

Г.Е. Соловьев
Д.С. Тиунова

КОНФРОНТАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА



Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
Институт педагогики, психологии и социальных технологий
Кафедра педагогики и педагогической психологии

Г.Е. Соловьев, Д.С. Тиунова

**КОНФРОНТАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Монография



Ижевск
2025

УДК 37:364
ББК 74.662
С603

Рекомендовано к изданию Учебно-методическим советом УдГУ

Рецензенты: д-р филос. наук, профессор каф. «Общественные науки» ФГБОУ ВО «Ижевский государственный технический университет имени Т.М. Калашникова» **Г.М. Тихонов**, д-р пед. наук, профессор каф. психолого-педагогического и дефектологического образования ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко» в г. Ижевске **И.А. Гришанова**.

Соловьев Г.Е., Тиунова Д.С.

С603 Конфронтационная педагогика: теория и практика : монография / Г.Е. Соловьев, Д.С. Тиунова. – Ижевск : Удмуртский университет, 2025. – 134 с.

ISBN 978-5-4312-1249-9

DOI 10.35634/978-5-4312-1249-9-2025-1-134

В монографии раскрыта специфика конфронтационного подхода в педагогике, представлена информация об основных методах конфронтационной педагогики, а также практический опыт использования конфронтационного метода в работе с молодежью.

Книга предназначена для психологов, педагогов, социальных работников.

УДК 37:364
ББК 74.662

ISBN 978-5-4312-1249-9

DOI 10.35634/978-5-4312-1249-9-2025-1-134

© Соловьев Г.Е., Тиунова Д.С., 2025

© ФГБОУ ВО «Удмуртский
государственный университет», 2025

ВВЕДЕНИЕ

Все быстрее меняющийся и усложняющийся мир, в котором появляется все больше возможностей выбора и все меньше уверенности, требует высокого уровня социальной компетентности. Школы, которые хотят создать благоприятную среду для жизни своих учеников и условия для эффективного обучения, должны найти ответы на эти вызовы.

Дети и подростки проводят значительную часть своего времени в школах и других учреждениях. Это означает, что все большая часть социального обучения происходит уже не в семье, а вне ее. Жизненный успех школьника определяется не только его учебными способностями, но и умением конструктивно разрешать внутренние и внешние конфликты, ненасильственно защищать себя при нападении и интегрироваться в социальное сообщество. Все это предъявляет повышенные требования к образованию и обучению социальным навыкам в современной школе и требует, чтобы обучение социальным навыкам стало частью основной миссии современной школы.

Подростки хотят «нащупать свой путь» к границам, они хотят узнать, каковы последствия их поведения и как далеко они могут зайти. Если в социальных институтах для них не устанавливаются четкие и проверяемые границы, по которым они могут ориентироваться, то порог торможения снижается, и проступки становятся более обыденными.

Работа с девиантной молодежью – это социально-педагогическая область деятельности, для которой существует целый ряд научных подходов. На сегодняшний день существуют различные меры, которые могут быть использованы для реагирования на девиантное поведение несовершеннолетних. Профилактика девиантного поведения молодежи направлена на предупреждение и ликвидацию факторов, вызывающих их

социальные отклонения и преодоление отклоняющегося поведения, чтобы сохранить их социальные связи и психологическое здоровье.

Исследования показывают, что существующие подходы отличаются стандартностью и отсутствием новых и интересных подходов к профилактике девиантного поведения. В повседневной образовательной практике (как в школах, так и в работе с молодежью) применяются различные концепции и меры педагогического воздействия. Программы медиации в основном используются в школах для решения повседневных проблем непосредственно на месте с согласия конфликтующих сторон, чтобы избежать насилия в первую очередь.

Особый интерес представляет конфронтационный подход, который направлен на изменение поведения девиантных детей и молодежи. Центральным аспектом конфронтационного подхода является явное проведение границ, которое служит для уточнения нормы в тот момент, когда происходит нежелательное поведение.

Цель этого метода заключается в том, чтобы остро реагировать на мелкие проступки, чтобы крупные нарушения не происходили. Это означает, что молодому человеку предъявляются все аспекты его девиантного поведения, а оправдания или их нейтрализация не принимаются, поскольку каждый человек сам несет ответственность за свое поведение.

Правонарушители, которые являются основной мишенью конфронтационного метода, интерпретируют как слабость, если профессионал относится к ним с добротой и мягкостью. Трудные молодые люди интерпретируют дискуссии и пути достижения консенсуса как свидетельство слабости воспитателей, которые, как им кажется, не способны принимать решения.

Особенно проблемные мальчики хорошо принимают конфронтацию, потому что распознают в ней традиционную мужскую концепцию непреклонности и силы. Однако здесь важна одна деталь: специалисты должны очень точно различать, что они отвергают не молодого человека как такового, а его или ее поведение.

Обсуждение норм, установление границ и противостояние их нарушениям, даже вопреки сопротивлению молодого человека – вот что делает социально-педагогическую работу с целевой группой в первую очередь заслуживающей доверия. Специалисты, которые ценят молодого человека, но критикуют его поведение, имеют хороший опыт применения конфронтационного подхода [31, s. 76].

Метод конфронтационного воспитания направлен на использование повседневных конфликтов для обучения молодых людей социальным навыкам путем их конструктивного разрешения, на оказание первичного и вторичного профилактического воздействия, а также на содействие профессионализации, обеспечению качества и организационному развитию школ.

Конфронтации широко применяются в учреждениях помощи правонарушителям и защиты молодежи (тюрьмы, дома, интернаты) и в других педагогических учреждениях. Они могут представлять собой элементы социальной групповой работы, индивидуальной работы со случаем и консультационной работы.

Конфронтационная педагогика как метод берет свое начало в школе Глен Миллс и в американских учебных лагерях. В Германии конфронтационная педагогика была опробована в 80-е годы двадцатого столетия в различных областях социальной работы, а теперь широко используется в школьной педагогике. В настоящее время в Германии существуют различные

конфронтационные подходы, которые интегрированы в концепцию школы.

В зарубежном профессиональном сообществе методы и эффекты конфронтационной педагогики оцениваются совсем по-разному. Тем не менее, конфронтационная педагогика пользуется все большей популярностью, а ее репутация растет. В отечественной педагогической науке конфронтационный подход становится предметом обсуждения лишь совсем недавно [1; 2; 3; 4].

Цель монографии заключается в том, чтобы познакомить читателя с существующими направлениями конфронтационной педагогики в Германии и представить свой опыт использования этого педагогического направления в работе с молодежью в вузе.

Структурно монография подразделена на три главы. В первой главе раскрываются истоки конфронтационной педагогики, дается характеристика конфронтационного подхода в педагогике и описаны его существенные характеристики.

Особое внимание уделяется опыту школы Глен Миллс (США), в которой впервые был применен конфронтационный подход в работе с деликвентными подростками. Дан анализ теоретических основ конфронтационной педагогики: провокационная терапия, конфронтационная терапия, гештальттерапия, теория конструктов.

Во второй главе представлены методы конфронтационной педагогики. Наиболее популярными формами конфронтационной педагогики являются: антиагрессивный тренинг, тренинг крутости (спокойствия) и конфронтационный социальный тренинг. В описании методов акцентируется внимание на цели, содержании и рамочных условиях проведения тренингов.

В третьей главе представлено эмпирическое исследование, направленное на выявление эффективности программы профилактики девиантного поведения студентов на основе конфронтационного социального тренинга, дано описание содержания тренинга и результатов эмпирического исследования. Кроме того, показаны возможности и ограничения использования методов конфронтационной педагогики в образовательном процессе.

Монография может быть полезна для психологов, педагогов, социальных работников, научных работников и студентов, интересующихся заявленной темой.

Монография подготовлена авторами:

Глава 1, Глава 2, параграф 3.3 (Г.Е. Соловьев).

Параграфы 3.1 и 3.2 (Д.С. Тиунова).

Введение и заключение (Г.Е. Соловьев, Д.С. Тиунова).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНФРОНТАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

1.1. Специфика конфронтационной педагогики

Термин «конфронтация» был заимствован из латинского *confrontare* (предстать перед судом для допроса подсудимого или свидетеля). Буквально его можно перевести как «сталкивать лбами» (от латинского *frons, frontis*). О конфронтации говорят, когда два человека сталкиваются, чтобы разрешить противоречие или разногласие, или когда кто-то поставлен в положение, когда ему приходится иметь дело с неприятным явлением. Задача конфронтации – немедленно или в подходящее время реагировать на нарушения границ или норм путем противостояния или противодействия им.

Возможности использования конфронтации для воспитания и коррекции развития личности нашли отражение в конфронтационной педагогике, педагогическом направлении, которое возникает в конце двадцатого столетия в Германии. Основной целью конфронтационной педагогики является – заставить клиента разобраться с собственным неправильным поведением.

Конфронтационная педагогика как метод использовалась с середины 1980-х годов в рамках антиагрессивного тренинга в исправительных учреждениях для работы с насильственными правонарушителями. Теоретические и методологические основы конфронтационной педагогики были разработаны Й. Вайднером.

В 1986 году директор учреждения для несовершеннолетних в городе Хамелин поручил междисциплинарной рабочей группе во главе с судебным психологом М. Хейлеманном разработать «антиагрессивный тренинг» для того, чтобы обра-

щаться с агрессивными правонарушителями в тюрьме с учетом специфики преступления и таким образом снизить проблему насилия в тюрьме. М. Хейлеманн в рамках тренинга антиагрессии использовал свой многолетний терапевтический опыт работы с сексуально агрессивными преступниками в тюрьме.

Й. Вайднер, проводивший исследования для своей дипломной работы в качестве стажера в этом учреждении для несовершеннолетних, был включен в состав рабочей группы, в которую входили психиатры, социальные работники и социологи. Таким образом, он смог использовать опыт конфронтации, полученный им в американских школах Глен Миллс для преступных группировок.

Й. Вайднер разработал принцип конфронтации, основным содержанием которого является: отвергай поступок, но принимай человека. Стиль работы, лежащий в основе этого взаимодействия, характеризуется на 80 % доброжелательностью, эмпатией и пониманием и на 20 % готовностью к проведению границ и конфронтации. Конфронтация всегда должна поддерживать признательность к другому человеку. Процентное распределение свидетельствует о том, что конфронтационное взаимодействие – это не власть, подавление или возмездие, а приближение целей социализации к молодым людям при использовании метода, который соответствует молодежной субкультуре.

Конфронтационный метод направлен на изменение поведения агрессивных детей, молодежи и подростков, которых невозможно достичь обычными социально-педагогическими мерами. Он используется не только в стационарных условиях, где и зародился, но и успешно применяется во многих социально-педагогических, школьных и терапевтических условиях. Конфронтационный метод, по Й. Вайднеру, объединяет со-

циально-педагогический и психологический опыт прошлого для решения образовательных задач настоящего [38].

Конфронтативная педагогика – это не новая теория образования. Конфронтационная методология в педагогике рассматривается как дополнение к подходу, ориентированному на жизненный мир. Она основана на подходе, ориентированного на жизненный мир Г. Тирша, и направлена на развитие способности людей осознанно и самостоятельно формировать свою жизнь, тем самым достигая участия в обществе и избегая исключения из него.

Й. Вайднер формулирует три цели конфронтационной педагогики. Первой целью конфронтационной педагогики является развитие социальной компетентности у молодых людей. Он отмечал, что отсутствует интерактивная компетентность у тех, кто постоянно ведет себя агрессивно. Поэтому необходимо развивать у молодых людей компетенции, связанные с ролевой дистанцией, эмпатией и фрустрационной толерантностью. Также молодые люди должны научиться понимать перспективы другого человека. Таким образом, они могут не только догадываться о том, что чувствуют другие люди в определенных ситуациях, но и дистанцироваться от собственной роли и размышлять о собственных действиях. С помощью определенных упражнений должны быть разработаны альтернативы и варианты, которые молодые люди смогут со временем осмыслить и включить в свой собственный поведенческий репертуар.

Конфронтационная педагогика также направлена на поощрение просоциального поведения. Это означает проявление солидарности с другим человеком или группой людей без стремления к собственной выгоде. Это может быть, в частности, помощь, обмен, пожертвование или поддержка. Молодые лю-

ди должны становиться все более уверенными в том, что своим поведением они дают преимущество другим людям.

Третьей целью конфронтационной педагогики является развитие морального сознания. Лица, совершающие насилие, в большинстве своем действуют в соответствии с доконвенциональной моралью (Л. Кольберг), которая им свойственна. Начиная с этой стадии, агрессивные молодые люди должны в идеале двигаться в направлении постконвенциональной морали и, таким образом, в конечном итоге научиться действовать в соответствии с правами человека и категорическим императивом И. Канта. У молодых людей необходимо развивать моральное сознание, ориентированное на права человека, а также дифференцированную и объективную оценку определенных ситуаций.

По мнению Й. Вайднера и Р. Килба конфронтативная педагогика ориентирована на авторитетный стиль воспитания. «Этот стиль не является ни грубо-военным, ни вседозволенным, но следует «четкой линии с сердцем»... которая передает тепло, привязанность, понятно обоснованные, четкие структуры и границы, соответствующие развитию задачи и вызовы...». [42, s. 18]. Конфронтативной педагогике свойственен педагогический стиль деятельности, который направлен на умение быть демократичным и на поощрение самоответственности клиента. Готовность к общению и переговорам рассматривается как особенность этого стиля и поэтому особенно подходит для конфронтационной педагогики, поскольку она способствует культуре дебатов и заинтересованных переговоров [42]. Конфронтация используется как одна из различных форм вмешательства, которая может быть актуальна для детей, подростков и молодых взрослых, которые были социализированы

в авторитарном воспитании и которые общаются в соответствии с этой моделью.

Преимущества этого стиля, в отличие от авторитарного и попустительского, описываются как более просоциальное поведение испытуемых, большая открытость и социальная компетентность, а также соответствующее ассертивное повседневное поведение [18]. Последний пункт представляется здесь особенно важным, поскольку идеал ассертивного типа преобладает особенно среди агрессивных рецидивистов, и они не хотят определять себя как неудачников даже после процесса ресоциализации. Основной тезис жизненной философии насильственных преступников следующий: «Насилие делает человека сильным и неприступным, а миролюбие – трусостью и слабостью» [33].

Таким образом, в основе конфронтационной педагогики лежат отношения между педагогом и клиентом, характеризующиеся симпатией и уважением, в которых девиантное поведение критикуется и ведется работа по изменению поведения [39, s. 39].

При поддержке профессионалов молодые люди должны не только определить свои очевидные сильные стороны, но и выявить скрытые качества, которые проявляются в агрессивном поведении. Специалисты должны стимулировать у молодых людей процесс поиска ресурсов, побуждающий их настойчиво анализировать свой потенциал. Этот потенциал должен использоваться для формирования перспектив на будущее и укрепления уверенности в своих сильных сторонах. Конфронтация призвана стимулировать и обеспечить изменения и высвободить зачастую дремлющий потенциал развития молодых людей [44]. «Существующие ресурсы (сильные стороны и компетенции) многих клиентов часто недостаточно используются

для того, чтобы найти подходящие решения проблем или взять на себя ответственность за формирование собственной жизни». [44, s. 177]. Молодые люди должны взять на себя ответственность за свои действия и научиться конструктивно справляться с деструктивной агрессией.

Для конфронтационного вмешательства педагогам необходим личный настрой, который характеризуется готовностью к противостоянию, настойчивостью, свободой от страха, однозначностью и ясностью. Новые педагогические техники и методы формируют процесс конфронтации и устанавливают новые аспекты взаимодействия в общении группы.

Используемые формы конфронтационного вмешательства варьируются от деликатного словесного намека до санкций, которые служат для возмещения ущерба. Широкий спектр вариантов воздействия используется для того, чтобы выявить и актуализировать у молодых людей техники избегания или нейтрализации клиента и, в конечном счете, вызвать чувство стыда и вины. Вмешательство используется тогда, когда беседы, эмпатической помощи человеку или подхода, ориентированного на жизненный мир, уже недостаточно [41, s. 7].

В повседневной жизни это означает для педагога вмешательство, когда он замечает нарушение социально-коммуникативных отношений в группе, нарушение индивидуальных прав свободы или принятие целостности другого человека со стороны нарушителя правил. Немедленное вмешательство имеет большое значение для успеха метода, поскольку только таким образом устанавливается прямая связь между человеком и его проступком.

Это взаимодействие характеризуется как эмоциональной теплотой и привязанностью, так и понятным обоснованием, четкими структурами и границами, а также соответствующими

развитию задачами и вызовами. Концепция установления границ и конфронтации, особенно предназначены для молодых людей, склонных к насилию и нарушению границ. Доброта и мягкость воспринимаются этими молодыми людьми как слабость. Эти дети и подростки обычно находятся за пределами досягаемости образования (родительский дом, школа, образовательные центры) и не подвластны психокоррекционным процедурам. Одно лишь сочувствие не может убедить этих детей и подростков покинуть выбранный ими путь [40].

Поэтому центральным аспектом конфронтационной педагогики является явное проведение границ. Проведение границ не является самоцелью, а служит для уточнения нормы, в тот момент, когда происходит нежелательное поведение. Границы должны проводиться там, где угрожает опасность, где людям причиняется вред и где этого требует нормы социальной жизни [34].

А. Флитнер выделяет три основные ситуации, которые делают вмешательство необходимым, даже против воли ребенка или подростка:

1. границы должны быть установлены там, где ребенку явно угрожает опасность;
2. границы должны быть установлены там, где без них людям было бы больно, мучительно, обидно;
3. есть границы, которых требует социальная жизнь, обычаи [12].

Основным правилом конфронтационного взаимодействия является следующее: конфронтация может иметь место только после того, как были выстроены отношения. Собеседник должен заранее дать разрешение на вмешательство. Каждый также вправе потребовать прекращения конфронтации. Доброволь-

ность здесь является одним из основных принципов конфронтационного взаимодействия.

При использовании конфронтационного подхода должны соблюдаться следующие условия:

Такт и уровень отношений: этот стиль подходит не для каждого ребенка и подростка. Ребенок (подросток) должен быть лично и интеллектуально способен принять конфронтацию. Важно, чтобы конфронтация использовалась только тогда, когда молодой человек стремится к ней (скрыто или сознательно) и между ребенком и специалистом установлены отношения.

Нарушение правил: конфронтация используется, прежде всего, когда не соблюдается правило или соглашение. Педагог сталкивает молодого человека с нарушением правила.

Конфликтный случай: здесь в качестве стратегии разрешения конфликта используется конфронтация, и решение не оставляется на усмотрение оппонентов. Педагог противопоставляет каждому только его собственное поведение. Речь идет не о том, кто прав, а о принятии частичной ответственности: обе стороны внесли свой вклад в эскалацию конфликта. Цель состоит в том, чтобы каждый участник конфликта взял на себя свою долю ответственности [31, с. 91].

Установление границ как профилактика: здесь решающее значение имеет позиция педагога. Если педагог сохраняет конфронтационную позицию и противостоит ежедневным «незначительным» нарушениям границ, то дети и подростки станут менее девиантными.

Конфронтативная педагогика опирается на следующий руководящий принцип: «Специалисты по социальной работе должны педагогически (а не полицейски (юридически)) реагировать на мелкие вещи, чтобы крупные вещи не происходили

в первую очередь» [38, с. 20]. Таким образом, происходит смена парадигмы, так как в прошлом в Германии педагогическая работа велась противоположным образом, не замечая мелких вещей и реагируя только на крупные вещи. Й. Вайднер резюмирует конфронтационную педагогику так: «Девиз таков: любите и понимайте людей, но не соглашайтесь с их (девиантными или преступными) действиями!»

При таком стиле беседы специалисты могут использовать в качестве «общей нити» следующие требования:

Соглашение о целях: независимо от конкретных проблем, воспитатели изначально хотят знать от молодых людей только то, почему не были соблюдены договоренности или не выполнены задания. «Важные» второстепенные факторы, которые приводятся в качестве объяснений, не принимаются. Причины невыполнения соглашения или правила – это «нить», проходящая через весь разговор.

Непреклонность: независимо от причин, педагоги не должны уступать. Протестующие юноши и девушки часто интерпретируют подчинение как слабость. Большинство молодых людей хорошо знают, как «работают» педагоги. Используя манипулятивные приемы, они пытаются оправдать собственное девиантное поведение, опираясь на понимание и сочувствие педагогов. Именно этим понимающим подходом злоупотребляют многие молодые люди, применяя насилие.

Опровержение: заявления, сделанные детьми и подростками, должны быть записаны специалистами, чтобы противоречия стали очевидными. Это связано с тем, что большинство детей и молодых людей противоречат сами себе. В этом случае их не следует обвинять во лжи, но их заявления должны быть ослаблены или опровергнуты с помощью целенаправленных провокационных и конфронтационных вопросов.

Постоянное повторение: молодые люди с девиантным поведением постоянно пытаются переложить ответственность за свое поведение на других. Либо виноваты другие подростки, обстоятельства и т. д. Педагогам приходится упорствовать до тех пор, пока молодой человек не сдастся в раздражении, не примет на себя частичную ответственность и не перестанет искать оправдания.

Прерывание и возврат: если молодой человек не переходит к сути дела или намеренно отвлекается от проблемы, то необходимо прервать его и снова обратиться к нему. Постоянно перебивая и снова и снова переходя к сути, вы показываете, что вас в первую очередь интересуют факты, а все остальное вы считаете второстепенным. Такой стиль способствует тому, что у молодого человека пропадает желание оправдывать свое поведение.

Не требовать понимания: требование прояснить ситуацию является распространенной педагогической процедурой, когда необходимо разрешить конфликт. Она требует от девиантного ребенка или подростка раскаяться, проявить понимание и, наконец, извиниться. Предполагается, что дети и подростки осознают, что их проступок имеет негативные последствия, но это не может быть достигнуто требованиями специалистов. В этой ситуации молодые люди быстро выражают сожаление, чтобы выйти из неприятной ситуации и избавиться от воспитателя [31, с. 92–93].

Благодаря просоциальному давлению со стороны сверстников, молодые люди должны учиться друг у друга в групповом взаимодействии. Обычно это происходит в прямых разговорах, дискуссиях или конфликтах друг с другом. Смелость вести себя позитивно должна вызываться другими сверстниками, которые ведут себя соответствующим образом.

Молодым людям должна быть предоставлена возможность задавать вопросы, вмешиваться, смотреть и не соглашаться. Для того чтобы реагировать на мелочи, не оскорбляя, не наказывая напрямую, не поступая неправильно и не переходя на личности, специалистам необходим определенный педагогический такт.

Обобщая существующие теоретические основы и практический опыт, Й. Вайднер и Р. Килб сформулировали 12 краеугольных камней конфронтационной педагогики:

1. Конфронтационная педагогика рассматривает себя как метод последнего средства, если преобладающие приемлемые методы вмешательства оказались безуспешными.

2. Он является методом вмешательства, целью которого является мотивировать испытуемых изменить свое поведение.

3. Это подход к работе с правонарушителями, которые рассматривают доброту как слабость.

4. Этот педагогический стиль действий является прямым, конфронтационным, нормативным и проводит четкие границы.

5. Конфронтационная педагогика ориентирована на жизненный мир, но специфична для правонарушений и наличия дефицитов. При этом внимание акцентируется не только на жизненный мир клиента, но и конкретно на его нарушения и недостатки и работает с ними.

6. Педагогам свойственен оптимистичный взгляд на человека – они не верят, что человек по своей природе злой.

7. Педагоги принимают первичные (самотивация) и вторичные (внешнее давление) мотивы для изменений.

8. Педагоги сотрудничают с полицией и судебными органами.

9. Конфронтационная педагогика рассматривает себя как критику общества, которое навешивает на людей ярлыки победителей или проигравших и дискриминирует людей по причине их миграционного происхождения.

10. Конфронтация обязательно требует соглашения на вмешательство и стабильных отношений с педагогом.

11. Педагоги предпочитают работу, связанную с отношениями, и только частично проявляют конфронтацию.

12. Они руководствуются воспитательной целью – способствовать развитию просоциального поведения, морального сознания и компетентности клиентов [42].

Таким образом, конфронтационная педагогика проявляется в конфронтационном отношении и авторитетном стиле разговора. В педагогическом процессе используется оптимистичный взгляд на человека, а приоритетом является продвижение просоциального поведения, создание морального сознания и отработка альтернативных действий.

Конфронтационный стиль беседы характеризуется прямым указанием на правонарушение или нарушение и последующим задаванием подробных вопросов. Это предполагает реагирование даже на самые мелкие правонарушения, чтобы, возможно, избежать более серьезных преступлений. Наибольшую пищу для размышлений могут дать непосредственные реакции на то или иное поведение всех лиц, участвующих в процессе.

Особым аспектом этого метода является проведение границ, которое, однако, не должно запрещать культуру спора. Воспитатели должны действовать прямо, быстро и последовательно даже в случае небольших ошибок в поведении, чтобы более серьезные нарушения границ не происходили в первую очередь. Для этого необходимо заранее согласовать с молодыми

людьми правила и обязанности. Тем не менее, молодым людям также следует дать возможность решать конфликты и отстаивать свое мнение, потому что в жизни они всегда будут сталкиваться с разногласиями.

1.2. Истоки конфронтационной педагогики: школа Глен Миллс

Конфронтационное образование берет свое начало в школе Глен Миллс, американском учреждении по защите молодежи, которое успешно работает с подростками из преступных группировок. Основная цель образования в школе Глен Миллс – научить молодого человека просоциальному, ориентированному на результат и законопослушному поведению, чтобы он мог адаптироваться в обществе после освобождения и быть принятым им.

Школа Глен Миллс была основана в 1826 году как школа-интернат для подростков-правонарушителей. Она находится в Соединенных Штатах Америки, штат Пенсильвания, и принимает юношей в возрасте от 15 до 18 лет из всех стран. Этот тип школы ориентирован на ресоциализацию и рассматривает себя как «границу между пенитенциарной системой, с одной стороны, и социальным убежищем и благосостоянием молодежи – с другой». Программа направлена не на реабилитацию, а на абилитацию молодых людей. Концепция Глен Миллс стала известна во многом благодаря управлению и изменениям, внесенным в учреждение Козимо Д. Феррайнолой (1975–2007).

Опыт школ Глен Миллс часто упоминается в литературе как пример успешной третичной профилактики с несовершеннолетними правонарушителями и считается одним из важных истоков конфронтативного образования. Й. Вайднер взял некоторые основные идеи и опыт из Глен Миллс и перенес их

в конфронтационную педагогику в Германии. Сам он провел шесть месяцев в качестве стажера в Глен Миллс.

Одной из наиболее важных базовых идей является конфронтационный подход к работе с асоциальными и агрессивными молодыми людьми, поскольку конфронтация и запугивание также являются неотъемлемой частью поведенческого репертуара этих молодых людей. В школе предлагают молодым людям противостояние, которое они любили в своей повседневной бандитской жизни. Й. Вейднер называет «целеустремленный, страстный и конфронтационный стиль воспитания» общим элементом конфронтационной педагогики, который берет свое начало в Глен Миллс [41, s. 38].

Цель Глен Миллс – создать среду, свободную от субкультур. Любые частные контакты между молодыми людьми вне предусмотренных для этого структур не допускаются, а престиж и статус подростков достигаются исключительно путем соблюдения правил и подъема по иерархической лестнице заведения [34].

Для этого был создан сознательный противовес молодежным субкультурам и бандитским структурам, в которых молодые люди жили до сих пор. Это было достигнуто, прежде всего, за счет ролевой модели молодых людей, занимающих более высокие позиции, на основе идентичной системы ценностей и норм между молодыми людьми и организацией.

Школа Глен Миллс работает по методу группового обучения. Главный принцип школы – молодежь воспитывает молодежь. Позитивная культура сверстников является одним из основных механизмов воспитания в данном учреждении. Молодые люди воспитывают друг друга, конфронтируют с человеком, который совершает ошибки, и тем самым указывают ему правильный путь.

Молодые люди, которые ведут себя в соответствии с правилами заведения, быстро поднимаются по иерархической лестнице, получая больше свободы в повседневной жизни. Если они следуют правилам и ведут себя позитивно, ученики получают вознаграждение; если они нарушают правила, они получают отпор. Ритуалы конфронтации призваны вызвать необратимые изменения в склонности молодого человека к манипулятивным и агрессивным действиям, усвоенным в бандах.

Каждый подросток обязан поддерживать группу в этом процессе, иначе он сам столкнется со своим девиантным поведением и может потерять уже завоеванное положение. Давление, побуждающее вести себя в соответствии с правилами, должно исходить, прежде всего, от самих сверстников, так как делинквентные и агрессивные подростки обычно меньше прислушиваются к мнению взрослых, чем к мнению сверстников. Конфронтация со сверстниками призвана лишить молодых людей возможности представить свое девиантное поведение как нормальное.

Все молодые люди, но особенно те, кто занимает более высокое положение, несут ответственность за соблюдение правил в школе. В случае малейших отклонений их задача заключается в том, чтобы противостоять нарушающим правила подросткам в соответствии с установленной процедурой и таким образом противодействовать развитию возможных подгрупп и отклонений на ранней стадии.

Молодые люди вовлечены во все, что происходит в кампусе, и на них возложена ответственность за нормативную культуру школы и за «фирменный стиль». Этим молодых людей не называют «заключенными», «клиентами» или «преступниками», но они считаются «учениками» или «студентами» [9]. Самым заметным достижением школы, по словам

К. Феррайнолы, является создание учебной среды, в которой уважительное поведение распространено среди учеников. У студентов хорошие манеры, они уважают своих одноклассников, персонал и посетителей. Кроме того, они заботятся о своем окружении, и вандализм практически искоренен [11, s. 948].

В Глен Миллс успех в воспитании достигается за счет следующих аспектов: приоритет сообщества над личностью, четкая иерархия с равными возможностями для продвижения для всех, абсолютно правильный и четкий свод правил, гордость за собственные достижения в школе и спорте, ориентация на будущее, а не на прошлое, и последовательная конфронтация в случае нарушения норм [11].

Существует два принципа, на которых основана философия школы Глен-Миллс:

1. Наши студенты обладают огромным личным потенциалом и имеют неограниченные возможности для обучения и роста.

2. Наши студенты не являются «плохими мальчиками». Они могли совершать плохие поступки, но не являются плохими по своей сути.

Эти два основных предположения позволяют понять, что ученики рассматриваются как способные к обучению. Они обладают способностью менять свое поведение, извлекать уроки из ситуаций и развиваться. Они не являются плохими людьми по своей природе. К. Феррайнола предполагает, что преступность является не психиатрической проблемой, т. е. проблемой, которую можно обнаружить в человеке, а социальной. Это сравнимо с бедностью и разводом [11, s. 947].

Молодые люди совершали неподобающие поступки, но теперь у них есть возможность разобраться с этим, изменить свое отношение к произошедшему и перенести его позитивно

на другие ситуации. Кроме того, у молодых людей есть две основные нормы, которые они должны принять и жить по ним во время своего пребывания в школе:

1. Изменить поведение с антисоциального на просоциальное.

2. Развить жизненные навыки, которые помогут сохранить эти изменения.

У молодых людей необходимо поощрять их просоциальное поведение и сохранять вновь приобретенные навыки. На время их пребывания в учреждении с этим связаны соответствующие санкции.

Для этого были разработаны семь этапов конфронтации, которые должны применяться незамедлительно при каждом нарушении правил как сотрудниками, так и самими подростками, ставшими свидетелями нарушения правил.

Семь этапов варьируются от дружеского намека до возможного физического вмешательства и следуют строгой, всегда одинаковой процедуре, в которой молодые люди и персонал всегда присутствуют и создают замкнутое противостояние с нарушившим правила молодым человеком.

Эти семь уровней были впервые применены на практике в школе Глен Миллс, учреждении для делинквентных подростков, и показали большой успех.

Уровень 1 – дружелюбный невербальный: дружелюбные жесты и мимика используются для привлечения внимания молодого человека к нарушению им правил, не подразумевая никаких последствий.

Уровень 2 – недружелюбно-невербальный: если уровень 1 не произвел никакого эффекта, то мимика и жесты становятся более строгими и призваны подчеркнуть серьезность прежних проявлений мимики и жестов.

Уровень 3 – дружелюбно-вербальный: если молодой человек неоднократно нарушает правила (например, постоянно мешает), ему делают замечание в дружелюбной манере и отсылают к ранее согласованному правилу.

Уровень 4 – недружелюбно-вербальный: этот уровень теперь имеет характер серьезного наставления. В повелительном тоне указывается на нарушение правила и поведение, которое необходимо исправить. (В большинстве случаев конфронтация на этом прекращается, но не всегда).

Уровень 5 – поддержка группой: нарушение правил обсуждается в группе. Здесь речь идет уже не о нарушении правил, а о том, что две основные нормы не были приняты. Во время этой фазы конфронтации большинство из них проявляют соответствующую ей понимание ситуации, а также обычно чувствуют себя неуютно от того огромного внимания, которое им сейчас уделяется. Если этого не происходит, наступает следующий уровень.

Уровень 6 – прикосновение для привлечения внимания: теперь перед сотрудником или тренером (не участником) стоит задача усилить давление на молодого человека. Он прикасается к нему, принуждает к зрительному контакту и поворачивает голову в сторону собеседника. Если нарушитель правил проявляет понимание, произошедшая ситуация обсуждается с тренером наедине, и молодой человек должен будет извиниться перед группой. Однако так бывает не всегда, поэтому существует последний, седьмой уровень.

Уровень 7 – физическое нападение: если молодой человек переходит к старой модели физического нападения, то необходимо чтобы как можно больше сотрудников или тренеров набросились на молодого человека и удерживали его, пока он не успокоится. Если это произойдет, эта фаза закончится, как

и шестая. Если этого не происходит, конфронтация повторяется снова и снова, начиная с уровня 5, пока не будет достигнуто согласие с неподобающим поведением и правилами. Как правило, противостояние заканчивается после пятого уровня [14, s. 54].

В школе Глен Миллс представлена модель мужского воспитания. Это подчеркивается и рассматривается как необходимое условие успеха программы. Все молодые люди – мужчины, как и почти без исключения персонал. В. Тишнер видит в этих элементах важную отцовскую коррекцию в воспитании и социализации молодых людей, особенно для тех, кому пришлось расти в условиях дефицита отцовского воспитания. Он отмечает, что современная педагогика характеризуется преобладанием материнской стороны воспитания, что свидетельствует о растущей феминизации педагогики [30, s. 26].

Учителя и персонал редко имеют профессиональную подготовку. Даже основатель школы Глен Миллс не скрывал, что не уверен в компетентности социальных педагогов. Он предпочитал доверять навыкам бывших преступников, хорошо подготовленных спортсменов, которых не пугает порой агрессивное и экспансивное поведение молодежи [30, s. 25]. Часто они сами сделали карьеру в криминале и служат примером для подражания в школе.

В Германии сегодня существует несколько школ, которые включили конфронтационные подходы в общую концепцию школы и тесно сотрудничают с внешними организациями, такими как службы по защите молодежи.

Хотя Глен Миллс является важным краеугольным камнем теоретического фундамента конфронтационной педагогики, однако между Глен Миллс и конфронтационной педагогикой есть некоторые фундаментальные различия. Например,

конфронтационные элементы в Глен Миллс служат для обеспечения соблюдения повседневных правил и обязанностей в учреждении. В работе с молодыми людьми прошлое намеренно игнорируется, а внимание сосредоточено исключительно на будущем.

Глен Миллс – это стационарное учреждение, в котором молодые люди обычно живут более года, в то время как мероприятия по конфронтационной педагогике проводятся амбулаторно и значительно короче. Кроме того, Глен Миллс не ориентирован на конкретные правонарушения, и в нем не используется метод «горячего стула», который необходим для конфронтационного воспитания.

1.3. Теоретические подходы конфронтационной педагогики

Основы конфронтационной педагогики можно найти во многих теоретических подходах, которые пытаются объяснить насилие, агрессию и агрессивность молодежи. Они варьируются от биологически-генетического до физиологического, индивидуально-психологического, социально-психологического, микро-социологического до макро-социологического подхода.

Конфронтативная педагогика формируется под влиянием конфронтативной терапии Р. Корсини. Идея конфронтационной терапии Корсини заключается в том, что люди сами при определенных условиях выясняют, какие изменения необходимы в их личности. Она «стремится к резкому, радикальному, быстрому повышению уровня человеческого познания» [41, s. 12].

Конфронтативная терапия придерживается мнения, что при определенных условиях можно добиться быстрого и дли-

тельного изменения личности человека. Подготовка к этой форме терапии может занять некоторое время, но сама она оказывает очень быстрый эффект и может вызвать очень сильные эмоциональные переживания у клиента [26, s. 52]. По словам Р. Корсини, такая терапия может быстро преодолеть самое сложное препятствие у пациента – сопротивление. «Терапия, по сути, становится борьбой за власть, в которой терапевт говорит: Вылечись!, а клиент говорит: Нет!».

Поэтому конфронтационная терапия заключается в том, чтобы убедить клиента в обратном с помощью «целенаправленных, хитрых, коварных, тайных и насильственных» действий и тем самым заменить борьбу за власть. Это связано с тем, что данная форма терапии предполагает, что клиент сам обладает способностью к изменениям [26]. В конфронтационной педагогике целью является высвобождение и продвижение этого потенциала в молодом человеке, который способен к развитию.

Конфронтационная педагогика возникла также благодаря провокационной терапии Ф. Фаррелли, который стремился привести своих клиентов к инсайту и мотивировать их к изменениям в юмористической форме (через иронию, сарказм и преувеличение). Провокационная терапия Фаррелли представляет собой инновационную форму психотерапии, которая, кажется, противоречит общепринятым представлениям о вежливости и достоинстве в профессиональных отношениях между терапевтом и клиентом. Ф. Фаррелли, работая с психотиками в США в начале 1960-х годов, обнаружил, что он встретил сопротивление со стороны некоторых клиентов, но вместо этого ему удалось активизировать их и мобилизовать их способности к самообеспечению и самоисцелению путем целенаправленного использования юмора, острой иронии и даже сарказма.

Он свободно признал, что его подход был обусловлен его собственной агрессией [5].

«Провокационная терапия» понимает «смех как лучшее лекарство». Ф. Фаррелли использует различные способы психологического воздействия: 1. преувеличение, 2. имитация, 3. высмеивание (нелепость), 4. искажение, 5. сарказм, 6. Ирония, 7. шутка и т. д. «Обидный юмор» рассматривается как важный инструмент провокационной терапии, призванный спровоцировать молодого человека, подтвердить его сильные стороны и активизировать его личностные ресурсы. [5]. В провокационной терапии Ф. Фаррелли основное внимание уделяется ресурсам молодых людей. Преувеличивая, высмеивая или сарказмируя ситуации, реакции или способности, они обнаруживают свои сильные стороны.

В провокационной терапии «терапевт играет роль «адвоката дьявола», который под девизом «преувеличение проясняет» провоцирует клиента, чтобы выманить пограничные переживания и затем обсудить их объективно – «прямо»» [34].

Провокационная теория Фаррелли основана на десяти центральных предположениях [5]:

- Люди меняются – они внутренне растут, когда отвечают на вызов.
- Пациенты могут измениться, если захотят.
- Пациенты имеют гораздо больше возможностей для развития творческого и продуктивного образа жизни, чем предполагают они сами или большинство специалистов.
- Психологическая хрупкость пациентов чрезвычайно преувеличена как самими пациентами, так и другими людьми.

- Дезадаптивные, непродуктивные, антисоциальные установки и поведение пациента могут быть кардинально изменены даже при наличии серьезных расстройств и хронического течения.
- Для формирования ценностей, установок и поведения клиента опыт, полученный во взрослом возрасте также значим, как и опыт детства.
- Взаимодействие пациента с терапевтом относительно точно отражает его привычное поведение в социальных и межличностных отношениях.
- Люди разумны. Человек – существо чрезвычайно логическое и доступное для понимания.
- Выражение терапевтической ненависти и злорадного садизма по отношению к пациенту может быть очень полезным для него.
- Наиболее важные сообщения между людьми – невербальные.

На развитие конфронтационной педагогики оказали влияние идеи и методы, которые были заимствованы из гештальт-терапии. В контексте конфронтационного образования (в частности, антиагрессивного тренинга) «горячее кресло» часто занимает центральное место в качестве основного метода и является предметом спорных дебатов.

Горячее кресло в конфронтационной педагогике основано на горячем кресле Фрица Перла и технике «за спиной» Якоба Л. Морено, но было модифицировано для конфронтационной педагогики. Для гештальт-терапевта Фрица Перла «горячее место» – это стул непосредственно рядом с ним, и человек, который хочет поработать над собой на групповой сессии, может сесть на это специальное место.

В технике Я. Морено «За спиной» человек покидает комнату только символически, после того как объяснит и оправдает свое поведение, чтобы у остальных присутствующих была возможность обсудить и поставить под сомнение его оправдания и отношение, как будто его там не было. Это может привести к резким высказываниям в адрес собеседника, которые затем обсуждаются вместе. Цель – добиться от других членов группы более открытых высказываний, чем в случае прямой обратной связи.

У Ф. Перлза отправной точкой является «модель луковой кожицы». Здесь клиент символически представлен в форме луковицы, состоящей из трех оболочек, которые необходимо преодолеть. Первая оболочка – это стереотип, которому соответствует данный человек, а вторая – роль, в которую он погружается. Когда пройдены эти две внешние оболочки, то происходит столкновение с третьей оболочкой – ментальной блокировкой. Она должна быть преодолена взрывным образом в терапевтическом процессе, чтобы затем иметь возможность формировать новую идентичность. При этом Перлз атакует «внутренние сопротивления, которые подавляют и ограничивают нас» [36].

Технически «горячий стул» проводится следующим образом. Молодой человек садится на стул в центре группы, а тренер, молодые люди и, возможно, другие гости задают ему вопросы о его действиях и вступают с ним в конфронтацию. В конфронтационном обучении смысл и цель «горячего кресла» выходят за рамки первоначального намерения Перла обеспечить человеку, сидящему на стуле, наилучшую возможную поддержку: «Речь больше не идет о том, чтобы давать клиенту спокойную, объективную обратную связь на групповой сес-

сии. Речь идет о том, чтобы атаковать его и заставлять думать» [37].

Особое значение в конфронтационном подходе придается обучению по модели А. Бандура, поскольку она объясняет процессы социализации и, отчасти, развитие агрессивного поведения. Для этого привлекаются бывшие участники тренинга к проведению терапии. Они служат позитивными ролевыми моделями и поэтому являются для них образцами для подражания. Кроме того, в тренинг могут быть включены, например, просоциально ориентированные сокамерники в тюрьме [41]. Тренеры также должны служить образцами социально желательного поведения в конфронтационной педагогике [8, с. 66].

В то же время, помимо этих положительных ролевых моделей, делается попытка строго предотвратить появление отрицательных ролевых моделей или последовательно наказывать их.

Когнитивная парадигма обучения, лежащая в основе конфронтационной педагогики, с одной стороны, подходит для объяснения агрессивного поведения, а с другой – показывает возможности изменения этого поведения. Молодые люди должны научиться через наблюдение и отрицательное или положительное подкрепление узнавать, какое поведение является приемлемым, а какое нет.

В практике конфронтационного обучения используются позитивное и негативное подкрепление, а также системы поощрения и наказания, инструментальное обучение и дифференцированное подкрепление. Например, участникам тренинга в тюрьме смягчают наказание, если они ведут себя в соответствии с правилами, или накладывают более строгие ограничения, если они нарушают договоренности.

Мотивация участников к ненасильственному поведению должна усиливаться за счет постоянного поощрения желаемого поведения. В то же время положительная реакция других участников на насильственное поведение последовательно прототворяется, так что эта форма подкрепления больше не применяется. Проблема здесь заключается в переносе поведения на другие ситуации вне тренинга, поэтому в рамках конфронтационного обучения большое место отводится конкретной практике и стабилизации социально желательного поведения в повседневных ситуациях. С этой целью участников тренинга сопровождают, например, на дискотеки.

Также используется форма систематической десенсибилизации в виде работы над собственными триггерами агрессии. Участники сталкиваются со стимулами, которые вызывают в них гнев и агрессию, до тех пор, пока они не перестанут вызывать агрессивное поведение.

Также в конфронтационной педагогике была принята идея теории личностных конструктов Д. Келли. Он утверждает, что человек конструирует свой мир. Все восприятия, которые он имеет и обрабатывает, называются конструктами. Конструкт – это способ, с помощью которого человек воспринимает, усваивает и обрабатывает свой опыт.

Согласно Келли, объективной реальности не существует, поскольку явления приобретают смысл только через конструкты. «Люди разрабатывают свои собственные шаблоны для мира. Индивидуум пытается приспособить реальность к этим конструктам». Например, основной конструкцией несовершеннолетних преступников, совершивших насильственные преступления, может быть: «Насилие делает тебя сильным и неуязвимым» или «Насилие создает преимущества». Однако реальность часто бывает иной. Иногда насилие может

создать краткосрочные преимущества, позволяя преступнику «показать» себя перед группой. Однако, в конце концов, он сталкивается с негативными последствиями своего преступления (наказание несовершеннолетних, иски о возмещении ущерба, отчисление из школы или обучения).

В случае конфронтационного подхода это означает, что необходимо дать понять молодому человеку, как выглядят его конструкты и можно ли их изменить. Цель состоит в том, чтобы предоставить молодому человеку «более сложные объяснительные модели» его поведения и заменить эти – иногда «жесткие» – конструкты более сложными конструктами.

Таким образом, различные теоретические подходы и концепции учитываются в конфронтационном образовании и формируют базовые установки специалистов в работе с девиантной молодежью.

Идея конфронтационной терапии Корсини заключается в том, что люди сами при определенных условиях выясняют, какие изменения необходимы в их личности. В провокационной терапии Ф. Фарелли основное внимание уделяется ресурсам молодых людей. Это делается с помощью провокации, например, насмешек или сарказма по поводу какого-либо навыка или ситуации. Элементы гештальт-терапии Ф. Перлза были также приняты в конфронтативной педагогике: горячий стул, на котором субъект находится в центре внимания.

В конфронтационной педагогике можно найти подходы из теории обучения А.Бандуры или поведенческой теории. Молодые люди должны научиться через наблюдение и отрицательное или положительное подкрепление узнавать, какое поведение является приемлемым, а какое нет.

Также была принята идея теории личностных конструктов Д. Келли, который утверждал, что каждый человек строит

свой собственный мир (конструкт), т. е. способ, с помощью которого человек воспринимает, усваивает и обрабатывает свой опыт. Задача педагога – объяснить подростку отдельные конструкты и, возможно, вместе подумать, как их можно изменить. Рационально-эмотивная терапия Эллиса также направлена на изменения. Она утверждает, что чувства и образ мышления напрямую связаны между собой. С помощью дискуссий и анализа поведения следует максимально развивать рациональное мышление, чтобы не действовать неправильно, руководствуясь чувствами.

ГЛАВА 2. МЕТОДЫ КОНФРОНТАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

2.1. Антиагрессивный тренинг (ААТ)

Для конфронтационной педагогики важны три формы группового обучения: антиагрессивный тренинг, тренинг спокойствия и конфронтационный социальный тренинг. Антиагрессивный тренинг рассматривается как метод в области третичной профилактики, который представляет собой «первоначальную» форму тренинга в конфронтационном образовании. В учреждении для несовершеннолетних Хамелин была реализована программа для содержащихся там правонарушителей, склонных к насилию. Вначале программа называлась «Антагонистический тренинг». Целевая группа этого тренинга – жестокие мужчины-рецидивисты в подростковом или молодом возрасте, которые были заключены в тюрьму за преступления, связанные с нанесением телесных повреждений и непредумышленным убийством. Сейчас эта программа известна как Антиагрессивный тренинг (или сокращенно ААТ). С момента своего появления ААТ распространилась и развилась как метод работы с молодыми людьми с агрессивным поведением в Германии. Этот подход практикуется в настоящее время в более чем 90 проектах с 1000 испытуемыми ежегодно в более чем 50 городах и муниципалитетах Германии, а также в Швейцарии.

Тренинг антиагрессии – это специфическая для правонарушителя и дефицита мера лечения для жестоких правонарушителей. Тренинг длится 6 месяцев с групповыми занятиями по несколько часов в неделю, сопровождаемыми индивидуальными беседами. ААТ используется в основном в системе правосудия. Тренинг основан на когнитивной парадигме обу-

чения и теоретически связан с концепцией конфронтационной педагогики.

Цели

Главной целью ААТ является предоставление правонарушителям возможности вести жизнь, свободную от преступлений [24]. Изменение поведения и отношений достигается в основном за счет развития и расширения центральных аспектов способности правонарушителя к действию, поскольку они зачастую развиты очень слабо или отсутствуют вовсе. Считается, что молодым людям не хватает интерактивных навыков, а значит, у них мало стратегий управления конфликтами. С точки зрения правонарушителей, их собственное агрессивное поведение воспринимается как поведение с преимущественно положительными последствиями. Изменение этих установок – главная цель ААТ. Наиболее важными параметрами, которые необходимо развивать, являются эмпатия, терпимость к фрустрации, терпимость к двусмысленности и ролевая дистанция, а также укрепление морального сознания и поощрение просоциального поведения [19].

Целевая группа

Антиагрессивный тренинг в основном используется в судебном секторе, то есть для подростков и молодых людей, которые находятся или уже находились в тюрьме, которым угрожает тюремное заключение или которые получили ААТ по решению суда в качестве альтернативы тюремному заключению. Кроме того, она иногда используется в работе с молодежью, склонной к насилию, например, с правыми экстремистами.

На начальном этапе определяется мотивация участников. Существует первичная мотивация. Ею обладают участники, которые добровольно принимают участие в ААТ, потому что

хотят быть менее жестокими. Вторичная мотивация присутствует, когда молодые люди вынуждены участвовать в тренинге в силу определенных требований. Вторичная мотивация изначально принимается, но ее недостаточно для достижения цели «снижение агрессии и насилия». В этом случае тренерам приходится проводить мотивационную работу. Очень личный и индивидуальный опыт участников может обсуждаться с тренерами на индивидуальных встречах в дополнение к групповым занятиям. Конкретные, провокационные ситуации выбираются на основе биографического опыта и текущего поведения участников. Они реализуются в так называемой фазе конфронтации в провокационных тестах, основанных на психодраматических ролевых играх. Стратегии оправдания и перспектива жертвы тематизируются на так называемом «горячем стуле» [43, s. 126].

Из гештальт-терапии Перлза «горячий стул» был интегрирован в конфронтационную педагогику. Это провокационный тест, который в своей оригинальной форме применяется только в классическом ААТ и построен следующим образом:

- Интервью один на один: тренер задает участнику вопросы о его биографии, правонарушении и трех его сильных и слабых сторонах. На основе рассказанного часто возникают дополнительные вопросы. Здесь особое внимание уделяется тому, какая тема может иметь большое значение в дальнейшем (например, честь, семья и т. д.).

- Обсуждение стратегии: группа обсуждает, какие темы и провокации следует использовать для «атаки». По возможности следует избегать тупиковой ситуации, поэтому отдельным членам группы часто отводятся определенные роли и собственные главные темы.

- Горячий стул: респондент должен сидеть в центре группы. Остальные участники садятся в круг вокруг него и начинают провоцировать. Здесь есть некоторые правила. Участник на горячем стуле может прекратить сеанс, если не может больше терпеть. Однако затем необходимо повторить горячее сидение. Он может защищаться только словесно.

- Оценка: по окончании фазы «горячего стула» участник получает положительную обратную связь от группы. В конце провоцируемый также может сказать, что он чувствовал во время раздражения.

- Индивидуальная беседа: последним этапом является индивидуальная беседа с тренером. Здесь участник может избавиться от того, что он не был готов сделать в раунде. При определенных обстоятельствах и в зависимости от правонарушения здесь также можно уточнить, следует ли, например, написать письмо жертве. Более подробно технология проведения «горячего стула» представлена в приложении 1.

Учебный план

В качестве основных компонентов учебного плана, составляющих содержание обучения в ААТ, выделяются следующие восемь пунктов:

1. триггеры агрессии,
2. агрессия как преимущество,
3. самовосприятие между идеальным и реальным «Я»,
4. техники нейтрализации,
5. перспектива жертвы,
6. провокационные тесты,
7. субкультура,
8. институциональное насилие [37; 41].

1. Триггеры насилия

Обработка индивидуальных триггеров агрессии представляет собой важную часть работы в антиагрессивном тренинге. Насилие обычно не является спонтанным актом, а может быть спровоцировано определенными стимулами. Такими триггерами агрессии могут быть, например, провокации и оскорбления, а также употребление алкоголя, поскольку многие насильственные преступления совершаются под воздействием алкоголя.

Важно распознать эти индивидуальные стимулы и понять, что применение насилия является сознательным решением. После анализа ситуаций, вызывающих агрессию, они проигрываются в смысле систематической десенсибилизации до тех пор, пока не перестанут приводить к агрессивному поведению [34].

2. Насилие как преимущество

Люди, применяющие насилие, видят конкретную выгоду в своем насильственном поведении. Насилие может быть использовано для обороны, защиты или получения уважения. В этот момент человек, применяющий насилие, считает свое поведение уместным и необходимым. Необходимо укреплять осознание того, что акты насилия влекут за собой наказания и последствия.

Негативные последствия, такие как физические травмы, обвинения, осуждение или тюремное заключение, обычно не ассоциируются напрямую с их собственным насильственным поведением или преуменьшаются, тем более что уголовные последствия часто наступают для преступников лишь с большой задержкой в несколько месяцев. Цель обучения – показать участникам реалистичный расчет затрат и выгод и дать понять, что любое правонарушение может привести к даль-

нейшему тюремному заключению или другим негативным последствиям [41].

3. Самовосприятие между идеальным и реальным Я

Цель обучения в рамках ААТ – формирование у участников реалистичной самооценки. Несовершеннолетние преступники, совершившие насилие в тюрьме, часто определяют себя как некую жесткую и безжалостную элиту [39]. Многие агрессивные подростки считают себя непобедимыми и переоценивают себя. Такое поведение часто является фасадом, скрывающим их собственные слабости и неуверенность в себе. Задача состоит в том, чтобы показать молодым людям, что силу можно проявить, признавая и принимая свои слабости.

4. Процесс нейтрализации

Как правило, жестокие правонарушители пытаются оправдать свои действия перед собой и другими, например, переосмысливая правонарушение как акт мести, обвиняя жертву, давая кажущиеся объективными объяснения или тривиализируя правонарушение. Отрицание реальности с помощью этих техник нейтрализации защищает правонарушителя от чувства вины и стыда и от принятия ответственности за правонарушение. Сознательное восприятие именно этих чувств является целью ААТ [28]. Описание техник нейтрализации, которые свойственны для девиантных личностей, представлены в приложении 2.

5. Изменение перспективы

Столкнувшись с вымышленными фигурами жертв (например, в фильмах), молодые люди, правонарушители, должны проникнуться сочувствием и состраданием к жертвам. Для этого используются различные методы, такие как интервью и аудиозаписи или письмо с извинениями от правонарушителя к жертве, которое, однако, на самом деле не отправляется.

Главное условие тренинга заключается в том, что жертва не должна использоваться в качестве инструмента для обращения с правонарушителем [34]. Прямой диалог происходит только по прямому запросу жертвы. Предполагается, что, рассмотрев точку зрения жертвы, преступники смогут развить в себе сострадание и заботу и укрепить способность к эмпатии. Цель состоит в том, чтобы поколебать восхваление насилия, пробудить чувство вины и способствовать состраданию к жертвам, поскольку преступник, способный сопереживать страданиям жертв, теряет удовольствие от насилия и развивает сдерживание агрессии.

6. Провокационные упражнения

Этот краеугольный камень ААТ-противостояние слабым агрессивных молодых людей. Последовательные и контролируемые провокации должны показать пределы самоконтроля. Это требует большой деликатности, поскольку необходимо избегать вспышек насилия. Эти испытания повторяются до тех пор, пока молодые люди не научатся контролировать свое самообладание. Во время групповых занятий преступник сталкивается с ситуациями, которые обычно вызывают у него агрессию и насилие. Цель обучения – сохранять спокойствие, несмотря на яростные вызовы, или защищаться только словесно. Триггерные стимулы выделяются с помощью предварительного анализа поведения, а затем повторяются в форме ролевых игр, чтобы правонарушитель мог катарсически пережить эти сложные ситуации.

7. Субкультурные ограничения

Считается, что субкультура сверстников или сокамерников играет важную роль в развитии и поддержании агрессии. Часто воспитание в группе сверстников воспринимается в негативном свете (дурное влияние). Однако многие дети и под-

ростки способны положительно влиять на своих одноклассников и ответственно решать споры между собой. Они понимают как предложить свою помощь жертвам и преступникам для разрешения текущих конфликтов.

Анализ групповых структур и распознавание группового динамического поведения и группового давления являются целями обучения в рамках данного учебного компонента. В ААТ просоциальная поведенческая модель позитивной группы сверстников противопоставляется субкультуре, способствующей насилию. Просоциальное поведение предполагает смену ценностей с агрессивно-манипулятивных на мирно-конфликтные» [43, s. 130].

8. Структурное и институциональное насилие

Совместное рассмотрение темы институционального насилия представляет собой еще один существенный момент для внедрения ААТ в местах лишения свободы для несовершеннолетних. Тюремная система рассматривается как институт, склонный поощрять насилие в смысле вторичного дополнительного вреда для заключенных. Совместные обсуждения между заключенными и персоналом могут привести к уменьшению количества конфликтов и большему взаимопониманию, например, в отношении ограничений и страхов персонала или субкультурных ограничений в группе заключенных.

Процесс ААТ разделен на этапы. Как правило, антиагрессивный тренинг состоит из четырех фаз.

Этапы антиагрессивного тренинга

№ п/п	Фазы	Содержание тренинга
1	интеграции	<ul style="list-style-type: none"> • построение отношений и развитие групповой сплоченности; • описание членами группы насилия в роли нарушителя и/или жертвы; • анализ провокационных ситуаций и пусковых механизмов агрессии и насилия; • предоставление разрешения на конфронтацию
2	противостояния	<ul style="list-style-type: none"> • представление биографических фактов; описание хода событий; • конфронтация с насильственными действиями и их последствиями для жертв; • выявление и оспаривание стратегий оправдания; • обсуждение провокации и насилия с внешними экспертами, например, полицией, врачом скорой помощи
3	хладнокровия и компетентности	<ul style="list-style-type: none"> • переоценка насильственного поведения; • анализ затрат и выгод от насилия; • подвергание сомнению субкультурных ценностей и норм; • критический анализ легенд;

		<ul style="list-style-type: none"> • обучение самоконтролю; развитие компетенции действовать в сложных, угрожающих ситуациях
4	осмысления и последующей деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • осмысление индивидуального процесса изменений, личного опыта, приключений и впечатлений в ходе тренинга; • церемония закрытия и вручение сертификата об успешном участии; • планирование будущего и разъяснение последующего ухода и возможных факторов риска; • отчеты об опыте бывших участников

Этому процессу предшествует предварительное обсуждение. На этой встрече обсуждаются общие (поведенческие) правила и критерии исключения, последствия отчисления или пропусков без уважительной причины. Кроме того, объясняются роли тренеров и описываются их компетенции. По окончании обсуждения заключается договор на обучение.

Групповой тренинг проводится под руководством нескольких тренеров. Информация о кадровом составе руководства группы (два профессиональных руководителя группы с университетскими дипломами по соответствующим предметам; один человек должен иметь квалифицированную дополнительную подготовку в качестве тренера ААТ, а также собственный опыт работы в «горячем кресле»).

В зависимости от этапа тренинга им помогают со-тренеры, например, мастера боевых искусств, успешные выпуск-

ники ААТ или другие гости, чтобы, с одной стороны, создать группу, равную по численности участникам, а с другой – продемонстрировать поведение и взгляды, альтернативные поведению и взглядам участников и педагогического персонала.

Когда программа проводится в тюрьме, ее неотъемлемой частью является отдых участников в тюрьме, например, прогулки, поездки домой или совместные мероприятия с группой. Это служит балансом тренинга, способствует развитию отношений между участниками и профессионалами и опробованию вновь усвоенных моделей поведения, а также должно восприниматься как следствие критики условий содержания в тюрьме, способствующих насилию.

Конфронтационный подход облегчает общение с целевой группой правонарушителей до тех пор, пока могут быть установлены доверительные профессиональные отношения. Вербальная конфронтация с актом агрессии, со стратегиями оправдания и страданиями жертвы может быть успешной, потому что она воспринимается правонарушителями благодаря обратной связи в индивидуальных интервью, как динамичная, захватывающая и пронизательная.

С помощью специальных рамочных условий и конфронтационной установки в учебных группах разрабатываются и отработываются различные цели по конкретным темам. Конфронтация означает прямую, быструю и постоянную конфронтацию правонарушителя с его проступком или подростка с его нарушением правил, вытекающими последствиями, практикой альтернативных действий и ритуалами компенсации.

Таким образом, одной из наиболее известных форм конфронтационного обучения является тренинг по борьбе с агрессией (ААТ) в области третичной профилактики. Первоначально он был задуман для работы с насильственными преступниками

в американской пенитенциарной системе и с тех пор нашел свое применение в Германии. Впервые он был использован в исправительном учреждении г. Хамелин и интегрирован там в воспитательную концепцию. Сфера применения антиагрессивного тренинга ограничена работой с несовершеннолетними, которые уже стали девиантными и делинквентными, но с момента его появления в Германии параллельно возникли многочисленные педагогически родственные подходы, которые открыли другие варианты применения. Конфронтационные методы уже используются как в первичном, так и во вторичном профилактическом поле.

2.2. Тренинг спокойствия

Тренинг спокойствия является производным от тренинга антиагрессии. Он не зависит от правонарушения и был разработан как профилактическое предложение, чтобы избежать или уменьшить агрессивное и насильственное поведение среди детей и подростков. Программа конфронтационного вмешательства была разработана преподавательским составом школы Эйлардус в 1996 году [17, s. 54].

Тренинг ориентирован на ресурсы участников, соответствует их возрасту и понимается как ситуативно обусловленное сочетание тренинга по развитию компетентности и антиагрессии.

Этот социальный тренинг в основном используется в школах и в социальной работе с молодежью. Как и ААТ, этот тренинг основан на когнитивных теоретических подходах и разработан как метод конфронтационной педагогики. Участие в тренинге является абсолютно добровольным.

Поэтому при конфронтационном взаимодействии с детьми и подростками тренерам требуется несколько разрешений на вмешательство:

1. базовая готовность учреждения (школы, молодежного центра) к проведению тренинга с его особыми принципами;
2. готовность группы или класса принять участие в тренинге;
3. согласие родителей, которые информируются во время информационного вечера на тему профилактики насилия и знакомятся с особым содержанием тренинга;
4. разрешение участника на ситуационное вмешательство непосредственно перед конфронтацией.

Перед проведением в школьных классах тренингов по спокойствию, предварительно проводится интенсивный процесс информирования и разъяснения всех участников.

Сначала содержание тренинга представляется учителям школы. Цели, методы и особенности противостояния должны быть представлены теоретически и практически. Классные руководители анализируют свои отношения с учениками вместе с тренерами. Преподавательский состав школы должен сознательно принять решение в пользу тренинга спокойствия.

На втором этапе учащиеся классов школы информируются о тренинге. Тренеры создают базовую мотивацию для участия в нем. Уже на этом этапе школьники знают, что в определенных ситуациях отношения могут быть конфронтационными и вызывать у них стресс. Поэтому существует возможность для каждого отказаться от участия, если это для них является слишком сложным. Класс сознательно принимает решение в пользу участия в тренинге.

На следующем этапе информируются родители. Родители должны знать о том, что тренировка спокойствия не всегда

приносит удовольствие, и поэтому могут быть вызваны и негативные эмоции. Конфронтации возникают, когда нарушаются нормы, являются стрессом для всех участников. Родители сознательно соглашаются на конфронтационное обучение своих детей.

После получения соглашений от всех сторон начинается обучение. Первая тренировка особенно важна, так как на этом занятии должны быть понятны следующие аспекты.

- Что такое быть «крутым»?
- Как мы относимся друг к другу?
- Как мы должны относиться друг к другу?
- Что означает конфронтация?

В тренинге основное внимание уделяется участникам четырехугольника действий (правонарушитель, жертва, сторонний наблюдатель, учреждение) и их ресурсам. Ресурсы этой сети и ее частей должны быть использованы для достижения поставленных целей тренинга.

Педагоги подвергаются остракизму со стороны девиантных и агрессивных учеников, а зачастую и со стороны жертв. Кроме того, существует тенденция отрицания и подавления этой проблемы со стороны многих педагогов, некоторые из которых плохо осведомлены о социальном поведении своих учеников. Также признано, что жертвы и случайные свидетели играют немаловажную роль в развитии, эскалации и закреплении актов насилия.

При проведении тренинга спокойствия действует следующий принцип: Никто не имеет права оскорблять, обижать или исключать другого человека. При нарушении правил и норм происходит немедленная конфронтация. Конфронтация, осуществляемая на разных уровнях, всегда должна быть доброжелательной. Конфронтация принимается и поддерживается

всеми участниками. Дети и подростки несут ответственность за мирное сосуществование в группе или школьном классе.

Жертвы учатся не показывать свою неполноценность в угрожающих ситуациях и не позволять вырывать бразды правления из своих рук. Очевидцы получают возможность адекватно воспринимать инциденты с применением насилия, не позволять себя запугивать и совместно вмешиваться в ситуацию мирным и деэскалационным способом.

Цели обучения:

- улучшение самосознания и осознания своего тела;
- сенсбилизация самовосприятия и восприятия других;
- признание собственных способностей, сильных и слабых сторон;
- критическая оценка возможных способов поведения и реагирования в конфликтных ситуациях;
- работа с различными субъективными истинами в сложной социальной ситуации;
- работа с перспективой жертв насилия;
- понимание необходимости преодоления агрессивного поведения;
- повышение толерантности к фрустрации, обучение переносить провокации;
- обеспечение положительного опыта в группе и с группой;
- противостояние агрессивному и насильственному поведению в группе.

Дети и подростки должны совершенствовать и расширять свои компетенции, чтобы действовать в повседневных конфликтных ситуациях и привыкать к мирному взаимодействию друг с другом. В дополнение к развитию общих соци-

альных навыков, самоутверждению и деэскалации поведения, основное внимание уделяется снижению враждебности, повышению осведомленности о влиянии и последствиях агрессивного поведения, а также предоставлению возможности группе сверстников саморегулироваться и справляться с конфликтными ситуациями без насилия.

Тренинг основан на общих принципах, которые характеризуют педагогическую деятельность и являются обязательными для всех участников. Дети и подростки, готовые к агрессивным действиям, получают четкие и недвусмысленные указания по поведению через тренинг спокойствия.

В тренинге спокойствия особое внимание уделяется трем аспектам [13]:

- педагогическое отношение тренеров;
- власть группы сверстников;
- устойчивые отношения между специалистами и участниками тренинга, а также внутри тренинговой группы.

Специфические для класса и группы паттерны агрессии, насилия, исключения и принижения принимаются тренерами и изменяются в процессе работы в соответствии с целями тренинга. Особое значение в этом процессе имеет группа сверстников. Тренинг спокойствия – это управляемое групповое взаимодействие, сила группы используется специально для успеха тренинга. Основное внимание уделяется развитию благоприятной групповой среды.

От тренеров ожидается особое педагогическое отношение. Они должны вести себя четко и недвусмысленно, быть настойчивыми, бесстрашными и готовыми вступить в конфронтацию. Поэтому большое значение придается их квалификации.

Также важным для тренинга спокойствия является педагогическое понимание того, что готовность к изменениям, особенно у молодых людей, возникает только тогда, когда развиваются прочные личные отношения, между тренерами и участниками тренинга, а также внутри группы.

Продолжительность тренинга спокойствия варьируется в зависимости от конкретной ситуации в классе или молодежной группе. Как правило, это происходит в течение трех-шести месяцев. Минимальная продолжительность – 40 часов в течение трех месяцев. В неделю предлагается от одного до двух сеансов, каждый из которых длится от 60 до 90 минут. Кроме того, возможно проведение тренинга в рамках проектной недели.

Размер учебной группы составляет от 6 до 25 участников. Как минимум один сертифицированный специалист и один так называемый ко-тренер (специалист для класса или группы) несут педагогическую ответственность.

Учебный план

Р. Галл представляет полную программу обучения, включающую подробное описание целей обучения, содержания обучения, методов и средств. Он описывает в общей сложности двенадцать пунктов, которые включают аспекты, которые в большей степени сфокусированы на субъективной поддержке и дальнейшем развитии каждого отдельного участника. К ним относятся, например, восприятие собственных диспозиций нарушителя и жертвы, принятие ограничений собственного общения или разумное поведение в угрожающих ситуациях [13]. Кроме того, Р.Галл дополняет индивидуальную и групповую работу тем аспектом, что дети и подростки имеют дело с противоречивыми сигналами и требованиями со стороны

взрослых. Один из разделов тренинга посвящен моделям сотрудничества, укреплению сплоченности группы и аспектам воспитания сверстников (приложение 3).

В процессе обучения используются различные игры и упражнения:

- Игры с физическим акцентом: участники учатся осознанно воспринимать агрессивные части тела и физические реакции. Насилие – это увлекательно и весело, однако его необходимо культивировать с помощью принятых форм и правил.

- Интерактивные упражнения: способствуют развитию самовосприятия и восприятия других людей. Рассматриваются невербальные и вербальные модели общения. Работа над субъективными истинами, которые часто являются причиной насильственных действий.

Техники визуализации: визуализации делают видимыми опыт, мнения, модели поведения. Сенсбилизация к проблеме насилия часто возможна только с помощью метода визуализации.

- Упражнения по деэскалации.

Деэскалация – разумное поведение в сложных ситуациях. Эффективное и осмысленное поведение может быть проверено и отработано на практике. Благодаря активному общению жертва может выйти из заданной роли или вообще не принимать ее. Выдерживать провокации и повышать толерантность к фрустрации также можно тренировать.

- Конфронтационные раунды обратной связи: правонарушители сталкиваются со своим неприемлемым поведением. Они должны справиться с ними по содержанию, сопровождая их критическими комментариями группы.

- Упражнения для развития взглядов жертвы.

Правонарушителям приходится иметь дело с чувствительностью жертв. Это делается через изменение ролей, письма жертв, фильмы о жертвах, а также через отчеты врачей о несчастных случаях.

- Упражнения на расслабление и доверие. Улучшение индивидуального осознания тела через релаксацию и позитивный опыт общения с группой меняет атмосферу и приводит к улучшению индивидуального душевного состояния.

Каждая индивидуальная тренировка следует одной и той же формальной структуре: она начинается с разминки, затем следуют боевые и двигательные игры, а затем обработка соответствующей основной темы. Занятие заканчивается разминкой и заключительным упражнением.

Таким образом, с помощью тренинга спокойствия конфронтационная педагогика расширяет сферу своего применения до первичной профилактики насилия. Будучи добровольным предложением, оно ориентировано на ресурсы и соответствует возрасту и ситуации в школах и молодежной работе.

Тренинг спокойствия – это второй известный метод конфронтационного обучения, который соответствует ААТ в плане реализации конфронтационного подхода. Используемые методы в тренинге также во многом совпадают. Однако тренинг спокойствия в целом более специфичен для детей и подростков, в нем много ролевых и активных игр. Упражнения на релаксацию, такие как прогрессивная мышечная релаксация, по Э. Джекобсону, являются частью каждой сессии тренинга спокойствия. Конфронтация на «горячем стуле», напротив, является исключением и проводится в более умеренной форме только для подростков от 14 лет и старше в случае особо серьезных нарушений правил и норм [13].

Тренинг спокойствия основан на социально-когнитивных теоретических подходах и включает в себя элементы группового и рекреационного обучения. Он является системно ориентированным и основан на осознании того, что не только агрессивный молодой человек, но и другие вовлеченные субъекты и институциональный контекст несут ответственность за насильственные действия.

2.3. Конфронтационный социальный тренинг

Другим методом, который получил применение в конфронтационной педагогике, является конфронтационный социальный тренинг. Он был разработан в 2000 году в сотрудничестве ассоциации «Rauchzeichen» («Дымовые знаки») со Службой молодежного суда Гамбург и предназначен для молодых людей, которые многократно или впервые совершивших серьезные правонарушения.

Конфронтационный социальный тренинг рассматривается как разновидность тренинга социальных навыков. Он получил свое распространение в рамках первичной профилактики, но может быть также использован в третичной профилактике в работе с детьми и подростками с девиантным поведением или в сфере помощи в судах по делам несовершеннолетним и в помощи условно осужденному.

Цели:

- совершенствование социальной компетентности;
- усиление фрустрационной толерантности;
- содействие определению профессиональных перспектив;
- сенсбилизация перспективы жертвы;

- осознание собственной ответственности за индивидуальные жизненные ситуации и планирование жизни;
- редуцирование техник нейтрализации;
- развитие и отработка индивидуальных альтернатив действия.

Это тренинг в большей степени ориентирован на развитие морального сознания школьников и улучшение взаимодействия в классе [21]. Основное внимание уделяется развитию понимания позиции жертвы и морального сознания, а также поощрению просоциального поведения. В школьной среде конфронтационный социальный тренинг фокусируется на развитии морального сознания с целью улучшить сотрудничество в классе и сделать уроки более продуктивными [21, s. 158].

Целевыми группами тренинга являются школьники:

- которые имеют проблемы в жизненных обстоятельствах;
- находящиеся в дефицитарных семейных отношениях;
- с ошибочной временной перспективой;
- ведущие себя девиантно в классе, школе, в социальном пространстве;
- обделенные в эмоциональном и социальном плане.

Тренинг включает 24 групповых занятий, 1 раз в неделю продолжительностью 2 часа. Для подготовительной и заключительной фазы предполагается 4 часа. Курс проводят 2 тренера, прошедших обучение по программе этого тренинга.

Содержание тренинга подразделяется на три этапа.

На первом этапе (знакомство) создается атмосфера, предоставляющая возможность познакомиться, расслабиться, устанавливаются правила группы. В ходе тренинга применяются спортивные игры, интерактивные игры, медиасредства (корот-

кие сюжеты из фильмов). Введение групповых правил в совместной работе со школьниками является важной составляющей содержания фазы знакомства. Правило для школьников должно быть представлено наглядно, понимаемо и реализуемо. В среднем принимается 5–6 правил в группе. Продолжительность этой фазы зависит от состава группы. Если школьники уже знакомы друг с другом, то эта фаза становится короче.

На втором этапе (подготовка и конфронтация) осуществляется снятие напряжения и мотивирование на совместную работу. Основные приемы, которые получили развитие на этом этапе тренинга – конфронтационный круг обратной связи или конфронтационное интервью.

Конфронтационный круг обратной связи выполняет следующие функции в тренинге:

- кристаллизация мотивов девиантного поведения;
- осознание собственной ответственности относительно девиантного поведения;
- конфронтация к девиантному поведению с помощью альтернативных способов поведения;
- усиление позитивных черт и качеств школьников.

Конфронтационный круг обратной связи включает три фазы: предварительный разговор, конфронтацию и обратную связь.

На предварительном разговоре собирается информация биографического характера, определяются сильные и слабые стороны, представления и чувства, пережитые в ходе социализации.

На стадии конфронтации школьники вводятся в состояние напряжения. Здесь тренер применяет методы провокационной терапии.

На стадии обсуждения (обратная связь) осознаются и устанавливаются основные тенденции в поведении школьников. С одной стороны подчеркивается, что участие в конфронтации является позитивным достижением для школьника (испытанием и его преодолением), а с другой стороны устанавливаются альтернативные виды действий и возможности их осуществления в повседневной жизни.

Темами конфронтационного интервью являются:

- понимание и соблюдение правил;
- восприятие себя и другого;
- усиление способности к концентрации;
- взаимодействие с гневом и фрустрацией;
- прояснение ценностей и норм;
- развитие способности к кооперации.

Конфронтационное интервью осуществляется в пять стадий:

- снятие напряжения;
- конфронтация с реальностью,
- инсценировка сценария будущего,
- дискуссия об альтернативных видах поведения,
- заключение сделки (соглашение).

Благодаря интервью или круговой обратной связи школьники осознают мотивы девиантного поведения и свою ответственность, конфрontiруют с нарушением поведения посредством альтернатив поведения.

На третьем этапе (интенсификация и закрепление) происходит отработка навыков поведения в различных ситуациях посредством ролевых игр [21].

Использование конфронтационных и провокационных методов является неотъемлемой частью программы, но «горячее

кресло» в этом тренинге не используется. Поскольку данный тренинг является превентивным, он перенимает лишь некоторые аспекты и элементы конфронтационной педагогики. В рамках первичной профилактики работа ведется не только с несколькими правонарушителями, но и с группами.

В научной литературе также описан конфронтационный тренинг социальной компетентности (KSK). Здесь особое внимание уделяется развитию так называемых «мягких навыков». Конфронтационный тренинг социальных навыков направлен на развитие социальных, межкультурных навыков у социально незащищенных молодых людей, таких как развитие самостоятельного поведения, навыков поведения в конфликте, общения в команде, а также развитие и переживание собственной самооэффективности [6; 7; 8].

Концепция обучения основана на подходе А. Бандуры (1979), разработчика «специального» социального обучения и «конфронтационного образования» Й. Вайднера, [33] и тренинга социальных навыков для молодых людей «FIT FOR LIFE», Г. Югерта, и У. Петерманна и других [15].

Цели обучения:

1. осознать ответственность за свои мысли и действия;
2. способствовать развитию просоциального поведения, морального сознания и сокращению моделей девиантного или делинквентного поведения;
3. укреплять самооценку и уверенность в себе молодых людей;
4. понимать правила игры в школе и на работе;
5. реалистично оценивать свою собственную роль в школе и в мире труда;
6. уметь принимать на себя социальную роль без страха самоотречения, то есть не воспринимать противоречия между

поведенческими ожиданиями в школе и на работе и собственными идеями и ценностями или идеями и ценностями группы сверстников как личную обиду;

7. практиковать базовые навыки общения, чтобы реагировать на конфликты и «трудные ситуации» способами, отличными от агрессии или ухода в себя [7].

Целевые группы

Целевой группой тренинга являются, прежде всего, молодые люди с поведенческими проблемами и нарушениями поведения:

- обучающиеся в школах;
- без аттестата о среднем образовании;
- бросившие школу или профессиональное обучение,
- участвующие в молодежных учебных проектах профессиональной помощи;
- иностранная молодежь, эмигранты и мигранты.

Методы обучения

Структурированная ролевая игра

Структурированная ролевая игра является основным методом отработки новых форм поведения с молодыми людьми в защищенной среде. Благодаря ролевым играм они учатся формулировать и обдумывать проблемы, а также непосредственно отрабатывать, изменять и закреплять сложное социальное поведение. Цель – развить навыки саморегуляции у молодых людей и одновременно повысить их уверенность в себе. Молодым людям предлагается перенести разработанные ими возможные решения на реальную жизненную ситуацию. Цель состоит в том, чтобы вновь приобретенное поведение было перенесено и на другие сферы жизни, такие как школа, работа, семья и досуг [15].

Поведенческие упражнения

Поведенческие упражнения в реальной ситуации, включающие инструкции по самонаблюдению и контролю поведения, тесно связаны с ролевой игрой. Они часто связаны с ролевой игрой, когда участников инструктируют использовать лист наблюдения для контроля своего нового поведения. В отличие от поведенческих упражнений в реальной ситуации, эти упражнения в тренинге дают возможность отработать определенные социальные навыки, для которых требуются более сложные социальные действия.

Правила поведения

Одной из основных целей тренинга является формирование у молодых людей новых адекватных и просоциальных форм поведения. Одним из методов достижения этой цели является установление тренерами четких и недвусмысленных правил поведения и четких последствий нарушения этих правил. Поэтому в начале тренинга молодые люди подписывают «тренировочный контракт», на основании которого они работают вместе. Работа с правилами поведения способствует развитию самоконтроля и самонаблюдения. Опыт возможности контролировать поведение по своему усмотрению все больше способствует развитию чувства самоэффективности – одного из важнейших компонентов для развития личной ответственности и социальных навыков.

В дополнение к групповым правилам в тренинге также включаются «личные правила». Они касаются поведения, которое человеку необходимо изменить, поскольку оно мешает ему вести себя социально грамотно.

Тренинговые ритуалы

В тренинге участников часто поощряют вербально выражать свои чувства, цели и интересы. В начале каждого занятия способность к вербализации отрабатывается в «ритуале входа в настроение». Это делается с помощью сигнальных карточек, которые выполняют и другие функции в тренинге. Участники получают карточки зеленого, красного и желтого цвета. В «ритуале настроения» молодых людей просят указать свое текущее настроение с помощью сигнальных карточек. Зеленый цвет означает «хорошее», красный – «плохое», желтый – «среднее». Молодые люди могут, но не обязаны комментировать свои сигнальные карточки. Сигнальные карточки также используются для оценки всего занятия и соблюдения правил группы.

Релаксация

Еще один метод тренировки – релаксация. Выполнение упражнения на расслабление перед работой над модулем повышает внимательность участников и оказывает долгосрочный оздоровительный эффект. В тренинге может быть использована прогрессивно мышечная релаксация по Э. Джекобсону. Принцип прогрессивной мышечной релаксации заключается в том, чтобы на короткое время напрячь мышцы, а затем снять напряжение.

Структура тренингового занятия

Тренинг обычно строится следующим образом:

- создание настроения;
- обсуждение правил;
- разминка;
- работа над модулем;
- охлаждение (релаксация);
- оценка;
- заключительный раунд.

В рамках программы тренинга осуществляется вторичная профилактика в школах, профессиональная подготовка и обучение, социальное обеспечение молодежи (профессиональная помощь молодежи) и третичная профилактика в службах суда по делам несовершеннолетних и пробации, а также в системе ювенальной юстиции. Программа конфронтационного тренинга социальной компетентности рассчитана на два-три часа занятий в неделю при общем количестве 40 учебных часов в семестр и дополнена индивидуальными обсуждениями и образовательными мероприятиями из педагогики переживания [8, с. 59].

В группе должно быть не более десяти молодых людей, два тренера с высшим образованием (педагогика, социальная работа, психология).

Интересным представляется подход А. Топрака, который доказывает на различных интересных и убедительных примерах, что конфронтационный метод, который в основном используется в контексте тренинга антиагрессии и спокойствия в группе, может быть перенесен в ситуацию консультирования с отдельными людьми. Поэтому он, в целях подчеркнуть специфику своего подхода, «конфронтационный метод» заменяет на «конфронтационную беседу» [31].

Конфронтационная беседа может быть использована в различных областях: в школьном секторе, в молодежных центрах, в домашнем воспитании, в социальной работе.

Она является дополнением к ряду других педагогических методов. Использование конфронтационной беседы должно сопровождается другими действиями, такими как подчеркивание сильных сторон молодого человека, его похвала и эмпатическое реагирование на его личные и социальные условия.

В реализации конфронтационной беседы должны соблюдаться следующие принципы:

- Высший принцип – это принятие человека с четким осуждением его поведения и поступков. Это должно быть основным отношением воспитателя, и он должен уметь убедительно это донести.

- Перед любой конфронтацией необходимо построить отношения. Только устойчивые отношения могут выдержать конфронтацию.

- Конфронтационные разговоры следует воспринимать как своего рода последнее средство, когда принятие, объяснение, требовательное вмешательство не дали положительного эффекта.

- Действует принцип: реагируй на мелочи, чтобы предотвратить более серьезные вещи.

- Установленные правила должны быть прозрачными. Не должно быть произвола. Установленные правила действуют не только сегодня, но и завтра.

- Осознание собственной ролевой функции является важной предпосылкой для успешной работы. Я заслуживаю доверия как учитель только в том случае, если подаю пример того, что требую (например, сам пунктуален, выключаю мобильный телефон в школе).

- Используется ритуализированное установление границ, т. е. нет никаких послаблений. Желаемое поведение требуется снова и снова.

- Последствия, объявленные за плохое поведение, должны выполняться безоговорочно и незамедлительно, иначе доверие к ним ставится под сомнение.

- Стратегии оправдания молодых людей не допускаются.
- Конфронтационная работа включает в себя укрепление самооценки молодого человека и обучение социальным навыкам, потому что именно в этой области у большинства девиантной молодежи есть дефицит.

Таким образом, в программах социального тренинга уделяется существенное внимание развитию способностей к активному слушанию, пониманию невербальных сигналов. Для этого необходимо уметь вербализировать собственные потребности, ценности и цели и быть готовым к компромиссу с другими. Кроме того, формируются навыки конструктивной совместной работы по достижению общих целей.

Методы конфронтационного воздействия постоянно совершенствуются, идет поиск возможного применения данного подхода в различных предметных областях.

ГЛАВА 3. ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ОСНОВЕ КОНФРОНТАЦИОННОГО ПОДХОДА

3.1. Программа конфронтационного социального тренинга по профилактике девиантного поведения студентов

Цель программы: реализовать программу по профилактике девиантного поведения студентов первого курса на основе использования конфронтационного подхода.

Задачи:

– выявить теоретические основы использования конфронтационного подхода в профилактике девиантного поведения студентов;

– разработать программу по профилактике девиантного поведения студентов первого курса на основе конфронтационного подхода;

– профилактика зависимого, самоповреждающего и агрессивного поведения студентов;

– апробировать программу по профилактике девиантного поведения студентов на основе конфронтационного подхода.

Для реализации целей и задач предусматривалось следование следующим **принципам:**

– принцип свободы выбора, который базируется на том, что в любом обучающем или управляющем действии предоставлять студенту право выбора;

– принцип открытости – нужно предоставлять студенту возможность работать с открытыми задачами (не имеющими единственно правильного решения). В условии творческого задания необходимо закладывать разные варианты решения;

– принцип деятельности – в любое творческое задание нужно включать практическую деятельность.

Методы и приемы профилактики девиантного поведения, которые были использованы в практической работе со студентами:

– элементы и упражнения конфронтационного социального тренинга.

Конфронтационный социальный тренинг рассматривается как разновидность тренинга социальных навыков. Это тренинг в большей степени ориентирован на развитие морального сознания студентов, профилактику девиантного поведения и улучшение взаимодействия в группе. Тренинг проводится в группе (24 занятия с общей продолжительностью 60–80 минут).

Основными **средствами** профилактики девиантного поведения на этапе формирующего эксперимента являлись:

– упражнения, направленные на сплочение, на снижение эмоционального напряжения;

– обучение противостоянию негативным социальным влияниям;

– альтернативная деятельность;

– организация социальной среды;

– организация здорового образа жизни;

– активизация личностных ресурсов.

Формирующий эксперимент представлял собой непосредственно деятельность по профилактике девиантного поведения 1 раз в неделю с продолжительностью 120 минут для студентов, входящих в экспериментальную группу. Занятия проводились в естественных условиях в студенческой группе академии физической культуры и спорта. Во время проведения занятий создавалась обстановка, позволяющая студентам чувствовать себя свободно не принужденно, педагоги были доброжелательны, атмосфера в группе была спокойная.

Содержание программы подразделяется на три этапа, которые взаимосвязаны между собой:

На **первом этапе** (знакомство) создается атмосфера, предоставляющая возможность познакомиться, расслабиться, устанавливаются правила группы. В ходе работы применяются спортивные игры, интерактивные игры, медиасредства (короткие сюжеты из фильмов).

На **втором этапе** (подготовка и конфронтация) осуществляется снятие напряжения и мотивирование на совместную работу. Основные приемы, которые получили развитие на этом этапе программы – конфронтационное интервью – это беседа, в процессе которой респонденту задаются неудобные, провокационные вопросы. Благодаря интервью студенты осознают мотивы поведения и свою ответственность, конфронтруют с нарушением поведения посредством альтернатив поведения.

На **третьем этапе** (интенсификация и закрепление) происходит отработка навыков поведения в различных ситуациях посредством ролевых игр.

Каждое занятие начиналось с установления благоприятной атмосферы в группе, а заканчивалось проведением рефлексии, подведением итогов.

Содержание программы тренинга

1 блок. Знакомство

Занятие № 1

Приветствие

Участники приветствуют друг друга улыбкой, словом, жестом.

Знакомство, энергизатор «Эхо»

Ход работы: каждый по кругу называет свое имя, сопровождая его жестом или движением всего тела, а группа повторяет это всё за ним.

Обсуждение: удалось ли запомнить всех участников? Что было самым сложным в этом упражнении?

Принятие и установление правил работы группы

Для того, чтобы наше общение было эффективным, предлагаю в процессе общения придерживаться некоторых правил: быть активным, правило поднятой руки, безоценочное взаимодействие, высказывание от своего имени и другие, предложенные участниками группы (фиксируются на доске, обсуждаются, принимаются).

Упражнение «Единый ритм»

Ход работы: участники сидят по кругу. В центре находятся различные музыкальные инструменты. Каждый участник выбирает себе тот инструмент, на котором хотел бы импровизировать.

На первом этапе каждый студент импровизирует на своем инструменте, создавая свой собственный ритм. Импровизация происходит одновременно, не по очереди. В этот момент необходимо включить диктофон и записать образовавшийся шум, а затем дать участникам прослушать и обсудить: «Слышите ли вы себя в общем шуме?», «Что вы чувствовали, когда пытались сохранить свой ритм, а все вокруг сбивали вас с него?» и т. п.

На втором этапе группа по сигналу ведущего должна начать импровизировать одновременно, цель – создание единого группового ритма. Если участникам будет тяжело, ведущий может задать групповой ритм хлопками. На это упражнение необходимо дать 5–7 минут, чтобы студенты поняли, что необходимо делать, чтобы быть в едином ритме.

Обсуждение: когда и для чего необходимо быть в «Едином ритме»? С какими трудностями вы столкнулись, импровизируя вместе с группой? Что помогло «попасть» в единый

ритм? Может ли человек, находясь в состоянии злости или гнева стать частью единого ритма своей группы? Что необходимо делать, чтобы быть в едином ритме с группой, но при этом не потерять своего ритма?

Упражнение «Здание»

Ход работы: всем участникам группы дается задание: быстро и красиво нарисовать здание. Участники начинают рисовать. Ведущий останавливает игру и просит начать всё сначала, потому что студенты допустили ошибку. Так он останавливает игру несколько раз, перебивает студентов и выдвигает всё новые и новые претензии: здание должно быть объемным, а не плоским, крыша – красная и т. д. Затем ведущий дает возможность участникам закончить рисунок. После чего он сообщает, что всё равно группа неправильно выполнила задание, например, нарисовали желтый дом, а надо было школу. Поэтому победителей в игре нет.

Обсуждение: Вам понравилась такая игра? Что произошло в данной ситуации? Почему рисунок не получился? Как можно было избежать конфликта?

Рефлексия занятия: для подтверждения эффективности работы нам необходимо отметить подтвердились ваши ожидания от занятия или нет. Закончите предложения: Мои ожидания..., Я сегодня узнал(а), Мне понравилось..., Мне не понравилось...

Занятие № 2

Приветствие

Участники приветствуют друг друга улыбкой, словом, жестом.

Энергизатор «Поменяйтесь местами те, кто...»

Ход работы: участники сидят в кругу на стульях или стоят по кругу. Ведущий предлагает поменяться местами тем уча-

стникам, кто любит мороженое (любит читать, умеет кататься на коньках, велосипеде, кому нравится учиться, у кого карие глаза и т. д.). Участники меняются.

Обсуждение: вы обратили внимание на тех, кто стоял с вами рядом? На тех, кто тоже любит то же, что и вы? Удобно ли вам было? Понравилось ли вам упражнение?

Упражнение «Установи контакт»

Ход работы: студенты располагаются большим полукругом. Инструкция: «Пусть каждый из нас по очереди выйдет в центр и попытается любыми доступными ему средствами, но только не вербальными, установить контакт с каждым участником занятия». После того как все выполняют это задание, ведущий предлагает участникам обсудить их впечатления, возникшие в процессе выполнения упражнения. При проведении промежуточных итогов ведущий акцентирует внимание на тех средствах установления контакта, которые перечисляют участники, а также на тех признаках, которые свидетельствуют о том, что контакт установлен.

Упражнение «Кейс»

Ход работы: участникам предлагается ситуация, которую необходимо рассмотреть в группах. «Мама решила проверить школьный дневник дочери. Когда она взяла дневник в руки, из него выпал сложенный в несколько раз листок. Мама развернула листок и увидела, что это записка. За чтением записки её застала дочь, вернувшаяся от подруги. Девочка вырвала записку из рук матери. Та накричала на дочь. Девочка хлопнула дверью и закрылась в комнате.

Обсуждение: как можно назвать данную ситуацию? (конфликт) Кто участвует в конфликте? Кто виноват? Каковы позиции участников конфликта?

Ведущий предлагает рассмотреть структуру конфликта, представить её в виде схемы.

Стороны конфликта (субъекты конфликта);

П – предмет конфликта;

ОК1 и ОК2 – образы предмета конфликта (конфликтной ситуации);

М1 и М2 – мотивы конфликта;

Р1 и Р2 – позиции конфликтующих сторон.

Определение основных структурных элементов конфликта:

Стороны конфликта – это субъекты социального взаимодействия, находящиеся в состоянии конфликта или же явно или неявно поддерживающие конфликтующих.

Предмет конфликта – это то, из-за чего возникает конфликт.

Образ конфликтной ситуации – это отображение предмета конфликта в сознании субъектов конфликтного взаимодействия.

Мотивы конфликта – это внутренние побудительные силы, подталкивающие субъектов социального взаимодействия к конфликту (мотивы выступают в форме потребностей, интересов, целей, идеалов, убеждений). Позиции конфликтующих сторон – это то, о чем они заявляют друг другу в ходе конфликта или в переговорном процессе.

Ведущий предлагает участникам рассмотреть структуру конфликта в ситуации. Определить скрытые мотивы конфликта: в группах создать схему конфликта (случай с запиской), определить мотивы конфликта.

Обсуждение: презентуйте вашу структуру конфликта. Какие мотивы вы увидели в создавшемся конфликте? Какой вывод можно сделать, зная истинную причину конфликта?

Рефлексия занятия: для подтверждения эффективности работы нам необходимо отметить подтвердились ваши ожидания от занятия или нет. Закончите предложения: Мои ожидания..., Я сегодня узнал(а), Мне понравилось..., Мне не понравилось...

Занятие № 3

Приветствие

Участники приветствуют друг друга улыбкой, словом, жестом.

Энергизатор «Построиться по признаку»

Ход работы: ведущий объявляет участникам, что они как будто бы глухонемые, и не могут говорить во время упражнения. Далее он предлагает участникам встать плотным кругом и молча построиться по цвету волос (глаз от самого светлого к самому темному; по дням рождения, по возрасту).

Обсуждения: возникли ли трудности при выполнении упражнения? Какие?

Работа с кейсами

Ход работы: ведущий подробно знакомит участников со стратегиями поведения в конфликтных ситуациях (сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление, соперничество). Далее участники делятся на мини-группы, каждой группе выдается ситуация. Необходимо обсудить ситуацию в группах и предложить свою стратегию поведения.

Ситуация 1. К директору школы обратилась мама девятиклассника с просьбой помочь урегулировать конфликт между классным руководителем (она же учитель иностранного языка) и ее сыном. Мама рассказала, что педагог всегда придиралась к ребенку, так как сын углубленно изучает с 7 лет английский язык, а в школе обучение иностранному языку проходит по обычной программе. Совсем недавно учитель объяви-

ла, что после уроков будет проходить беседа с инспектором центра занятости, но у мальчика в это время были назначены соревнования по футболу. Он озвучил, что ему нужно уйти, на что педагог ответила: «Ничего, пропустишь!» Девятиклассник встал и покинул класс со словами: «А я все равно уйду!» На следующий день учитель не пустила мальчика на урок, сказав: «Ты вчера показал свое отношение ко мне, теперь я покажу...»

Ситуация 2. В группе появляется новая девочка, очень красивая (Оля). Она сходится с двумя подругами, Светой и Валей. Все вместе дружат около года. Света сообщает подругам, что из армии пришел ее брат, которого она очень ждала, (они были духовно близки, много времени проводили с братом вместе). Света втайне надеялась, что ее брат заинтересуется Валей, с которой она дружила еще с детского сада. Света знакомит брата и Валю, но те остаются равнодушными друг к другу. Брат Светы интересуется другой подругой – Олей, просит Свету их познакомить, но Света отказывает ему (мол, она тебе не пара). Но Олег все равно знакомится с Олей, и у них завязывается роман. Для Светы это полная неожиданность. Она категорически «против». Ее отношение к Оле изменяется: она ее не замечает, не разговаривает с ней, настраивает против нее своих родителей и одноклассников, рассказывает о ней всякие гадости Олегу. Оля обижается. Она продолжает встречаться с Олегом, но в их отношениях – дискомфортные нотки.

Ситуация 3. В семье две дочери. Одна учится в университете, вторая уже работает. Живут все вместе. Младшая сестра учится в другом городе, и, сдав сессию досрочно, приехала на каникулы на полтора месяца. Старшая сестра считает, что раз младшая дома, то именно она должна взять на себя обязанности по дому. (Все же работают). Младшая считает, что она

и так достаточно потрудились, чтобы досрочно сдать сессию и сейчас имеет полное право отдыхать. Сестры в ссоре.

Обсуждение: Какой стратегии придерживались бы вы? Как бы вы решали данный конфликт? Какие методы бы вы использовали? Какие стратегии выхода из данной ситуации являются наиболее приемлемыми?

Рефлексия занятия: для подтверждения эффективности работы нам необходимо отметить подтвердились ваши ожидания от занятия или нет. Закончите предложения: Мои ожидания..., Я сегодня узнал(а), Мне понравилось..., Мне не понравилось...

Занятие № 4

Приветствие

Участники приветствуют друг друга улыбкой, словом, жестом.

Флешмоб-разминка в спортивном зале (проводят сами участники, которые накануне были предупреждены о том, что они ответственные за подготовку флешмоба).

Веселые старты в спортивном зале академии. Командные состязания между мини-группами.

1. Первый наш конкурс называется «Футболист». Участникам необходимо ногой обвести мяч между конусами, вернуться обратно и передать эстафету следующему участнику.

2. «Быстроногие». Члены команд бегут до ориентира, оббегают его и передают мяч следующему игроку до тех пор, пока все не пробегут. Выигрывает та команда, которая быстрее всех пройдет эстафету. Помощники контролируют прибытие каждого участника и командуют старт для детей, стоящих впереди колонны.

3. Бег с двумя мячами. Первому дается 2 мяча, он бежит с ними до обруча, кладёт их в него и бегом в конец колонны.

Следующий бежит до обруча, берёт мячи и передаёт их своему товарищу, который потом оставит их в обруче, и т. д.

4. Бег за кубиком. Напротив команды раскладываются кубики по числу участников, друг за другом на разном расстоянии, т. е. последний из колонны бежит самое большое расстояние. Задача: добежать до крайнего кубика, взять его и прибежать на своё место.

5. Прыжки с мячом. Каждый участник, зажав мяч между коленей, прыжками двигается к ориентиру, обратно бегом.

6. «Переправа». Бег осуществляется в парах, взявшись за руки. Первый бежит со вторым, добегают до конуса, первый остаётся, второй убегает за третьим. Прибежав обратно, второй остаётся, третий убегает за четвертым. И так далее пока вся команда не перейдёт на другую сторону.

7. Гонка мячей под ногами. У капитана мяч в руках, все становятся в широкую стойку. По сигналу начинают прокатывать его под ногами. Последний с мячом бежит в начало колонны и заново начинают перекатывать мяч вниз.

8. Ведение баскетбольного мяча. Ведение мяча можно осуществлять, двигаясь спиной вперёд, приставным шагом или обводя конусы.

9. Три прыжка. Около ориентиров кладут скакалку. Каждый добежавший до него выполняет три прыжка через скакалку, и бежит обратно в колонну.

10. Бег всей командой. Каждый из команды цепляется за впереди стоящего ребенка. По сигналу команда, не расцепившись, должна добежать до кубика и обратно. Предупредить, чтоб держались крепко, а капитан сильно не бежал!

11. Конкурс капитанов «Передал – садись». Капитан добегают до ориентира (в 1,5–2 м. от него) и начинает выполнять броски каждому участнику команды. При этом ребёнок полу-

чивший мяч передаёт его обратно капитану, и садится на корточки. Помощники подают мяч ребенку, если он отскочил от него далеко в сторону. Получив мяч от последнего игрока своей колонны, капитан поднимает его вверх, а все игроки его команды вскакивают.

Дополнительные эстафеты:

- Передача мяча от первого участника колонны до последнего справа. Когда мяч получает последний, он начинает передачу мяча слева.

- Ходьба с ракеткой от бадминтона и теннисным мячом на нем. Держать ракетку одной рукой.

- Игольное ушко. Вдоль линии эстафеты на полу лежат 2 обруча. Стартуя, первый должен добежать до первого обруча, поднять его и продеть через себя. Затем со следующим обручем также. И так на обратном пути.

- Бег в парах. Команда строится парами, пара, удерживая мяч животиками, двигается приставным шагом до ориентира, а обратно бегом и передают эстафету следующей паре.

Рефлексия занятия: для подтверждения эффективности работы нам необходимо отметить подтвердились ваши ожидания от занятия или нет. Закончите предложения: Мои ожидания..., Я сегодня узнал(а), Мне понравилось..., Мне не понравилось...

2 блок. Подготовка и конфронтация

Занятие № 5

Приветствие

Участники приветствуют друг друга улыбкой, словом, жестом.

Энергизатор «Паровозики»

Упражнение выполняется в тройках. Каждая тройка представляет собой поезд. «Паровоз» – идёт первым с вытянутыми

вперёд руками, «вагон» передаёт управление, «машинист» управляет всем поездом. При этом у «вагона» и «паровоза» завязаны глаза.

«Состав» движется по сигналу, команде ведущего.

Обсуждение: насколько было спокойно в роли «паровоза», который идёт первым, но не знает, в какую сторону (у него завязаны глаза, как и у вагона)? Насколько можешь доверять «машинисту» и «вагону»? Как чувствовал себя в роли «вагона»? Как чувствовал себя в роли «машиниста»?

Беседа. Обсуждение вопросов:

- Всегда ли чувства выражаются открыто?
- Что мешает открытому выражению чувств?
- Сложно ли понять свои чувства и желания?
- Всегда ли мы уважаем и ценим свои чувства?
- Как Вы считаете, нужно ли собеседнику знать о ваших чувствах?

Внимание участников обращается на необходимость позитивного отношения к собственным чувствам, рассматривается декларация: «Я имею право на любые чувства – как позитивные, так и негативные. Я принимаю чувства такими, какие они есть, не гоню их от себя.

Просмотр фильма «Молодость за решеткой», формулирование студентами собственных вопросов для обсуждения, фиксирование вопросов на доске.

Обсуждение просмотренного фильма, поиск ответов на собственные вопросы.

Конфронтационные вопросы от ведущего: вас устраивает такой образ жизни, такое будущее? Что бы вы посоветовали себе, оказавшись на месте героев фильма? Бывших наркоманов не бывает, а что думаете вы по этому поводу?

Рефлексия занятия: для подтверждения эффективности работы нам необходимо отметить подтвердились ваши ожидания от занятия или нет. Закончите предложения: Мои ожидания..., Я сегодня узнал(а), Мне понравилось..., Мне не понравилось...

Занятие № 6

Приветствие

Участники приветствуют друг друга улыбкой, словом, жестом.

Энергизатор «Ах, какой ты молодец»

Ход работы: Участники разбиваются на пары. Один из них говорит о себе что – то хорошее, а второй считает комплименты: «Ах, какой ты молодец – раз! ...Ах, какой ты молодец – два! ...» и т. д. Затем участники меняются местами.

Обсуждение: легко ли было говорить о себе столько хорошего? Что тебе помогало, а что мешало выполнять это упражнение?

Демонстрационная ролевая игра «Официант, в моем супе муха!».

Ход работы: каждому участнику ролевой игры предлагается обыграть конфликтную ситуацию, место действия – дорогой ресторан. Цель этой игры – выявление некоторых особенностей общения с помощью диалога.

Роли всего две. А значит, двум добровольцам необходимо продемонстрировать присутствующим описанную конфликтную ситуацию и пути ее решения.

Роль А. Представьте, что вы отправились в путешествие, и решили пообедать в дорогом модном ресторане. Вам принесут суп, вы благодарите официанта и принимаетесь за трапезу, но обнаруживаете в супе нечто похожее на муху. Вас это возмутило, и вы решили пожаловаться официанту, почему в вашем

супе плавают насекомые. Официант уверяет вас, что это ни как не муха, а приправы. Однако ему не удастся вас убедить, и вы решили переговорить с управляющим ресторана. Управляющий ресторана подходит к вам...

Роль В. Вы управляющий дорогого ресторана, вы знаете, что ваш ресторан один из самых лучших и уважаемых ресторанов в городе. Вы гордитесь своим заведением: обслуживание высшего качества и цены соответствующие. Ваш ресторан рекомендован иностранцам. Сегодня на обед пришел иностранец, и у него возникли претензии по поводу еды. Он желает переговорить с вами. Вы направляетесь к столику.

Обсуждение: определите реакцию А на испорченный обед. Жаловался ли он, говорил спокойно или же был взбешен? Как отреагировал Б? Попытался ли он разобраться в проблеме клиента, извинился ли он, или отнесся с равнодушием, высокомерием? Удалось ли участникам разрешить конфликт, смогли ли они прийти к общему мнению?

Конфронтационное интервью, вопросы от ведущего: возможно, вы использовали не весь свой потенциал, а какие еще способы разрешения конфликта вы знаете и считаете их допустимыми? К каким результатам приведут ваши способы? Что способствовало достижению взаимопонимания? Что снижало взаимопонимание? Что оказалось самым трудным в этом упражнении?

Рефлексия занятия: для подтверждения эффективности работы нам необходимо отметить подтвердились ваши ожидания от занятия или нет. Закончите предложения: Мои ожидания..., Я сегодня узнал(а), Мне понравилось..., Мне не понравилось...

Занятие № 7

Приветствие

Участники приветствуют друг друга улыбкой, словом, жестом.

Планирование родительской конференции в школе. Привлечение участников группы к ведению площадки-мастер-класса, выбор темы мастер-класса (например, робототехника, песочная арт-терапия, скретч программирование, веревочный курс, творческая мастерская, Веэбот умные пчёлки, ритмика и т. д.) подбор необходимого инструментария, создание технологической карты мастер-класса.

Обсуждение ожидаемых результатов участников от предстоящей конференции.

Рефлексия занятия: для подтверждения эффективности работы нам необходимо отметить подтвердились ваши ожидания от занятия или нет. Закончите предложения: Мои ожидания..., Я сегодня узнал(а), Мне понравилось..., Мне не понравилось...

Занятие № 8

Приветствие

Участники приветствуют друг друга улыбкой, словом, жестом.

Участие студентов в роли ведущих площадок на родительской конференции в школе.

Ответы на провокации и неудобные вопросы от родителей (например, кто вы и почему именно вы ведущие площадок? У вас даже нет еще педагогического образования, а вы уже учите нас?! и т. д.)

Саморефлексия, фиксирование собственной реакции студентов на «раздражителей».

Конфронтационное интервью со студентами, вопросы от ведущего: были ли такие родители на вашей площадке, которые не понимали инструкцию к вашим заданиям или, которые не хотели выполнять предложенное вами задание? Как вы вышли из данной ситуации? Считаете ли вы, что вы справились с данным заданием?

Рефлексия занятия: для подтверждения эффективности работы нам необходимо отметить подтвердились ваши ожидания от занятия или нет. Закончите предложения: Мои ожидания..., Я сегодня узнал(а), Мне понравилось..., Мне не понравилось...

Занятие № 9

Приветствие

Участники приветствуют друг друга улыбкой, словом, жестом.

Планирование открытых уроков в школе. Привлечение участников группы к ведению площадки-открытого урока, выбор темы урока (те же темы, что были на родительской конференции: робототехника, песочная арт-терапия, скретч программирование, веревочный курс, творческая мастерская, Beebot умные пчёлки, ритмика и т. д.) подбор необходимого инструктория, создание технологической карты урока.

Обсуждение ожидаемых результатов участников от предстоящих открытых уроков.

Рефлексия занятия: Для подтверждения эффективности работы нам необходимо отметить подтвердились ваши ожидания от занятия или нет. Закончите предложения: Мои ожидания..., Я сегодня узнал(а), Мне понравилось..., Мне не понравилось...

Занятие № 10

Приветствие

Участники приветствуют друг друга улыбкой, словом, жестом.

Участие студентов в роли ведущих открытых уроков для детей.

Ответы на провокации и неудобные вопросы от детей (например, кто вы и почему мы должны вас слушать? Мы ждали другого учителя! Почему мою работу оценили ниже, чем работу Маши? и т. д.).

Саморефлексия, фиксирование собственной реакции студентов на «раздражителей».

Конфронтационное интервью со студентами, вопросы от ведущего: были ли такие дети на вашей площадке, которые не понимали инструкцию к вашим заданиям или, которые не хотели выполнять предложенное вами задание? Как вы вышли из данной ситуации? Считаете ли вы, что вы справились с данным заданием?

Рефлексия занятия: для подтверждения эффективности работы нам необходимо отметить подтвердились ваши ожидания от занятия или нет. Закончите предложения: Мои ожидания..., Я сегодня узнал(а), Мне понравилось..., Мне не понравилось...

Занятие № 11

Приветствие

Участники приветствуют друг друга улыбкой, словом, жестом.

Спортивная разминка, подготовленная участниками группы.

Индивидуальные состязания (челночный бег, пресс, подтягивания, отжимания, бросок в кольцо, прыжок с места в длину и т. д.).

Подведение итогов состязаний, награждение победителей и призеров(создание для студентов среды, в которой они могут быть успешными, каждый должен уйти с мероприятия с грамотой).

Саморефлексия, фиксирование собственной реакции студентов на конкуренцию.

Рефлексия занятия: для подтверждения эффективности работы нам необходимо отметить подтвердились ваши ожидания от занятия или нет. Закончите предложения: Мои ожидания..., Я сегодня узнал(а), Мне понравилось..., Мне не понравилось....

3 блок. Интенсификация и закрепление

Занятие № 12

Приветствие

Участники приветствуют друг друга улыбкой, словом, жестом.

Энергизатор «Аисты и лягушки»

Ход работы: участники стоят в кругу. По сигналу ведущего (хлопок в ладоши), они должны принять позу «аиста» (стоять на одной ноге, руки в стороны). Если ведущий хлопнет в ладоши два раза, играющие должны принять позу «лягушки» (присесть, пятки вместе, носки и колени в стороны, руки между ступнями ног на полу). На три хлопка играющие идут по кругу.

Provокационное упражнение «Чемодан»

Ход работы: один из участников выходит из комнаты, другие начинают собирать ему «чемодан» в дорогу, складывая

положительные качества, которые группа особенно ценит в этом человеке, то, что поможет данному участнику в общении с другими людьми. Но отъезжающему обязательно напоминают, что будет мешать ему в дороге. Затем «отъезжающему» зачитывается весь список. Процедура повторяется до тех пор, пока все участники не получат по «чемодану».

Конфронтационные вопросы от ведущего, обсуждение: понравилось ли содержимое «чемоданов» «отъезжающим»? Что еще вам бы хотелось взять с собой в дорогу? Что вы хотели ответить свои оппонентам? Имела ли место нецензурная брань в адрес участников группы? С чем вы не согласны? Почему?

Рефлексия занятия: для подтверждения эффективности работы нам необходимо отметить подтвердились ваши ожидания от занятия или нет. Закончите предложения: Мои ожидания..., Я сегодня узнал(а), Мне понравилось....., Мне не понравилось.....

Занятие № 13

Приветствие

Участники приветствуют друг друга улыбкой, словом, жестом.

Энергизатор «Ассорти»

Ход работы: ведущий задает вопрос группе: «Какие сладости вы любите?» (Мармеладки, шоколадки, карамельки.) Вот мы с вами и определили, кто в какой команде. Участники группы ходят в помещении в хаотичном порядке. По команде ведущего образуют группы. Если прозвучит слово «Ассорти», то группы перемешиваются.

Демонстрационная ролевая игра «Заседание педагогического совета»

Ролевая ситуация: учителя и другие представители персонала школы собрались, чтобы обсудить поведение Олега Петрова. Олег Петров, 14-летний подросток, учится в 7 классе. Он не только известен своим плохим поведением в школе, но и в районе, где он живёт. Олег всегда всё делает в соответствии со своими желаниями, отвергая чьи-либо советы. Передразнивает взрослых и детей, дерётся, может солгать, потерял интерес к учёбе. Часто ссорится со своими одноклассниками и всегда в чем-нибудь виноват. Члены педсовета должны решить, является ли исключение Олега из школы единственным выходом решения проблемы, или есть альтернативы. На педсовет приглашены родители Олега.

Характеристика поведения участников игры:

Иван Петров, отец Олега, возраст – 45 лет, инженер. Проводит свободное время, изобретая что-либо. Всегда занят. Достаточно умён, полон сарказма. Не имеет настоящего контакта с сыном. Считает, что проблемы воспитания детей должна решать школа. Единственный метод общения с сыном – это ремень или повышение голоса. Требуется абсолютного послушания.

Анна Петрова, мама Олега, возраст – 40 лет, библиотекарь. Живёт в вымышленном мире любимых героев книг. Очень робкая, с мягким характером, немного боится мужа, находится у него «под каблуком». Обожает своего сына, преувеличивая его положительные черты (доброту, любовь к животным, способность воображать, стремление помогать). Считает, что все другие неправы.

Елена Поплавская, 26 лет, учитель русской литературы. Ненавидит мальчика. Он всегда для неё источник неприятностей. Его язык ужасен: иногда непонятно, о чем он говорит. Его суждения смешны. Он всех высмеивает, включая учителей. Елена думает, что нужно изолировать Олега, оградить класс от его дурного влияния (длинные волосы до плеч, поношенная одежда, плохое поведение и т. д.). Настаивает на исключении Олега из школы.

Рита Смирнова, 50 лет, учитель истории. Ей не нравится поведение мальчика, его отношение к школе, её предмету и своим одноклассникам. Раздражена отсутствием у Олега дисциплины, ответственности и хороших манер. Пытается проанализировать его чувства и найти объяснение его поведению. Находит, что его влияние на класс ужасно во многих отношениях. Не совсем уверена, но думает, что исключение Олега из школы и дальнейшая трудовая деятельность принесут ему больше пользы.

Андрей Павлов, 45 лет, учитель биологии, директор школы. Видел много случаев подобного типа. Мальчик ему нравится. Ему нравится отношение Олега к его урокам и то, что он задаёт много интересных вопросов. Думает, что Олег переживает трудный период в своей жизни. Уверен, что он преодолет его. Понимает, что часто Олег ведёт себя странно, и его настроение меняется. Что раздражает как учителей, так и одноклассников. Но думает, что в молодом человеке есть честолюбие. Считает, что ему можно дать шанс проявить ответственность.

Вера Белова, 22 года, психолог, выпускница университета, которая только начала работать. Думает, что родители и учителя должны помнить, что Олег ещё «испытывает зависи-

мость детства, хотя вступает в юношество». И здесь он хочет самоутвердиться. Главное, что нужно делать – это ничего не делать. Поэтому учителям необходимо много терпения и силы воли. Предлагает сделать так, чтобы Олег почувствовал поддержку, а не постоянный контроль над ним. Предлагает помогать ему, но делать это ненавязчиво. Категорически против исключения Олега из школы.

Ход работы: участники ролевой игры выступают на заседании педагогического совета в соответствии с ролевыми заданиями в последовательности, которую задаёт директор школы. Он ведёт заседание педагогического совета, предоставляет слово каждому выступающему, проводит заключительное голосование. Участники игры, обсуждая проблемы Олега, должны попытаться понять различные точки зрения, задавать друг другу вопросы. Необходимо попытаться найти причины плохого поведения Олега. Для успеха ролевой игры важно не только соглашаться с точкой зрения других участников педсовета, а защищать свою позицию. В конце заседания необходимо решить, исключать Олега из школы или нет, принимая во внимание все точки зрения и проведя заключительное голосование.

Обсуждение ролевой игры, вопросы: что было самым сложным при выполнении задания? Как вам удавалось держиваться выданной вам роли?

Рефлексия занятия: для подтверждения эффективности работы нам необходимо отметить подтвердились ваши ожидания от занятия или нет. Закончите предложения: Мои ожидания..., Я сегодня узнал(а), Мне понравилось..., Мне не понравилось...

Занятие № 14

Приветствие

Участники приветствуют друг друга улыбкой, словом, жестом.

Энергизатор «Фруктовый салат»

Ход работы: участники делятся на группы – яблоко, груша, апельсин, лимон – или другие предметы по усмотрению ведущего. Ведущий называет: «Поменяйтесь местами «яблоки». Меняются местами участники из группы «яблоки», остальные участники стоят на месте, не сходят с него, чтобы не нарушать круг и для участников, сменяющих своё место, оставались свободные места. Таким образом, необходимо поменять местами всех участников 1–3 раза. В конце упражнения ведущий даёт команду: «А теперь сделаем «фруктовый салат», то есть меняются местами все участники». После этого участники меняются местами, даётся время на успокоение, подводятся итог упражнения.

Упражнение «Пожелания»

Ход работы: «Начнем работу с высказывания пожеланий друг другу на сегодняшний день. Пожелание должно быть коротким, желательно в одно слово. Вы бросаете мяч кому-то и одновременно говорите свое пожелание. Тот, кому бросили мяч, в свою очередь, бросает его следующему, высказывая ему пожелание на сегодняшний день. Будем внимательны, чтобы мяч побывал у всех, и постараемся никого не пропустить».

Упражнение «Мое будущее»

Ход работы: участникам предлагается закончить предложения: Мое будущее видится мне..., Я жду..., Я хочу..., Я думаю..., Мне хочется достичь успеха в..., Для этого мне

необходимо..., Главная сложность, с которой я столкнусь..., Преодолеть препятствия мне поможет...

Участники в кругу обсуждают свои представления о будущем.

Рефлексия занятия: для подтверждения эффективности работы нам необходимо отметить подтвердились ваши ожидания от наших встреч или нет. Что вам больше всего запомнилось? Какие мысли и чувства у вас сейчас? Какие выводы из занятий можно сделать для себя?

Завершение работы группы, чаепитие, неформальное общение.

3.2. Опытно-экспериментальная работа по профилактике девиантного поведения студентов первого курса на основе конфронтационного социального тренинга

Цель опытно-экспериментальной работы заключалась в выявлении и экспериментальной проверке эффективности профилактики девиантного поведения студентов первого курса на основе конфронтационного социального тренинга.

Экспериментальная работа проводилась на базе Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Чайковская государственная академия физической культуры и спорта» г. Чайковский, Пермский край. В исследовании принимали участие студенты первого курса очной формы обучения в возрасте 17–18 лет. Количество студентов – 50 человек (25 студентов в экспериментальной группе (ЭГ) и 25 студентов в контрольной группе (КГ)).

В поведении студентов наблюдаются поведенческие нарушения, которые проявляются в неумении и нежелании контролировать свои действия, управлять собой, неусидчивости, раздражительности, вспыльчивости. Студенты испытывают

трудности во взаимоотношениях с преподавателями, администрацией академии, сверстниками.

Педагогический эксперимент состоял из констатирующего, формирующего и контрольного этапов.

Для определения склонностей к девиантному поведению студентов на констатирующем этапе эксперимента применялась методика-тест на склонность к девиантному поведению Э.В. Леуса. Методика предназначена для измерения оценки степени выраженности дезадаптации у студентов с разными видами девиантного поведения: зависимого, самоповреждающего, агрессивного, делинквентного, социально обусловленного поведения.

Шкала установки на социально-желательные ответы предназначена для измерения готовности испытуемого представлять себя в наиболее благоприятном свете с точки зрения социальной желательности.

Шкала склонности к преодолению норм и правил предназначена для измерения предрасположенности испытуемого к преодолению каких-либо норм и правил, склонности к отрицанию общепринятых норм и ценностей, образцов поведения.

Шкала склонности к аддиктивному (зависимому) поведению предназначена для измерения готовности реализовать аддиктивное поведение.

Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению предназначена для измерения готовности реализовать различные формы аутоагрессивного поведения.

Шкала склонности к агрессии и насилию предназначена для измерения готовности испытуемого к реализации агрессивных тенденций в поведении.

Шкала волевого контроля эмоциональных реакций предназначена для измерения склонности испытуемого контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций.

Шкала склонности к делинквентному поведению измеряет готовность (предрасположенность) подростков к реализации делинквентного поведения.

Шкала выявляет «делинквентный потенциал», который лишь при определенных обстоятельствах может реализоваться в жизни респондента.

В ходе проведенного исследования с помощью данной методики были получены следующие данные. Результаты исследования свидетельствуют о том, что по шкале установки на социально-желательные ответы студентов экспериментальной и контрольной групп можно сделать следующие выводы: 20 % респондентов экспериментальной группы (ЭГ) и 24 % респондентов контрольной группы (КГ) не склонны скрывать собственные нормы и ценности, корректировать свои ответы в направлении социальной желательности; 40% респондентов ЭГ и 44 % респондентов КГ имеют умеренную тенденцию давать при заполнении опросника социально-желательные ответы; 40 % респондентов ЭГ и 32 % респондентов КГ имеют тенденцию демонстрировать строгое соблюдение даже малозначительных социальных норм, умышленном стремлении показать себя в лучшем свете, о настороженности по отношению к ситуации обследования. Таким образом, определенное количество респондентов имеют тенденцию давать при заполнении опросника социально-желательные ответы.

Сравнивая полученные данные, по шкале склонности студентов экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ) к преодолению норм и правил, можно сделать следующие выводы: 84 % респондентов ЭГ и 72 % респондентов

КГ имеют нонконформистские установки, склонности противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, любят «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть; 8 % респондентов ЭГ и 8 % респондентов КГ имеют чрезвычайную выраженность нонконформистских тенденций, проявление негативизма; 8 % респондентов ЭГ и 20 % респондентов КГ обладают конформными установками, склонностями следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения. Таким образом, большинство респондентов склонны преодолевать нормы и правила, искать трудности, которые необходимо преодолевать.

По шкале склонности студентов экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ) к аддиктивному (зависимому) поведению были получены следующие результаты: 72 % респондентов ЭГ и 64 % респондентов КГ имеют предрасположенность к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, склонности к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. 20 % респондентов ЭГ и 18% респондентов КГ имеют выраженную психологическую потребность в аддиктивных состояниях, 8 % респондентов ЭГ и 18 % респондентов КГ обладают хорошим социальным контролем поведенческих реакций. Таким образом, большинство респондентов имеют предрасположенность к употреблению психоактивных веществ для изменения своего психического состояния.

Анализируя полученные результаты исследования по шкале склонности студентов экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ) к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, можно сделать следующие выводы: 64 % респондентов ЭГ и 60% респондентов КГ имеют низкую ценность собственной жизни, склонность к риску, выраженную

потребности в острых ощущениях; 36 % респондентов ЭГ и 40 % респондентов КГ не обладают готовностью к реализации саморазрушающего поведения, склонностями к реализации комплексов вины в поведенческих реакциях. Таким образом, часть респондентов имеют низкую ценность собственной жизни, склонны к риску.

Проведя анализ полученных данных по шкале склонности студентов экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ) к агрессии и насилию, можно сделать следующие выводы: 36 % респондентов ЭГ и 44 % респондентов КГ имеют невыраженные агрессивные тенденции, считают неприемлемым насилие как средства решения проблем; 64 % респондентов ЭГ и 56 % респондентов КГ имеют агрессивную направленность личности во взаимоотношениях с другими людьми, склонности решать проблемы посредством насилия, тенденции использовать принижение партнера по общению как средство стабилизации самооценки. Таким образом, большинство респондентов имеют склонность к проявлению агрессии во взаимодействии с партнерами.

По шкале волевого контроля эмоциональных реакций студентов были получены следующие результаты:

72 % респондентов экспериментальной группы (ЭГ) и 64 % респондентов контрольной группы (КГ) имеют слабый волевой контроль эмоциональной сферы, нежелание или неспособность контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Это свидетельствует о склонности реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении, о несформированности волевого контроля своих потребностей и чувственных влечений; 28 % респондентов ЭГ и 36 % респондентов КГ обладают жестким самоконтролем любых поведенческих эмоциональных реакций, чувственных влечений.

Таким образом, у респондентов недостаточно сформирован волевой контроль своих потребностей, они не способны контролировать свое поведение.

Данные по шкале склонности к делинквентному поведению свидетельствуют о том, что 72 % респондентов экспериментальной группы (ЭГ) и 64 % респондентов контрольной группы (КГ) имеют высокую готовность к реализации делинквентного поведения; 20 % респондентов ЭГ и 20 % респондентов КГ обладают делинквентными тенденциями и низким уровнем социального контроля; 8 % респондентов ЭГ и 16 % респондентов КГ обладают невыраженными тенденциями, что в сочетании с высокими показателями по шкале социальной желательности может свидетельствовать о высоком уровне социального контроля.

Таким образом, большинство респондентов обладают тенденциями к делинквентному поведению и имеют низкий уровень социального контроля.

В результате проведенного исследования с помощью методики тест на склонность к отклоняющемуся поведению Э.В. Леуса можно сделать вывод о том, что большинство опрошенных респондентов склонны к проявлению различных видов девиантного поведения: зависимого, самоповреждающего, агрессивного, делинквентного, социально обусловленного.

Таким образом, анализ результатов констатирующего этапа эксперимента в экспериментальной и контрольной группах выявил, что большинство респондентов имеют склонности к девиантному поведению, выражающиеся в проявлении зависимого, самоповреждающего, агрессивного и делинквентного поведения.

Перед нами встала задача разработать экспериментальную программу, направленную на профилактику девиантного

поведения студентов на основе конфронтационного социального тренинга, что и обусловило проведение формирующего этапа эксперимента в экспериментальной группе (описание программы тренинга представлено в 3.1).

Контрольная диагностика проводилась с использованием того же диагностического материала, что и в ходе констатирующего этапа эксперимента.

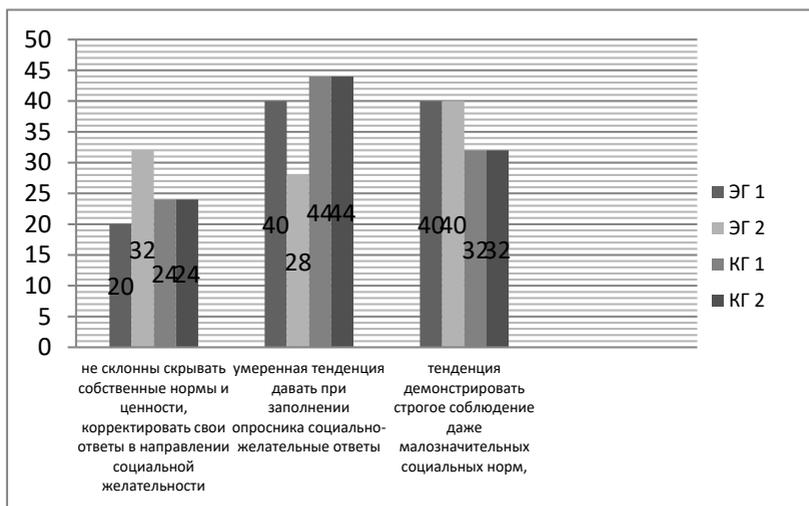


Рис. 1. Результаты по шкале установки на социально-желательные ответы студентов ЭГ и КГ до и после эксперимента

Анализируя полученные данные по шкале установки на социально-желательные ответы, представленные на рисунке 1, можно сделать следующие выводы:

32 % респондентов экспериментальной группы(ЭГ) и 24 % респондентов контрольной группы (КГ) не склонны скрывать собственные нормы и ценности, корректировать свои ответы в направлении социальной желательности; 28 % респондентов ЭГ и 44 % респондентов КГ имеют умеренную тенденцию да-

вать при заполнении опросника социально-желательные ответы; 40 % респондентов ЭГ и 32 % респондентов КГ имеют тенденцию демонстрировать строгое соблюдение даже мало-значительных социальных норм, умышленном стремлении показать себя в лучшем свете, о настороженности по отношению к ситуации обследования.

Таким образом, на контрольном этапе эксперимента уменьшилось количество студентов экспериментальной группы (ЭГ), которые имеют тенденцию давать при заполнении опросника социально-желательные ответы, увеличилось число студентов, которые не склонны корректировать свои ответы в направлении социальной желательности.

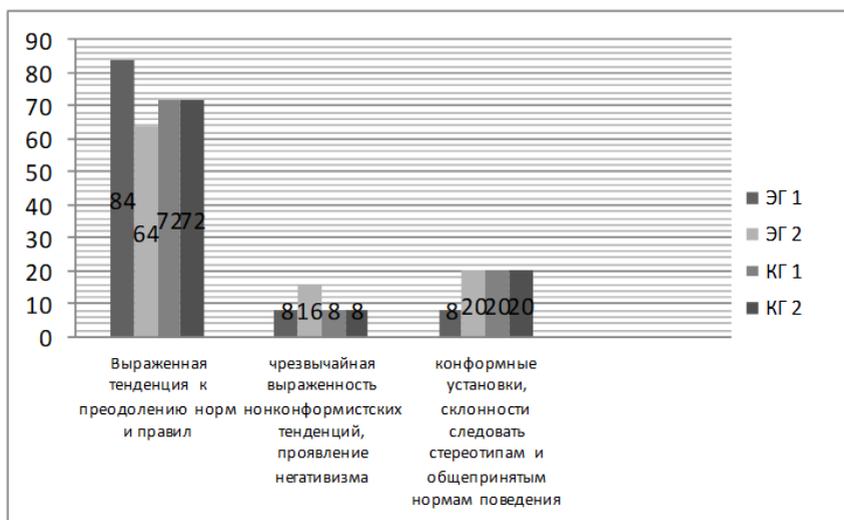


Рис. 2. Результаты по шкале склонности студентов ЭГ и КГ к преодолению норм и правил до и после эксперимента

Анализируя полученные данные по шкале склонности студентов к преодолению норм и правил, можно сделать следующие выводы (рис. 2).

64 % респондентов экспериментальной группы (ЭГ) и 72 % респондентов контрольной группы (КГ) имеют неконформистские установки, склонности противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, любят «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть; 16 % респондентов ЭГ и 8 % респондентов КГ имеют чрезвычайную выраженность неконформистских тенденций, проявление негативизма; 20 % респондентов ЭГ и 20 % респондентов КГ обладают конформными установками, склонностями следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения.

Таким образом, на контрольном этапе эксперимента уменьшилось количество студентов экспериментальной группы, которые имеют тенденцию преодолевать нормы и правила, искать трудности, которые необходимо преодолевать.

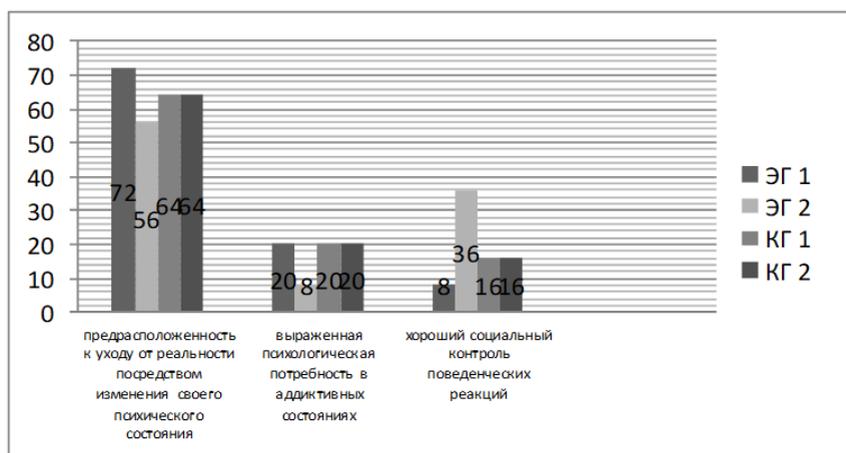


Рис. 3. Результаты по шкале склонности студентов ЭГ и КГ к аддитивному (зависимому) поведению до и после эксперимента

Анализируя полученные данные по шкале склонности студентов к аддиктивному (зависимому) поведению, можно сделать следующие выводы (рис. 3).

56 % респондентов экспериментальной группы (ЭГ) и 64 % респондентов контрольной группы (КГ) имеют предрасположенность к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, склонности к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем.

8 % респондентов ЭГ и 20% респондентов КГ имеют выраженную психологическую потребность в аддиктивных состояниях, 36 % респондентов ЭГ и 16 % респондентов КГ обладают хорошим социальным контролем поведенческих реакций.

Таким образом, на контрольном этапе эксперимента уменьшилось количество студентов экспериментальной группы, которые имеют предрасположенность к употреблению психоактивных веществ для изменения своего психического состояния.

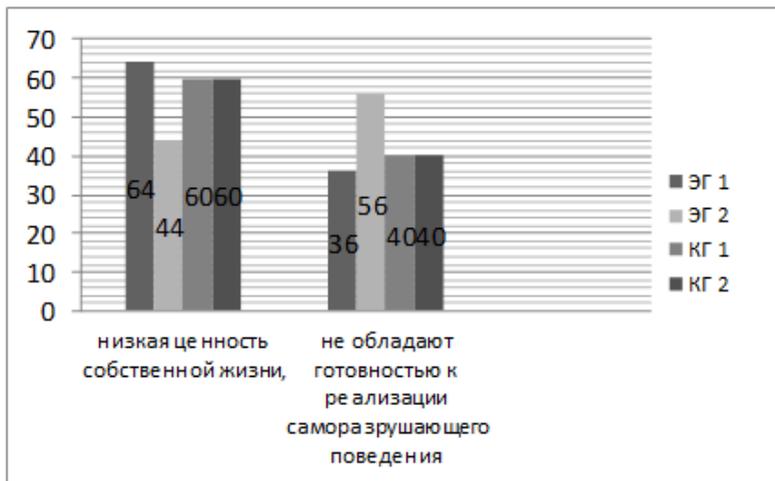


Рис. 4. Результаты по шкале склонности студентов ЭГ и КГ к самоповреждающему и саморазрушающему поведению до и после эксперимента

Анализируя полученные данные по шкале склонности студентов к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, можно сделать следующие выводы (рис. 4).

44 % респондентов экспериментальной группы (ЭГ) и 60 % респондентов контрольной группы (КГ) имеют низкую ценность собственной жизни, склонность к риску, выраженную потребность в острых ощущениях, 56 % респондентов ЭГ и 40 % респондентов КГ не обладают готовностью к реализации саморазрушающего поведения, склонностями к реализации комплексов вины в поведенческих реакциях.

Таким образом, на контрольном этапе эксперимента уменьшилось количество студентов экспериментальной группы, которые имеют низкую ценность собственной жизни, склонны к риску закончить жизнь самоубийством.

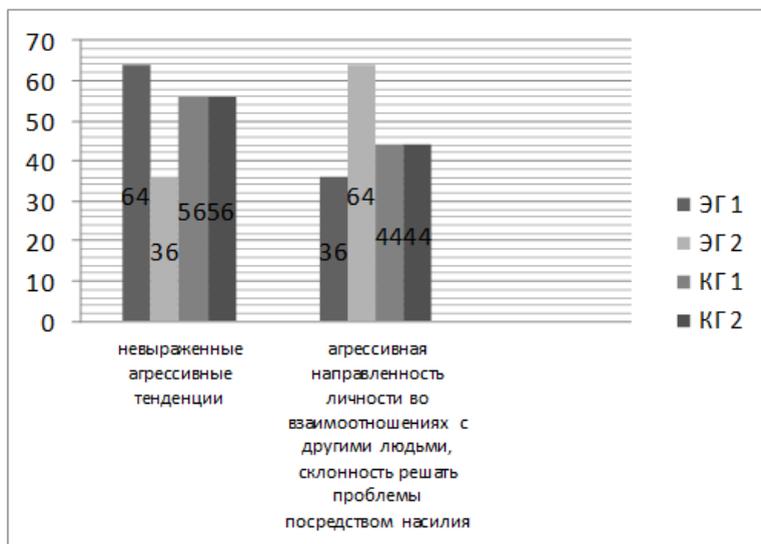


Рис. 5. Результаты по шкале склонности студентов ЭГ и КГ к агрессии и насилию до и после эксперимента

По шкале склонности студентов к агрессии и насилию до и после эксперимента были получены следующие результаты (рис.5).

36% респондентов экспериментальной группы (ЭГ) и 56 % респондентов контрольной группы (КГ) имеют агрессивную направленность личности во взаимоотношениях с другими людьми, склонности решать проблемы посредством насилия, тенденции использовать принижение партнера по общению как средство стабилизации самооценки. 64 % респондентов ЭГ и 44 % респондентов КГ имеют невыраженные агрессивные тенденции, считают неприемлемым насилие как средства решения проблем.

Таким образом, на контрольном этапе эксперимента уменьшилось количество студентов экспериментальной группы, которые имеют склонность к проявлению агрессии во взаимодействии с партнерами.

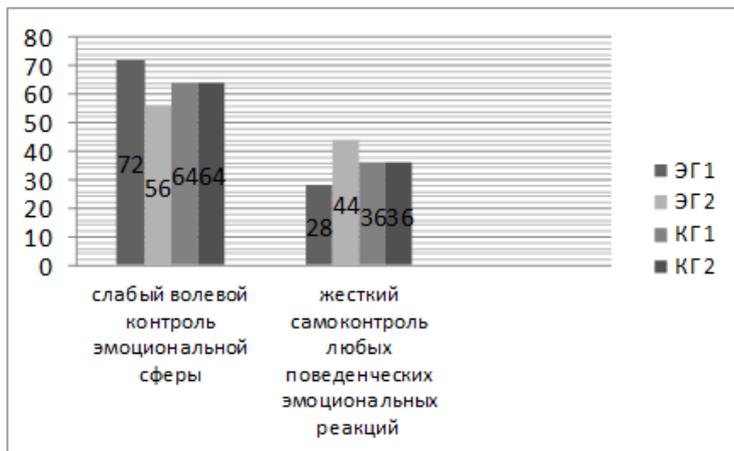


Рис. 6. Результаты по шкале волевого контроля эмоциональных реакций студентов ЭГ и КГ до и после эксперимента

Сравнивая полученные данные по шкале волевого контроля эмоциональных реакций, представленные на рисунке 6, можно сделать следующие выводы.

56 % респондентов экспериментальной группы (ЭГ) и 64 % респондентов контрольной группы (КГ) имеют слабый волевой контроль эмоциональной сферы, нежелание или неспособность контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Это свидетельствует о склонности реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении, о несформированности волевого контроля своих потребностей и чувственных влечений; 44 % респондентов ЭГ и 36 % респондентов КГ обладают жестким самоконтролем любых поведенческих эмоциональных реакций, чувственных влечений.

Таким образом, на контрольном этапе эксперимента увеличилось количество студентов экспериментальной группы, которые обладают жестким самоконтролем любых поведенческих эмоциональных реакций.

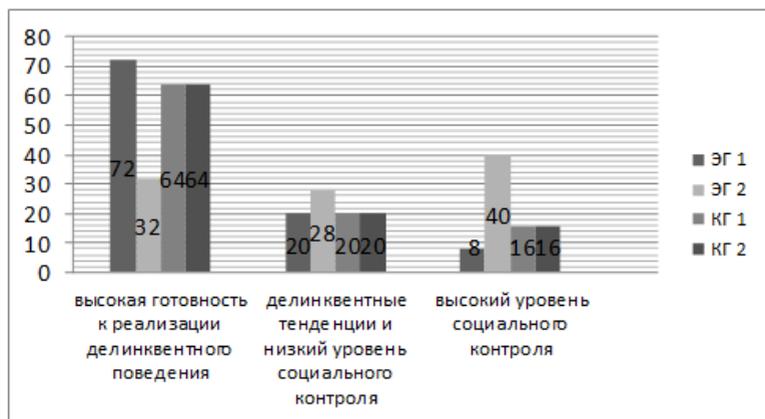


Рис. 7. Результаты по шкале склонности к делинквентному поведению студентов ЭГ и КГ до и после эксперимента

Проведя анализ полученных данных по шкале склонности к делинквентному поведению, можно сделать следующие выводы (рис. 7).

32 % респондентов экспериментальной группы (ЭГ) и 64 % респондентов контрольной группы (КГ) имеют высокую готовность к реализации делинквентного поведения; 28 % респондентов ЭГ и 20 % респондентов КГ обладают делинквентными тенденциями и низким уровнем социального контроля; 40 % респондентов ЭГ и 16 % респондентов КГ обладают невыраженными тенденциями, что в сочетании с высокими показателями по шкале социальной желательности может свидетельствовать о высоком уровне социального контроля.

Таким образом, на контрольном этапе эксперимента увеличилось количество студентов экспериментальной группы, которые обладают невыраженными тенденциями к делинквентному поведению и высоким уровнем социального контроля.

Анализ результатов диагностики склонностей к девиантному поведению у студентов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе эксперимента показал, что уменьшилось число студентов в экспериментальной группе, которые имеют склонности к девиантному поведению.

На основе результатов контрольного этапа эксперимента можно говорить об эффективности предложенной нами программы: стабилизировалось эмоциональное состояние студентов, наладились взаимоотношения в коллективе, уменьшилось число студентов, имеющих отклонения в поведении, увеличилось число студентов, желающих принимать активное участие во внеучебных мероприятиях вуза.

Таким образом, существенные различия, выявленные при сравнительном анализе результатов в экспериментальной

и контрольной группах на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, подтвердили научную обоснованность и эффективность разработанной нами программы по профилактике девиантного поведения студентов первого курса на основе конфронтационного подхода.

3.3. Возможности и ограничения конфронтационного подхода в педагогике

Конфронтационная педагогика как педагогическое направление с ее методами и подходами вызвала широкую дискуссию у специалистов разного профиля. Мнения, представленные в них, сильно поляризованы. Есть сторонники, которые сильно поддерживают этот подход. Для многих, особенно для практиков, конфронтационная педагогика изначально представляет собой очень последовательную и разумную концепцию работы с такой сложной целевой группой, как агрессивная молодежь. Традиционные концепции часто оказываются недостаточными для повседневной работы с этими молодыми людьми. Г.Й. Плевиг отмечает, что этот подход, восполняет пробел в образовании, так как меры в области защиты молодежи и уголовного права в отношении несовершеннолетних страдают от того, что они теоретически недостаточно обоснованы [23].

Приемы конфронтационной педагогики также вызывают сильную критику у многих социальных педагогов [29, s. 38]. С одной стороны, это можно объяснить тем, что установки конфронтационной педагогики ориентированы на криминально-социологическую парадигму и, таким образом, выходят за рамки гуманистических установок социальной педагогики. Широко распространенное сопротивление конфронтационным подходам в области социальной педагогики порой носит иррациональный характер и основано на непонимании их значимости,

эффективности и, в некоторых случаях, даже насущной необходимости.

Несмотря на довольно негативное и скептическое отношение к конфронтационной педагогике, общественное и профессиональное мнение по отношению к ней в последнее время несколько изменилось. Основной причиной этого является резкое увеличение молодежного насилия в последние 10–15 лет, которое широко освещается в средствах массовой информации.

Некоторые критические замечания в адрес применения конфронтационного подхода в работе с молодежью, безусловно, оправданы, так как он не представляет собой универсального решения для работы с молодыми людьми, готовыми прибегнуть к насилию.

Следует отметить, что конфронтация описывается как неотъемлемая черта конфронтационной педагогики. Однако следует подчеркнуть, что любая образовательная ситуация может содержать элементы конфронтации. Проведение границ в работе с молодыми людьми не является сугубо педагогическим инструментом, который использует только конфронтационная педагогика.

Кроме того, постоянное использование таких лексических средств, как «анти» или «борьба с насилием», может показаться неблагоприятной с точки зрения языка, если она сводится к тому, чтобы всегда быть против чего-то. Т. Кунстрейх подчеркивает, что должно быть меньше антипрограмм и больше программ по вовлечению и участию, а также по развитию и расширению сферы действия [22, s. 39]. В работе с агрессивными молодыми людьми вместо изменения прошлого поведения должно быть усвоено что-то новое и позитивное.

Поскольку конфронтационная педагогика в первую очередь работает с правонарушителями, то зачастую возникает

вопрос, достаточно ли для этой целевой группы одной узкоспециализированной меры, (такой как антиагрессивный тренинг или тренинг спокойствия), для устойчивого и комплексного лечения или коррекции расстройства, которое часто проявляется в течение длительного периода времени. Т. Рау подчеркивает, что «...фокус ААТ на агрессивных и насильственных чертах личности участников слишком односторонен для достижения долгосрочной цели «ненасилия». Он отмечает, что предпочтение следует отдавать целостному подходу к проблеме, учитывающему контекст жизненного мира [24].

Критические замечания существуют также относительно целевой группы. Конфронтационная педагогика в первую очередь ориентирована на подростков и юношей мужского пола. Поскольку конфронтационный подход был в первую очередь методом для насильственных преступников, его адресатами были и остаются представители мужского пола. Р. Килб предполагает, что используемые методы в большей степени соответствуют мужским гендерным стереотипам с точки зрения культуры общения [16]. Конфронтационная педагогика подчеркивает ассертивность и жесткий и последовательный стиль поведения как типичные атрибуты мужественности.

Девочкам и молодым женщинам, совершающим насильственные преступления, в рамках конфронтационной педагогики, как правило, не уделяется должного внимания. Программы по работе с девочками все еще играют незначительную роль по сравнению с мужским полом. Мало внимания уделяется интересам и условиям социализации девочек, хотя темы и мотивы применения насилия у девочек отличаются от мальчиков, и социальные работники должны учитывать это при проведении тренингов. Исследования показывают, что доля девочек

в насильственных преступлениях и в тренингах по борьбе с агрессией составляет менее десяти процентов [31].

Девочки и мальчики часто вступают в конфликты с разными стратегиями и по разным причинам. Они по-разному реагируют и часто имеют разные вопросы, которые рассматриваются в конфликтах. Например, проблемы, на которых сосредоточены девочки, связаны с ревностью, завистью, неуверенностью в себе и соперничеством, которые они часто пытаются преодолеть с помощью вербального насилия. Для мальчиков это скорее демонстрация силы и мужественности, обозначение собственной территории, уточнение статуса и защита собственной личности. Обычно это делается с помощью физического насилия [14].

Особый интерес представляет программа, разработанная для девочек С. Хофман. «Да, она может!» – это программа тренинга для девушек, направленная на улучшение их способности действовать в повседневных конфликтных ситуациях. Она предназначена для укрепления социальной компетентности, направлена на развитие понимания того, как живут разные люди и имеют разные взгляды. Тренинг пытается сформировать принятие «быть другим». Важной частью тренинга является работа с позитивной и негативной критикой, а также с самовосприятием и восприятием других. Это происходит после упражнений, когда проводится обратная связь и рефлексия.

Предотвращение насилия – еще один центральный аспект этой программы. Необходимо предложить, по мнению автора, понимание различных форм насилия и разработать профилактику насилия, которая также может быть интегрирована в повседневную жизнь девочек (учреждение, группа интерната, семья). Необходимо укреплять самосознание, развивать эмпатию, формировать и укреплять групповое чувство. Тренинг

служит для того, чтобы узнать свои сильные и слабые стороны и целенаправленно использовать их в управлении конфликтами [14, s. 76].

Следует заметить, что в антиагрессивном тренинге и тренинге спокойствия работают с совершенно разными целевыми группами как в рамках двух учебных курсов, так и в разных условиях. Поэтому методы, используемые в работе с молодыми заключенными, должны отличаться от тех, что применяются в школе, или должны быть специально адаптированы к этой целевой группе. В школе необходимо сместить фокус и цели в сторону обучения социальным навыкам, принятию ответственности и интеграции.

Кроме того, основной проблемой правонарушителя обычно является не его агрессивное поведение, а субъективная неудовлетворенность, вызванная семейными, школьными или другими проблемами, которая отражается в таком поведении. В идеале при реализации тренинговых программ должны учитываться такие критерии, как возраст, социальное происхождение, национальность, миграционный фон, место жительства, происхождение, местонахождение учреждения, осуществляющего программу, и т. д. [20].

Критики неоднократно указывают на то, что в настоящее время не существует достаточного количества эмпирических результатов об эффективности конфронтационного подхода. На сегодняшний день существует недостаток эмпирических исследований оценки эффективности программ конфронтационной педагогики [23; 26]. Представители антиагрессивного тренинга верят в возможность внезапного и глубинного изменения личности правонарушителей, склонных к насилию. Эффективность таких изменений личности или длительны изме-

нений в отношениях благодаря опыту конфронтации не является эмпирически подтвержденной.

Оценка тренинга показала, что возбудимость молодых людей определенно снизилась, а их торможение агрессии усилилось. Хотя они становятся агрессивными реже и в менее жестоких формах, их уровень агрессии все равно составляет уровень выше среднего. Не исключается возможность рецидива преступлений. Тем не менее есть точка зрения, что приблизительная оценка успеха программы должна составлять одну треть участников курса, потому что всегда есть понимание того, что 100 % успешности программы никогда не может быть успешно достигнуто [14, s. 73].

Также критикуется тот факт, что отсутствует систематическое изучение результатов исследований по изучению насилия и что насильственное поведение участвующих в исследовании молодых людей оторвано от их социального и общественного контекста [29, s. 42]. Рассмотрение исключительно насильственного поведения участников без учета их предпосылок, социальных, культурных и общественных контекстов недостаточно, учитывая интенсивность и тяжесть правонарушений, совершаемых целевой группой. Сам Й. Вайднер признает, что результаты конфронтационной работы не отличаются от результатов контрольной группы [35]. П. Валькенхорст критикует отсутствие достаточных эмпирических результатов, особенно в отношении долгосрочных последствий применения метода [32].

Степень эффективности программы оказывается ограниченной в своей достоверности, поскольку измеряются только изменения в самовосприятии респондентов или не могут зафиксированы какие-либо непосредственные изменения в отношениях и в поведении участников [10, s. 129]. Тем не менее,

есть веские основания предполагать, что тренировочные эффекты имеют в целом положительный эффект. Это возможно благодаря подходу, который, в отличие от репрессивно-карательной и социально изолирующей пенитенциарной системы, устанавливает профессиональные социально-педагогические отношения с отдельными участниками.

По мнению А. Топрака для того, чтобы перенести подходы, ориентированные на конфронтацию в повседневную образовательную практику, должны быть учтены следующие факторы:

1. Знание межкультурной компетенции. Знание межкультурных особенностей в образовании и в социальной работе является одной из самых важных ключевых компетенций специалистов (учитывая, что около пятидесяти процентов участников тренингов по борьбе с агрессией имеют миграционное прошлое). Это связано с тем, что для успешного и эффективного противостояния необходимо, чтобы оно происходило в реальности и в жизненной среде молодого человека. Непродуманная конфронтация, обусловленная стереотипными предвзвешенными суждениями, может быть обидной, оскорбительной и в конечном итоге контрпродуктивной. Молодые люди миграционного происхождения очень раздраженно реагируют на обесценивание своих культурных и религиозных ценностей. Поэтому специалисты в области образования и социальной работы должны знать и учитывать культурные особенности своей целевой группы. Тогда они смогут более уверенно и осознанно противостоять молодым людям или промолчать в нужный момент, чтобы предотвратить эскалацию.

2. Целостность воздействия. Конфронтационный подход или конфронтационный диалог не является панацеей в работе с детьми и подростками. Этот метод следует рассматривать

в контексте «расширения или дополнения разнообразия методов». Важно, чтобы конфронтация сопровождалась сопутствующими мерами. Конфронтация должна поддерживаться индивидуальными беседами, привлечением родителей и (или) стабилизацией личной ситуации.

3. Дифференцированный подход. Конфронтационный диалог не является эффективным для каждого подростка или для каждого специалиста в области образования и социальной работы. Специалистам необходимо сначала отработать навыки проведения конфронтационного диалога на тренингах, прежде чем использовать этот подход в работе с подростками [31].

Большинство образовательных мер конфронтационного характера предполагает наличие хорошей коммуникативной компетенцией детей и молодежи. Метод конфронтационного диалога также требует хороших языковых навыков и навыков аргументации. Если эти навыки или необходимая готовность к диалогу отсутствуют, то тогда данный метод не достигает своих желаемых результатов.

В дополнение к коммуникативным компетенциям от детей и подростков требуется когнитивная и интеллектуальная способность правильно классифицировать или оценить конфронтацию. Подросток должен обладать интеллектуальной и личностно-социальной зрелостью для конфронтации.

При работе с молодыми людьми, совершившими правонарушения, рекомендуется избегать письменных упражнений. Это связано с тем, что они устали от школы и многие из них также являются прогульщиками. Поэтому письменные упражнения могут быть контрпродуктивными. Следует использовать в работе с этой целевой группой практические упражнения, фильмы или технику «горячий стул», чтобы проанализировать или оптимизировать поведение, а также отработать альтерна-

тивные стратегии разрешения конфликтов. Если эти способности снижены или имеется умственная отсталость, конфронтационный диалог не может быть успешным [31, s. 113–114].

Поскольку конфронтация практикуется на уровне отношений власти, то невозможно использовать этот подход в партнерских или равных отношениях.

Метод конфронтационного воспитания – это не проект, а долгосрочная мера управления качеством, ориентированная на ресурсы соответствующей школы. Социальная компетентность и профилактика насилия не могут быть достигнуты путем кратковременной «педагогической вакцинации», а должны стать неотъемлемой частью школьной жизни.

Работа с конфликтами означает – в духе конфронтационного образования – расширение прав и возможностей молодых людей и их подготовку к будущему. Таким образом, конфликты предстают в новом свете. Они больше не воспринимаются просто как досадные помехи, а являются возможностью для развития эмоционального интеллекта учеников и лучшим учебным материалом для приобретения ими социальных навыков. Развитие навыков независимого поведения, разрешения конфликтов, работы в команде и общения вносит значительный вклад в профилактику в школе и в поддержку перехода из школы к дальнейшему обучению и работе. Однако реальные успехи, достигнутые в обучении социальным навыкам и профилактике насилия в школе, и их устойчивость зависят не только от «концепции» и программ дальнейшего обучения, но и от того, в какой степени и насколько последовательно вмешательство в нарушение правил и поведение, отклоняющееся от нормы, поддерживается учителями.

Следует согласиться с тем, что улучшение образовательных и поведенческих навыков может быть достигнуто

только при условии более интенсивного дальнейшего и углубленного обучения профессиональным методам управления конфликтами. В то же время лица, ответственные за подготовку учителей, должны приложить больше усилий для того, чтобы соответствующий материал уже входил в программу подготовки учителей в вузах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Конфронтационный подход является относительно новым и в определенной степени по-прежнему остается спорным по мнению специалистов. Конфронтационный подход представляет огромный интерес для профилактики девиантного поведения, так как направлен на изменение поведения девиантных молодых людей.

Этот метод предназначен для определенной целевой группы, а именно для правонарушителей, которые не могут быть охвачены обычными воспитательными мерами. Соответственно, конфронтационный метод в основном используется как подход в так называемых программах тренинга антиагрессии или спокойствия, для которых привлекаются специально обученные тренеры.

Конфронтационная педагогика направлена на обучение навыкам поведения в конфликте путем развития следующих ключевых поведенческих навыков: эмпатии, терпимости к фрустрации, терпимости к двусмысленности или амбивалентности и ролевой дистанции. Помимо развития способности к действию, конфронтационная педагогика также направлена на укрепление морального сознания и поощрение просоциального поведения, то есть намеренного стремления к улучшению положения других людей, путем помощи, обмена, жертвований или поддержки. Конфронтационный подход предполагает вмешательство и направлен на то, чтобы побудить молодых людей, склонных к насилию, изменить свое поведение.

Области применения конфронтативного подхода разнообразны. Большое разнообразие конфронтационных методов и их взаимодополняющий характер позволяют обеспечить конструктивное влияние, несмотря на различные жизненные

требования и условия проведения. Сфера применения включает все три уровня профилактики: первичной, вторичной и третичной. Первая направлена на широкую общественность, и ее целью являются общие причины правонарушений. Вторичная профилактика описывает меры, которые связаны с уже признанными рисками и опасными ситуациями. Область третичной профилактики имеет дело с клиентами, которые уже совершили правонарушение, и включает все меры, которые служат для предотвращения рецидивизма, вплоть до уголовно-исполнительной системы.

На основе анализа психолого-педагогической и научно-исследовательской работы нами были разработаны теоретические предположения, которые легли в основу организации опытно-экспериментальной работы по профилактике девиантного поведения студентов на основе конфронтационного подхода.

Психолого-педагогический эксперимент, проходил последовательно в три этапа. В ходе констатирующего этапа эксперимента нами были определены критерии и уровни склонностей к девиантному поведению студентов, подобраны диагностические методики.

На формирующем этапе эксперимента реализовались и проверялись психолого-педагогические условия. Была создана доброжелательная атмосфера для контакта между педагогом и студентами. Студентам предлагались различные формы работы: демонстрационно-ролевые игры, возможность быть ведущим площадки на родительской конференции, упражнения с конфронтационными вопросами от ведущего, проведение собственных уроков с детьми.

Студенты, практикуя различное ролевое поведение, распознают свои сильные и слабые стороны и учатся справляться

с ними. Важную роль на занятиях играют провокации. Благодаря легким провокационным тестам, молодые люди учатся быстро анализировать свое поведение и сохранять спокойствие. В результате студенты стали более открытыми, общительными, стали более активно высказывать свое мнение и аргументировать свою позицию.

Анализ динамики склонностей к девиантному поведению студентов на контрольном этапе эксперимента показал, что в результате экспериментальной работы уменьшилось количество студентов, склонных к девиантному поведению.

Представленная монография, безусловно, не охватывает всех аспектов изучаемой темы. Скорее всего, это только первое приближение к постижению этой сложной и одновременно чрезвычайно важной для отечественной педагогики и психологии проблеме – совершенствованию работы с девиантной молодежью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Енин А.В. Провокативная педагогика: основы теории и практики. «Вредные игры»: плюс и минус : учебно-методическое пособие. Воронеж : Изд. Дом «Китеж», 2009.

2. Енин А.В. Философские и психологические аспекты «провокативной педагогики» // Сибирский педагогический журнал. Выпуск № 14. – Новосибирск, 2008. С. 179–186.

3. Соловьев Г.Е., Вершинина Д.С. Профилактика девиантного поведения молодежи (конфронтационный подход) // Основные тенденции гуманитарного образования: векторы современного развития: материалы Итоговой очно-заочной научно-практической конференции (с международным участием). – Ижевск.: Шелест, 2023. С. 224–228.

4. Соловьев Г.Е., Вершинина Д.С. Профилактика насилия в практике социальной работы с молодежью в Германии (конфронтационный подход) // Отечественный журнал социальной работы – М.: 2023. № 1. С. 179–189.

5. Фаррелли Ф., Брандсма Д. Провокативная терапия. СПб, Питер. 2024.

6. Büchner R. Konfrontatives Soziales Kompetenztraining für Jugendliche an der Schnittstelle von Schule-Ausbildung-Beruf // FES: Konfrontative Pädagogik (Tagungsreader). Berlin. 2005.

7. Büchner R. Soziales Kompetenz und Gewaltprävention – das Interventionsprogramm Konfrontative Pädagogik in der Schule // Kilb R., Weidner J., Gall R (Hg) Konfrontative Pädagogik in der Schule. Antiaggressivitäts- und Coolnesstraining. 2 überarbeitete und ergänzte Auflage. München.:Juventa, 2009. S. 175–234.

8. Büchner R., Ziegler M. Konflikt- und Teamkompetenz ist trainierbar! Konfrontatives Soziales Kompetenz-Training (KSK)® für Jugendliche an der Schnittstelle von Schule Ausbildung-Beruf // Koch-Laugwitz U., Büchner R. Konfrontative Pädagogik. Neue

Handlungsstrategien im Umgang mit Kindern und Jugendlichen als Täter und Opfer in einer Erziehenden Schule. 2005.Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin. S. 58–72.

9. Colla H. E. Glen Mills Schools. A private out-of-state residential facility //Colla H. E.,ScholzC.,Weidner J. (Hrsg.) Konfrontative Pädagogik. Das Glen Mills Experiment. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg, 2001. S. 55–92.

10. Dreßing C. Das Anti-Aggressivitätstraining als Maßnahme der Jugendhilfe und Jugendstrafrechtspflege. Lit. Verlag, Berlin, 2016.

11. Ferrainola S. Glenn Mills Schools //Colla H.E., Millham S, Winkler M., Gabriel T., Müller-Teusler S.(Hg)Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Hermann Luchterhand Verlag. 1999. S. 945–949.

12. Flitner A. Konrad, sprach die Frau Mama. Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Weinheim: Beltz. 2009.

13. Gall R. Ziele und Methoden des Coolness-Trainings(CT) für Schulen//Kilb R., Weidner J., Gall R (Hg) Konfrontative Pädagogik in der Schule. Antiaggressivitäts-und Coolnesstraining. 2 überarbeitete und ergänzte Auflage. München.:Juventa, 2009. S. 105–118.

14. Hofmann S. Yes, she can. Konfrontative Pädagogik in der Mädchenarbeit. Dortmund: Centaurus. 2011.

15. Jugert G. et al: Training sozialer Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training, Fortbildung. 3. korrigierte Auflage, Juventa Verlag, Weinheim. 2004.

16. Kilb R. Konfrontative Pädagogik – ein Rückfall in die Vormoderne oder vergessene Selbstverständlichkeit zeitgemäßer Pädagogik? // Weidner J., Kilb R. (Hrsg.) Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung 3. Auflage . VS Verlag für Sozialwissenschaften. GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008. S. 27–50.

17. Kilb R. Weshalb und wozu „Konfrontative Pädagogik“, AAT und CT ? Der Versuch einer kritischen Verortung.// Kilb R., Weidner J., Gall R. Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-aggressivitäts- und Coolnesstraining. Juventa. Weinheim, München. 2 überarbeitete und ergänzte. – Auflage, 2009. S. 45–74.

18. Kilb R., Weidner J. So etwas hat noch nie jemand zu mir gesagt...// Krim.Journal, 34.Jg., Heft 4, 2012. S. 298–303.

19. Kilb R., Weidner J. So hat noch nie einer mit mir gesprochen...// DVJJ-Journal, Heft 4, 2003, S. 379–384.

20. Kilb R., Weidner J., Jehn O. Qualitätsanforderungen für das Anti-Aggressivitäts Training (AAT) und das Coolness-Training (AAT/CT)// Weidner J., Kilb R., Kreft D. (Hg.): Gewalt im Griff. 2. Auflage, Beltz, Weinheim, Basel. 2000. S. 262–274.

21. Krohn A., Hindrichs J., Mauch S. Konfrontatives Soziales Training in einer Schule im Sozialen Brennpunkt // Kilb R., Weidner J., Gall R. Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-aggressivitäts- und Coolnesstraining. Juventa. Weinheim, München. 2 überarbeitete und ergänzte. – Auflage, 2009. S. 157–174.

22. Kunstreich T. antiGewaltiges Training. Aktionsprogramme – Erfahrungen, Probleme und Einsichten// Sozial Extra, 24.Jg., 5/6. 2000. S.35–39.

23. Plewig H.J. «Konfrontative Pädagogik» // Dörr M., Herz B. (Hrsg.) «Unkulturen» in Bildung und Erziehung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 2010. S. 151–170.

24. Rau T., Diane A. Katamnestische Untersuchungen zur Wirksamkeit des Anti-Aggressivitäts-Trainings bei strassälligen Jugendlichen und jungen Erwachsenen: Evaluation einer sozialpädagogischen Intervention.

URL: http://vts.uni-ulm.de/docs/2006/5661/vts_5661_7467.pdf (дата обращения: 14.03.2018).

25. Redl F., Wineman D. Kinder die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle. Piper, München. 1984.

26. Schanzenbächer S. Anti-Aggressivitäts-Training auf dem Prüfstand. Eichstätt. 2003.

27. Schanzenbächer S. Evaluation des Anti-Aggressivitäts-Trainings – Zwischenergebnisse// Weidner J., Kilb R., Jehn O. (Hrsg.), Gewalt im Griff.. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag. Band 3. 2003. S. 101–111.

28. Schumacher T. Das Anti-Aggressivitäts-Training® (AAT®) //www.torsten-schumacher.com/das-anti-aggressivitastraining-aat / (датаобращения: 15.10.2024).

29. Simon T. Wo Zuwendung nicht hilft, hilft Konfrontation? // Sozial Extra, 2006. Heft 5. S. 38–42.

30. Walkenhorst P. Prävention aggressiven und fremdenfeindlichen Verhaltens junger Menschen // Widmann P., Erb R., Benz W. (Hrsg.): Gewalt ohne Ausweg? Strategien gegen Rechtsextremismus und Jugendgewalt in Berlin und Brandenburg, 1999. S. 131–172.

31. Weidner J. Anti-Aggressivitäts-Training //Stimmer F., van Boogaart, H. (Hg.) Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. 4. Aufl. München. Oldenbourg, 1994. S. 31–34.

32. Weidner, J. Anti-Aggressivitäts-Training für Gewalttäter. Ein deliktsspezifisches Behandlungsangebot im Jugendvollzug. Forum-Verlag, Bonn 1997.

33. Weidner J. Das Anti-Aggressivitäts-Training (AAT) in der Konfrontativen Pädagogik// Weidner J., & Kilb R. (Hrsg.). Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten. Weinheim: Juventa. 2011. S. 13–29.

34. Weidner, J. Das schwierige Geschäft: Grenzen ziehen.// Sozialmagazin. 22 Jg. H. 1., 1993. S. 33–37.

35. Weidner J. Der «heiße Stuhl» in der sozialpädagogisch-psychologischen Praxis// Weidner J., Kilb R., Jehn O. (Hrsg.) Ge-

walt im Griff. Band 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Weinheim-Basel, 2000. S. 10–14.

36. Weidner J. Konfrontation mit Herz: Eckpfeilereines neuen Trends in Sozialer Arbeit und Erziehungswissenschaft // Weidner J., Kilb R. (Hrsg.) Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008. S. 13–26.

37. Weidner J. Konfrontative Pädagogik// Sozialmagazin H.2.2002. S. 39–45.

38. Weidner J. Kriminalpolitik mit Augenmass aus der Perspektive konfrontativer Sozialer Arbeit// Rundbrief Straffälligenhilfe. Schleswig-Holstein. H. 22. 1999. S. 4–11.

39. Weidner J. Vom Straftäter zum Gentleman? Über konfrontative Pädagogik als Erziehung – ultima ratio // Colla H.E., Scholz C., Weidner J. (Hrsg.) «Konfrontative Pädagogik». Das Glen Mills Experiment. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg, 2001. S. 7–54.

40. Weidner J., Kilb R. Vorwort – Was ist «Konfrontative Pädagogik» // Weidner J., Kilb R. (Hrsg.) Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung 3. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 2008. S. 9–11.

41. Weidner J., Sames K-H. Curriculum und Methodik des Anti-Aggressivitäts-Trainings// Weidner J., & Kilb R. (Hrsg.). Handbuch Konfrontative Pädagogik. Weinheim: Juventa. 2011. S. 126–131.

42. Werner S. Aktivierende Ressourcenkonfrontation // Weidner J., & Kilb R. (Hrsg.). Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten. Weinheim: Juventa. 2011. S. 171–181.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Педагогическая реализация «горячего кресла» [31]

В контексте «горячего кресла» формируется группа, состоящая из тренеров, наставников и других правонарушителей. Цель – создать пространственно ограниченные условия, в которых кандидат – сидящий в центре, вокруг него формируется небольшой круг – чувствует физическую и психологическую близость. Молодому человеку, сидящему в центре, предъявляют его преступление и провоцируют целенаправленными, иногда противоречивыми высказываниями. При практической реализации осуществляется следующее:

1. Участник, сидящий в «горячем кресле», может использовать только вербальные средства для самозащиты.

2. Он может прекратить сессию в любое время, но должен успешно завершить сессию хотя бы один раз в течение курса. Видеозапись для последующей оценки желательна, но не обязательна. При проведении «горячего кресла» следует соблюдать отдельные этапы, которые строятся друг на друге:

1. Индивидуальное интервью. Конфронтационное и провокационное интервью в присутствии группы, чтобы подготовить молодого человека к «горячему креслу». Он должен уже в ходе интервью почувствовать, что примерно ему предстоит. Во время интервью желательно разделить комнату перегородкой, т. е. другие члены группы не должны иметь зрительного контакта с интервьюируемой парой. Руководство по проведению интервью- может быть построено следующим образом.

Интервью один на один

Вопросы биографии:

Возраст, братья и сестры, род занятий братьев и сестер, родители, род занятий родителей, школа, учеба, профессия, профессиональное образование и т. д.

Вопросы о преступлении:

– Попросите интервьюера описать преступление, спросите о самых тяжелых травмах, которые получила жертва.

– Спросите о фантазиях: Хотели ли вы сделать с вашей жертвой больше?

– Хорошо ли вы себя чувствовали, когда ваша жертва ...?

– Что вас беспокоит в других людях?

– Что делает вас агрессивным, что вас воспитывает?

– Спросите о жертве: был ли контакт после этого и т. д.?

– Что вы знаете о последствиях?

– Насколько вы хладнокровны на самом деле?

– Чем объясняется ваше поведение?

– Какие фантазии у вас были во время преступления?

– Нападали ли на вас сзади?

Вопросы о:

– 3 сильных или слабых стороны

– и плохой поступок

Дополнительные вопросы после:

– жалость

– чувство вины

– собственная практика насилия

– сны/кошмары

– Агрессивны ли вы? – Что нужно сделать в «горячке», чтобы вы стали агрессивным?

– Опишите мне, что такое честь?

– Есть ли у вас честь?

- Настоящий ли вы мужчина?
- Что делает вас настоящим мужчиной?

2. Обсуждение стратегии. В отсутствие заинтересованного лица группа обсуждает стратегию того, как должно выглядеть «горячее место». Самым важным моментом должно быть правонарушение, совершенное молодым человеком. Например, следует конкретно и настойчиво спрашивать, как возникло правонарушение, пытается ли он его оправдать, например. Здесь же распределяются и другие вопросы к отдельным молодым людям, которые должны быть рассмотрены «по горячим следам». Потому что самое большое «поражение» для группы – это когда у нее заканчиваются аргументы и во время «горячего сидения» возникают большие паузы.

3. Проведение «горячего сидения». В круге, как было согласовано на стратегическом совещании, соответствующее лицо конкретно сталкивается (с правонарушением) и провоцируется.

4. Оценка Совместная оценка со всеми участниками. Во время оценки необходимо соблюдать следующую последовательность:

I) Молодой человек, сидящий в центре, садится в круг и ставит плюс участнику, который наиболее сильно повлиял на него/нее или заставил задуматься, и минус участнику, который не оказал на него/нее никакого влияния. Изначально это не комментируется в комнате.

II) На втором этапе всех участников, сидящих в круге, просят дать свое субъективное восприятие того, оказали ли они влияние на молодого человека или «заставили его кипеть» внутри – с кратким объяснением. Сначала молодому человеку не разрешается комментировать индивидуальные мнения.

III) Затем члены группы, которые не принимали активного участия в «горячем сидении» и следили за ходом сессии со стороны (без зрительного контакта), должны объяснить свое восприятие и кратко обосновать его.

IV) На четвертом и последнем этапе кандидат должен прокомментировать все высказанные мнения и представления и, наконец, объяснить, как он/она чувствовал/а себя в «горячем кресле». Если сессия записывалась, рекомендуется вместе с участником оценить некоторые краткие и емкие выдержки.

5. После того, как участники покинули комнату, один инструктор проводит беседу тет-а-тет с заинтересованным лицом.

Другой руководитель курса присматривает за остальными молодыми людьми во время перерыва. Здесь, при необходимости, следует рассмотреть вопросы, которые не были обсуждены во время совместной оценки или не могли быть рассмотрены в присутствии группы.

Для того чтобы методично реализовать одну из базовых установок по Вайднеру и Галлу, например, культуру похвалы (см. модули выше), шестым и последним шагом является «теплый душ»: после индивидуальной беседы с тренером кандидат садится на стул, а все остальные исключительно подчеркивают его/ее положительные стороны, например, «Я думаю, что в тебе хорошо/красиво/положительно и т. д. то, что...». На этом этапе важно установить «Я-ссылку».

Методы нейтрализации [28]

Понимание теорий нейтрализации особенно важно для работы с делинквентными подростками. Техники нейтрализации освобождают преступника от чувства вины и стыда. «Индивид может избежать моральной вины за свои преступные действия, если он сможет доказать, что преступный умысел отсутствовал».

- Отрицание или отрицание ответственности за совершенное деяние. Поступок списывают на случайность или неблагоприятное воздействие окружающей среды («нелюбимые родители», «несчастливое детство»).

- Отрицание (тривиализация) ущерба. (Богатые) Пострадавшие не пострадали от ущерба. Жертва «обезличивается» («полицейские»).

- Отрицание роли жертвы. Ответственность возлагается на жертву («... был виноват сам»). Жертва дегуманизируется.

- Осуждение осуждающего. Унижение лиц, участвующих в уголовном преследовании (судья, прокурор, полиция).

- Апеллировать к более высоким стандартам, к неписанным нормам собственной аффинити-группы (честь, дружба). Это происходило во имя «чести, клики, матери, высшего Бога».

Чем сильнее нарушается табу на насилие и «чем больше островков ценностей присутствует в преступнике, тем больше усилий для нейтрализации и оправдания».

Подобные стратегии для избегания чувства вины упоминаются Редломи и Уайнманом [24]:

- Подавление собственного умысла. Сразу после совершения преступления эмоциональная отдача и базовая мотивация подавляются. Преступник вообще не может вспомнить

свой поступок, потому что реликвии Суперэго фактически отвергают его поведение как неприемлемое.

- «Он сделал это первым». Уменьшение чувства вины служит цели облегчения. Расстановка приоритетов в отношении чувства вины другого человека и ее бремя очень хорошо устраняет собственное чувство вины. Магическая разрядка вины через триггерное действие кого-то другого, кто сделал это первым (в смысле раньше).

- «Все остальные тоже делают такие вещи». Это самооправдывающий аргумент, который также используется благородными, честными людьми. Общая деловая практика позволяет рассыпаться суперэго, морали. Однако такого рода рельеф (ценности – острова) также доказывает, что нужно что-то облегчать.

- «Мы все были там». Чувство вины успокаивается участием многих. Индивидуум, который никогда не смог бы проявить определенное поведение без угрызений совести, чувствует себя оправданным, даже невиновным, если бы он был частью коллективного предприятия.

- «Но кто-то другой делал то же самое со мной раньше». Аргумент, который выдвигается в качестве последнего средства после долгой конфронтации по вопросу о виновности. Эти действия оправданы, потому что «то же самое было сделано со мной некоторое время назад».

- «Он заслужил это». Поведение в первую очередь оправдывается и оправдывается желанием отомстить за необоснованную травму или неудобство. Вам не нужно чувствовать вину за преступное измерение.

- «Я должен был это сделать, иначе я бы потерял лицо». Каждое общество одобряет трудности и принуждение в экстремальной ситуации и принимает их как смягчающие обстоя-

ятельства. Давление со стороны сверстников используется агрессорами в качестве аргумента для уменьшения чувства вины.

- «Я все равно ничего от этого не получил». У некоторых детей и подростков чувство вины связано с состоянием, при котором они фактически съели свой урожай. Суперэго успокаивается, не потребляя доходы от своего поступка.

- «Но потом я снова с ним поладил». Жесты возмещения ущерба и умиротворения предназначены для защиты правонарушителей от риска возникновения чувства вины, а также санкций.

- «Это само по себе ничего не стоит». «Это ему на пользу».

- «Все против меня, меня никто не любит, они всегда ко мне придираются». Степень восприятия враждебности снижает степень чувства индивида, связанных с моральными понятиями. Провинившиеся дети и подростки снижают требования совести, если могут доказать, что окружающая среда является отвергающей, жестокой и нелюбящей.

- «Это был единственный способ, которым я мог его получить». У некоторых детей и подростков складывается предположение, что каждый имеет право на определенные удовольствия. Если по какой-то причине ему отказывают в этом, вопросы совести не имеют значения («Мир должен мне это»).

Содержание тренинга спокойствия [13]

Цели обучения	Содержание обучения	Методы/средства обучения
1. Восприятие агрессивных чувств с физическими ощущениями (учащенное сердцебиение, покраснение кожи, набухание вен) – восприятие близости со всеми органами чувств.	Насилие заволаживает, вызывает опьяняющие состояния, насилие – это круто. Обучение признанию существования агрессии как естественной части личности.	Физические, спортивные игры, борьба как педагогическая дисциплина (Müller 1994), борьба по правилам, трюки, эмпирические педагогические проекты.
2. Распознавание собственного душевного состояния в конфликтах, восприятие собственных диспозиций обидчика/жертвы.	Самоисследование себя как преступника и жертвы. Средства: визуализация переживаний и чувствительности.	Анкеты, ролевые игры, интерактивные образовательные упражнения, интервью с партнерами, театр статуй, трюки.
3. Признание своих возможностей, сильных и слабых сторон, принятие себя.	Работа с позитивными и негативными чертами личности.	Интервью с партнерами, ролевые игры, конфронтация в горячем кресле (Weidner 2000).
4. Принятие своей ограниченности в общении, индивидуальных требований к общению.	Распознавание Я-сообщений, Ты-сообщений, отношений, содержания и эмоциональных аспектов, ограничений	Интерактивные педагогические упражнения, невербальное общение, модель айсберга (Hagedorn 1994, Besemer 1993), ролевые игры.

<p>Признание многих субъективных истин.</p>	<p>восприятия в связи с настроением, проекций, общения в стрессовых ситуациях.</p>	
<p>5. Интерес к общим целям, пробуждение взаимного интереса и принятия.</p>	<p>Модели сотрудничества в школьных классах и группах, примеры для укрепления сплоченности группы, обучение в группе сверстников.</p>	<p>Работа в малых группах, игры на сотрудничество, упражнения на доверие, совместные задания.</p>
<p>6. Выдерживание первоначальной мягкой конфронтации, признание проблемы, осознание того, что человек не одинок.</p>	<p>Визуализация чувствительности в группах к сексизму, расизму, власти, бессилию, насилию, взрослости.</p>	<p>Педагогические упражнения на взаимодействие, ролевые игры, методы визуализации</p>
<p>7. Осознание ролевого поведения, ролевых назначений и ролевых ожиданий.</p>	<p>Визуализация мужских и женских ролевых моделей, роли ребенка, подростка, взрослого, функционера.</p>	<p>Анализ поведения с помощью перевертывания ролей, текстов, вопросов, ролей с высоким и низким статусом.</p>
<p>8. Выдерживание провокаций, повышение устойчивости к фрустрации, творческая, непринужденная реакция на реплики пикаперов.</p>	<p>Иерархизация чувствительности (оскорбления, бранные слова, толчки, провокации). Что вас расстраивает?</p>	<p>Упражнения против пикап-линий, групповые и классные дискуссии, ролевые игры, упражнения на конфронтацию, стрессовые ситуации</p>

		представлены как можно более реалистично.
9. Снижение восприятия враждебности.	Знакомство со структурами человеческих встреч (ритуалы, территории, близость и дистанция)	Игры на взаимодействии, ролевые игры, трюки, язык тела, упражнения на конфронтацию.
10. Разумное поведение в угрожающих ситуациях.	Избегание насилия через активное общение, выход из роли жертвы.	Ролевая игра и сценическое представление стрессовых ситуаций, трюки, стратегии деэскалации, «собственный сценарий».
11. Улучшение телесной осведомленности (физиологический и психологический фон).	Техники релаксации, переживание мира и покоя.	Дыхательные и медитативные упражнения, путешествия в мечтах и фантазиях, релаксация.
12. Распознавание противоречивых сигналов и требований со стороны взрослых, принятие собственной ответственности, признание собственных возможностей.	Информация об условиях взросления в нашем обществе (изменения в подростковой фазе, индивидуализация, плюрализация).	Вопросы, карикатуры, комиксы, презентации.

Приложение 4

Модули конфронтационного социального тренинга [7]

Модули	Учебные цели
1. Мотивация	Построение доверия с целью усиления мотивации к участию в тренинге. Знакомство с командным духом: «Во что я ввязываюсь?».
2. Уверенность в себе	Тренировка и дифференциация социального восприятия и закладывание основ для большей уверенности в себе и своих силах.
3. Язык тела	Дает знания о влиянии языка тела, его дифференцированном восприятии и осознанном использовании.
4. Общение	Признание влияния различных стилей общения = практика ненасильственного общения: говорить друг с другом искренне и сопереживать.
5. Конфликты и агрессия 1	Распознавание агрессии и конфликта. – Учимся различать проблему и человека. – Осваиваем навыки ненасильственного управления конфликтами. – Снижение восприятия враждебности; укрепление цивилизационного стандарта миролюбия.
6. Конфликты и агрессия 2	Сохранять спокойствие, несмотря на провокации; «тестировать» собственные границы в контролируемой среде. Инсайт: самое большое поражение провокатора –

	игнорирование провокации (творческие реакции на провокацию и провокация). – Анализ групповых структур (виновник-жертва-зритель), повышение способности предвидеть групповое давление. Приобретение знаний: ассертивный может позволить себе просоциальное поведение в группе сверстников.
7. Карьера и будущее (планирование жизни)	Учимся различать краткосрочные и долгосрочные цели в отношении реалистичных карьерных устремлений и перспектив карьерного роста.
8. Чувства	Распознавание своих собственных чувств. – Восприятие чувств других людей и практика соответствующего выражения чувств. – Восприятие точки зрения, мыслей и чувств других людей; предвидение и учет реакции других людей на собственное поведение.
9. Эмпатия	Лучше воспринимать точку зрения, мысли и чувства других людей; предвидеть реакции других людей на свое поведение и учитывать их в своем поведении.
10. Похвала и критика	Практика похвалы и критики. – Учимся справляться с оправданной и неоправданной критикой и принимать похвалу от других.

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНФРОНТАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ	8
1.1. Специфика конфронтационной педагогики	8
1.2. Истоки конфронтационной педагогики: школа Глен Миллс	20
1.3. Теоретические подходы конфронтационной педагогики	27
ГЛАВА 2. МЕТОДЫ КОНФРОНТАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	36
2.1. Антиагрессивный тренинг (ААТ).....	36
2.2. Тренинг спокойствия	47
2.3. Конфронтационный социальный тренинг	55
ГЛАВА 3. ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ОСНОВЕ КОНФРОНТАЦИОННОГО ПОДХОДА... 66	
3.1. Программа конфронтационного социального тренинга по профилактике девиантного поведения студентов	66
3.2. Опытно-экспериментальная работа по профилактике девиантного поведения студентов первого курса на основе конфронтационного социального тренинга	90
3.3. Возможности и ограничения конфронтационного подхода в педагогике	104
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	114
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	117
ПРИЛОЖЕНИЯ	122

Научное издание

Геннадий Егорович Соловьев
Дарья Сергеевна Тиунова

**КОНФРОНТАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Монография

*Авторская редакция
Компьютерная верстка: Т.В. Опарина*

Подписано в печать 31.03.2025. Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 7,8. Уч. изд. л. 6,2.
Тираж 300 экз. Заказ № 595.

Издательский центр «Удмуртский университет»
426034, г. Ижевск, ул. Ломоносова, 4Б, каб. 021
Тел.: + 7 (3412) 916-364, E-mail: editorial@udsu.ru

Типография Издательского центра «Удмуртский университет»
426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2.
Тел. 68-57-18

