социальной дезорганизации нормативный контроль ослабевает, открывая возможности для отклоняющегося поведения. Выделяются четыре механизма, социального контроля, ослабление или отсутствие которых способствует формированию отклоняющегося поведения: 1) прямой контроль, осуществляемый извне посредством наказаний; 2) внутренний контроль, основанный на ценностях; 3) косвенный контроль, связанный с идентификацией с родителями, друзьями и т.п.; 4) контроль, основанный на широкой доступности различных способов достижения целей и удовлетворения потребностей [22]. Таким образом, социальные причины девиаций связаны, прежде всего, с разрывом между культурными целями общества и социально одобряемыми средствами их достижения, с отсутствием, слабостью и противоречивостью социальных ценностей, норм и отношений. В психологических исследованиях девиантного поведения значительное место отводится изучению его причин и условий, способствующих его развитию, а так же возможностей предупреждения.

Нам представляется целесообразным рассмотреть выделяемые отечественными и зарубежными исследователями психологические особенности экстремиста с учетом наиболее современных концепций формирования отклоняющегося и аддиктивного поведения [10]. На наш взгляд это позволит систематизировать имеющиеся данные и подойти к разработке концепции, которая может быть положена в основание программ профилактики экстремистского поведения.

В наиболее обобщенном виде социально-психологическая концепция факторов экстремистского поведения может быть представлена как учитывающая сочетание наличного ресурса молодого человека (и его самочувствия, как обладающего избытком ресурса или его недостатком) для решения тех задач, которые ставит перед ним общество, социальные институты, ближайшее окружение или он сам и способность среды предъявлять адекватные имеющимся ресурсам и задачам развития требования. Избыточность ресурса молодого человека по отношению с просоциальной среде или напротив его недостаточность, провоцируют переживание неудовлетворенности и фрустрации либо потребности в развитии, либо потребности в безопасности и одобрении, что может приводить к поиску

альтернативных, девиантных и часто экстремистских способов реализации себя [10].

В основу предлагаемой нами концепции риска экстремистского поведения (как формы социально-психологической девиации) положено представление о том, что самая лучшая профилактика экстремистского поведения состоит из нескольких важных аспектов. Первый из которых связан с формированием интеллектуальных, эмоциональных и коммуникативных ресурсов подрастающего поколения, способствующих расширению спектра возможностей осознания смысла происходящих событий, их причин и следствий, а также расширения диапазона социально приемлемых форм разрешения трудных ситуаций и конфликтов. Второй – это формирование ценностей, соответствующих активной просоциальной позиции в современном обществе.

Нам известно, что желание, а затем и потребность прибегнуть к экстремистским формам поведения появляется там, где возникают проблемы самочувствия, самореализации, самовыражения. В этой связи принципиально важным является проектирование такой школьной среды, которая обеспечивала бы ребенку стабильное положительное самочувствие. Мы исходим из утверждения, что, если человек занят, вовлечен в такие формы деятельности, которые позволяют почувствовать себя эффективным, успешным, причем через созидательную деятельность, то у него не появляется потребности прибегать к социально неодобряемым способам получения острых форм самочувствия. Далее рассмотрим более развернуто характеристики возраста, задачи развития, связанные с этими особенностями, и основания для проектирования профилактической образовательной среды.

Психологическое содержание подросткового и юношеского возраста и риск экстремистского поведения

Наиболее рискованным с точки зрения экстремистского поведения, как впрочем других форм девиантного и аддиктивного поведения по праву считается период подростничества и юности. Для нас это означает, что именно в этом возрасте профилактика экстремизма становится крайне актуальной и востребованной. Подростки, находящиеся в зоне потенциального или актуального риска в силу собственной социально-психологической незрелости с одной стороны и активного поиска различных форм воплощения появившегося чувства взрослости, с другой, могут совершать экстремистские действия. Однако следует осознавать, что одно и то же действие совершенное подростком или юношей и взрослым человеком имеют абсолютно разный смысл и психологическое содержание. Перед нами стоит задача помочь субъектам образовательного процесса разобраться в специфике такого явления как подростковый и молодежный экстремизм.

Наиболее популярным среди отечественных исследователей подросткового кризиса является клиническое описание младших подростков, данное в работе Т.В. Драгуновой под редакцией Д.Б.Эльконина [12]. В ней прослеживается динамика развития детей 11-12 лет на протяжении одного года.

Главный тезис авторов состоит в том, что у детей этого возраста формируется «чувство взрослости» - стремление быть, казаться и действовать как взрослый. Если это чувство взрослости находит в жизни ребенка адекватное отношение со стороны взрослых, то развитие происходит бесконфликтно и прогноз развития более благоприятен. Если же ребенок, испытывающий уже «чувство взрослости», сталкивается с отношением к нему как к маленькому, то возникает конфликт, взаимное непонимание.

Этот тезис, как видим, весьма схож с позицией Л.И. Божович. Депривация стремления к взрослости (или невозможность реализовать внутреннюю позицию школьника в семь лет) приводит к внешней конфликтности поведения и именно в этом случае квалифицируется как кризис.

Далее, по периодизации Д. Б. Эльконина, после стабильного подросткового возраста наступает следующий возрастной кризис. Это критический переход от подросткового к юношескому возрасту, а затем кризис 17-ти лет - переход к взрослости. Д.Б. Эльконин отмечает, что развитие в подростковом возрасте связано с взрослением и определяется чувством взрослости, появляющимся у подростков. Подросток начинает относиться к себе как к взрослому и требует такого же отношения к себе со стороны окружающих. Важным показателем чувства взрослости является наличие собственного мнения, отличного от мнения взрослых или сверстников. Неудовлетворение основных потребностей, которые скрываются за требованием относиться к нему (подростку) как взрослому (уважения, доверия, такта и т.п.), приводит к различным формам протеста: непослушанию, грубости, упрямству, противопоставлению себя взрослым, конфликтам с ними.

Стремление подростков казаться, считаться и быть взрослыми обнаруживается в отношениях со взрослыми и сверстниками, в копировании разных сторон поведения и внешнего облика старших. Для подростков важно признание окружающими того, что они **не маленькие**.

Если на основе чувства взрослости отроку удастся развернуть новую ведущую деятельность – Д.Б. Эльконин называл ее интимно-личностным общением, а Д.И. Фельдштейн переименовал в общественно-полезную – предметом которой являются способы построения человеческих отношений в любой совместной деятельности, то к концу подросткового возраста складывается достаточно развитое самосознание, в котором «совершается отрицание взрослости именно благодаря ориентации на себя. Итог: я НЕ взрослый. Отсюда поворот к новым задачам [41] - постановка задач саморазвития, самосовершенствования, самоактуализации и возможность

учебно-профессиональной деятельности юношеского возраста, в которой осуществляется поиск средств для решения этих задач [48].

Таким образом, в подростковом возрасте складывается следующее отношение со взрослостью:

Я взрослый, следовательно, Я не маленький, значит, «свободный от» норм, правил, представлений обо мне как маленьком и т.п. следовательно, Я взрослый, это значит должен уметь, знать и т.п., но я многого не умею, не знаю и т.п., следовательно, Я не взрослый, значит, чтобы стать взрослым мне нужно.... - появляется «свободный для», приобретающий навыки, умения для решения перспективных жизненных задач подросток.

Появление в самосознании подростка таких коренных сдвигов возможно только вследствие специально выстроенного пробующего действия. В рамках такого действия подросток осуществляет пробу собственного чувства взрослости.

«Проба» как условие развития в подростковом возрасте

Специфику возрастного периода, который в психологической литературе фигурирует под разными названиями – «подростковый», «переходный», «пубертатный», «школьный», пытались описать в русле самых различных подходов к психологии и к человеку, в частности. Это нашло отражение не только в различии в названиях данного периода и в неоднозначности его хронологических границ, но и в следующем: акценты в исследованиях были сделаны на разные стороны развития в зависимости от системы взглядов, что привело к разнородности содержательных представлений об этом возрастном периоде. В результате сложилось некоторое множество отнологически разнородных теорий, которые не противоречат друг другу, но и не связаны между собой из-за отсутствия общих оснований.

Несмотря на некоторые разногласия, появившиеся у отечественных психологов при определении психологического содержания подросткового возраста, отмечается, что главным в этот период является построение себя, открытие себя, «проектирование своей личности и своего будущего с попытками реализовать намерение, цели и задачи» [31] В связи с тем, что в этот период организм претерпевает значительные изменения, которые будут существенно влиять на его последующее биологическое и психологическое развитие, во время подростничества изменяется, можно сказать, все: тело, характер, мышление, идеалы, нормы и т.д. [33]. Подросток теряет четкое ощущение «кто он?», ему еще предстоит в этом разобраться. Поэтому фактически все поведение ребенка в этот период, все его действия имеют смысл обнаружения себя, своих возможностей, своего соответствия. Подросток все время испытывает себя и все время пытается пробовать. Причем ориентация подростка на пробу своих возможностей происходит и в

интеллектуальной, и в социальной, и в межличностной, и в личностной сферах (Ф.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.).

Каждый возраст специфичен и уникален с точки зрения становления психических образований, имеет определенную задачу (Э. Эриксон, Д.И. Фельдштейн, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.). Согласно культурно-исторической концепции каждый возраст характеризуется уникальной социальной ситуацией развития (специфическая для каждой стадии система отношений ребенка и взрослого), которая определяет новообразования, формирующиеся у ребенка. Именно от того, как построено взаимодействие ребенка с культурной средой, насколько это взаимодействие соответствует возрасту, настолько задачи возраста и будут решены. Новообразование определенного возраста не просто переносится в следующий возрастной этап, а переходит туда в снятом виде. И этот переход (также специально выстроенный) имеет специальное место в возрастном развитии и протекает как кризис. К.Н. Поливанова обнаруживает, что в кризисе происходит открытие новой идеальной формы, отказ от прежней и проба новообразования предыдущего периода в новом пространстве. В критическом периоде новые умения или новые отношения становятся явленными самому ребенку, и он пробует использовать их уже специально в другой деятельности, другой ситуации.

При этом, как указывает Л.И. Божович, в подростковом возрасте разыгрывается и впервые появляется внутренне противоречие, а не просто внешний конфликт между желаемым и разрешаемым. В нашей интерпретации это и есть следствие освобождения от ситуационного детерминизма прошлого этапа развития, феноменологически зафиксированный переход к фазе конструктивной «свободы для». Пробы становятся не выбором альтернатив - действовать или нет, а осознанным выбором оснований и последствий действия - это и основа самостоятельного и ответственного действия.

Все действия подростка (в той мере, в какой это именно действия подростка) несут, прежде всего, смысловую нагрузку значения, поведение становится текстом [48]. Подросток всякое действие превращает в знак, т.е. придает ему определенное значение. Именно «означивание поведения приводит к его проявлению и обнаружению. В означивании происходит проба действия, его обнаружение, разглядывание. До означивания нет еще ни действия, ни действующего» [Там же]. Он замысливает свой собственный текст и, осуществляя (реализуя) его по мере своих сил, создает тем самым произведение своего собственного действия. Так, связка «замысел – реализация» есть необходимое условие встречи действующего с самим собой: он обнаруживает пространство собственных возможностей, пространство собственных значений и смыслов. Иными словами, предмет подростковой пробы является сам действующий (его возможности, его соответствие...). И каждый пробуемый шаг, таким образом, добавляет в багаж подростка новые представления о себе самом. Фактически вся деятельность ребенка в этот период, все его действия направлены на обнаружения себя, на самоопределение.

Подросток такого рода пробы осуществляет в компании сверстников, там, по мнению К.Н. Поливановой, он встречается с некоторым подражанием идеалу, что в свою очередь, позволяет сохранить «поле пробности», а точнее – в безопасных условиях узнать свою приближенность к идеалу.

В свое время Л.И. Божович отмечала, что психическое развитие ребенка, формирование его личности могут быть поняты лишь в рамках его социализации, но «образцы», с которыми встречается в ходе своего развития ребенок, отнюдь не однозначны. Они могут представлять собой продукты творческой созидательной деятельности, но они могут быть и продуктом негативного опыта, и если процесс социализации происходит стихийно, то нет никакой гарантии, что он будет направлен на усвоение лучших, а не худших образцов [11].

Основное содержание перехода в подростковом возрасте, исходя их ситуации развития, заключается в конфликте между «я взрослый» - «я не взрослый» и оформляется в построении отношений. Осваиваемая деятельность общения и есть, по сути, деятельность изменения с «Я - не взрослого» на «Я - Взрослый». Подростки, обнаруживая дефицит ресурса для решения данной задачи, прибегают к его восполнению различными способами. В норме ресурсом перехода должна послужить обнаруженная ориентация на будущее и формирование в связи с этим устойчивых интересов (К.Н. Поливанова, Л.С. Выготский).

Такое обнаружение *конструктивного* ресурса возможно при адекватно выстроенной социальной ситуации развития, прошлого возраста и организованном переходе в новый возраст. Тип устройства образовательного пространства в соответствии с поставленной задачей описан в работах Б.Д. Эльконина, И.Д. Фрумина и задает «управляемый» переход, развитие в подростковом возрасте. [43]

В противном случае подростки осуществляют попытки заполнить наметившийся разрыв хаотично, теми средствами, которые «попадаются» в опыте. В силу особенностей возраста и социальной ситуации, складывавшейся на предшествующем этапе развития, зачастую они не имеют возможности отнестись к наличным способам критично. В качестве ситуаций проб выбираются наиболее яркие, обладающие потенциалом «немедленного» чувствования себя взрослым, фетишные, оказывающие влияние на самочувствие подростка и только. К таким ситуациям мы относим ситуации экстремистских проб.

Ориентация на будущее как ресурс взросления, с одной стороны, формируется в ситуациях подросткового «опробования» своей взрослости, с другой стороны, приобретение такого ресурса даже в самом зачаточном состоянии позволяет ребенку освободиться от ситуационного детерминизма пробы взрослости – это начало выхода из кризиса. В начале кризиса ситуация пробы представлена подростку как ситуация с двумя заданными полюсами: если взрослый, то действуй, если маленький, то не действуй. Это и есть

первые пробы взрослости в их качестве «независимости от» или стадия деструктивной свободы (именно к этой стадии, в нашей интерпретации, относится описываемая в современной психологии развития трудновоспитуемость переходного периода, снижение успеваемости, асоциальные пробы, экстремистские, в том числе, и т.п.).

Анализ симптоматики разных возрастных переходов и их сравнение заставляют признать, что именно произвольность всегда является условием начала нового стабильного периода, различие состоит в том, какая психологическая характеристика или функция приобретает черты произвольности [48].

Следует ответить на важный вопрос: если в предшествующий стабильный период действительно возникает некоторое психологическое новообразование (в данном случае - произвольность), т.е. способность, свободная от деятельности, ее сформировавшей, нужно ли тогда вообще говорить о кризисе, о разрыве в поступательном движении. Рассмотрим подробнее, что можно понимать под произвольностью в широком смысле этого слова. Фактически речь идет о преодолении полевого поведения, о преодолении непосредственного побуждения, о «не-действии» в ответ на яркий раздражитель, о субъектно направляемом действии. Чем именно направляется действие - вопрос, на который следует отвечать в онтогенетическом исследовании всякий раз конкретно применительно к рассматриваемому возрасту, но суть остается неизменной: если действие направлялось извне, с приобретением произвольности оно становится внутренне обусловленным.

Как можно описать ситуацию произвольного действия? Это всегда действие вопреки непосредственному внешнему импульсу. Непроизвольное действие реактивно: оно есть реакция на внешний раздражитель. Произвольное - активно. Произвольное действие (в противоположность упрямству) требует анализа ситуации действованиия и сопоставления этого анализа с собственным побуждением, т.е. произвольное действие обязательно требует обнаружения субъектом отношения своего побуждения и внешних обстоятельств. Следовательно, необходимо дополнить данное определение: произвольное действие задается не только побуждением самого субъекта, но и его анализом отношения побуждения и условий, в которых действие может быть совершено [47].

Что побуждает ребенка действовать по логике ситуации? Следует признать какой-то особый мотив соучастия, принадлежности к ситуации (или группе детей). Ребенок действует не против увлекающей его ситуации, а вместе с ней. При этом можно полагать, что возникает некоторое чувство уподобления, слияния и т.п. К сожалению, внутренняя картина проживания ребенком некоторой увлекающей его ситуации неизвестна. Но можно предположить, что не собственное действие, а соучастие в ситуации предстает ребенку в его внутреннем мире [47].

Анализ симптоматики кризисных возрастов заставляет предположить следующее: то, что возникло внутри целостной ситуации, внутри деятельности, например произвольность, этой ситуации или деятельности и принадлежит. Необходим этап освобождения, эмансипации новообразования от того психологического контекста, в котором оно возникло.

Должно быть некоторое психологическое пространство, в котором можно было бы исследовать, проверить, обнаружить для себя те новообразования, которые возникли раньше, узнать, годятся ли они для иных условий. Только после таких испытаний новообразование выступит как субъектная характеристика, станет способностью самого субъекта, а не принадлежностью деятельности, в которой оно возникло. Именно такое психологическое пространство пробности и есть критический период в том смысле, какой придавал ему Л.С.Выготский.

Иными словами, в стабильный период новообразование формируется, но лишь объективно, его может обнаружить сторонний наблюдатель, для ребенка же этого новообразования еще нет. Нет в том смысле, что ребенок сам еще этой новой способностью не владеет. Для ее обнаружения самим ребенком, для превращения ребенка в субъект новой способности нужны соответствующие условия; если же их нет, способность не обнаруживается. Таким условием и оказывается психологическое пространство кризиса [47].

Содержанием кризиса психического развития является субъективация новообразования стабильного периода, т.е. возникновение новообразования проходит два этапа: формирование новообразования (в стабильный период) и его субъективация (в кризисе). Под субъективацией понимается превращение новообразования в способность самого действующего субъекта [46].

До начала кризиса подросток знал, что есть взрослые, в кризисе ему необходимо соотнести понятие взрослости с ощущением «я взрослый».

Следующий кризис в конце подросткового возраста задается обнаружением форм взрослого поведения (фетишного), принесением их в реальность подросткового бытия и опробования. Экстремистские действия, как и курение или распитие спиртных напитков опробуются как формы взрослости и, по идее, должны себя изживать, что зачастую и происходит в случае обнаружения их дефицитности, несоответствия идее взрослости и при наличии просоциальных видов деятельности, на материале которых подросток приобретает способность различать смыслы, стоящие за теми или иными действиями [33].

«В относительно устойчивые, или стабильные, возрасты развитие совершается главным образом за счет микроскопических изменений личности ребенка, которые, накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-то возрастного новообразования» [14].

В стабильном периоде возникает новообразование, которое приводит к новому строению личности, что обуславливает нарушение гармонии между ребенком и его окружением. Возникшее противоречие между изменившимся

ребенком и относительно устойчивой социальной ситуацией, соответствующей более раннему этапу развития, приводит к необходимости его разрешения, задавая взрывной, революционный характер критического периода развития. Именно в критический период, по определению Л.С. Выготского изменения, произошедшие в ребенке, становятся заметны окружающим.

Среди отмеченных Л.С. Выготским поведенческих особенностей в кризисе выраженные особенности поведения ребенка; дети как бы выпадают из системы педагогического воздействия, обнаруживается падение школьной успеваемости, интереса к занятиям; конфликтность в отношениях с окружающими, различные девятитые действия; со стороны внутренней жизни – болезненные, мучительные конфликты и переживания. Развитие в данный период совершает скорее разрушительную, чем созидательную работу.

В переломные моменты развития ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности [4]; [14]; [25]; [33]; [41]; [42].

Л.С. Выготский и ряд его последователей (Л.И. Божович, Т.В. Драгунова, Д.Б. Эльконин) выделяют трудновоспитуемость подростков как один из наиболее ярких признаков переходного периода.

Но, следуя анализу, проведенному К.Н. Поливановой, непоспевание педагогической системы и, как следствие, трудновоспитуемость – это не есть основное содержание критического периода, суть периода в разрушении старого, в перестройке бытия подростка [33].

«Внешние условия, разумеется, определяют конкретный характер обнаружения и протекания критических периодов.... Но не наличием или отсутствием каких-либо внешних условий, а внутренней логикой самого процесса развития вызвана необходимость критических, переломных периодов в жизни ребенка» [16].

«Ребенок, лишенный общественных обязанностей, сам найдет их, может быть в совершенно уродливых формах» [41].

Если признать, что кризис это норма развития, и «при относительно мягкой системе отношений критический период протекает мягче. Но и в этих случаях дети сами активно ищут возможности противопоставить себя взрослому, им такое противопоставление внутренне необходимо» [31], то важным относительно вопроса о том, что же является защитными факторами, удерживающими подростка от экстремистских проб, становится то, что уже сформировано в предшествующем стабильном возрасте. То есть сформировано ли то, что позволяет ребенку адекватно оценить ситуацию предложенной пробы (в данном случае тип действия) и принять адекватное решение относительно действия или не действия в подобного рода ситуациях. И второе, как ребенок выбирает материал для собственного противопоставления, почему за пределами пространства семейного воспитания или образовательного пространства?

По мнению Т.В. Драгуновой и Д.Б. Эльконина, в подростковом возрасте ригидность педагогической системы и неучет чувства взрослости приводят ко многим конфликтам и вызывают так называемую трудновоспитуемость [12]; [20].

Относительно подростков профилактика и коррекция трудностей состоит в предоставлении больших свобод, признании подростка как взрослого или «повзрослевшего».

Анализ работ по психологии развития показывает, что кризис – это условие развития.

Как пишет К.Н. Поливанова: «Увеличивается и сам период взросления. Вероятно, сегодня мы имеем дело с выделением нового «детского сообщества», хронологически охватывающего новый возрастной отрезок. Это все продлевающийся подростковый возраст. Сегодня, особенно в развитых европейских странах и в США, возраст начала регулярной работы по специальности и вступления в брак все более отодвигается к рубежу тридцатилетия. Человек все дольше остается «невзрослым».

Все эти социальные в своей основе явления размывают возрастные ориентиры, делают все менее четкой «идею возраста». Но все-таки существует некоторое общее представление о возрасте, выраженное, например, во все еще относительно фиксированном возрасте поступления в школу, в вуз и т.д. Хотя и размытое, представление о возрасте остается в сознании большинства членов данной культуры, а значит, остается представление о «культурном возрасте». «Идея возраста», «культурный возраст» - какова роль этих понятий в жизни общества? Они дают инструмент, средство отношения к человеку и его месту в системе общественной жизни, формируют наши ожидания и требования, дают возможность самоосознания. Последнее, особенно ярко проявляется в подростковом возрасте. Для подростка представление о взрослости становится критерием отношения к себе и одновременно средством самоосознания. Кто я? Взрослый, которому открывается множество свобод и возможностей, или маленький ребенок, которым руководят и которому указывают? И кем меня считают окружающие? Вот ключевые вопросы для подростка.

Когда культурный возраст теряет свою определенность, размывается, должны меняться и средства, инструменты самоосознания. Это можно видеть, например, в том, как самоосознание происходит в русле идеи собственного, индивидуального будущего, вне зависимости от того, насколько взрослым оценивают человека окружающие. В этом случае планы, цели, место на дороге к будущему становятся мерой индивидуальной успешности и условием самовосприятия [44].

Отсюда мы видим, что ребенок к подростковому возрасту должен обладать определенными «инструментами», позволяющими ему продолжать развитие, строить самоотношение, самовосприятие. Поливанова указывает на то, что это могут быть «планы, цели, место на дороге к будущему» [32].

Проблема культурного возраста прямо связана с концепцией возрастных кризисов, господствующей в отечественной психологии. Вернемся к работам Л.И.Божович и Т.В.Драгуновой. Суть их позиций состоит в том, что кризис - свидетельство несвоевременного перехода. Кризис для этих исследователей - показатель «ненормального» перехода. Переход же в норме не должен вызывать распада, деструкции связей между ребенком и окружающими его людьми, не должен сопровождаться «запустеванием».

Это должен быть плавный, «управляемый» переход от одной ведущей деятельности к другой, от одного места ребенка в системе общественных связей к другому. Но возможно ли избежать критических проявлений в развитии? Проследим мысль о возможности плавного перехода до конца. Возможно ли произвольно изменить «педагогическую систему», плавно перейти от одного культурного возраста к другому? Например, можно ли проявить особое уважительное отношение к возникшему у ребенка «чувству взрослости»? Даже если близкие взрослые смогут изменить свое отношение к ребенку, вся ситуация, весь контекст развития не изменится. Существующая инерция общественных представлений будет сказываться на отношении к ребенку социального окружения, которое действует в рамках «педагогической системы», соответствующей его возрасту, в заданных рамках культурного возраста. Но выбор стиля отношений отдельными людьми постепенно изменяет культурную ситуацию.

Таким образом, существует не только периодизация психического развития ребенка, но и своеобразная «периодизация педагогических систем». Именно относительно устойчивая иерархия систем воспитания или педагогических систем поддерживает существующие периодизации психического развития ребенка [32].

Следовательно, вопрос о возможности избегания кризиса имеет отрицательный ответ. Это, прежде всего, связано с тем, что источником периодизации онтогенеза является историческая заданность определенной последовательности устойчивых педагогических систем. Именно эта последовательность и устойчивость и есть условие самой постановки вопроса об отдельных возрастных периодах и, как следствие, об особых периодах перехода - кризисах [31].

Но вернемся еще раз к пониманию того, какое значение имеет социальная ситуация развития для формирования свободного (самостоятельного инициативного ответственного) поведения в подростковом возрасте – к задаче профилактики экстремистского поведения, иными словами. Когда мы говорим о социальной ситуации развития, как правило, имеем в виду то, что ее содержание должно задаваться со стороны взрослых. И это действительно так, с одной небольшой поправкой, - само возникновение ситуации взаимодействия невозможно в одностороннем порядке. Взаимодействие с подростком возможно только в том случае, если он также готов проявить интерес ко взаимодействию со взрослым. Именно способность взрослого вызвать интерес подростка (что

возможно только в случае, если пространство взаимодействия выстроено как возрастно-адекватное) определяет социальную направленность проб взрослости.

Увидеть же - адекватно ли пространство, выстроенное взрослыми (образовательная среда, к примеру), возрасту, можно лишь по тому, **интересно ли** подросткам принимать участие в тех делах, проектах, мероприятиях, которые организуются взрослыми или совместно со взрослыми. По форме это могут быть совершенно традиционные мероприятия, но их содержание, форма взаимодействия с подростками «на теле» этого совместного пространства могут значительно различаться. Отсюда, увидев, принимают ли подростки участие, говорят ли о своем желании, интересе к социальным формам деятельности мы сможем судить о том, насколько адекватно возрасту выстроено это пространство и, соответственно, является ли оно полем проб подростка.

И еще одно замечание: только того, что подросток осуществляет пробы в рамках просоциальной деятельности, недостаточно, чтобы мы могли предположить его защищенность от риска экстремистского поведения, необходимым условием является сознательное исключение из поля собственных проб асоциальных отношений. Если подросток участвует и в просоциальной и в асоциальной деятельности, скорее всего, это означает, что просоциальное пространство для этого подростка все-таки остается неадекватным или недостаточным, обедненным качественным самочувствием, недостаточно провокационным или недостаточно поддерживающим.

Если подросток исключает из своего поля всякие пробы, это, скорее всего, свидетельствует о некоторой задержке возрастного развития, по сравнению с основной массой подростков.

Итак, в нашем понимании формирование социально приемлемого и адекватного поведения возможно только в случае достаточного количества совершенных подростковых проб, причем на возрастно-адекватном (просоциальном) материале. Отсюда, задача взрослого **не в нивелировании признаков трудновоспитуемости** посредством сглаживания противоречий и т.п., а **в удержании конфликта взросления** и в способности предоставить адекватный материал для разрешения данного противоречия. Иными словами, организовать пространство проб, т.е. пространство управляемого перехода, кризиса, - задать развитие в подростковом возрасте.

Решение такой сложной задачи предполагает понимание внутреннего содержания ситуации пробы в подростковом возрасте, ее субъективного и объективного значения.

Психологическое содержание «пробы»

Содержанием кризиса психического развития является субъективация новообразования стабильного периода, т.е. возникновение новообразования

проходит два этапа: формирование новообразования (в стабильный период) и его субъективация (в кризисе). Под субъективацией понимается превращение новообразования в способность самого действующего субъекта [47].

Ситуация выбора - осуществить пробу или нет - остается для подростков ситуацией альтернативы, ситуацией «свободы от», а поскольку, по существу, это ситуация зависимости то, освобождаясь от чего-либо, таким образом подросток легко переходит к другому варианту зависимости. Отсюда закономерное предположение, что наиболее опасны экстремистские пробы в деструктивной стадии кризиса, когда представление о взрослости как «свободе от» еще не сменилось представлением о взрослости как «свободе для».

Конструктивная свобода выражается в способности осознать свое действие в разных контекстах и тем самым преодолеть альтернативный детерминизм ситуации. «Если я действую, то что это означает для...., а для...., и т.п.», «А если я не действую, то что это означает для...., для.... и т.п.». Именно такое «освобождение» дает возможность свободного, осознанного принятия решения о действии или не действии в ситуации девиантной пробы и не оставляет шансов «сдвигу мотива на цель» [28], т.е. возникновению зависимости от такого типа поведения.

Переход к конструктивной стадии кризиса, дальнейшее развитие, формирование представлений о взрослости как «свободе для» - инициативности, самостоятельности и ответственности возможны только на материале просоциальных, возрастно-адекватных проб. В такой деятельности происходит смена смыслообразующих мотивов, возникновение более высоких нравственных мотивов, демонстрирующих развитие мотивационной сферы личности. Своеобразие этой деятельности заключается в том, что результаты составляющих ее действий при некоторых условиях оказываются более значимыми, чем их мотивы. Д.И. Фельдштейн в качестве примера приводит тимуровскую работу, когда дети включались в работу, побужденные романтикой «тайной помощи» больным и престарелым. Но в ходе этого социально важного труда школьники осознавали его значимость, зримо чувствуя свою «нужность», у них возникала потребность приносить пользу другим людям. В данном случае изменялись мотивы деятельности [41].

Важно подчеркнуть, что понятие «ведущая деятельность» открывает возможность целенаправленного воздействия на формирование психических процессов и личности ребенка, позволяя реализовывать принцип опережающего обучения, которое по мысли Л.С. Выготского, должно идти «впереди» развития.

Опережающий характер обучения, осуществляемый через ведущую деятельность, обеспечивается предвидением ближайших перспектив психического, личностного развития каждого индивида с его имманентной логикой, строясь с учетом этих перспектив, только в таком смысле обучение через ведущую деятельность может и должно целенаправленно влиять на психическое развитие, становление личности [49].

Особое значение Д.И. Фельдштейн придает социально признаваемой и социально одобряемой деятельности в подростковом возрасте. Речь идет не только о форме ведущей деятельности, которая определяется практикой воспитания как оптимальное условие развития, а о сущностном содержании ведущей деятельности и, главное, о понимании сути развития психики, личности в деятельности, в понимании сути развития личности [41].

В критическом периоде, если он понимается как акт развития (вслед за Б.Д. Элькониным), активность должна превращаться в поведение. Для осуществления этого подросток должен «обнаружить себя действующего» или «застать себя действующим» в ситуации пробы, т.е. появившееся переживание, связанное с наличием новообразования и возможностью его реализовать, заставляет подростка совершать действия, а именно пробы «себя нового», своего нового статуса. Поначалу это активность, вызванная переживанием дискомфорта, неудовлетворенности, которое связано с фрустрацией новой способности, нового чувства, и эта активность носит деструктивный характер, главное - действовать не так, как действовал раньше. А значит, действовать так, как действует он – «взрослый». В этом действии подросток ориентируется на собственное переживание, которое опять же задается соотношением того, насколько удалось реализовать это чувство взрослости, к примеру. Переживание того, насколько удалось реализовать, «завязано» на отношении значимого взрослого (общественного взрослого), посредника, на том, произошло ли причастие (по Б.Д. Эльконину).

На наш взгляд, в подростковом возрасте происходит следующее: посредником выступает не «взрослый» в собственном смысле слова, а тот, кто ближе, тот, кто старше. Старшеклассники отделяются от средней школы, они образуют свою особую субкультуру, т.к. они еще точно не взрослые, это легко распознается даже самыми маленькими, но и маленькими они быть не могут, поэтому отделиться можно только оградив себя от маленьких. Возможно, взрослым так сложно «достучаться» до подростков в этот деструктивную фазу кризиса именно в силу того, что они (подростки) обращены не ко взрослости, а в противоположную сторону, к «не взрослости». Ничего так не оскорбит девушку-подростка, как указание на то, что, к примеру, с такой прической она выгладит как маленькая.

Что может выделить группу повзрослевших подростков? Младшие, например, любят проводить время с родителями, поэтому подростки предпочитают делать то же, что они и делали до этого совместно со взрослыми, или то, что делают взрослые собираясь вместе, но без взрослых, самостоятельно. Подростки пытаются осуществлять явные, присущие взрослым, распознаваемые как взрослые «поведенческие акты». Здесь место появления всяких «псевдопосредников», так и не повзрослевших членов экстремистских формирований, и др. (в силу выбранной темы нас интересуют именно эти взаимодействия). Именно эти возникшие «фетишные умения и навыки» являются временными новообразованиями, которые преодолеваются

(могут быть преодолены) на следующем этапе развития, когда подросток осознает, что он делал в этом действии, т.е. когда ему открывается то, что он пытается быть как «не маленький», а не взрослый.

Впервые, видимо, эта возможность появляется тогда, когда взрослый требует самоопределения о том, идти в старшую школу или нет, получать полное среднее или среднеспециальное образование, какую специализацию выбрать в дальнейшем, на каких предметах сосредоточиться. Возникает ситуация реального ответственного, взрослого выбора. В этой ситуации недостаточно «не быть маленьким», нужно стать взрослым, а это значит принять на себя ответственность. Взрослые, как правило, инициирующие процесс самоопределения, пытаются задавать и руководить им, делясь своими соображениями о том, кем лучше стать их ребенку, иногда навязывая их, иногда аргументируя, но всякий раз призывая к ответственности, т.к. этот выбор во многом определяет жизнь.

И здесь возникает понимание того, что реализовывалось до этого как взрослость: экстремистское поведение, отсоединенность от взрослых – это не то, что может дать опору в данной ситуации выбора: у того сообщества, к которому старался принадлежать подросток, нет оснований и ресурса для выбора. Здесь нужен опыт старших. В этот момент и возникает обращенность на взрослых, интерес к ним, интерес к тому, как выстраивался их жизненный путь, как заканчивали школу, куда поступали, удачен ли этот опыт и как сделать так, чтобы жизнь сложилась успешно. Эта ситуация принятия ответственного решения и есть акт развития, культурно заданный рубеж взросления. Конечно, акт развития здесь не всегда «случается».

Субъективный и объективный риск в ситуации асоциальных проб

Поскольку для решения задачи идентификации и самоопределения подростком необходимо попробовать себя в разных качествах, то наиболее показательная для подросткового возраста ситуация - это ситуация пробы, не именно экстремисткой, а пробы вообще. Такие ситуации сопровождаются субъективным ощущением риска, поскольку каждая несет в себе частицу неизведанности и опасности. Психологическим содержанием такой ситуации является формирующаяся способность к различению разных смыслов, стоящих за собственными действиями подростка, открывающих ценности, позволяющих на основании этого принимать осознанное (свободное) решение о действии или не действии. Иными словами, в ситуациях подростковых проб происходит преодоление ситуационного детерминизма. Здесь речь идет о пробах, которые совершаются в рамках возрастного развития («возвращающих» самочувствие, являющих понятия самостоятельности, ответственности) (Б.Д. Эльконин; К.Н. Поливанова). Следовательно, реализация социально приемлемой формы поведения будет связана с

адекватной оценкой ситуации риска и выбором правильной стратегии поведения.

Мы выделяем субъективный риск как определенную характеристику поведения, связанную с выбором, ответственностью и на основании этого с принятием решения действовать или не действовать.

Другими словами, важно соотношение объективного риска и субъективного переживания подростком таких ситуаций, когда есть возможность двух исходов – приобретение чего-то желаемого или потери чего-то ценного. Очевидно, что даже если подросток действует в ситуации объективно рискованной (совершает экстремистское действие), это еще не означает, что субъективно он рискует.

Тогда объективный риск – тот, который мы, взрослые, определяем извне, те ситуации, которые мы квалифицируем как рискованные, а субъективный риск – внутреннее переживание, оценка ситуации как рискованной. Такое рассогласование и является «основанием» для принятия решения действовать (пробовать).

Итак, первое и второе (объективный и субъективный риск) могут не совпадать: какую-либо ситуацию мы можем расценивать как риск, а подростки никакого риска в ней не видят.

Тип поведения и риск экстремизма

Поскольку для решения задачи идентификации и самоопределения подростку необходимо попробовать себя в разных качествах, то наиболее показательная для подросткового возраста ситуация - это *ситуация пробы*, не именно экстремисткой, а пробы вообще. Психологическим содержанием такой ситуации является *риск*, поскольку каждая проба несет в себе частицу неизведанности и опасности. Следовательно, реализация не рискующей формы поведения будет связана с адекватной оценкой ситуации и выбором правильной стратегии поведения.

Наличие предпосылок к экстремистскому типу поведения феноменологически выражается в этом возрасте как неадекватное поведение в ситуации риска (неизвестной ситуации с неопределенным исходом, сложной жизненной ситуации) и реализуется посредством двух стратегий поведения: избегающей и преодолевающей. Стратегию «избегания» (высоких требований среды) реализуют подростки, у которых недостаточно внутреннего ресурса для разрешения сложных жизненных ситуаций, среда для них избыточна. Преодолевающая стратегия, напротив, связана с «недостаточностью» окружающей среды, ее бедностью для такого подростка, когда он не чувствует ее сопротивления, не находит таких ситуаций, в которых мог бы попробовать и почувствовать свои силы, себя самого. Как следствие, подросток вынужден искать более «рискованные» места, чтобы получить то количество эмоциональных переживаний, которое необходимо ему для самоощущения.

Реализация каждой из этих стратегий может быть внутренней предпосылкой к экстремистским пробам или реализации экстремистского поведения: в первом случае - с целью компенсации недостающего ресурса, во втором - с целью проживания ситуации риска. И в этом смысле избегающий тип поведения выступает фактором с более высокой степенью риска, нежели преодолевающий тип поведения, поскольку в первом случае экстремистское поведение приобретает характеристики средства поддержания нормального самочувствия (срабатывают его иллюзорно-компенсаторные эффекты), а во втором - сама ситуация служит таким средством и, следовательно, может быть заменена на другую.

Избегающий тип поведения. В момент экстремистской пробы осуществляется поиск определенного эффекта самочувствия для компенсации внутренних дефицитов с целью решения разного рода задач, необходимых для нормального существования, но не поддающихся решению в обычной жизни (к примеру, идентификация с референтной группой, повышение самооценки, снятие напряжения и т.д.). В таком случае в момент осуществления пробы срабатывает механизм формирования зависимости: экстремистский тип поведения сразу же встраивается в ряд средств, с помощью которых подросток удерживает свое психическое равновесие, избегает травмирующего эффекта напряженных ситуаций. Экстремизм, таким образом, словно заполняет разрывы в психическом континууме и, подобно тому, как встраивается в обменные процессы, встраивается в процессы психические [34].

Преодолевающий тип поведения. Для этого типа акцент в ситуации пробы смещается с эффекта от пробы ситуации риска на саму ситуацию пробы. В данном случае, так же как и в первом, происходит компенсация дефицита самочувствия и одновременно ощущения бедности внешней среды. Таким образом, даже однократная проба может стать достаточной, ситуация как прожитая теряет свою эмоциональную напряженность и привлекательность, теряет характеристики рискованной. Но если среда для такого ребенка настолько бедна, что это самое острое из доступных ощущений, или наряду с недостаточностью среды у подростка имеется ряд собственных психологических проблем (например, установка на преодоление связана со стратегией «от противного», по типу «нападение - лучшая защита»), то срабатывает тот же механизм, что и в первом случае [34].

Между этими двумя крайними вариантами находится «адекватное поведение в ситуации пробы».

Кроме того, заслуживает внимания тот факт, что нормальная подростковая проба должна осуществляться в безопасных условиях, это и есть основное условие пробующего действия. Как мы уже показали, проба экстремистского поведения – проба не безопасная, а наоборот может стать началом, пусковым механизмом асоциального развития.

Как правило, экстремистское поведение совершается подростками в компании, под руководством более взрослого, опытного «посредника» [34]. Его

предложение совершить пробу оказывает побуждающее действие не на всякого и не в любой момент, а именно тогда и в тот момент, когда встречается с соответствующей потребностью. И это вовсе не потребность «попробовать стать экстремистом», но эта потребность распознается «посредником» как способная удовлетворить предложению. По форме и внутренней структуре эта ситуация схожа с распознаванием матерью потребности в доставании предмета при формировании указательного жеста (модельный пример, описанный Л.С. Выготским [14]).

Итак, первое, что мы видим, это специфическое «потребностное» поведение подростка, которое обнаруживает «посредник», положим, потребность в обретении чувства взрослости, причем поведение, еще не распознаваемое значимыми взрослыми (родителями, педагогами) как потребность именно во взрослении, а понимаемое ими, как трудновоспитуемость. Симптоматически, такое состояние подростка может действительно выглядеть как «трудное». «Посредник» распознает его и предлагает решение, которое соответствует потребности, волшебным образом превращая подростка во взрослого, в силу того, что он становится принадлежащим, входящим в более взрослое сообщество, с другой стороны, попутно предлагается снижение того напряжения, которое возникает как следствие невозможности удовлетворить потребность сразу. Когда ребенок не может сам дотянуться до игрушки, он также испытывает страдания, плачет, особенно если его не понимают. Получив игрушку, ребенок успокаивается и затем по прошествии времени начинает сам распознавать свой жест как указательный, призывая в нем другого человека на помощь, означивая его таковым для себя. Так и подросток, осуществивший несколько экстремистских действий, начинает означивать этот способ, «знак», ритуал как взрослость, включая себя посредством его во взрослое сообщество, в силу того, что «посредник» начинает относиться к нему как к «своему», такому же, обсуждать с ним «не детские» проблемы». Таким образом, данное действие приобретает «основное значение знака – социальное, т.е. организующее свое поведение через другого» [50], но только вначале, и в этом основное отличие суррогатных форм взросления от возрастных.

Таким образом, «экстремистский посредник» оказывается на шаг впереди того взрослого посредника, который должен распознавать поведение подростка и вести, задавать его развитие.

Кроме формального сходства и похожести первого шага, ситуация развития и экстремистское поведение имеют мало общего. Проба, связанная с развитием, призвана являть ребенку ответственность, самостоятельность, взрослость для него же самого, решая задачу интеграции в сообщество, тогда как экстремистское поведение действует в противоположном направлении, никоим образом не являя этих сущностей, все далее и далее уводя подростка от других связей и потребностей, разрушая или, как минимум, закливая на саму

себя процесс развития. Приходит в голову аналогия воронки, попадая в которую подросток не в состоянии самостоятельно выбраться на поверхность.

Интегративные факторы риска экстремистского поведения в подростковом возрасте

Стремление подростков и молодежи присоединиться к экстремистской субкультуре объясняет следующая модель. Подростковый возраст – возраст проб. Субъективное содержание пробы связано с риском, поскольку предполагает возможность двух исходов: приобретения или потери чего-то ценного. Сфера рисков подростка – это сфера решения возрастных задач, приобретения идентичности, построения образа себя [33], [48]. В силу особенностей возраста, недостаточной критичности пробы могут совершаться на разном материале, в рамках разных социальных взаимодействий, - как просоциальных, так и асоциальных. Первые ведут к развитию, формированию чувства взрослости, ответственности, самостоятельности. Вторые канализируют энергию развития в деструктивное русло. В этом случае внутреннее содержание пробы, риска остается скрытым для подростка, значимые ценности не актуализируются в его сознании. И тогда объективное содержание риска не связано с субъективным переживанием [26].

Факторами риска может выступать все то, что мешает подростку чувствовать себя комфортно, что угнетает его, провоцирует на реализацию заведомо неадаптивных форм поведения. Поскольку для решения задачи идентификации и самоопределения подростку необходимо попробовать себя в разных качествах [36], то наиболее показательная для подросткового возраста ситуация - это ситуация пробы, не именно экстремистского поведения, а пробы вообще. Такие ситуации сопровождаются субъективным ощущением риска, поскольку каждая несет в себе частицу неизведанности и опасности. Психологическим содержанием такой ситуации является формирующаяся способность к различению разных смыслов, стоящих за собственными действиями, открывающих ценности, позволяющих на основании этого принимать осознанное (свободное) решение о действовании или не действовании. Иными словами, в ситуациях подростковых проб происходит преодоление ситуационного детерминизма. Здесь речь идет о пробах, которые совершаются в рамках возрастного развития («возвращающих» самочувствие, являющих понятия самостоятельности, ответственности). Следовательно, реализация социально приемлемой формы поведения будет связана с адекватной оценкой ситуации риска и выбором правильной стратегии поведения.

Мы выделяем субъективный риск как определенную характеристику поведения, связанную с выбором, ответственностью и на основании этого с принятием решения действовать или не действовать.

Другими словами, важно соотношение объективного риска и субъективного переживания подростком таких ситуаций, когда есть возможность двух исходов – приобретение чего-то желаемого или потеря чего-то ценного. Очевидно, что даже если подросток действует в ситуации объективно рискованной (совершает экстремистские действия), это еще не означает, что субъективно он рискует.

Тогда объективный риск – тот, который мы, взрослые, определяем извне, те ситуации, которые мы квалифицируем как рискованные, а субъективный риск – внутреннее переживание, оценка ситуации как рискованной. Например, подросток, обзывающий людей другой национальности, субъективным содержанием данной ситуации переживает риск быть отвергнутым «своими», «сойти за слабака», недостаточно «крутого» и пр., но не риск, связанный с реальной опасностью правовой ответственности [26]. На данном примере видно, что переживание риска подростком и объективное содержание опасности таких действий не совпадают.

Оказавшись в ситуации пробы, они рискуют по другим основаниям, не совпадающими с объективным содержанием риска. Ощущение опасности уменьшается и не соответствует реальной ситуации, а отсюда степень объективного риска увеличивается, т.к. нет рядоположенного субъективного ощущения (переживания) риска. Следовательно, существует опасность того, что сработает механизм сдвига мотива на цель (по А.Н. Леонтьеву), и подростки относительно быстро станут зависимыми от такого типа поведения (получения самочувствия). По сути, для них в ситуации экстремистского действия риск состоит не в реализации самой идеи; они пробуют что угодно, только не саму идею на ее жизнеспособность: свой статус, отношения, производимые впечатления. Таких подростков мы называем «не защищенными» от экстремистских проб, потенциально готовыми осуществить действие, ровно в силу того, что они его «не заметят».

Можно предполагать, что подростки, не чувствительные к объективному риску (объективно опасные ситуации воспринимаются ими как не опасные), в большей степени рискуют осуществить экстремистское действие и стать адептом экстремистских группировок. Иными словами, соотношение между объективным содержанием и субъективным переживанием ситуаций риска является для нас основанием для прогноза степени риска экстремистского поведения.

Итак, первый значимый фактор риска экстремистского поведения обозначим – «Субъективные представления подростка о возможных пространствах проб (или реализации рискованного поведения)». В свою очередь, он определяется комбинацией следующих факторов:

- субъективные представления о возможных местах, пространствах, ситуациях, «возвращающих» самочувствие, острых, связанных с внешней оценкой, пробных ситуациях;

- репертуар ценностей - того, что может быть положено в качестве «платы» за получаемое в ситуациях риска «желаемое». Диагностическими признаками по данным факторам являются выборы подростком ситуаций проб, принадлежащих к асоциальному или просоциальному риску; при оценке ситуаций – способность различать основания действия.

- тип реализуемого поведения в ситуациях риска - степень готовности действовать или не действовать в такого рода ситуациях («избегающая» или «преодолевающая» стратегия поведения в ситуациях риска) [34].

Несмотря на разные варианты содержательного наполнения момента пробы, после ее осуществления (если это значимая проба) происходит изменение картины мира подростка. Из всего потока информации он начинает выделять ту, которая имеет отношение к содержанию его действия, он начинает интересоваться книгами, фильмами, рассказами об экстремизме, интернет ресурсами (зависит от интеллектуального уровня и возможностей среды). Вследствие этого повышается осведомленность подростка в этой сфере. Кроме того, проба приводит к изменению установок по отношению к экстремистам, с полного неприятия до частичного или полного принятия, с целью оправдания собственных действий. Например, происходит разделение экстремистских действий на допустимые в отношении определенных групп и не допустимые. Следовательно, проба - это тот момент, который мы можем феноменологически зафиксировать.

Второй фактор - «Интерес к экстремизму» - включает в себя:

- осведомленность об историях, вариантах действий, местах сбора, «героях», идеологии – количественные характеристики;

- установки по отношению к экстремистам, экстремистским действиям, оценка опасности экстремистских действий, оценка с морально-этической точки зрения – качественные характеристики.

Очень важную роль в формировании молодежного экстремизма играет тот факт, что экстремистские действия осуществляется, как правило, в компании, принадлежность к которой играет для молодого человека огромную роль. Более того, если посредством экстремистских действий решается проблема принадлежности к компании такого типа, а взаимодействия в ней строятся по этому поводу, то человек вынужден продолжать деятельность, чтобы иметь возможность общения в данной компании. Как следствие его собственные интересы смещаются в сторону референтной группы. Феноменологически в данном случае мы можем зафиксировать отрицательное отношение к просоциальным действиям, склонность совершать или одобрять асоциальные поступки.

Третий фактор риска - «социальные установки» - создающие основу для принятия или неприятия экстремистского типа поведения как приемлемого для себя. Установки – это долгосрочные глубинные мысленные убеждения, которые служат в качестве основной директивы того или иного действия, а так

же задают вектор эмоционального отношения к себе. Будучи внешне оформленными в виде определенных высказываний, они ведут за собой молодого человека, делая его переживание и поведение зависимым от установки и некритичным. Действие глубинных переживаний до конца не осознается и поэтому не контролируется. Тем более что закладываются эти переживания в том возрасте, когда психическая сфера человека до конца не сформирована. Заложенные в детстве установки имеют прямое отношение к индивидуальной биографии и обозначают «основные темы» в жизни человека. Прошлое представляется преимущественно родителями или другими близкими взрослыми, и социальное поведение молодого человека соотносится с опытом старшего поколения. Если транслируемый опыт старшего поколения содержит признаки острого негативного отношения к власти, отдельным политикам, социальным группам, отдельным религиозным общинам, национальностям, народностям, то этот фон при условии референтности взрослых для ребенка создает условия для формирования установок экстремистского характера. Появляются, актуализируются эти установки в тот момент, когда у человека нет готового понимания или отношения к ситуации, в момент эмоционального напряжения, которое может блокировать быстрое осмысление ситуации. Основные переживания или установки отвечают за автоматические решения. Этот механизм можно считать рациональным, поскольку он экономит время на понимание происходящего и помогает при устоявшемся образе жизни.

Современные подходы к профилактике

В настоящее время достаточно материалов, представляющих современные концепции профилактики. Несмотря на разнообразие вариантов программ, все они основываются на общих принципах:

1. Формирование у несовершеннолетних навыков противостояния давлению рассматривается как часть общего воспитательного процесса, обеспечивающего формирование личностной устойчивости в отношении всей суммы факторов риска девиантного поведения.

2. Профилактика носит опережающий характер: по срокам она предшествует возникновению реальных проб экстремистского поведения.

3. При организации психолого-педагогической профилактики должны быть выдержаны условия безопасного обучения; имеется в виду спокойная, эмоционально позитивно окрашенная атмосфера обучения, в которой новые психологические навыки внутренне перерабатываются и проверяются во взаимодействии со сверстниками и другими значимыми лицами.

При организации психолого-педагогической профилактики в период далеко предшествующий пробам экстремистского поведения обычно сочетаются три основных компонента: специальное обучение и воспитание детей и подростков; создание положительных жизненных установок как

альтернативу использованию несовершеннолетними асоциально направленных способов получения самочувствия (это определяется молодежной политикой государства).

Наиболее перспективной, на сегодняшний день, считается модель социальной компетентности. Это одна из последних обучающих моделей; в ее основе лежит идея, согласно которой люди выказывают признаки девиантного поведения в результате серьезного дефицита соответствующих психосоциальных навыков.

Применение модели социальной компетентности породили три техники:

- моделирование типов поведения, поощряющих просоциальные способы самочувствия; ценность здорового образа жизни; патриотические установки молодежи.

- обучение системе навыков сопротивления социальным влияниям, которые способствуют принятию экстремистски направленного поведения.

- обучение более общим - внутриличностным и межличностным - жизненным навыкам (например, навыкам общения, разрешения конфликтов, позволяющим эмоционально справляться с возникающими сложными ситуациями, ставить цели и достигать их).

С позиций психосоциального подхода, прибегание к экстремистским способам поведения возникает как ответ на необходимость справиться с трудными ситуациями, или как ответ на средовые социальные сигналы.

Профилактика в целом и в том числе экстремистского поведения может быть первичной, вторичной и третичной.

- Первичная профилактика направлена на предупреждение экстремистского поведения, в том возрасте, когда тематика экстремизма еще далеко не актуальна. Профилактика связана с развитием ресурсов, дающих возможности в возрасте актуальных проб в большей мере осознавать причины и следствия, быть эффективным в ситуациях трудностей, самостоятельным в выборах, иметь установки просоциального поведения, эмоциональную компетентность.

- Вторичная профилактика направлена на работу с детьми, имеющими в силу определенных социальных условий развития (например, семейных) установки, оправдывающие или поощряющие экстремистское поведение (например, оправдывающее насильственные действия в отношении какой-либо национальности).

- Третичная профилактика направлена на работу с молодыми людьми со сформированными установками, и опытом экстремистского поведения.

Мы считаем, что в условиях школы уместна и эффективна первичная профилактика, т.е. профилактика до возникновения реальной угрозы вовлечения молодого человека в экстремистски направленные группы и сообщества.

Вторичная профилактика в школе возможна лишь частично и требует специальной психотерапевтической подготовки. Чаще всего это система

индивидуального консультирования учащихся и родителей, возможны варианты групповой работы в режиме различных тренингов.

Третичная профилактика требует особых условий, включения социальных и других служб (возможно включение в структуру ювенальной юстиции), работающих с семьей вне школы.

Таким образом, на наш взгляд система профилактики девиантных форм поведения в условиях школы должна складываться из следующих блоков:

- Непрямая профилактика
- Прямая профилактика
- Адресная работа с группой риска
- Диагностическая работа

Как мы уже неоднократно отмечали, для разворачивания комплексной программы необходимы специалисты, компетентные в вопросах профилактики.

Блок **«Непрямая профилактика»** представляет основную часть в системе профилактики. Поскольку, основная задача психолого-педагогической профилактики – это создание условий для увеличения личностных ресурсов ребенка, то содержанием этого блока является работа, направленная на:

- формирование самостоятельности, инициативы, ответственности, автономности, как альтернативы зависимости;
- развитие эмоциональной сферы ребенка, расширение диапазона эмоциональных переживаний, повышение компетентности в понимании собственных эмоциональных состояний и состояний других людей, что является основой коммуникативной компетентности;
- становление социальной компетентности ребенка, позволяющей эффективно действовать в жизненных ситуациях разного типа, продуктивно разрешать трудности, уметь обнаруживать дефицит собственного ресурса и находить варианты его восполнения - это все то, что позволяет человеку быть успешным во взаимодействии с разными людьми и проблемами;
- формирование ценности просоциального поведения, активной жизненной позиции, ответственности, патриотизма и здорового образа жизни.

Подобные условия можно создать посредством организации школьной среды, обеспечивающей адекватное проживание возраста и стабильное положительное самочувствие, среды, чувствительной к детскому ресурсу, способной вовремя включать поддерживающие и компенсирующие механизмы, с одной стороны, а с другой - развивающей, стимулирующей среды, где был бы постоянно востребован детский ресурс.

В нашем представлении о возрасте мы опираемся на культурно-историческую концепцию возрастного развития Л.С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Б. Д. Эльконина, Л.И. Божович, Г.А. Цукерман, К.Н. Поливановой, психоаналитическую концепцию развития Э. Эриксона.

Блок **«Прямая профилактика»** занимает существенно меньшее место по сравнению с непрямой. Включения вариантов прямой профилактики должны

быть строго сообразны специфике каждого возрастного периода и иметь четкую адресную направленность.

Необходимы информационные программы для учителей и родителей; эта аудитория должна быть хорошо осведомлена о признаках появляющегося любопытства, о том, как выглядят подростки после первых проб, о том, каким образом можно обсуждать с подростками вопросы, касающиеся рискованного и экстремистского поведения. Этот блок становится особо важным в условиях многонациональной поликультурной школы.

Возрастной особенностью подростков является появляющийся интерес к запретному, стремление к риску и всевозможным пробам. В связи с этим важно удовлетворить возникшее любопытство. Это возможно через исследовательские и творческие работы совместно с взрослыми - представителями специально-профессионального сообщества. Специальная профилактика, адресованная этому возрастному периоду, должна быть связана с культивированием идеи независимости, автономности. Причем буквально - культивирование этой ценности как ценности сообщества, не взрослого, а именно подросткового. Наиболее эффективны в программах такого рода сами подростки, авторитетные и активные в своей среде.

Блок **«Адресная работа с группой риска»** касается специального содержания, которое, по всей видимости, выходит за рамки педагогической профилактики. Речь идет о консультациях и работе тренинговых групп для подростков и старших школьников, которые демонстрируют признаки экстремистского поведения, нетерпимости к другим национальным группам. Специальная работа должна быть организована не только с самими подростками, но и с их родителями. Осуществлять подобную помощь могут особым образом подготовленные специалисты (психологи, социальные педагоги). Не всегда подобную работу уместно разворачивать в условиях школы. Как правило, родители и ученики охотнее обращаются за подобной помощью в специальные центры.

Диагностический блок включает в себя:

- Анализ педагогической и социальной ситуации в школе, районе, городе, регионе. Для построения и реализации содержания профилактической работы необходимо понимать специфику конкретного места (насколько актуальна проблема экстремистской настроенности, на каком социальном фоне существует эта проблема, какова характеристика разворачивающейся педагогической деятельности, какие проблемы и ресурсы есть в системе образования и т.д.). Именно из этого материала могут быть сформулированы задачи для программы профилактики.

- Пакет диагностических методик, который должен включать в себя методики: для раннего выявления факторов предрасполагающих к девиантному поведению в так называемый период потенциального риска (дошкольный, младший школьный возраст). Это чрезвычайно важно для родителей, школьных учителей и воспитателей, т.к. позволяет заранее построить

предупреждающие условия развития, чтобы существенно снизить риск; методики диагностики актуального риска в подростковом возрасте. Эти методики с одной стороны позволяют получить срезовую картину, с другой стороны могут быть использованы для оценки эффективности профилактической программы, реализуемой в школе, районе, регионе И методики для исследования родительских установок, и ожиданий от школы как основы для организации профилактических программ.

Профилактика экстремистского поведения в условиях образования

Наш подход к построению профилактических программ в системе образования опирается на представление о том, что невозможно профилировать симптом, т.е. экстремизм в чистом виде, поскольку это явление скорее признак, указывающий на сложный комплекс социально-психологического неблагополучия человека, который его реализует. Это означает, что только прямые формы профилактики в таких случаях не работают. Профилактика экстремизма – это работа по организации такого образовательного пространства в котором с большей долей вероятности будут развиваться, воспитываться и поддерживаться те психологические характеристики личности, которые по своей сути будут противоречить, сопротивляться и послужат внутренним основанием для выбора иного, социально приемлемого, типа поведения. Иными словами – это пространство, удерживающее в своем разрешении основной конфликт развития.

Решение этой задачи разворачивается, в том числе, в контексте решения еще одной проблемы, которая встает перед разработчиками профилактических программ в связи с обеспечением стабильного положительного самочувствия - это проблема организации свободного времени. Особенность современной ситуации состоит в том, что свободного времени у молодежи достаточно, а продуктивных способов занять его - мало. Как правило, это лишь широко представленная сфера развлечений, становящихся все изощреннее, причем основная цель - получение экстатических переживаний. Часто видных для молодежи возможностей - через социально значимые, общественно поощряемые виды деятельности - получить столь же яркие ощущения нет. Таким ярким способом самочувствия может, в том числе, наравне с суррогатными способами поведения (компьютерный, спортивный фанатизм, наркотики и д.) выступать любые формы асоциального поведения, провоцирующие яркие переживания риска.

Подобные способы организации свободного времени и получения ярких, острых форм самочувствия не только не способствуют развитию, но и приводят к деструктивным социальным последствиям, как для личности, так и для общества в целом. В связи с этим, как уже отмечалось выше, мы считаем, что школа может и должна, во-первых, влиять на формирование жизненных ценностей и норм, обеспечивающих продуктивную занятость молодежи, а во-

вторых - предоставлять возможности для структурирования свободного времени через социально значимые, обеспечивающие стабильное положительное самочувствие виды деятельности.

Очевидным и не подлежащим сомнению является тот факт, что наибольшее из всех возможных влияние на становление личности оказывает семья и ближайшее окружение ребенка. Система воспитания, которой придерживаются родители, социально-психологическое благополучие семьи, отношение к ребенку, достаточность или недостаток эмоциональной поддержки, транслируемые сознательные и бессознательные установки и прочее, все, безусловно, оказывается важным для растущего человека и во многом обеспечит тот «багаж» и запас прочности, с которым ребенок придет в социальные институты. Но, школа и другие институты системы образования – это единственное место, в котором можно выстроить такую систему взаимодействия с ребенком, которая будет управляема и которая может оказать профилактирующее влияние. Управлять семейным воспитанием с точки зрения профилактики не представляется возможным. Семья – это закрытая система.

На наш взгляд субъектом реализации профилактических программ являются социальные институты (в данном случае школа и соответствующие образовательные учреждения в которые приходит выпускник школы) и предметом их «заботы» является обеспечение условий и содержания развития ребенка. И в этом смысле в фокусе внимания появляется не отдельный ребенок, как носитель тех или иных психологических и физических характеристик, а возраст в целом.

Если в рамках образовательного пространства не создаются места для осуществления проб, подросток все равно будет осуществлять пробы, но возможно не те, которые ведут к развитию, формированию чувства ответственности, самостоятельности и взрослости. Подросток не может не пробовать, не рисковать. Вопрос в том, насколько эта потребность «схватывается» образовательным пространством. Если пробы возникают хаотично и спонтанно, то это могут быть и девиантные (экстремистские) пробы, которые понимаются нами как уход от развития, своеобразная канализация энергии развития в деструктивное русло [35].

Кроме того, следует осознавать, что вряд ли найдется «специфичный» именно для экстремистского поведения дефицит. Любой дефицит, будь то дефицит ресурса или дефицит самочувствия, может оказаться причиной экстремистского поведения, впрочем, как и формирования зависимости и др. Отсюда, профилактика включает в себя два типа задач. Первая, связана с возможностью своевременного обнаружения дефицитов ребенка (современная психология обладает достаточным инструментарием для решения этой задачи) [40]. Вторая задача связана с оценкой школьного пространства как профилактирующего или провоцирующего экстремистское поведение [37] и соответствующей его коррекцией.

Ясное понимание психологических закономерностей развития в подростково-младшем возрасте и представленные роли пробующего действия задает, на наш взгляд, принципиально другой подход к проблеме профилактики экстремистского поведения. С точки зрения предупреждения, профилактика выглядит как запугивание: «Мы же тебя предупреждали – это опасно!» - говорят взрослые подросткам. И получают эффект, обратный ожиданиям, - интенсификацию проб по принципу «запретный плод сладок».

Мы предлагаем понимание того, что в самой социальной ситуации развития устроено не так, что провоцирует девиантные пробы, задает деструктивную линию развития.

Отвечая на вопрос о том, какие последствия имеет для педагогики психологическое содержание подросткового возраста, Г.А. Цукерман указывает следующее.

1. Совершающийся на границе младшего школьного и подросткового возраста переход от действия по логике задачи к ориентации на себя, как основное условие решения задачи, надо специально строить, чтобы этот кульминационный момент развития был прожит детьми в его чистых, культурных формах. Но формы эти необходимо создавать, и в этом — основная задача проектировщиков «развивающей среды».

2. Нам не дано предугадать, как обнаружит себя «чувство взрослости» в каждом конкретном случае, но: а) стоит изучить язык этого чувства, чтобы вовремя услышать его первый лепет и надлежащим образом ответить; б) необходимо помогать отрокам в поиске культурных средств выражения их «чувства взрослости» чуть раньше того, как оно проявит себя на языке, малоприятном взрослому слуху. Здесь уместно вспомнить о наблюдениях А.Р. Лурия над двумя близнецами, которых «умные» родители не пичкали культурными средствами общения. Дети, предоставленные сами себе, построили «автономную» речь, понятную им одним. Аналогичный процесс происходит и в подростковых сообществах, когда взрослые самоустраиваются.

3. Общие способы построения равноправных человеческих отношений в межличностном общении, совместном труде, учебе — в любой человеческой деятельности на границе подросткового возраста могут и должны стать для самих подростков предметом специального изучения и освоения.

Если эти три условия организации «развивающей среды» будут выполнены, то есть надежда на то, что к концу подросткового возраста у отрока сложится способность к постановке задач саморазвития [44].

Самостоятельность, самоопределенность — эти ведущие ценности сегодняшнего общественного устройства предполагают способность человека к саморазвитию (саморазвиванию), то есть к постановке целей самоизменения (что допускает и сознательный отказ от этого занятия), и к поиску средств для достижения этих целей [1].

Как справедливо замечает Г.А. Цукерман, в начале подросткового возраста открывается первая реальная возможность «зачатия и рождения»

индивидуализированного субъекта саморазвития. Но следует помнить, что в психическом развитии ничего не случается «само собой», без внешнего влияния.

Функция взрослого, задавшегося целью «подпитывать» ту тенденцию отроческого самосознания, которая ведет к саморазвитию состоит в фасилитации процессов постановки целей самоизменения или отказа от самоизменения. Главной угрозой для взрослого-фасилитатора является неистребимая традиция отношений взрослых и отроков, в которой обе стороны, особенно если они встречаются на школьной территории, склонны подменять задачи, поставленные отроками, на задачи, ненавязчиво подставленные взрослым [44].

Современный подростковый возраст находится в состоянии кризиса, который обусловлен тем, что освоение культурных норм совпало со взрослением. Основной разрыв современного детства – это расхождение требований образовательной системы и требований системы взросления (становления самостоятельности и ответственности).

В школьном пространстве должны быть объективированы именно эти противоречия. Образовательное пространство должно конституироваться двумя полюсами, один из которых является возрастным движением, а другой – вневозрастным.

На полюсе взросления необходимое условие задания взросления - строгая временная последовательность различных деятельностей, причем деятельностей, последовательное осуществление которых оборачивается эволюцией самостоятельности и ответственности действующего субъекта. Содержание же деятельности должно быть значимо само по себе. Выраженной в таком построении пространства взросления должна оказаться степень самостоятельности и ответственности ребенка: именно самостоятельность и ответственность должны выразительно для всех эволюционировать. При этом и содержание и выразительность взросления должны диктоваться не только задачей взросления, но и внутренней необходимостью самого дела, строением его предмета.

Учебная деятельность должна строиться как учебно-экспериментальная, когда учеба подростка в основном становится игрой с границами понятия как системы, своеобразной игрой в допущения, гипотезы и их проверкой [43].

Именно такая организация полюса взросления позволяет, на наш взгляд, удерживать развитие и преодолевать свойственное подростковому возрасту «натуральное» экспериментирование с границами, рискование, обуславливая возможность совершения виртуальных проб (в т.ч. аддиктивных), с одной стороны, и задание пространства пробующего, рискованного, вызывающего и одновременно возвратно-адекватного экспериментирования - с другой. Иными словами, задающего возможность построения управляемого перехода.

Такой обзор современных представлений о подростковом возрасте в отечественной психологии подводит нас к пониманию того, что развитие в

подростковом возрасте «удерживается» в редких случаях и скорее «случается» вопреки выстроенной системе образования. Вопреки сложившейся социальной ситуации развития, некоторые подростки удерживаются от аддиктивных проб, продолжая развитие в конструктивном русле, преодолевая все его сложности. Отсюда возникает закономерное предположение, что аддиктивные пробы совершаются не в соответствии с теорией вероятностного распределения, т.е. случайным образом, а совершают их те подростки, которые не имеют достаточного ресурса, чтобы противостоять соблазну, обнаружить, что стоит на самом деле за предложением включиться в экстремистскую деятельность.

Когда мы просто говорим о среде, которая окружает ребенка, мы, по словам К.Н. Поливановой, «никак не определяем понятие». Среда бесконечна, в ней как бы изначально присутствует все, определяющим же является лишь то, что «воспринимается» ребенком, к чему он «относится» [39]. Мы, к примеру, часто наблюдаем следующую картину, когда родители подростков приходят с жалобами на то, что у ребенка все есть, его пространство загружено интересными вещами, а он тем не менее рвется на улицу, завязывает «плохие» отношения. Складывается впечатление, что ребенок просто не замечает того, что «подсовывается» ему взрослыми, игнорирует это, а замечает и «воспринимает» как раз то, от чего его всеми силами отвлекают.

Отсюда, описывая или оценивая образовательную среду как профилактическую относительно аддиктивных проб, нет смысла учитывать «лишь среду, в которой объективно находится ребенок, но необходимо выделить те компоненты среды, к которым у ребенка возникло или лишь возникает некоторое отношение» [33].

В соответствии с представлениями введенными Л.С. Выготским, социальная ситуация развития включает в себя две определяющие характеристики: объективная социальная ситуация, окружающая ребенка, и субъективная – отношение к ней ребенка (которое задается строением личности). Их сочетание и соотношение задают ситуацию развития и определяют возраст как стабильный или критический.

Профилактирующим, на наш взгляд, является образовательное пространство, решающее задачи возрастного и вневозрастного развития подростка, задающее такую ситуацию развития, которая провоцирует, вызывает на преодоление, возвращает подростку положительное самочувствие. То есть, в рамках такого пространства, существуют специально организованные «места», позволяющие осуществлять пробы, возвращающие ответственность, связанные с внешней оценкой, организующие становление авторского действия [36]. Описание модели образовательного пространства, как пространства развития представлены в работе И.Д. Фрумина и Б.Д. Эльконина [43].

Пространство школы, выстроенное неадекватно возрастным задачам взросления, построения собственного образа «Я», является «выталкивающим», провоцирующим экстремизм, как суррогатную форму «фетишного», внешне атрибутивного, бессодержательного построения «взрослого» поведения.

Профилактика экстремизма в соответствии с возрастными особенностями *Профилактика в дошкольном возрасте*

На наш взгляд начинать разворачивать профилактическую программу необходимо с дошкольного возраста (3-7 лет). Как ранее было показано, предпосылки определенного рода поведения начинают формироваться задолго до совершения реальных проб и эффективная профилактика должна носить опережающий характер. Дошкольное детство рассматривается как наиболее благоприятный период для начала профилактической работы.

Этот возраст является сензитивным для развития эмоциональной сферы, коммуникативных умений, обеспечивающих эффективное взаимодействие с окружающими, способности волевой регуляции собственного поведения, планирования и контроля собственной деятельности. Здесь формируется позитивное представление о себе и окружающих. Перестраивается направленность ребенка, роль органических потребностей ребенка как мотивов ослабевает. Все большую силу приобретают культурные потребности, познавательные интересы и специальные мотивы познания и общения. В формировании общественных мотивов поведения значительная роль принадлежит образцам, в качестве которых выступают конкретные взрослые люди. Ребенок подражает им. Однако возрастает значение активной деятельности самого ребенка. Она регламентируется известными и понятными ему правилами поведения. На основе выработанных стереотипов поведения формируется ценнейшее качество личности – самостоятельность, являющееся одним из защитных механизмов асоциального несамостоятельного поведения. Нарастающая самостоятельность детей проявляется в различных формах инициативной активности детей, в постановке цели действия, выборе способа действия, подчинении тому или иному мотиву, а так же иногда в непослушании, самоволии и упрямстве. Активность детей этого возраста имеет в основном познавательный характер и направленность на преобразование окружающего (посильное для дошкольников), открытие неизвестного (и самого себя), общение с взрослыми и детьми.

Игра - ведущий тип деятельности ребенка дошкольного возраста, деятельность, в которой ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает всю систему человеческих отношений. «Игра – это особая форма освоения действительности путем ее воспроизведения, моделирования» [48]. В игре и происходит формирование и совершенствование всех жизненно необходимых ребенку навыков. В игре ребенок пробует разные роли и соответственно переживает разные эмоциональные состояния, расширяя свой эмоциональный диапазон, самостоятельно планирует и реализует в соответствии с планом свои действия, учится устанавливать отношения, и продуктивно выходить из сложных игровых ситуаций. Все это составляет основу эмоциональной, социальной и интеллектуальной компетентности

ребенка и является факторами, препятствующими появлению зависимых форм поведения. В этом месте мы говорим о первичной непрямой профилактике девиантного, зависимого поведения.

Таким образом, в этом возрасте возможна в большей степени непрямая, первичная профилактика, в рамках которой происходит формирование ресурсов, необходимых для развития самостоятельности ответственности и инициативности ребенка.

В младшем школьном возрасте не теряют своей актуальности факторы, характерные для периода дошкольного детства – развитие самостоятельности, волевой сферы, расширение диапазона эмоциональных переживаний. Однако приобретают большую значимость такие факторы как хорошая адаптированность к школьным условиям, успешность в учебной деятельности, инициативность и ответственность ребенка.

Профилактика в младшем школьном возрасте

Младший школьный возраст наиболее глубоко и содержательно освещен в работах В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и их последователей (Л.И. Айдаровой, А.К. Дусавицкого, А.К. Марковой, Ю.А. Полуянова, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман и др.).

По мнению Й. Шванцара, для разрешения задач развития или достижения «назначений возраста» необходимым условием является организация «встреч» потребностей возраста с тем содержанием, которое предлагает школьная ситуация и которое обеспечивает удовлетворение этих потребностей и развитие соответствующих новообразований. Достижение «назначений возраста» обеспечивается с одной стороны результатами развития, достигнутыми на предыдущих ступенях, с другой - эффективными способами организации учебного процесса.

При формировании учебной деятельности у младших школьников формируется и развивается центральное психологическое новообразование данного возраста – основы теоретического сознания и мышления и, основы связанных с ними психологических способностей (рефлексии, анализа, планирования).

Говоря об основных подходах к профилактике отклоняющихся форм поведения в младшей школе, можно выделить ведущий тип – это непрямая первичная профилактика. Исходя из задач профилактики и теоретических оснований появления отклоняющегося от социальной нормы поведения, можно говорить о нескольких важных направлениях работы.

Во-первых, создание таких образовательных условий, которые бы способствовали дальнейшему формированию эмоциональной сферы ребенка. Это, с одной стороны, специальная работа в рамках предметов гуманитарного цикла (литература, риторика, предметы по искусству и др.) позволяющая расширять эмоциональный диапазон детей, за счет проживания вместе с

героями литературных произведений разных эмоциональных состояний, обсуждения и вербализации этих состояний. Занятия в театральной студии так же позволяют детям расширить диапазон эмоциональных переживаний, за счет проигрывания различных ролей, демонстрации всевозможных эмоциональных состояний и стилей поведения. Подобных эффектов можно добиваться посредством специальных курсов широко представленных в России [15].

Во-вторых, важным представляется организация учебного процесса таким образом, чтобы ребенок испытывал стабильное положительное самочувствие в школе, сохранял устойчивое желание посещать школу. Возрастной период с семи до десяти лет не гомогенный: ребенок быстро осваивает основные навыки чтения, счета и письма, исчезает ситуация новизны, что приводит к усталости. Монотонность учебного процесса приводит к переутомлению. Для поддержания эмоционального интереса не достаточно учебных результатов, школа должна открываться ребенку постепенно: каждый ход, каждое педагогическое действие должны открывать новое в освоении школьной жизни учебной программы, поэтому учебный план должен предусматривать динамику и этапность форм учебного процесса.

Это может быть достигнуто посредством создания различных образовательных форм: уроки, занятия, концентрированные курсы, интегрированные курсы, погружения, направленные на то, чтобы ребенку было явлено собственное движение в образовательном пространстве, погружения, направленные на формирование интереса учащихся к определенным сферам жизни, воспитание интереса к своему городу, переходные процедуры из дошкольного детства в школьное и из первой образовательной ступени во вторую (сопровождаются определенными ритуалами, связанными с завершением старого и началом нового этапа, что является необходимым этапом в школе взросления). Таким образом, младшая школа должна строиться так, чтобы внутри школы отслеживалась динамика и ребенку было явлено его собственное движение.

Для обеспечения возрастного развития детей вместе с учебным содержанием важно обсуждать и внеурочное пространство, дающее возможность творческого созидательного взаимодействия, специально создавать условия для включения детей как в возрастные так и не возрастные группы. Кроме традиционных, хорошо известных форм дополнительного образования и развития учащихся во внеурочное время – общешкольных и классных праздников, предметных и спортивных олимпиад, соревнований, клубов, занятий в кружках и секциях важно создавать такие места, где независимо от начальных умений, навыков, уровня развития интересов, дети смогли бы использовать полученные на уроках знания, умения, применять освоенные способы действия, проявлять собственные интересы.

В-третьих, важным в школе является возможность компенсировать имеющиеся дефициты, в том числе и в познавательной сфере. Умение педагогов работать с трудностями детей, выделяя локальное затруднение

ребенка, ведущее к невозможности справляться с целым спектром задач и помогая ребенку найти доступный ему способ, позволяет обогащать ребенка необходимым ресурсом, профилируя появление девиантных форм поведения.

Широкий диапазон возможных мест и форм для получения яркого положительного самочувствия в школе позволяет детям пробовать себя в социально значимых видах деятельности тем самым профилируя отчуждение от учебного процесса и получение самочувствия за счет других, социально незначимых форм деятельности вне школы.

Профилактика в подростковом и старшем школьном возрасте

Подростковый возраст традиционно считается педагогами и психологами трудным, существует даже распространенный термин – «трудные подростки».

Э. Эриксон называет эту стадию развития - «идентификация личности и путаница ролей». Общество, дав ребенку определенные знания и умения, к концу этого этапа готовит ребенка к тому, что он самостоятельный человек [52]. Подросток должен усвоить «правила игры» в обществе, кое-что знать и уметь, и если ему удастся почувствовать себя свободным человеком в социальном плане или, по крайней мере, он знает, что ему для этого требуется, можно сказать, что его воспитание и развитие было удачным. Если к завершению возрастного периода подросток смог объединить все, что он знает о себе самом как об ученике, сыне, друге, спортсмене и т.д., собрать в единое целое, осмыслить его, связать с прошлым и спроецировать в будущее, то он успешно справился с основной задачей этого периода – психосоциальной идентификацией. «Как следствие, у него появляется ощущение того, кто он есть, где находится и куда идет; он не почувствует болезненно того, что общество перестало им руководить, направлять его действия, а оставило одного, один на один с реальностью. Он получит возможность полноценно жить и действовать», - говорит Эриксон.

Для наиболее полного и более конкретизированного определения портрета подростка можно обратиться к описаниям, данным в работах Т.В. Драгуновой, К.Н. Поливановой, Г.А. Цукерман и ряда других авторов [19], [31], [32], [33], [44] Эти работы широко известны, и очевидно, что не нужно подробно приводить их здесь. Уточним лишь наиболее важные для нас моменты, касающиеся психологического содержания подросткового возраста:

– наиболее общим содержанием подросткового возраста является развитие самосознания, то есть центром для самого подростка оказывается его особое внимание к собственному «Я», что обеспечивает формирование чувства идентичности, личностной и групповой, позволяет почувствовать границы своего «Я», научиться действовать по собственному замыслу, почувствовать свою самостоятельность, искать, пробовать разные формы самовыражения

- возрастание интереса к другим людям и стремление эффективно общаться с ними, что в конечном итоге опять же дает возможность понять, почувствовать самого себя.

Говоря о профилактике, нужно заметить, что в подростковом и старшем школьном возрасте могут иметь место разные формы профилактики - и прямая, и непрямая, и первичная, и вторичная. Это возраст, так называемого, актуального риска, возраст реальных проб и возникающих в связи с этим специфических переживаний. Однако, нужно помнить, что зачастую прямой разговор, особенно если он носит предупреждающий характер, вызывает обратную реакцию у подростков, когда любую информацию, идущую от взрослого, нужно оспорить, проверить, опробовать. Поэтому прямые профилактические ходы должны быть четко адресно выверены. Например, педагоги часто пытаются устраивать классные часы на тему уважительного отношения к людям другой национальности или вреде наркомании, куда приглашают людей из разных ведомств: юристов, оперативных работников, врачей-наркологов с рассказом о механизме действия, признаках и последствиях. Подобные выступления, как показывает опыт, вызывают активное отрицание либо желание проверить, «как на самом деле», показывает напряженные места с точки зрения взрослости. Что может вызвать ровно противоположное действие замыслу взрослых, у подростков появляется желание попробовать (это интересно, связано с риском, позволяет себя почувствовать, испытать яркие формы самочувствия). При организации разговора важно предоставить ребятам возможность для высказывания разных, часто противоположных мнений относительно обсуждаемого явления, предъявления их друг другу, обсуждения сильных и слабых сторон каждой позиции. Главное достоинство подобной работы состоит в том, что это не монолог взрослого в запугивающей форме, а диалог, диспут, позволяющие формировать жизненные установки просоциального типа. В этот контекст можно включать информацию, содержащую в том числе юридический аспект. Ключевым моментом в данной форме профилактической работы является способность педагога организовать дискуссию, умение управлять динамикой группы и способность аргументировано, ясно и доходчиво объяснить свою точку зрения. Реализовать такое поведение не представляется возможным, если педагог не обладает достаточной эмоциональной и психологической компетентностью, сам не является успешной и самодостаточной личностью. Кроме указанного педагога, проводящий занятия подобного рода не должен относиться к этому формально, это должен делать человек, которому на самом деле интересна обсуждаемая тема.

Интересен в этом направлении опыт, так называемых, творческих работ школьников затрагивающих актуальные для подросткового возраста проблемы, в процессе выполнения которых юные исследователи находят для себя способы решения. Такое непосредственное соприкосновение с проблемой позволяет

совершить виртуальные пробы, удовлетворить любопытство, не приводя в дальнейшем к реальным пробам.

В работе с родителями подростков и юношей важно говорить о предпосылках формирования девиантного поведения, типах и характере риска, актуальных для этого возраста. Следует уделять внимание и тем факторам риска, которые имеют отношение к семье. Однако следует избегать обвинительно-назидательных тональностей и быть готовым оказать поддержку, в том числе направить к соответствующему специалисту, психологу консультанту или семейному психотерапевту. Профилактическим эффектом в данном случае обладают так же разъяснительные беседы психолога с родителями, позволяющие увидеть те или иные проявления трудновоспитуемости, строптивости, агрессивности не с точки зрения сугубо «неудобного» поведения, а в том числе со стороны задач возрастного развития. Такие обсуждения позволяют дать «точку опоры» во взаимодействии с трудными подростками тем родителям, которые с наступлением подросткового возраста стали терять контакт со своим ребенком.

Что касается непрямой профилактики, то нужно заметить, что в этот возрастной период не теряет своей значимости работа, направленная на формирование самостоятельности. Актуальным в этом возрасте становится овладение способами действия, такими, которые «пригодятся» в практической социальной деятельности – принимать решение, взять ответственность на себя, организовать или стать участником коммуникации, ситуации общения. Причем решение этих задач возможно при помощи специальных образовательных курсов, направленных на формирование социальной компетентности [18]. И вместе с тем, предоставление возможности подросткам для реальных практических проб в социально-значимой, одобряемой обществом деятельности.

В этом смысле важным становится организация внеурочной жизни подростков, дающей яркие переживания (успеха, самоэффективности и т.д.) и предоставляющей возможности для реализации собственных проектов. Например, самостоятельная организация работы катка, работы школьной радиорубки или подготовка концертов.

Еще одним видом социальной деятельности является детско-взрослое сотрудничество и образцы взрослого социального действия, специальным образом явленные подросткам и юношам. Распространенный пример в этой области, который часто встречается в последнее время в школах – это создание форм детского само- или соуправления – Сенат, детский Парламент, Совет школы, ступени, параллели и т.д. Здесь важна грамотная организация внутреннего содержания работы таких органов, которая бы не превращалась в игру, а действительно создавала условия для пробы детской самостоятельности, ответственности, социального действия.

В этот возрастной период выделяется еще одна чрезвычайно важная задача – половозрастная идентификация, а значит и направление профилактики.

Именно на этом этапе происходит не только оформление образа взрослости, но и образов мужского\женского и связанных с ними стереотипов поведения. Однако, как правило, школа не учитывает, что она имеет дело не просто с учениками, а еще и с мальчиками и девочками. Как следствие можно назвать еще одну задачу. Создание образцов, форм деятельности специфических для мальчиков (в частности, для «рискующих» мальчиков) и для девочек. И в то же время - создание образцов взрослости вообще, которую «несут» собой педагоги. Ведь возможности школы здесь достаточно велики. Это могут быть учебные курсы, клубы, мастерские для мальчиков и девочек. Это могут быть конференции, концерты и т.д., которые готовят для себя педагоги, демонстрируя тем самым один из возможных образцов, и так называемые, «места встречи» детей и взрослых (семейный концерт, спортивные соревнования с родителями) и т.п.

Но, тем не менее, говоря об основных подходах в условиях образовательного учреждения, мы не должны забывать о том, что каждое образовательное учреждение имеет свою специфику, сильные и слабые стороны, что естественно предполагает создание собственного проекта профилактики зависимых форм поведения, учитывающего специфику каждого возрастного этапа.

Профилактическая программа экстремистского поведения, особенно в подростковом возрасте не может быть работой по образцу. Не может быть заранее заготовленных, прописанных педагогических действий, приводящих к профилактическому эффекту. Поскольку самым профилактическим действием является адекватный ответ на подростковый вызов или запрос (явный или неявный). Само поведение взрослого находящегося в непосредственной близости от подростка рассматривается им с особым пристрастием. И поскольку реализуемое подростком действие часто означает вовсе не то, что можно в нем увидеть с первого взгляда, то для успеха школьный коллектив должен работать как единая команда, обсуждая те или иные формы поведения, случаи с точки зрения и педагогики и психологии и этики и закона.

Список литературы

1. May R. Man's search for himself. N. Y.: Signet book, 1953,
2. Williamoutwaite W., Bottomore T. The Twentieth Century Social Thonght.-L.,1994.
3. Богомолова, Н.Н. Фокус-группы как метод социально-психологического исследования: учеб. пособие [Текст]/ Н.Н. Богомолова, Т.В. Фоломеева. - М.: Магистр, 1997.
4. Божович, Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе [Текст] / Л.И. Божович //Вопросы психологии. - 1976. - №6.
5. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе [Текст] / Л.И. Божович //Вопросы психологии. - 1979. - №4.
6. Божович, Л.С. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.С. Божович. - М.: Педагогика, 1968.
7. Бороздина, Л.В. Исследование уровня притязаний: учеб. пособие[Текст]./ Л.В. Бороздина. – М.: Изд-во МГУ, 1993.
8. Братусь, Б.С. Психология, клиника и раннего алкоголизма. [Текст] / Б.С. Братусь, П.И. Сидоров. - М.: Изд-вл МГУ, 1984.
9. Бюллетень клуба конфликтологов [Текст],1997. - №6.
10. Витюк В.В., Эфиров С.А. Левый терроризм на Западе: История и современность. — М., 1987.
11. Возраст и педагогическая психология: учебник[Текст] / Под ред. А.В. Петровского – М.: Педагогика, 1990.
12. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков [Текст] / Под ред. Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой. - М.: Просвещение, 1967.
13. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.-Л., 1956.
14. Выготский, Л.С. Проблема возраста [Текст] / Л.С. Выготский //Вопросы детской психологии. — СПб.: Союз, 1997.
15. Гильмеев И. «Я + Ты». – Москва, 1990; В. Максакова, С. Полякова «Учимся договариваться». – М.: Магистр, 1998
16. Данилин, А. Героин. Врачи предупреждают [Текст] / Данилин А., Данилин И.-М.: Центрполиграф, 2000.
17. Добрынина В.И. Кухтевич Т.Н. Процессы перемен в сознании российской учащейся молодежи // Вестник МГУ. Сер. 18. Социология и политология. 2003. №4.
18. Дорохова А.В., Хасан Б.И. Современное «Человековедение» в школе: учебно-методическое пособие. – М.: МИРОС, 2002.
19. Драгунова Т.В. Подростковый возраст \ \ Возрастная и педагогическая психология \ Под ред. А.В. Петровского. – М., 1973.

20. Драгунова, Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте [Текст] / Т.В. Драгунова // Вопросы психологии. - 1976. - №2.
21. Дюндик, Н.Н., Федоренко, Е.Ю. Возрастная специфика изучения и профилактики зависимости в школьных условиях. // Журнал практического психолога. М., 1999. №2.
22. Дюндик, Н.Н., Федоренко, Е.Ю. Школьная действительность как препятствующая достижению развивающих эффектов. // Педагогика и психология развития: опыт прикладных исследований и разработок. Красноярск, 2000.
23. Жуков В.И. Модернизация социальных отношений в России: замыслы, итоги, возможности // Социс. 2005. №6
24. Киялханов Х.Ш. Социальные факторы и предпосылки развития политического экстремизма., <http://jurnal.amvd.ru/indviewst.php?stt=97&SID=>
25. Кон, И.С. Открытие «Я» [Текст] / И.С. Кон.- М.: Политиздат, 1978.
26. Кухаренко, И.А., Рычкова, М.В. Субъективная картина переживания рисков подростками 14-17 лет // Вестник КГУ. Гуманитарные науки. 2006. №11.
27. Левикова С.И. Молодежная субкультура.- М., 2004.
28. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М., 1975.
29. Мкртчян Г.М. Стратификация молодежи в сфере высшего образования // Социс. 2005. №2.
30. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста \ Под ред. Д.Б. Эльконина и А.Л. Венгера. – 1988.
31. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития \ \ Вопр. психол. – 1994.- №1.
32. Поливанова, К.Н. Возраст: Норма развития и метод [Текст]./ К.Н. Поливанова // Журнал практического психолога - 1992. - №2.
33. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для студентов высш.пед.учеб.заведений [Текст]. / К.Н. Поливанова – М.: «Академия», 2000.
34. Профилактика несвободы / Б.И. Хасан [и др.] – М.: «Бонфи», 2003.
35. Рычкова М.В. Динамика риска аддиктивного поведения в подростковом возрасте // Вестник Красноярского государственного университета. Красноярск. 2006.
36. Рычкова, М.В., Кухаренко, И.А. Методика исследования динамики риска аддиктивного поведения в подростковом возрасте (на примере наркозависимости) // Психологическая диагностика. 2005. №3.
37. Рычкова, М.В. Кухаренко И.А. Метод оценки образовательной среды с точки зрения рисков развития (на примере наркотической аддикции) // Педагогика развития: социальная ситуация развития и образовательные среды: сб. материалов конференции / РИО Красноярского государственного университета. Красноярск, 2006.

38. Социальные отклонения. Введение в общую теорию. М., 1984
39. Томилова, А.В. Система интересов старших подростков при традиционном и возрастосообразном обучении [Текст]. / А.В. Томилова // Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты: материалы 11 научн.-практ.конф.; Краснояр.гос.ун-т. – Красноярск, 2005.
40. Федоренко, Е.Ю. Учебные трудности детей – проблемы системы образования // Педагогика и психология развития: опыт прикладных исследований и разработок. – Красноярск, 2000.
41. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности. Избранные психологические труды [Текст]./ Д.И. Фельдштейн. – М.: Ин-т практической психологии, Воронеж: НПО «Модек», 1996.
42. Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту [Текст]. / Под ред. И.В. Дубровиной; Науч.-исслед. Ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1987.
43. Фрумин, И.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») [Текст]. / И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин // Педагогика и психология развития: опыт прикладных исследований и разработок: научные труды учителей и сотрудников Гимназии «Универс». - Красноярск. - 2000.
44. Цукерман, Г.А., Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов [Текст]. / Г.А. Цукерман. - Рига: ПЦП «Эксперимент», 1997.
45. Шевченко Н.О. , Гаврилов А.А. О теневых экономических отношениях в сфере высшего образования //Социс.2005. № 7.
46. Щедровицкий, П.Г Программная инвестиция: норма работы субъектов инвестиции [Текст]. / П.Г. Щедровицкий. // Старшая школа как взрослая жизнь: программирование содержания образования: материалы семинара. - Красноярск: Б.И. - 2000.
47. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития [Текст]. / Б.Д. Эльконин. – М.: Тривола, 1994.
48. Эльконин, Б.Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.: «Академия», 2001.
49. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст]. / Д.Б. Эльконин; под. ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко). – М.: Педагогика, 1989.
50. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития советского школьника [Текст]. / Д.Б. Эльконин. // Вопросы психологии. - 1971. - N 4.
51. Эриксон Э. Детство и общество. (Сокр. Пер. с англ. Бельчугова С.Ю.). – М., 1992.
52. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. \ Общая ред. И предисл. Толстых А.В. – М.: «Прогресс», 1996.